

KOMORNER
GERMANISTISCHE
BEITRÄGE **2**

Aktuelle Herausforderungen der Auslandsgermanistik

J.-Selye-Universität
Pädagogische Fakultät
Komárno
2026

KOMORNER GERMANISTISCHE BEITRÄGE; Bd. 2

Aktuelle Herausforderungen der Auslandsgermanistik

Attila Mészáros – Cyntia Szegiová – Doroti Vassová – László V. Szabó (Hrsg.)



J.-Selye-Universität, Komárno

2026

Komorner Germanistische Beiträge; Bd. 2: Aktuelle Herausforderungen der Auslandsgermanistik

Herausgegeben von:

PD Dr. phil. habil. Attila Mészáros (J.-Selye-Universität)

Mgr. Cyntia Szegiová (J.-Selye-Universität)

Mgr. Doroti Vassová (J.-Selye-Universität)

Dr. habil. László V. Szabó, PhD. (J.-Selye-Universität)

Redaktionsbeirat:

Prof. Dr. Erzsébet Drahota-Szabó (Universität Szeged)

Dr. habil. Ágnes Huber (Loránd-Eötvös-Universität)

Dr. Renáta Kriston (Universität Miskolc)

PD Dr. phil. habil. Attila Mészáros (J.-Selye-Universität)

Dr. habil. László V. Szabó, PhD. (J.-Selye-Universität)

Proofreading:

Dr. habil. László V. Szabó, PhD.

Satz und Gestaltung:

PD Dr. phil. habil. Attila Mészáros

Každá štúdia prešla anonymným recenzným konaním.

Die Beiträge wurden einem anonymen Peer-Review-Verfahren unterworfen.

©László Barna, Renáta Kriston, Attila Mészáros, Illés Nagy, Tünde Paksy, Fanni Sedlák, Cyntia Szegiová, Doroti Vassová, László V. Szabó

ISBN: 978 80 8122 542 0

Online-Ausgabe

INHALT

Vorwort	4
Renáta Kriston – Illés Nagy DIE FACHSPRACHE DER GASTRONOMIE IN EINEM DEUTSCH-UNGARISCHEN HANDWÖRTERBUCH: EINE FALLSTUDIE	6
László V. Szabó DER „GRANDIOS VERKANNTEN“ RUDOLF PANNWITZ: EIN BLICK AUF EINEN DICHTERPHILOSOPHEN AUSSERHALB DES KANONS....	18
László Barna DIE NEUE AUFGABE DES ÜBERSETZERS. INTERPRETATIONSANSÄTZE ZUR ÜBERSETZUNG LITERARISCHER WERKE....	34
Doroti Vassová KÜNSTLICHE INTELLIGENZ IM SPRACHUNTERRICHT: VOM TEXTKORREKTOR ZUM DIGITALEN SCHREIBTRAINER.....	45
Illés Nagy INNERSPRACHLICHE VARIATION IN EINEM LERNWÖRTERBUCH AM BEISPIEL DES DIATOPISCHEN WORTGUTES.....	53
Cyntia Szegiová INTERNET-MEMES IM DAF-UNTERRICHT. LANDESKUNDLICHE UND INTERKULTURELLE PERSPEKTIVEN.....	61
Renata Kriston – Fanni Sedlák TRÜGERISCHE ÄHNLICHKEIT: ANALYSE VON FALSCHEN FREUNDEN IM LANGENSCHIEDT STANDARD DICTIONARY	74
Tünde Paksy ÜBER DIE DILEMMATA DER LITERATURVERFILMUNG.....	90
Cyntia Szegiová – Doroti Vassová EINE UNTERSUCHUNG ZUR NUTZUNG KÜNSTLICHER INTELLIGENZ UNTER STUDIERENDEN DER J.-SELYE-UNIVERSITÄT.....	105
Attila Mészáros KÜNSTLICHE INTELLIGENZ ALS INSTRUMENT ZUR FÖRDERUNG DER SPRACHFERTIGKEITEN IM DAF-UNTERRICHT	117

VORWORT

Wege entstehen dadurch, dass wir sie gehen.

(Hans Kudsus)

Es sind mittlerweile fünf Jahre vergangen, seitdem der erste Band der Komorner Beiträge zur Germanistik (online) publiziert wurde. Damals haben wir den Wunsch ausgesprochen, eine Schriftenreihe zu initiieren, aber lange Zeit sah es nicht danach aus. Die Gründe für diese Verzögerung sind vielerlei; wenn wir ein Zeitalter des Wandels erleben, so ist dies für den Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur an der J.-Selye-Universität in Komorn/Komárno, Slowakei, mehrfach zutreffend. Dabei geht es nicht nur darum, dass sich die personale Zusammensetzung des Lehrstuhls und damit auch die Herausgeber und Herausgeberinnen des Bandes verändert haben, sondern um Turbulenzen in Region und Land, und damit auch an der Universität selbst, die 2003 als ungarische Minderheitenuniversität gegründet wurde, und wie jede Minderheit oder Diaspora, um die pure Existenz ringt. Umso mehr die Germanistik, eine Art Minderheit innerhalb der Minderheit, mit einer Handvoll Studierenden und Lehrkräften. Die generelle Lage der Auslandsgermanistik in Ost-Mitteuropa ist bekannt: das Schwinden der Popularität der deutschen Sprache in der Region, dramatischer Rückgang der Studentenzahl, abgebaute oder abgeschaffte Germanistiklehrstühle. Kleine germanistische Lehrstühle, wie eben der Komorner, sind mehrfach in ihrer Existenz bedroht. Man könnte sie Diaspora-Germanistiken nennen, und wie jede Diaspora, müssen sie auch permanent mit dem Schwinden von der Landkarte europäischer Germanistik rechnen. Jeder Band, jeder Beitrag, jede Zeile, die an diesen Lehrstühlen veröffentlicht werden, ist wie ein Hilferuf. Es ist hier zwar nicht der Ort für eine Lamentatio, doch muss man immer wieder mit Bedauern feststellen, dass die deutschsprachigen Länder zu wenig tun, um diese kleinen Standarten der Auslandsgermanistik einer Region zu erretten, in der die deutsche Sprache und Kultur Jahrhunderte lang mehr oder weniger heimisch war. Auch unsere Grenzstadt an der Donau, die südlichste Stadt der Slowakei, mit ungarischer Mehrheitsbevölkerung, kann sich mit einer mehrsprachigen Vergangenheit rühmen, trägt sie doch mehrere Namen, Komárno, Komárom, Komorn (früher Comorn), lateinisch auch Comorrha. Der Schweizer Reisende, der Geistliche und Philologe Johann Jakob Redinger berichtete im 17. Jahrhundert, dass ihm auf seinem Weg durch Komorn Bauern halfen, die Latein und Deutsch (!) verstanden.¹ Deutsch wurde auch später in Komorn verstanden, die Stadt gehörte ja zur Österreich-Ungarischen Monarchie, und verfügte u.a. über eine deutschsprachige Kultur des Schauspiels. Unter der ungarischen Krone wurde die ungarische Kultur allerdings dominant; die Stadt an der Donau, die auch in den Revolutionsgeschehen 1848-1849 stark involviert wurde, ist bekannt auch als Geburtsort des ungarischen Schriftstellers Mór Jókai (1825-1904) und des Operettenkomponisten Franz Lehár (1870-1948). Aber auch sie waren eng vernetzt mit der

¹Németh S. Katalin: Comenius elfelejtett propagandistái: Johann Jakob Redinger és Christian Hoburg. In: Irodalomtörténeti Közlemény 1997/1-2, S. 7.

deutschen (österreichischen) Kultur, in einer Zeit, als die Kenntnis der deutschen Sprache in der Region als selbstverständlich galt.

Das ist alles leider nur glorreiche Vergangenheit. Heute, in der Zeit nicht nur des kulturellen Wandels, sondern auch des kulturellen Vergessens, Kenntnisse über die deutsche Sprache und Kultur, über die gemeinsamen Wurzeln mit ihr sind eher rar. Dennoch lebt noch die Hoffnung, dass dieses Erinnerungswissen nicht gänzlich erlischt. Die Diaspora-Germanistik in Komorn tut ihr Bestes, um diese Hoffnung wachzuhalten. Die „aktuellen Herausforderungen“ im Titel unseres Bandes sind damit doppelt zu verstehen: Zum einen als Hinweis auf die Gefahrenlage, der sich die Auslandsgermanistik im Allgemeinen, und die Komorner Germanistik im Besonderen ausgesetzt sieht, zu anderen als der Versuch, sich aktuellen Diskursen der internationalen Germanistik als eines immer mehr interdisziplinären Wissensbereiches anzuschließen. Möge unsere Stimme gehört werden!

Komorn, im Februar 2026

Die Herausgeber und Herausgeberinnen

DIE FACHSPRACHE DER GASTRONOMIE IN EINEM DEUTSCH-UNGARISCHEN HANDWÖRTERBUCH: EINE FALLSTUDIE

Renáta Kriston² – Illés Nagy³

ABSTRACT

The editors of a dictionary are responsible for creating a work whose structure suits both the target audience and the dictionary's intended function. This is also true of the dictionary examined in this paper, which covers several fields of language and aims to provide a comprehensive representation of German vocabulary. The present article focuses on this dictionary and on one specific linguistic field within it, asking how the vocabulary of gastronomy is represented – namely, what kind of structure has been established, and which methods have been applied to present this terminology in one of the principal works of synchronous, bilingual German–Hungarian lexicography. The study also aims to propose a classification for the relevant lexemes, which were manually selected from the dictionary and to illustrate the approaches applied within its structure through various examples.

KEYWORDS

lexicography; variant; terminology; classification; gastronomy

EINFÜHRUNG

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwiefern der Wortschatz der Gastronomie in einem zweisprachigen Handwörterbuch mit der Ausgangssprache Deutsch repräsentiert ist. Bei der Untersuchung des Lemmabestandes wird vor allem darauf eingegangen, wie die verschiedenen Stichwörter, die zum Fachwortschatz der Gastronomie gehören, lexikographisch dargestellt werden. Darüber hinaus werden auch die diafunktionalen Markierungen zur Gastronomie im untersuchten Korpus unter die Lupe genommen.

Die Gastronomie vereint eine Vielzahl wissenschaftlicher Disziplinen. Nach der Definition von Borda (1993, S. 496) bezeichnet der Begriff einerseits die Feinschmeckerei, also die fachkundige Kenntnis von Speisen und Getränken, den kultivierten Genuss und die Kunst des Essens; andererseits umfasst er auch die Kochkunst, die gehobene Kulinarik sowie – im weiteren Sinne – die Kunst des Tischdeckens, des Servierens und die gesamte Esskultur. Bode (1994, S. 262) hebt in seinem Werk 'European Gastronomy' zahlreiche Faktoren hervor, die in der Entwicklungsge-

²Dr. Renata Kriston, Universität Miskolc, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Lehrstuhl für Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft, renata.kriston@uni-miskolc.hu

³Illés Nagy, Universität Miskolc, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Lehrstuhl für Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft, nagy.illes55@gmail.com

schichte der Gastronomie eine wesentliche Rolle spielten: die grundlegenden physiologischen Bedürfnisse wie Essen und Trinken, das gastronomische Angebot, das elementare Wissen über die Verarbeitung von Rohstoffen (wie der Gebrauch des Feuers), die Anwendung verschiedener Wärmebehandlungen, die kulturelle und gesellschaftliche Entwicklung, die Entstehung des Kochberufs und der Kochkunst sowie die Entwicklung der gastronomischen Sprache und Etikette.

Die interdisziplinäre Natur der Gastronomie zeigt sich deutlich daran, dass neue Wissenschaftsbereiche wie die Gastronomiepsychologie entstehen, deren Schwerpunkt auf der Erforschung der Psychologie des Essens liegt. Das Ergebnis der Verbindung von Gastronomie und Linguistik ist die Entstehung der Gastrolinguistik. Im Rahmen der gastrolinguistischen Forschung besteht die Möglichkeit, die Gastronomie semantisch, etymologisch, morphologisch, dialektologisch sowie lexikologisch und lexikographisch zu untersuchen. In der vorliegenden Studie werden die lexikographischen Aspekte der Gastronomie in einem kontrastiven Ansatz in den Vordergrund gerückt, da unser Ziel darin besteht, die Kodifikation des gastronomischen Wortschatzes in einem allgemeinen deutsch-ungarischen Handwörterbuch zu zeigen.

ÜBERSICHT DER FACHLITERATUR

Sprachliche Variation: Fachsprachen als Varietäten

An den Bereichen Fachsprache und (erweitert gesehen) Fachkommunikation sind die moderne Linguistik, die angewandte Linguistik, die Übersetzungswissenschaft, verschiedene Sachfächer bzw. Berufsausbildungen und auch die Institutionskommunikation interessiert, während das Thema auch für Bereiche wie Philologie, Wörterbuchforschung (d. h. Metalexikographie) oder auch für die Interkulturalitätsforschung und die Semiotik ein Forschungsfeld gewährt (Kalverkämper, 1998, S. 33). In diesem Beitrag erhält die untersuchte Fachsprache eine metalexikographische Beleuchtung.

Die germanistische Linguistik setzt sich zum Ziel, die sprachliche Vielfalt (des Deutschen) im Rahmen von Sprachvarietäten zu ordnen, die – im Sinne eines konstruktivistischen Verfahrens – als Mengen von für bestimmte Zusammenhänge typisch erscheinenden, zu Aggregaten (bzw. verschiedenen Varietäten) gebündelten Sprachvarianten zu erfassen sind, die vor allem Zusammenhänge regionaler, sozialer, funktionaler oder situativer Art aufweisen (Földes, 2005, S. 38).

In Bezug auf die Erscheinung sprachlicher Teilsysteme ist bei der diafunktionalen Variation die Feststellung von Felder (2009, S. 25) zu berücksichtigen: „Ein Teil-/Subsystem kann auf der langue-Ebene beschrieben werden und findet seinen Ausdruck auf der parole-Ebene in Existenz- bzw. Erscheinungsformen der Sprache (z. B. Mundart, Regiolekt, Standardvarietäten, Alltagssprache, Fachsprache usw.)“. Das Ausdruckssystem selbst verfügt also über eine Reichweite, bei derer Bestimmung fachlich ausgewiesene, als funktionaler Zusammenhang aufzufassende

Funktionsgruppen bzw. deren fachkommunikativen Anforderungen eine entscheidende Rolle erfüllen, während „fachliche Sachverhalte, gesellschaftliche und kulturelle Deutungsmuster, institutionelle Rahmenbedingungen, fachsprachliche Spezial-Terminologie und fachspezifische Deutungszusammenhänge als Teil einer zusammenhängenden Praxis zu erfassen sind“ (Felder, 2009, S. 39). Dadurch sind Fachsprachen – als inkludierte Manifestationen der Fachkommunikation – als Kommunikationsmittel bzw. gesellschaftlich verankerte Rahmenbedingungen für die Fachkommunikation zu betrachten (Kalverkämper, 1998, S. 32). Auf diese Weise werden Fachsprachen als Funktiolekte ausgewiesen, indem sie die Einstellung der Kommunikationspartner aufeinander oder auf ihren spezifischen Gesprächsgegenstand ermöglichen und eine sprachliche Funktion ihres Faches erfüllen (Kalverkämper, 1998, S. 34).

Der Terminus Funktiolekt bietet daher einen synonymen Ausdruck zu Fachsprache und gilt als eine Bezeichnung, die innerhalb der zweiten Varietätendimension – d. h. in der Dimension des Inhaltssystems – mit der Fachsemantik verbunden ist und dadurch die fachsemantische Funktions-Varietätendimension kennzeichnet (Felder, 2016, S. 137).

Die Bezeichnung Fachsprache spielt auch bei der Kennzeichnung des gastronomischen Wortschatzes eine entscheidende Rolle. Der gastronomische Wortschatz einer gegebenen Sprache oder Varietät ist nämlich als eine Kategorie anzusehen, die ein sprachliches Teilsystem ausmacht und angemessen zu einer fachsprachlichen Untersuchung ist.

Der Begriff Fachsprache wird auch in der Fachliteratur verwendet, dementsprechend nimmt z.B. auch Fata (2010, S. 234) auf die Fachsprache Gastronomie Bezug, indem sie dem Thema von einer lexikographischen Perspektive annähert.

Wie auch in anderen Varietäten, befinden sich die variierenden Elemente auch in der Fachsprache der Gastronomie im Wortbestand – d. h. auf der lexikalischen, auf der weitgehend offensten Ebene – in größtmöglichem Umfang, wie das auch im Bechermodell dargestellt wird, das „das Verhältnis der offeneren zu den geschlosseneren Sprachebenen“ (Stellmacher, 2001, S. 23) repräsentiert, siehe Abb. 1.

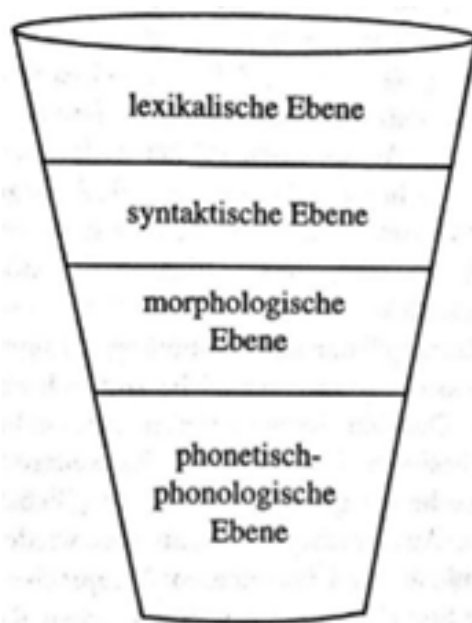


Abbildung 1. Das Bechermodell (Stellmacher 2001, S. 23)

Dieser Ansatz lässt sich auch an der Fachsprache der Gastronomie betrachten, die sich in zahlreichen Lexemen manifestiert, aus denen das analysierte Handwörterbuch eine kleinere, selektierte Menge darstellt.

FORSCHUNGSMETHODEN

Korpus und Fragestellungen

Im vorliegenden Beitrag wird das Wörterbuch mit dem Titel *Német-magyar kézisztár* (= Deutsch-ungarisches Handwörterbuch) (Hessky, 2020) untersucht. Das Nachschlagewerk ist ein zweisprachiges, synchrones, gedrucktes Handwörterbuch im Sprachpaar Deutsch-Ungarisch und enthält über 40 000 Lemmata im Umfang von 1512 Seiten. Im Rahmen der systematischen Analyse der Mikrostruktur des Wörterbuchs werden die diafunktionalen Markierungen des gastronomischen Wortschatzes ermittelt. Zu diesem Zweck wird das Wörterbuch manuell betrachtet und nach der Markierung <gasztr> (im Vorspann des Wörterbuchs, im Abkürzungsverzeichnis etwa *Gastronomie, hauptsächlich Speisenamen*) gesucht. Die Wörterbuchartikel mit der oben angeführten diaphasischen Markierung werden dann in einem Dokument gesammelt und dadurch zur Analyse vorbereitet. Auf diese Weise entstand eine Sammlung von 53 Wörterbuchartikeln. Bei der Untersuchung der erstellten Sammlung ergibt sich vor allem die Frage, wie sich die Bestandteile der Sammlung (als Teile einer Menge oder eines Subsystems) nach ihren Merkmalen gruppieren lassen, in deren Bezug ein fachsprachlicher Ansatz (ähnlich zu der Kategorisierung von Pohl, 2007) eingesetzt wird. Als nächstes sind strukturelle Fragestellungen zu nennen, also wie dieser Inhalt in die Wörterbuchstruktur integriert wird - ob die betreffende

Einheit als eigenständiger Artikel oder auf sublemmatischer Ebene, als eine der Bedeutungen in der Mikrostruktur dargestellt ist. Schließlich wird auf die lexikographischen Beispiele und auf die Äquivalenzfrage eingegangen, denen einige kritische Bemerkungen folgen.

ERGEBNISSE

Die Fachsprache der Gastronomie im untersuchten Handwörterbuch

Klassifikation der Ergebnisse

Während des Betrachtens des Nachschlagewerks ergab sich eine Sammlung von 53 Wörterbuchartikeln mit der relevanten diafunktionalen Markierung. Als erstes wurde in dieser Hinsicht eine Kategorisierung durchgeführt. Zu dieser Darstellung ist vor allem ein Unterschied zwischen zwei Begriffen zu machen, d. h. Typologie und Klassifikation (Roelcke, 2005, S. 32). Im Fall der Typologie werden bestimmte Kriterien und Merkmale vorgegeben, die mit den relevanten Elementen des Gegenstandsbereichs versehen werden, während bei der Klassifikation von den Gegenstandsbereichen ausgegangen wird und die Elemente der Analyse anhand charakteristischer Merkmale und Kriterien eingeteilt werden (Roelcke, 2005, S. 32). Demnach wird in diesem Fall eine Klassifikation durchgeführt, da von den markierten Elementen selbst ausgegangen und nach ihren charakteristischen Merkmalen gesucht wird. Als Ergebnis wurde folgende Klassifikation (mit den konkreten Lexemen) erstellt:

- a) **Speisen/Gerichte:** *Bouillon, Filet, Frikadelle, Frikassee, Frühlingsrolle, Frühlingssuppe, Haschee, Jägerschnitzel, Kohlroulade, Lasagne, Meeresfrüchte, Nudelsalat, Nudelsuppe, Ochsenschwanzsuppe, Tasche, Zigeunerschnitzel*
- b) **Desserts:** *Auflauf, Götterspeise, Mousse, Rehrücken (als Nachspeise), Reisauflauf, Soufflee, Strudel*
- c) **Zutaten:** *Orangeat, Treibmittel*
- d) **Körperteil des Tieres:** *Gehirn, Hüfte, Nuss (als das runde Fleischstück in der Keule einzelner Schlachttiere), Rehrücken*
- e) **Vorgang:** *ablöschen, einbrennen, einschneiden, gratinieren, marinieren, pochieren, pürieren, veredeln, Verlängerung*
- f) **Zustand:** *steif*
- g) **Einlage/Beilage/Füllung:** *Einlauf, Farce, Krokant, Püree, Schwitze, Tatarensoße, Tunke*
- h) **Sonstige Bezeichnungen:** *Fülle, Küche, Müllerinart, Pfannengericht, Platte, Tageskarte, Zuspeise, Zutat*

Die oben angeführte Klassifikation wird unten in einem Diagramm dargestellt (siehe Abb. 2), das auch die Beziehungen zwischen den Elementen der einzelnen Kategorien veranschaulicht.

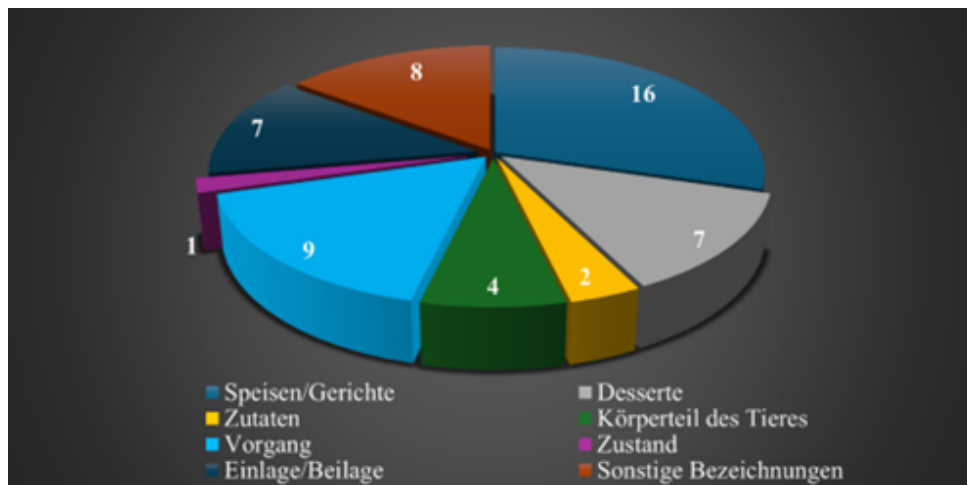


Abbildung 2. Die erstellten Klassen zum gastronomischen Wortschatz im Handwörterbuch (Hessky, 2020) (eigene Darstellung)

Struktur der Wörterbuchartikel

Nach der fachsprachlichen Klassifikation bekommen strukturelle Fragen eine wichtige Rolle, indem nach der Position der relevanten Einheiten in der Wörterbuchstruktur gefragt wird. Neben der Klassifikation der diafunktionalen Wortschatz-Bestandteile ist es nämlich ebenfalls ein wichtiger Faktor, wie diese Lexeme, sowie Äquivalente bzw. Bedeutungen in die Wörterbuchstruktur eingebettet werden.

Unter den 53 Wörterbuchartikeln befinden sich 30 Einträge, die monosem dargestellt werden. Hierbei wird die diaphasische Angabe (im Wortschatz Gastronomie) direkt nach dem Formkommentar untergebracht, siehe dazu Abb. 3, wo das Wort *Ochsenschwanzsuppe* als Stichwort fungiert (zu jedem Beispiel vgl. das Wörterbuch im Literaturverzeichnis, Hessky, 2020).

Och|sen|schwanz|sup|pe die, -n <fn> <gasztr> ökörfarkleves

Abbildung 3. Wörterbuchartikel zum Lemma *Ochsenschwanzsuppe* im Handwörterbuch

Es kann auch vorkommen, dass ein Lemma mehrdeutig ist; in diesem Fall handelt es sich um die polyseme Darstellung des jeweiligen Wortes, wie dies auch am Beispiel des Wörterbuchartikels zum Lemma *Tageskarte* zu beobachten ist. Die erste Bedeutungsangabe bezieht sich auf die Gastronomie und ist mit der Markierung <gasztr> versehen, während die zweite Bedeutungsangabe, deren Äquivalent *napijegy* ist, der Gemeinsprache zugeordnet wird.



Abbildung 4. Wörterbuchartikel zum Lemma Tageskarte im Handwörterbuch (Hessky, 2020)

Es sind in der Wörterbuchstruktur auch zwei Ausnahmen zu erwähnen, bei denen zwar mehrere Bedeutungen angegeben werden, diese jedoch derselben sprachlichen Domäne – dem Begriffsfeld der Gastronomie – angehören. Sie weisen auch zwei verschiedene Konnotationen auf, siehe die Stichwörter *Mousse* und *Rehrücken* in Abb. 5 und 6.

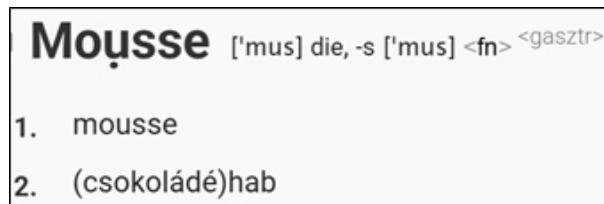


Abbildung 5. Wörterbuchartikel zum Lemma Mousse im Handwörterbuch (Hessky, 2020)

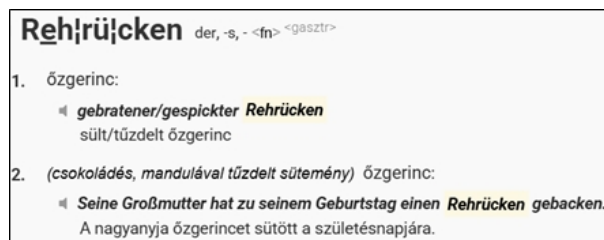


Abbildung 6. Wörterbuchartikel zum Lemma Rehrücken im Handwörterbuch (Hessky, 2020)

Wie aus Abb. 6 hervorgeht, sind beim *Rehrücken* zwei Bedeutungen (Bedeutung 1 und 2) mit je einem ungarischen Äquivalent *őzgerinc* und mit je einem Verwendungsbeispiel angegeben. Bei der Bedeutung 1 wird der Bedeutungsunterschied durch ein Verwendungsbeispiel, bei der Bedeutung 2 durch eine Glosse und darüber hinaus durch ein lexikographisches Beispiel gezeigt. Beide Bedeutungen gehören zu demselben diafunktionalen Feld, weisen jedoch Unterschiede in ihrer Bedeutung auf, was auch jene Entscheidung rechtfertigt, dass das Lexem selbst in der Klassifikation den Teil zwei verschiedener Kategorien bildete, nämlich den Teil der Klassen Körperteil des Tieres und Desserts. Das Lexem steht nämlich sowohl fürs runde Fleischstück, das man aus der Keule bestimmter Schlachttiere gewinnen kann, als auch für eine Nachspeise, in deren Fall der Name auf der Ähnlichkeit des Forms zum gleichnamigen Körperteil des Rehs basiert und dadurch etwa auch metaphorisch motiviert ist (zu den Kategorien Namen nach dem Aussehen, der Form und metaphorische Namen vgl. Pohl, 2007, 14ff.).

Verwendungsbeispiele

Bei den Wörterbuchartikeln, in denen die diafunktionale Markierung <gasztr> untergebracht wird, gibt es mehrere Fälle, wo die Stichwörter bzw. relevante Äquivalente mit verschiedenen Verwendungsbeispielen versehen sind. Dies gilt für 15 Elemente der Sammlung, bei denen mindestens ein Beispiel angegeben wird. In der Mehrheit der Stichwörter sind aber keine Beispiele zu finden. In den 53 Wörterbuchartikeln gibt es nämlich 38 Einträge, die ohne lexikographische Beispiele vorkommen.

Für die Verwendungsbeispiele werden unten einige typische Fälle in tabellarischer Form dargestellt, siehe Tab. 1.

Tabelle 1. Verwendungsbeispieltypen in den Wörterbuchartikeln (eigene Darstellung)

Lemma	Typ des Verwendungsbeispiels	Verwendungsbeispiel
Bouillon	Erweiterung des Nomens durch eine Nominalphrase	<i>eine Tasse Bouillon</i>
pürieren	Ergänzung des Verbs durch eine Akkusativ-Nominalphrase	<i>Tomaten pürieren</i>
marinieren	Einbauen des Lemmas in eine Nominalphrase als Partizip-Adjektiv	<i>marinierte Heringe</i>
Krokant	Satz	<i>Der Kuchen ist mit Krokant bedeckt.</i>
Püree Müllerinart	Wortverbindung Kollokation	<i>etwas zu Püree verarbeiten</i> <i>auf/nach Müllerinart / Karpfen nach Müllerinart</i>

Äquivalentangaben

Da es in diesem Beitrag um die Analyse eines zweisprachigen Handwörterbuchs geht, ist es von großer Bedeutung, auch die Frage der Äquivalenz zu berücksichtigen. In vielen Fällen zeigen sich Beispiele für Volläquivalenz, bei denen eine vollständige Übereinstimmung zwischen Ausgangs- und Zielsprache besteht. Zu diesen Wörtern zählen unter anderem: *Bouillon*, *Frühlingsuppe*, *Fülle*, *Krokant*. In anderen Fällen erweist es sich jedoch als vorteilhaft, eine Ergänzung als Glosse (vgl. Abb. 7) zum Lemma anzugeben – selbst, wenn ein Äquivalent im Ungarischen vorhanden ist –, wie es beispielsweise im Wörterbuchartikel zum Lemma *Frikassee* zu beobachten ist.

Fri kas see	das, -s, -s <fn> <gasztr> (apróra vágott hús, könnyű, savanykás mártással) frikasszé
--------------------	--

Abbildung 7. Wörterbuchartikel zum Lemma *Frikassee* im Handwörterbuch (Hessky, 2020)

Als weitere Kategorie ist der Fall der Nulläquivalenz zu nennen, bei dem es im Ungarischen keine eindeutige Entsprechung gibt. In solchen Fällen greift das Wörterbuch auf eine Umschreibung zurück, um die Bedeutung des Wortes so klar wie möglich zu vermitteln. Dazu lassen sich in der Sammlung der Studie 3 Fälle erwähnen, die Lemmata Götterspeise, Kohlroulade (vgl. Abb. 8) und Pfannengericht, bei denen die Paraphrase mit dem Zeichen $\approx$ eingeführt wird. (Zur detaillierteren Beschreibung der Äquivalenzfrage und mehr Beispiele dazu vgl. Kriston 2020.)

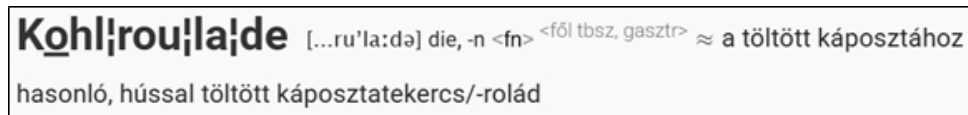


Abbildung 8. Wörterbuchartikel zum Lemma Kohlroulade im Handwörterbuch (Hessky, 2020)

KRITIK UND AUSBLICK

Es lässt sich feststellen, dass das Wörterbuch Methoden und Ansätze nutzt, mit denen sich die Fachsprache der Gastronomie in einem zweisprachigen Wörterbuch angemessen und präzise darstellen lässt. Dennoch gibt es einige Aspekte, die verbessert werden könnten, um die Erstellung der Wörterbuchartikel und die Präsentation der Informationen noch stringenter und einheitlicher zu gestalten. Dies betrifft tatsächlich die Markierungen des Wörterbuchs. Es gibt nämlich einige Beispiele, bei denen ein Verweis aufs Fachgebiet angegeben werden könnte, wie z. B. bei den Lemmata *kneten* und *verrühren*. Bei Lexemen ähnlicher Art (die in der Gastronomie einen Vorgang bezeichnen) findet sich eine diaphasische Markierung. Es ist also nicht eindeutig, warum die Markierungen bei den oben angeführten zwei Lemmata *kneten* und *verrühren* unberücksichtigt blieben.

Auch in anderen Fällen - beispielsweise bei bestimmten Speisennamen – wäre es angebracht, diaphasische Markierungen im Wörterbuch einzusetzen. Beim Lemma *Kaiserschmarren* ist auf Duden Online die Angabe „Kochkunst österreichisch“ zu finden (vgl. *Kaiserschmarren* auf duden.de). Ein weiteres Beispiel wäre das Lemma *Streuselkuchen*, wo eine diaphasische Markierung untergebracht werden könnte. Die zweite kritische Bemerkung bezieht sich ebenfalls auf die Markierung, diesmal aber auf die diatopischen Angaben. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass der gastronomische Wortschatz im Deutschen oft eine starke regionale Bindung aufweist, was bei vier Lexemen des untersuchten Materials dargestellt wurde. Diese Markierungen werden unten dargestellt (siehe Tabelle 2.)

Die oben angegebenen Fälle sind als positive Beispiele zur gleichzeitigen Markierung des diaphasischen, gastronomischen Wortschatzes und der diatopischen Zugehörigkeit bei demselben Stichwort. Es gibt aber einige Stichwörter, bei denen keine diatopische Markierung vorhanden ist, es wäre jedoch angemessen, diese anzugeben. Ein Beispiel dafür ist das Lemma *Stollen*, bei dem weder eine diaphasische (fachsprachliche) noch eine diatopische Markierung unter-

Tabelle 2. Diatopische und fachsprachliche Markierungen der ausgewählten Lemmata (eigene Darstellung)

Lemma	Markierung auf Ungarisch	Markierung auf Deutsch
Fülle	<táj, gasztr>	landschaftlich, Gastronomie
Gehirn	<táj, gasztr>	landschaftlich, Gastronomie
Strudel	<dn, osztr, gasztr>	süddeutsch, österreichisch, Gastronomie
Zuspeise	<osztr, gasztr>	österreichisch, Gastronomie

gebracht wurde, das Wort verfügt jedoch über einen diatopischen Bezug, zu dem auf DWDS folgende Daten angeführt werden: besonders *D-Mittelost*, oft *D-Südost*. Daher wäre es sinnvoll, diese Informationen auch im untersuchten Handwörterbuch zu integrieren, um eine durchgängig konsistente Behandlung der fachsprachlichen und diatopischen Daten zu gewährleisten.

Trotz dieser Anmerkungen lässt sich feststellen, dass das Handwörterbuch mit praxisorientierten und vorteilhaften Methoden arbeitet, die zu einer klaren Struktur und damit zu einem benutzerfreundlichen Produkt der synchronen zweisprachigen Lexikographie führen. Perspektivisch erscheint es darüber hinaus sinnvoll, weitere Wörterbücher in Bezug auf die Fragestellungen dieses Beitrags einzubeziehen und deren Strategien zu untersuchen.

All diese Ergebnisse können im Rahmen des Projekts zu einem zweisprachigen österreichisch-ungarischen Gastronomiewörterbuch in die Praxis umgesetzt werden, dessen Konzeption in mehreren Studien bereits skizziert wurde (vgl. Kriston & Nagy 2022; Nagy 2021). Zu weiteren Konzepten der Fachlexikographie siehe auch Kriston 2011, 2012 und 2013.

ZUSAMMENFASSUNG

Ziel der Studie war es, zu untersuchen, wie sich die Fachsprache der Gastronomie in einer Ausgabe der synchronen, zweisprachigen deutsch-ungarischen Lexikographie manifestiert und wie dieses Wortgut im Wörterbuch strukturell dargestellt wird. Im Handwörterbuch konnten 53 Beispiele identifiziert werden, die diaphasisch markiert sind. Für diese wurde eine Klassifikation in acht Kategorien erstellt, der anschließend strukturbezogene Betrachtungen folgten, in denen auch die Frage der Äquivalenz – unter Berücksichtigung der Methoden zur Behandlung von Nulläquivalenzfällen – behandelt wurde. Obwohl einige kritische Anmerkungen zum Fehlen bestimmter Markierungen gemacht wurden, lässt sich als Schlussfolgerung festhalten, dass das Wörterbuch bei der Bearbeitung des gastronomischen Wortschatzes mit vorteilhaften und gut anwendbaren lexikographischen Strategien arbeitet. Diese Strategien lassen sich später sowohl mit den Methoden anderer Wörterbücher vergleichen als auch in verschiedenen Wörterbuchprojekten zur (zweisprachigen) Fachlexikographie des gastronomischen Wortgutes einsetzen.

LITERATUR

Bode, W. K. H. (1994). *European Gastronomy. The Story of Man's Food and Eating Customs*. London: Hodder & Stoughton.

Borda, J. (1993). *Gasztronómiai lexikon (= Lexikon der Gastronomie)*. Budapest: Mezőgazda Kiadó.

Fata, I. (2010). Zum Konzept eines zweisprachigen Lernerwörterbuches der Gastronomie. *Publicationes Universitatis Miskolcensis. Sectio Philosophica*, Bd. 15, H. 3, 233–244.

Felder, E. (2009). Sprachliche Formationen des Wissens. Sachverhaltskonstitution zwischen Fachwelten, Textwelten und Varietäten. In E. Felder & M. Müller (Hrsg.). *Wissen durch Sprache*. Berlin / New York: Walter de Gruyter, S. 21–78.

Felder, E. (2016). *Einführung in die Varietätenlinguistik*. Darmstadt: WBG Academic.

Földes, Cs. (2005). Die deutsche Sprache und ihre Architektur. Aspekte von Vielfalt, Regionalität und Dynamik: variationstheoretische Überlegungen. *Studia Linguistica XXIV (Acta Universitatis Wratislaviensis No. 2743)*, S. 37–59.

Kalverkämper, H. (1998). Rahmenbedingungen für die Fachkommunikation. In H. Steger & H. E. Wiegand (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, Bd. 14.1. Berlin / New York: Walter de Gruyter, S. 24–48.

Kriston, R. (2011). Das Lerner-Fachwörterbuch – die Kombination vom Lerner- und Fachwörterbuch. *Publicationes Universitatis Miskolcensis Sectio Philosophica*. 16: Fasc. 3. S. 367–371.

Kriston, R. (2012). Egy készülő többnyelvű logisztikai tanulói szakszótárról. In Miskolci Egyetem Innovációs és Technológia Transzfer Centrum (Hrsg.), *microCAD 2012, J Section: Material Flow Systems. Logistical Information Technology and Technical Language. XXVI. International Scientific Conference*. Miskolc: Miskolci Egyetem.

Kriston, R. (2013). Hagyományos szakszótár és a tanulói szakszótár közötti különbség bemutatása egy készülő logisztikai szótár példáján keresztül. *GÉP*, Jg. 64, Nr. 1, S. 59–62.

Kriston, R. (2020). Az osztrák nyelvváltozat lexikográfiai vonatkozásai egy osztrák–angol, angol–osztrák, valamint egy készülő osztrák–magyar kéziszótár példáján keresztül. In *Publicationes Universitatis Miskolcensis. Sectio Philosophica*, Bd. 24, H. 1, S. 294–308. Online verfügbar unter: https://epa.oszk.hu/02100/02137/00036/pdf/EPA02137_publicationes_2020_294-308.pdf Zuletzt gesehen am: 28.11.2025.

Kriston, R., Nagy, I. (2022). Az osztrák nyelvváltozat gasztronómiai vonatkozásai lexikográfiai megközelítésben. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, Jg. 15, Nr. 1, S. 96–108.

Nagy, I. (2021). Az osztrák nyelvváltozat gasztronómiai öröksége és annak tudományos kihívásai. In *Diáktudomány: A Miskolci Egyetem Tudományos Diákköri Munkáiból*, S. 247–254.

Pohl, H.-D. (2007). *Die österreichische Küchensprache: Ein Lexikon der typisch österreichischen kulinarischen Besonderheiten (mit sprachwissenschaftlichen Erläuterungen)*. Wien: Praesens-Verlag.

Roelcke, T. (2005). *Fachsprachen*. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Stellmacher, D. (2001): Die deutsche Sprache in Norddeutschland. In E. Knipf-Komlósi & N. Berend (Hrsg.), *Regionale Standards. Sprachvariationen in den deutschsprachigen Ländern*. Budapest / Pécs: Dialóg Campus, S. 18–40.

Hessky, R. (2020). *Német–magyar kéziszótár (= Deutsch–ungarisches Handwörterbuch)*. Szeged: Grimm / Maxim Kiadó.

„Kaiserschmarren“. In *Duden online*. Online verfügbar unter: <https://www.duden.de/node/74776/revision/1264622> Zuletzt gesehen am: 28.11.2025.

„Stollen“. In *DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Online verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/Stollen#1> Zuletzt gesehen am: 28.11.2025.

DER „GRANDIOS VERKANNTEN“ RUDOLF PANNWITZ: EIN BLICK AUF EINEN DICHTERPHILOSOPHEN AUSSERHALB DES KANONS

László V. Szabó⁴

ABSTRACT

The article aims to provide a comprehensive account of the poet-philosopher Rudolf Pannwitz (1881-1969), including the rather limited existing scholarship on Pannwitz, from his contemporaries to recent times. While Hofmannsthal already lamented Pannwitz's "grandiose misapprehension", this diagnosis remains more or less accurate today. However, the article seeks to review precisely those opinions and studies on Pannwitz that highlight the value of an oeuvre that still remains largely unknown.

KEYWORDS

Rudolf Pannwitz; literary canon; modernism; philosophy of culture; reception history

EINLEITUNG

Rudolf Pannwitz, 87. Der Lyriker, Dramatiker, Kulturphilosoph und Zivilisationseremit sah sich selbst vorwiegend als den ‚heute Regierenden der unsterblichen Dynastie Nietzsche‘ dessen poetische Kosmologie er mit Stefan Georges esoterischem Pathos zu schwer lesbaren, in einer Art Privatorthographie abgefaßten Schriften verwob. Obgleich für die Veröffentlichung des kulturkritischen Hauptwerks von Pannwitz (*Die Krisis der europäischen Kultur*, 1917) eigens ein Verlag gegründet wurde, beklagte Hugo von Hofmannsthal bereits 1926 das ‚grandiose Verkanntsein‘ dieses Mannes, der ‚ungeheuren‘ Eindruck auf ihn gemacht habe. Seit 1921 lebte Pannwitz, Autodidakt und dennoch universal gelehrt, in beträchtlicher Armut auf einer Adria-Insel bei Dubrovnik; seine unerbittliche Arbeit an der ‚Überreligion‘ eines neuen Humanismus fand kaum ein Echo. Halb verhungert, übersiedelte der zierliche Mann 1948 in die Schweiz, einen Güterwagen voll Manuskripte und Bücher im Gefolge. Zuletzt bewohnte er einen alten Turm bei Lugano, umringt von Ungedrucktem, doch im Bewußtsein, das Chaos dieser Welt gebändigt, ‚unter dionysischen Revolutionen einen apollinischen Kosmos hervorgebracht‘ zu haben.

So heißt es im Nekrolog der Zeitschrift *Der Spiegel* vom 7. April 1969, in einem der vielen Nachrufen zu Rudolf Pannwitz, der damals bekannter zu sein schien, als er heute ist. Der

⁴Affiliation offen gelassen, e-mail: mail@egyetem.hu

Text ist nicht unterschrieben, doch kann man es getrost vermuten, dass er von einem Pannwitz-Kenner stammt, der ihm nahestand, dem Pannwitz' Werke, Streben und Sorgen durchaus bekannt gewesen sein müssen. Als „Hauptverdächtiger“ käme Erwin Jaeckle in Frage, der treueste Pannwitz-Adept überhaupt, der mit diesem eng befreundet war und eine Dissertation (Jaeckle, 1937) über ihn schrieb, die wohl gründlichste und verständnisvollste Schrift, die je über Rudolf Pannwitz in deutscher Sprache entstand.

Allerdings gab es auch andere Zeitgenossen, denen – im Unterschied zu einer eher ahnungslosen Nachwelt – das Leben und Werk von Pannwitz nicht entging, wie Hugo von Hofmannsthal, Hermann Hesse, Fritz Usinger, Udo Rukser oder Martin Stern. Manche von ihnen haben ihre Gedenkworte über Pannwitz in verschiedenen Organen – in solchen wie *Die Tat* oder *Tagesanzeiger* in Zürich, oder der *Süddeutschen Zeitung* in München – veröffentlicht, verglichen mit denen der obige Nekrolog zwar als sehr kurz, aber doch als bündig erdscheint. Sein Gehalt trifft ins Wesentliche von Pannwitz' Leben und Schaffen, der am 23. März 1969 in seinem 88. Lebensjahr in seinem Haus in Astano im Tessin (im „alten Turm bei Lugano“) starb – geboren ist er am 27. Mai 1881 in Crossen an der Oder (Schlesien bzw. Neumark) –, ein enormes Oeuvre hinterlassend, dessen fast Hälfte bis heute unveröffentlicht ist. Er soll sich gegenüber dem anderen Dichterfreund, Rudolf Paulsen (1883-1966), zur „Dynastie Nietzsches“ gezählt haben (Krummel 1998, S. 494), was an sich etwas übermütig klingt, wie so Manches bei ihm, dennoch auf sein besonderes Verhältnis zum Philosophen hindeutet. Ob er Nietzsches „poetische Kosmologie“ mit dem „esoterischen Pathos Georges“ verwob, bleibt noch zu klären; auf jeden Fall hat er eine Art „Privatorthographie“ entwickelt, die sich zwar teilweise an die Schreibweise des George-Kreises anlehnte, gleichzeitig aber eigene Züge entwickelte, die ihn zum einen unverkennbar charakterisieren, zum anderen ein wesentliches Hindernis für den Zugang zu seinen Werken bedeuten. Ohne diese sonderbare Orthografie (Kleinschreibung, mangelnde Interpunktion, Virgeln) wäre wohl auch seine im Nekrolog erwähnte *Krisis der europäischen Kultur* (1917), sein einziges noch heute ab und zu doch wahrgenommenes Buch – wenn auch nicht unbedingt sein „Hauptwerk“, wie es suggeriert wird – bekannter, als sie tatsächlich ist. Immerhin gehörte es zur damaligen Zeit zu den geschätzten Lektüren von Hugo von Hofmannsthal, Thomas Mann und vielen anderen. Dass der oben gemeinte Verlag (nämlich von Hans Carl) eigens für Pannwitz' *Krisis*-Buch gegründet wurde, ist insofern zu ergänzen, als dass bereits seine *Dionysischen Tragödien* (1913) bei Hans Carl in Nürnberg erschienen, und zwar bereits mit der eigentümlichen Orthographie, die vom Freund Hans Carl offenbar durchweg (bis hinein in die fünfziger Jahre) restlos toleriert wurde, während die meisten anderen Verleger an Pannwitz' Schriften nach eigenem Gesicht und Geschmack „poliert“ haben. Orthografie – und sogar Kalligrafie, sieht man sich seine Handschriften an – hatten für Pannwitz eine besondere ästhetisch-poetische Funktion, die er nach seiner Charon-Periode (1904–1906) entwickelte; sie erlaubte ihm beispielsweise, bestimmten Namen oder Begriffen (in der *Krisis* ist der ‚Übermensch‘ das einzig großgeschriebene Wort!) einen besonderen Nachdruck bzw. eine aparte semantisch-philosophische Signifikanz zu

verleihen (vgl. Szabó, 2013).

Es ist indessen festzuhalten, dass Hofmannsthal in seiner Antwort auf eine Rundfrage von Eduard Korrodi bezüglich verkannter Dichter die obige Bemerkung über Pannwitz machte, der Jahrzehnte später Hans Wolffheim im Vorwort seiner Pannwitz-Monografie das Kommentar hinzufügte:

Diese Äußerung Hofmannsthals ist nun bis ins vierte Jahrzehnt, wenn auch dem allgemeinen literarischen Bewußtsein nicht gegenwärtig, so doch vorhanden; an dem tatsächlichen ‚grandiosen Verkanntsein‘ des dichterischen Werkes von Rudolf Pannwitz hat sich seither nichts geändert [. . .]. (Wolffheim, 1961, S. 3)

Es wäre schwer, auch nach Jahrzehnten nach dem Erscheinen von Wolffheims Buch, eine *andere* Diagnose über Pannwitz' Bekanntheit aufzustellen. Zwar haben nach seinem Tod noch Rukser (1970), Guth (1973) oder Jaekle (1983) den Versuch unternommen, ihn der Vergessenheit zu entreißen, doch flaute das Echo seines Werkes mit der Zeit immer mehr ab. Man hat zwar noch in Marbach am Neckar seinen hundertsten Geburtstag gefeiert, aber damit das Interesse des Publikums (des fachkundigen oder nicht) nicht allzu sehr erwecken können. Seine dichterischen Werke werden heute ebenso selten diskutiert wie seine philosophischen Ideen, so etwa auch jene oben beschworene Idee einer ‚Überreligion‘ im Dienste eines Neuen Humanismus, der er etwa in seinen Essays Ausdruck verlieh.

Zu den mehr oder weniger bekannten Tatsachen von Pannwitz' Leben gehört seine Übersiedlung (samt Familie) auf die dalmatinische Insel Koločep bei Dubrovnik, nach einer Zwischenphase, als er in Österreich lebte. „Das neue Leben“⁵ auf Koločep begann 1921, also lange vor der nationalsozialistischen Machtübernahme, und hatte vor allem gesundheitliche Gründe (der Nekrolog-Schreiber spricht zu Recht von einem „zierlichen Mann“), und wurde begünstigt (d.h. finanziell ermöglicht) von Politikern der damals frisch entstandenen Tschechoslowakischen Republik – ja Hofmannsthal selbst hat dazu indirekt beigetragen, als er noch 1917 Pannwitz auf die Tschechen aufmerksam machte. Die weitere Übersiedlung in die Schweiz erfolgte erst 1948, mit einem „Güterwagen voll Manuskripte und Bücher im Gefolge“, wie es oben hieß, die auch der „beträchtlichen Armut“, sogar Hungernot, unter der er in Dalmatien litt und von der in seinen Briefen in einem häufig bitteren Ton wiederholt berichtet, ein Ende setzte. In seiner Tessiner Lebens- und Schaffensphase publizierte er noch praktisch bis zum (vor)letzten Lebensjahr nicht nur Aufsätze, sondern auch Bücher, darunter umfangreiche philosophische Werke, die die Anerkennung mancher Zeitgenossen trafen, seitdem aber gleichfalls vergessen wurden – und zwar unwürdigerweise, wie man betonen muss. Einige seiner Werke sind noch posthum herausgegeben worden, doch Vieles harrt bis heute seiner Veröffentlichung bzw. Entdeckung.

⁵So heißt Pannwitz' einziger, autobiographischer Roman, in dem er sein Leben auf Koločep (zumindest seine ersten Jahre dort) stilisierte (vgl. Pannwitz, 1927).

Zu den kanonisierten Dichtern und Philosophen des 20. Jahrhunderts gehört Pannwitz allenfalls nicht, obwohl es überhaupt nicht auszuschließen bzw. zu hoffen ist, dass er früher oder später doch noch seinen verdienten Platz in der Moderne bzw. unter den Klassikern der Moderne erhalten wird. Heute sieht es allerdings vielmehr so aus, dass er, wenn überhaupt wahrgenommen, so doch zumeist schnell und oberflächlich abgetan wird. Die Literaturgeschichten erwähnen ihn, wenn überhaupt,⁶ nur am Rande, die Philosophiegeschichten nehmen ihn auch nur selten wahr, und wenn doch, dann zumeist nur als eine Art Nietzsche-Epigonen, der, warum auch immer, einmal die Idee hatte, das Wort „postmodern“ – also in adjektivischer Form – aufs Papier zu werfen (vgl. Pannwitz, 1917, S. 64). Ideen- und begriffsgeschichtlich hat Pannwitz zweifelsohne seine Bedeutung, obwohl seine Verwendung eines Begriffs, den man gemeinhin als Bezeichnung für die Epoche nach 1945 verwendet – der sich aber erst später durchsetzte –, ohne besondere Resonanz blieb. Selbst die Zeitgenossen haben sein Verdienst, den Begriff der Postmoderne geprägt zu haben, überhaupt nicht hervorgehoben bzw. wahrgenommen – für sie war Pannwitz wegen ganz anderer Ideen ein beachtenswerter Denker und Dichter (eben in dieser Reihenfolge). Es stellt sich deshalb die Frage, was eigentlich die Zeitgenossen, darunter auch manche berühmten, an Pannwitz am meisten schätzten, bzw. welchen Stellenwert er aus der Sicht einer Pannwitz-Rezeption – sollte sie einmal in Schwung kommen – auf der Palette der modernen Dichtkunst und Philosophie haben kann.

APOLLINISCHER KOSMOS

Der im obigen Nekrolog zitierte Satz von Pannwitz, er habe „unter dionysischen Revolutionen einen apollinischen Kosmos hervorgebracht“ (vgl. Pannwitz, 1920, S. 10), trifft den Kern seines Schaffens. Das Zitat galt als eine Art Schlager in Äußerungen über Pannwitz; es wurde u.a. von einem seiner Kritiker anlässlich seines fünfundachtzigsten Geburtstages unter dem Titel „Der apollinische Philosoph“ übernommen und in den Kontext einer bündigen Würdigung seines Schaffens platziert. Der Verfasser rechnete damit, Pannwitz habe etwa hundert Bücher geschrieben, nimmt man seine gedruckten und ungedruckten Werke zusammen:

Diese gewaltige Masse türmt sich auf über einer ursprünglichen Gebrochenheit, einem Zwiespalt, der in Synthesen immer wieder überwunden wurde und auf höheren Stufen stets aufs neue sich einstellte. Es war eine lebenslange Auseinandersetzung zwischen Anarchie und Zucht, zwischen der Neigung zum Chaos und dem Willen zur Form, zwischen der auf trotzen Verwerfung des Überlieferten und seiner fast demütigen Rezeption. (Arbogast, 1966)

⁶Bezeichnend für diese Unbeachtung etwa ist das sonst sehr wertvolle Buch Wunbergs (2001) über die Jahrhundertwende, in dem Pannwitz kein einziges Mal, weder in Bezug auf „Antikefiguration um 1900“, noch in jenem auf Hofmannsthal erwähnt wird.

Solcherart Würdigungen seines Werks hat es zu Pannwitz' Lebzeiten und insbesondere in seinem hohen Alter, immer wieder gegeben. Auffallend ist auch, wie Viele sich an seine geistigen Leistungen erinnerten, als er das Zeitliche segnete: Pannwitz wurde, so schien es, nunmehr als ein wichtiger Autor erkannt und anerkannt, der einen wohlverdienten Platz im geistigen Pantheon der Zukunft bekommen würde. Angesichts der Schriften über ihn, die allerdings in der Mehrheit Rezensionen, Geburtstags-Würdigungen oder dann Nekrologe waren, lässt sich also Hofmannsthals obige Bemerkung über sein Verkanntsein etwas relativieren, wenngleich eine intensivere Wahrnehmung von Pannwitz erst in den fünfziger-sechziger Jahren registriert werden kann, als Hofmannsthal schon längst tot war. Die Rezeption von Pannwitz nach seinem Tod ist aber, trotz einiger posthum erschienenen Werke, und trotz der Bemühungen einiger seiner Anhänger, ihn bekannter zu machen, sichtlich zurückgegangen, so dass man heute lediglich von jährlich höchstens ein-zwei Publikationen über ihn sprechen kann. Das ist, verglichen etwa mit der Zahl der Veröffentlichungen über Hofmannsthal, Thomas Mann oder Hermann Hesse, die Pannwitz allesamt schätzten und mit ihm korrespondierten, besonders gering. Das Interesse für Hofmannsthals Dramen und Dramolette, zum Beispiel, deren Stoff sich nicht selten ebenfalls aus Mythen speist, übersteigt jenes für die Mythendichtungen von Pannwitz um ein Vielfaches. Auch haben sich nur Wenige bemüht, Pannwitz' Dichtungen oder auch Schriften anderer Art posthum zu veröffentlichen oder die bereits publizierten neu aufzulegen. Seine zahlreichen episch-dramatischen (Mythen)Dichtungen, wenn überhaupt veröffentlicht, so bilden sie mit ihren Erstauflagen⁷ auf alten vergilbten Blättern unerkannte Schätze der Antiquariate oder mancher Bibliotheken, aber nur ganz selten den Gegenstand philologischer oder philosophischer, bzw. literatur- oder philosophiegeschichtlicher Diskurse. Die Rezeption von Pannwitz ist offenbar, aus welchem Grund auch immer, an einem bestimmten Zeitpunkt auf Abwege geraten.

Das war in dieser Form zu seinen Lebzeiten nicht unbedingt vorauszusehen, am wenigsten von ihm selbst, der erfreut und selbstsicher die (philologischen) Arbeiten über ihn registrierte und von der Zukunftsbedeutung seines Oeuvres restlos überzeugt war. Das auch etwa in den (dreißiger) Jahren, als er schmerzhaft einsehen musste, dass die Wirkung seiner Werke doch nicht die Intensität erreichte, die er sich erhofft hatte. Das Nachlassen der Wachsamkeit für seine Werke ließ aber keine Spur von Skepsis gegenüber der Qualität derselben, sondern er gab die Schuld, wie echte und selbsternannte Genies es schon immer zu tun pflegten, den Missverständnissen der Mitwelt, den Intellektuellen seiner Zeit, die sich als unfähig oder unwillig erwiesen, den Wert und Inhalt seines Schaffens richtig und kompetent einzuordnen. Es hört sich geradezu dramatisch an, wenn er sich gerade bei jenem Erwin Jaeckle über Mangel an Verständnisbereitschaft beklagt, der doch zumindest kleinere Schriften von Pannwitz in der von ihm gegründeten Züricher Zeitschrift *Die Tat* wiederholt publizierte und seine größeren Werke immerhin in mehreren Rezensionen in den Spalten desselben literarischen Organs würdigte. Pannwitz' Brief an Jaeckle vom 5. Mai 1934, der aber laut eines handschriftlichen Zusatzes, letztendlich (wohl wegen des harschen Tons)

⁷Bis auf einige kleinere Schriften erlebte lediglich die *Krisis* zwei Auflagen in Nürnberg (1917 bzw. 1947).

nicht abgeschickt wurde, ist voller Klagen und Vorwürfe: „es ist ein *skandal* wie man sich bei Ihnen mir gegenüber verhält und ich bin *empört*.“ Er sei immer „immer nur auf wohlwollenden stumpfsinn“ gestoßen, und seine Arbeit immer nur allein und ohne Hilfe geleistet, während er selbst doch Hunderten zu helfen bereit war: Dieser Zustand habe ihn „stufe um stufe an den rand über den rand des seelisch tragbaren getrieben.“ Dann das dramatische crescendo:

kurz: dafür lebe ich nicht auf erden. mein werk hat einen einzigen sinn: larven zu menschen zu machen. seine wirkung ist fehlgegangen. wer will den diese stufe des geistes erreichen oder übersteigen? das kann ja nur elende nachahmung werden oder abgleiten oder treues einzelwissenschaftliches werk. aber leben könnte daraus wachsen. und davon spüre ich nichts. sondern das vollständige unwürdige versagen bis zur inexistenz. ich ertrage es schlechthin nicht mehr nach diesem masze meiner ausstrahlungen mich in dieser lage zu befinden wo ich selber entsetzlich leide und ausserdem in nichts mein werk fördern kann.⁸

„Larven zu Menschen machen“? Dass manche Leser und Briefpartner einen gewissen Übermut seinen Zeilen entnehmen konnten, ist nicht verwunderlich. In manchen Fällen führe er zu einem Bruch, mit Thomas Mann ziemlich rasch (vgl. Szabó, 2009), mit Hofmannsthal immerhin nach manchen Jahren. Der Satz, deren ähnliche keine Seltenheit bei Pannwitz sind, könnte ggf. auf eine Geringschätzung des Menschen schlechthin ebenso hinweisen wie auf eine Selbstüberschätzung. Doch wo liegen die Grenzen zwischen richtiger Einschätzung und der Überschätzung des eigenen Werks? Man kennt ähnlich übermütige Sätze von Nietzsche, vor allem in *Ecce homo*, doch werden sie bei ihm durch das Werk, das eine eklatante Nachwirkung hatte, wohl legitimiert. Doch welchem Wert kann man dem Werk von Pannwitz, der selbst der Wirkung Nietzsches weder ausweichen konnte und noch wollte, heute beimessen, wo er so wenige Leser findet?

Pannwitz selbst hatte dabei vom Anfang an viel dafür getan, damit seinem Leben und Werk die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt wird, darunter mit mehreren autobiographischen Schriften, die er in den verschiedenen Phasen seines Lebens veröffentlichen ließ (der letzte konnte von Rukser allerdings erst posthum veröffentlicht werden); oder etwa dadurch, dass er seine Werke bekannten Intellektuellen seiner Zeit bzw. seinen berühmten Briefpartnern sorgfältig zukommen ließ. Geholfen wurde ihm u.a. von seinem Verleger-Freund Hans Carl, doch auch von Hugo von Hofmannsthal, der ihm mit Rat und Tat beistand, als es etwa darum ging, *Die Krisis der europäischen Kultur* bei gewichtigen Lesern der Zeit bekannt zu machen. Spätestens seit diesem, 1917 erschienenen Buch galt Pannwitz als ein beachtenswerter Autor, der vor allem als Philosoph wahrgenommen wurde. Hofmannsthal selbst erkannte früh, dass das *Krisis*-Buch „von der äußersten Passion u. Einheitlichkeit ist, und ebenso empfangen werden

⁸Manuskript, befindlich im Pannwitz-Nachlass des DLA Marbach am Neckar. Zum Briefwechsel Pannwitz-Jaeckle s. noch Mauz (2004)

will“, er fühlte sich „blitzartig“ berührt von ihm wie von einem „Gesicht, von dem man ja auch in einer Sekunde einen sehr complexen aber ganz bestimmten Eindruck empfängt.“⁹ (HP, 13) Hofmannsthal gehörte offenbar zu den aufmerksamsten und betroffenen Lesern des Buches, dessen überreichen Inhalt er gleich anerkannte, aus dem er verschiedene Aspekte, so etwa von Pannwitz' Edda-Analyse oder seiner Würdigung des chinesischen Philosophen Ku Hung-Ming beeindruckt hervorhob. Man könnte sogar behaupten, dass die *Krisis* in ihrer ganzen – allerdings nicht sehr lang andauernden – Rezeptionsgeschichte bei Hofmannsthal die größte Anerkennung und Begeisterung fand: „Ihr Buch macht in mir Epoche, das muss ich mir selbst sagen: es fasst vieles, ja unabsehbar vieles zusammen, nimmt vieles auf, in einem neuen Band und entscheidet in mir vieles, das im Schwanken, oder beschleunigt, was im Herankommen war.“ (HP, 14) Die Korrespondenz der Beiden begann praktisch, abgesehen von einigen belanglosen Episoden von 1907-1908, im selben Jahr, und die Annahme liegt nahe, dass es gerade die *Krisis* war, die sie anregte bzw. intensivierte. Somit kann man davon ausgehen, dass Hofmannsthals Pannwitz-Rezeption eben 1917 einsetzte – ob sie aber mit dem Abbruch des Briefwechsels 1920 auch endete, wie Stern (2004) suggeriert, ist aber fragwürdig, zumal die Hofmannsthal-Forschung den möglichen (späteren) Pannwitz-Einflüssen in der Regel aus dem Wege geht.

Hofmannsthal maß dem *Krisis*-Buch geradezu eine kulturgeschichtliche Bedeutung bei, wobei seine Begeisterung in dieser Form von nur Wenigen geteilt wurde. Es wurde immerhin mehreren Dutzend Adressaten zugeschickt, darunter Stefan George, Thomas Mann, Hermann Bahr, Richard Dehmel, Else Laske-Schüler, Kurt Breysig, Rudolf Alexander Schröder oder Stefan Zweig, um nur Einige zu nennen.¹⁰ Es gab darunter auch Solche, die sich die Mühe nicht ersparten, das Buch zu rezensieren, so der „Mäusebaron“ Alexander von Gleichen-Russwurm, der Urenkel von Friedrich Schiller, der sich selbst nicht zuletzt als Kulturphilosoph verstand und später Pannwitz sogar für ein „sammelwerk über weltanschauung und lebensgestaltung“ (HP, 251) gewinnen wollte.¹¹ Er äußerte sich bündig, aber anerkennend über Pannwitz' *Krisis*: „Das Werk ist bedeutend und hoffentlich bedeutungsvoll.“ (Gleichen-Russwurm, 1918) Allerdings erkannte auch Gleichen-Russwurm die Schwierigkeiten, denen die Leser eines Buches mit besonderer Orthografie begegnen mussten, sowie den reichen kulturgeschichtlichen bzw. -philosophischen Inhalt der *Krisis*, der ein „gebieterisch Gehör“ fordere. Er beanstandete zwar, dass darin – gerade mitten im Ersten Weltkrieg – „die französische Kultur allzu rosig beleuchtet“ werde, lobte aber im Ganzen Pannwitz' eigenes Denken und Urteil, zumal den „heute so selte[n] Mut, die Verantwortung dafür zu übernehmen.“ Dass der über die Krise der europäischen Kultur aufgehellte Leser schließlich „mit dem Trost tief-östlicher Weisheit entlassen“ wird, entging Gleichen-Russwurm ebenfalls nicht, doch hat er offenbar die Bedeutung der orientalischen

⁹Vgl. Schuster, Gerhard (Hrsg.) (1993): Hugo von Hofmannsthal – Rudolf Pannwitz: Briefwechsel. Frankfurt am Main, S. 13. (Im Weiteren zitiert im Text mit dem Kürzel „HP“)

¹⁰Für die komplette Liste der mit der *Krisis* Beschenkten s. HP, 730-731.

¹¹Der Band betitelt *Der Leuchter: Weltanschauung und Lebensgestaltung* unter der Mitarbeit von Gleichen-Russwurm ist tatsächlich in Darmstadt 1919 erschienen.

Lehren für Pannwitz nicht in ihrer Tiefe und Breite ergreifen können.

Pannwitz' Plädoyer für die Aufnahme und Aneignung altorientalischen Gedankenguts als Versuch eines Auswegs aus der europäischen Kulturkrise wurde ohnehin von Wenigen außer Hofmannsthal beherzigt. Selbst auf diejenigen, die seine früheren Werke kannten – obwohl die *Krisis* als Pannwitz' erstes *philosophisches* Werk galt – wird die prophetische Hinwendung zum alten Orient, wie sie vor allem im Anhang (!) des Buches zu Tage tritt, etwas befremdend gewirkt haben. Wenn überhaupt, so war Pannwitz zu dieser Zeit bekannt als Dichter des Charon¹², oder auch der Dionysischen Tragödien (1913), dazu evtl. als Autor von einigen pädagogischen Schriften. Jetzt aber rückte er plötzlich mit einem kulturphilosophischen Werk hervor, in dem die Befruchtung des modernen bzw. künftigen Europas etwa durch die alte chinesische Philosophie eine besonders große Bedeutung, ja eine Zukunftspotenz zugeschrieben wurde! Pannwitz hatte sich zwar in einem Gedicht von 1905 zu Lao Tse als einem Gesinnungsverwandten diesseits der zeitlichen Distanz bekannt, doch waren die Leser nach der von Vielen als richtig anerkannten europäischen Krisen-Diagnose, die doch den Grundton des Buches bildet, auf eine solche „orientalisierende“ Konklusion offenbar nicht gefasst. Sie wirkt auch heute eher verblüffend, und wurde von Pannwitz selbst nie wieder dermaßen betont, wie in der *Krisis*, wiewohl er auch später gern nach Verbindungslinien zwischen Okzident und Orient suchte.

Doch selbst ohne Orientalismen blieb und bleibt die *Krisis* eine schwierige Lektüre. Thomas Mann, der das Buch vom Hans Carl Verlag erhielt und dann im November 1919 las, zählte es zu den „guten Büchern“ seiner Zeit (Mann, 2002, S. 261), beklagte sich aber ebenfalls über seine „Äußerlichkeiten“, die er als „wirkliche Erschwernisse“ (Mann, 2004, S. 315) empfand. Er entdeckte bald auch einige essayistisch-publizistische Texte von Pannwitz in verschiedenen Zeitschriften, so etwa im *Neuen Merkur* den Aufsatz *Die Bedeutung des deutschen Geistes für die europäische Kultur*. Als Belohnung für sein Interesse erhielt er noch weitere Geschenke von Pannwitz' Verleger, so das „Maifestspiel“ *Baldurs Tod* sowie die Dichtung größeren Umfangs *Die deutsche Lehre*, die ihn einmal zur Tagebucheintragung veranlasste, Pannwitz könne „ersichtlich zum Lehrer werden, – nicht *praeceptor rei publicae* mit aufgehobenem Tugend-Demokraten-Zeigefinger à la Wilson und seiner Verbreiter in Deutschland, – sondern in schönerem, deutscherem, vollerm Sinn...“ (Mann, 1979, S. 381) Pannwitz hatte sich zu dieser Zeit den prophetisch-belehrenden Ton Nietzsche'scher Provenienz bereits angeeignet und die selbsterwählte Rolle eines *praeceptor Germaniae* übernommen, ohne sich selbst einer Selbstüberschätzung je zu bezichtigen. Bei der Betonung der epochalen Relevanz Nietzsches, mit dem „die Erdaxe sich gedreht“ habe (Pannwitz, 1917, S. 50), fühlte er sich inspiriert zu einer vergleichbaren kulturgeschichtlichen Bedeutung. Am Wert seines eigenen Werks zweifelte er nie, wohl nur daran, er würde seine Aufgabe, die der eigenen Definition gemäß darin bestand, Nietzsches Werk mit einem eigenen, ebenbürtigen fortzusetzen, bzw. für seine Gegenwart wie

¹²Um die Zeitschrift *Charon* herum, gegründet von Otto zur Linde 1904, bildete sich eine Gruppe von Dichtern, zu denen auch Pannwitz bis 1906 gehörte.

auch für die Zukunft zu verwerten, aus Mangel an Zeit und Kraft nicht vollbringen können. Allerdings stand ihm noch genug Zeit zur Verfügung, mehr noch als dem ebenfalls hochgeschätzten Goethe, doch lebte er zeitweise (besonders in Dalmatien in der Zwischenkriegszeit und während des Krieges) unter schwer erträglichen materiellen Verhältnissen, über die er sich in manchen Briefen – man könnte geradezu von Hungerbriefen sprechen – häufig beklagte. Seine gelegentlichen heftigen Ausbrüche selbst gegen Briefpartner, hinter denen allzu oft die materielle Not als Hauptgrund steckt, fielen Manchen verständlicherweise zu Last, so auch Thomas Mann, der sich schließlich weigerte, ihn in einer selbstständigen Schrift zu würdigen, womit er dann Pannwitz' Abkehr von ihm auslöste. (Allerdings tat er später Einiges öffentlich und nicht nur öffentlich für ihn.)

Pannwitz' Anliegen war, sein Werk in intellektuellen Kreisen in Deutschland, in Österreich (wo er sich 1917-1920 aufhielt), aber auch in Tschechien zu verbreiten und dabei Leser zu finden, die es ebenso ernst nahmen, wie er selbst. Zu diesem Zweck verwendete er zumeist einen suggestiv-pathetischen, ja nicht selten belehrenden Ton, den er eigentlich Jahrzehnte lang beibehielt. Als ein frühes Beispiel für sein selbsterwähltes Lehrertum ließe sich an dieser Stelle die kleine, aber bündige Schrift *Aufruf an Einen!* erwähnen, ein Heft von zwölf Seiten, das bei neben zahlreichen anderen 1919 bei Hans Carl erschien. Die Schrift ist eine Aufforderung – nicht etwa an eine ganze Nation oder an ein ganzes Volk, sondern an einen (!) gehorsamen Leser, an den sich der Verfasser, wie er schreibt, „nicht mit einer bitte sondern mit einem befehl“, wendet, an einen, der sich „stark genug“ empfindet, um ihm, Rudolf Pannwitz, zu folgen. Die Schrift, die mit ihrem fast aggressiv anfordernden Ton sogar die Selbsteinschätzungen Nietzsches übertraf, entstand „nach langem kampf und schwersten herzens“, wie er später an Thomas Mann in einem Brief vom 28. Juli 1920 berichtet. Er habe sich nur zögernd für die Veröffentlichung entschieden,

nicht nur um etwas weniger zu hungern oder etwas schöner zu leben: sondern aus der tiefsten not dass ich für ein grenzenlos umfassendes werk das nicht nur schriftstellerwerk ist durchaus menschen die mitwirken und mittel die möglichkeiten schaffen haben musste. die chancen dass ich den Einen finde ehe es zu spät ist – und wie leicht wird es zu spät – sind doch etwas davon abhängig ob mit welcher bedingtheit auch immer einige wenige edle und würdige menschen bekennen dass sie ungefähr ähnliches wollen oder wünschen wie ich oder doch für segensreich halten dass man sich wenn man einen weg sucht aufs ernsteste mit mir beschäftige.¹³

Die Schrift machte die Ambitionen des Verfassers klar, „einige wenige edle und würdige menschen“ zu finden, die im bei der Bekanntmachung und Verbreitung seiner Werke – und 1919 waren deren bereits viele erschienen – behilflich sein können. Seine Absicht, ein bedeutungs-

¹³Manuskript bewahrt im DLA Marbach am Neckar.

volles Oeuvre in der Nachfolge und im Geiste Nietzsches, ja sogar dessen Werke fortführend,¹⁴ zu schaffen, erhellt sich aus den obigen Zeilen nicht weniger, als sein heißer Wunsch, an eine geistige Elite zu appellieren, die sein Werk wahrnimmt und sich mit ihm „aufs ernsteste“ beschäftigt. Pannwitz hat sehr viel Energie in sein „grenzenlos umfassendes werk“ und in seine Wirkung investiert, indem er lebenslang mit einem enormen Kraftaufwand selbst in schwersten Nöten unablässig arbeitete. Er wollte, so heißt es noch in seinem Aufruf, eine „totale existenz“ in ein Lebenswerk gleichsam „konvertieren“, das seinerseits zum Ausdruck einer Totalität, oder zumindest einer Suche nach Totalität¹⁵ werden sollte.

Ob er mit seinem Werk letzten Endes eine Totalität erreichte bzw. schuf? Das bleibt zunächst fragwürdig, zumal es (noch) heute schwer ist, einen Gesamtblick auf Pannwitz’ etwa nur zur Hälfte publiziertes Oeuvre zu werfen. Zumindest hat es bei einigen Wenigen eine von ihm erwünschte Resonanz ausgelöst, allen voran bei Hofmannsthal, dann bei einigen Dichtern aus dem George-Kreis (Karl Wolfskehl, Albert Verwey), dann bei solchen, die sich nicht weniger als „Kosmiker“ bezeichnen ließen, wie manche Vertreter des George-Kreises (allen voran Alfred Schuler), nämlich bei Theodor Däubler oder Alfred Mombert. Als ein Pannwitz-Adept lässt sich Erwin Jaeckle bezeichnen, der angefangen mit seinem Buch (der erwähnten Dissertation) über Pannwitz viel getan hat, um das Werk seines Meisters und Freundes im besten Sinne des Wortes zu propagieren. In der von ihm redigierte Zürcher Zeitung *Die Tat* konnte Pannwitz mehrere Aufsätze, Essays und Rezensionen (u.a. einen Aufsatz über Karl Wolfskehl) publizieren, bzw. sie bot auch die Möglichkeit an, sein Werk zu würdigen: Jaeckle selbst ging dieser als Berufung verstandenen Aufgabe mit mehreren Artikeln und Rezensionen nach.

Immerhin war Jaeckle nicht der Letzte, der sich akademisch (allerdings auch *qua poeta*) mit dem Werk von Rudolf Pannwitz befasste. Die in Wien eingereichte Dissertation von Rosa Streit (1936) über Pannwitz’ „Mythen“ ging jener von in Zürich sogar zeitlich voran, während Pannwitz, neben Rudolf Paulsen, auch in einer weiteren Dissertation in Wien diskutiert wurde (Geyer, 1943, insb. S. 7–17). Viel umfangreicher und für jeden Pannwitz-Forscher unumgänglich ist die Dissertation von Alfred Guth, eingereicht an der Sorbonne 1972 (wo der Verfasser später Professor für Germanistik wurde), ediert in Paris 1973: Zu den besonders großen Verdiensten des Verfassers gehören die Einbeziehung bzw. ausführliche Behandlung der unveröffentlichten Werke (vor allem des Epos *Der Dichter und die blaue Blume*) sowie die Zusammenstellung der bis dato ausführlichsten Pannwitz-Bibliografie. Guth (1973) gehörte zu den besten Kennern von Pannwitz, mit dem er auch zahlreiche Briefe wechselte. Die chronologisch letzte Dissertation entstand ebenfalls in Frankreich und hatte Pannwitz’ Europa-Idee zum Gegenstand (vgl. Thirouin-Déverchère 1997).

¹⁴Dazu heißt es im *Aufruf an Einen*: „leider ist dem heutigen noch garnichts damit gesagt dass ein mensch nietzsches lebens werk [sic] das auch in jahrhunderten nicht zu vollenden ist als erster mit wahrer berufung fortzuführen bestimmt ist.“ (Pannwitz, 1919, S. 3-4)

¹⁵Das Gleiche besagt der Untertitel von Alfred Guths (1973) imposanter Pannwitz-Monografie: *Un Européen, penseur et poète allemand en quête de totalité*.

Aus den oben erwähnten Dissertationen von Jaeckle und Guth entstanden wichtige Monografien, die aus der Pannwitz-Forschung bis heute nicht wegzudenken sind. Insbesondere bietet das Buch Alfred Guths eine Gesamtdarstellung von Pannwitz' Oeuvre einschließlich seiner bis heute unveröffentlichten Werke dar. Niemand ist bis heute an Tiefe und Breite dieser Pannwitz-Monografie auch nur annähernd gleichgekommen. Zwischen den Studien von Jaeckle und Guth liegen chronologisch noch das Buch von Wolffheim (1961), das auf Pannwitz' Dichtkunst, bzw. jenes von Rukser (1970), das auf philosophische Aspekte seines Schaffens fokussierte. Nach den siebziger Jahren folgte dann in der Pannwitz-Rezeption eine große Schweigepause, unterbrochen erst in der letzten Zeit durch einen Konferenzband (Rovagnati, 2006), eine Untersuchung über seine philosophische Trilogie (Gamba, 2007) sowie ein Studienband des Verfassers (Szabó, 2016). Alles in allem ist die Quantität von umfangreichen Studien (Büchern) über Pannwitz und sein Werk ziemlich überschaubar, was aber kein Verhängnis bleiben muss: Es geht ja um ein besonders reiches und komplexes Oeuvre, das noch viele Untersuchungsaspekte bieten kann.

Mit den kleineren Publikationen über Pannwitz, etwa mit den Aufsätzen und Rezensionen wie solchen von Gleichen-Russwurm, steht es etwas besser. Sie lassen immerhin eine Rezeptionsgeschichte nachzeichnen, die eine vorwiegend positive, anerkennende Wertung von Pannwitz' Werken darstellen. Sie beginnt – geht man von der sehr verlässlichen Bibliografie von Alfred Guth aus – mit einer Rezension über Pannwitz' *Landschaftsmärchen* in einer Steglitzer Zeitung 1902 und setzt sich nur ein Jahr später mit der Rezension seiner *Prometheus*-Dichtung. Allerdings traten die ersten Rezensenten aus dem Kreis der Freude hervor, darunter Ludwig Gurlitt und Otto zur Linde, doch fühlten sich mit der Zeit immer mehr Autoren zu Kritiken und Kommentaren über Pannwitz' immer häufiger erscheinende Schriften angeregt. Geht man von der Pannwitz-Bibliografie von Guth aus, so sind drei Rezensionen über die *Dionysischen Tragödien* bekannt, während Pannwitz mit der *Krisis* den Durchbruch schuf, betrachtet man nur die Zahl der Rezensionen von 1917-1922. Doch wurde mit nicht weniger Interesse seine *Deutsche Lehre*, seine *Staatslehre*, sein Gedichtband *Urblick* usw. aufgenommen. Kommentare und Würdigungen seines Denkens und Schaffens häuften sich in den Zeitungen und Zeitschriften der Zeit, 1927 versuchte Paul Wegwitz sogar in einem kleinen Buch die Gesamtdarstellung seines Weltbildes. Der Verfasser, der einige Jahre zuvor Pannwitz' *Deutsche Lehre* und zwei seiner sog. Flugblätter rezensiert hatte, würdigte diesmal einen Dichter, dessen Weltbild „auf dem Basalt einer einheitlichen, in sich geschlossenen Gesamtanschauung beruht und in den Himmel eines unvergänglichen Lichtes emporragt“ (Wegwitz, 1927, S. 10), in pathetischen Tönen. Zu den Rezensenten und Kritikern von Pannwitz gehörten noch in der Zeit der Weimarer Republik u.a. der Kunsthistoriker und Schriftsteller Kurt Liebmann (1927), der Schriftsteller-Freund Franz Spunda (1929), der Musiker-Freund Hugo Kauder (1921), aber auch Stefan Zweig (1922). Pannwitz, der sich zu dieser Zeit in Dalmatien aufhielt, verschwand für eine Zwischenzeit vom „Radar“ der deutschen Intellektuellen, geriet aber immer mehr in den Fokus des Interesses nach dem Krieg. Zu Wort meldeten sich diesmal Schriftsteller wie Rudolf Paulsen (1952) oder Fritz

Usinger (1953), oder der britisch-deutsche Literaturkritiker Lutz Weltmann (1956): Sie alle sprachen sich in höchster Anerkennung über Rudolf Pannwitz und seine Werke aus. Dieser fand sogar einige Anhänger, allen voran den Schweizer Dichter, Essayisten und Journalisten Erwin Jaeckle, der ihm mehrere Schriften widmete; aber auch den Schriftsteller Werner Helwig, der in mehreren Rezensionen Pannwitz' Werke würdigte (vgl. etwa Helwig, 1964), oder den Germanisten Alfred Guth, der ihm neben der oben erwähnten imposanten Monografie auch mehrere Aufsätze widmete (Gut 1960, 1961). Gleichzeitig erinnerte man sich an Pannwitz' siebzigsten (Haas 1951), fünfundsiebzigsten (Schonauer, 1956), achtzigsten (Paulsen, 1961; Heuschele, 1961) und fünfundachtzigsten (Arbogast, 1966) Geburtstag. Noch in den 1960er Jahren blieb Pannwitz sehr aktiv, und verfasste ein monumentales, doch leider bis heute kaum gewürdigtes Werk,¹⁶ die philosophische Trilogie mit dem Übertitel *Die vorhandene und die geschaffene Welt*. Kurz nach seinem Tod erschien noch sein Drama *Ariadne oder die zweimal Erlöste* sowie sein „Christusbuch“ *Der Gott der Lebenden*, doch viele seiner Werke, darunter ganze epische Dichtungen harren bis heute ihrer Veröffentlichung, wiewohl Jaeckle (1983) eine Auswahl aus seinen Werken, während Gerhard Schuster (1993) den Briefwechsel mit Hofmannsthal samt einigen Pannwitz-Aufsätzen über den österreichischen Dichter herausgab. Später erschienen noch das *Versepos Undine* (1999) und eine Auswahl von Aphorismen (2003), beide Bände herausgegeben von Gabriella Rovagnati, der auch die Veranstaltung der bisher wohl einzigen Pannwitz-Tagung (in Mailand) bzw. die Herausgabe des einschlägigen Tagungsbandes (Rovagnati 2006) zu verdanken ist. Die Publikationen zu Pannwitz in den letzten Jahrzehnte sind aber eher spärlich. Desto erfreulicher sind solche Beiträge und Aufsätze, die etwa Pannwitz' Verwendung des Begriffs der Postmoderne (Schuster, 2005), seine Beziehung zur tschechischen Kultur (Thirouin-Déverchère 1992; Jičinská 2018) oder eben konkrete Werke wie das Drama *Philoktetes* (Lefèvre 1997) zum Gegenstand haben. Schließlich sei es noch gestattet, auf einige eigene Aufsätze des Verfassers hinzuweisen (Szabó, 2009, 2011, 2016, 2020). Solche und ähnliche Untersuchungen wollten auf die Bedeutung des Dichterphilosophen Rudolf Pannwitz für die Literatur und Philosophie des zwanzigsten Jahrhunderts hinweisen, die aber bis heute lediglich von ganz Wenigen (an)erkannt wurde. Dabei ließe es sich wohl an jene Texte und Diskurse anknüpfen, die noch zu Pannwitz' Lebzeiten entstanden sind und auf einer genuinen Kenntnis der und Aufmerksamkeit für seine Werke basierten. Allerdings müsste man dabei auch seine unveröffentlichten Werke, darunter umfangreiche epische Dichtungen ins Auge fassen, die zwar aus heutiger Sicht obsolet erscheinen mögen, doch eminente literarisch-poetische und philosophische Schätze in sich bergen können. Würde dies geschehen, so könnte Pannwitz Oeuvre aus dem Schatten eines unverdienten Apokryphentums einer Kanonbildung der Moderne (wenn nicht der Postmoderne) wohl näher rücken.

¹⁶Zu den Wenigen Ausnahmen gehört der bereits erwähnte Fossaluzza (2007).

LITERATUR

Arbogast, H. (1966). Der apollinische Philosoph. Rudolf Pannwitz zum fünfundachtzigsten Geburtstag. *Die Tat*, 27. Mai 1966.

Gamba, A. (2007). *Mondo disponibile e mondo prodotto. Rudolf Pannwitz filosofo*. Milano: Vita e Pensiero.

Geyer, B. (1943). *Paulsen und Pannwitz*. Dissertation, Wien.

Gleichen-Russwurm, A. von (1918). Zwiespalt (über Pannwitz' *Krisis der europäischen Kultur*). *Das literarische Echo*, 20/7, S. 396–398.

Guth, A. (1960). Essai sur le lyrisme de Rudolf Pannwitz. *Études Germaniques*, 15/3, S. 241–250.

Guth, A. (1961). Renouveau de Rudolf Pannwitz. *Études Germaniques*, 16/1, S. 155–157.

Guth, A. (1973). *Rudolf Pannwitz. Un Européen, penseur et poète allemand en quête de totalité 1881–1969*. Paris: Klincksieck.

Haas, W. (1951). Ein umfassender Geist. Rudolf Pannwitz zum 70. Geburtstag. *Die Welt*, 27. Mai 1951.

Helwig, W. (1964). Der Letzte der Kosmiker. Rezension zu Pannwitz' Gedichtband *Wasser wird sich ballen*. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 66, 18. März 1964.

Heuschele, O. (1961). Der Prophet eines neuen Europa. Zum achtzigsten Geburtstag von Rudolf Pannwitz. *Stuttgarter Zeitung*, Nr. 119, 26. Mai 1961.

Jaeckle, E. (1937). *Rudolf Pannwitz. Eine Darstellung seines Weltbildes*. Dissertation, Universität Zürich.

Jaeckle, E. (1968). Die Bücher des Kentauren. Rezension zu Rudolf Pannwitz: *Das Werk des Menschen*. *Die literarische Tat*, 16. März 1968.

Jaeckle, E. (1969). Rudolf Pannwitz – Helfer durch die Zeit. *Die Tat*, 29. März 1969.

Jaeckle, E. (Hrsg.) (1983). *Rudolf Pannwitz. Eine Auswahl aus seinem Werk*. Wiesbaden: Franz Steiner.

Jičinská, V. (2018). Begegnung mit dem „Geist der Tschechen“ am Beispiel des Březina-Bildes. *Aussiger Beiträge*, 12, S. 175–196.

Kauder, H. (1921). Zur Einführung in Rudolf Pannwitz' *Deutsche Lehre*. *Der Merker*, 12/20, S. 438–440.

Krummel, R. F. (1998). *Nietzsche und der deutsche Geist*. Bd. 1: Ausbreitung und Wirkung des Nietzscheschen Werkes im deutschen Sprachraum bis zum Todesjahr. 2. Aufl. Berlin / New York: de Gruyter.

Lefèvre, E. (1997). Sophokles' und Rudolf Pannwitz' *Philoktetes*. *Antike und Abendland*, 43, S. 33–45.

Liebmann, K. (1927). Begegnung mit Rudolf Pannwitz. *Die Horen*, 4/2, S. 177–180.

Mann, T. (1979). *Tagebücher 1918–1921*. In P. de Mendessohn (Hrsg.), *Tagebücher 1918–1921*. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Mann, T. (2002). *Essays II. 1914–1926*. In H. Kurzke (Hrsg.), *Große kommentierte Frankfurter Ausgabe*, Bd. 15.1. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Mann, T. (2004). *Briefe II. 1914–1923*. In T. Sprecher, H. V. Vaget & C. Bernini (Hrsg.), *Große kommentierte Frankfurter Ausgabe*, Bd. 22. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Mauz, A. (2004). „Wir beide blühen uns mählich zu“. Rudolf Pannwitz und Erwin Jaeckle im Briefwechsel. *Quarto*, 19, S. 62–84.

Pannwitz, R. (1917). *Die Krisis der europäischen Kultur*. Nürnberg: Hans Carl.

Pannwitz, R. (1919). *Aufruf an Einen!* Nürnberg: Hans Carl.

Pannwitz, R. (1920). Grundriss einer Geschichte meiner Kultur 1881. *Die Sichel*, 2/1, S. 3–18.

Pannwitz, R. (1927). *Das neue Leben*. München / Feldafing: Hans Carl.

Pannwitz, R. (1973). *Der Gott der Lebenden. Das Christusbuch*. Nürnberg: Hans Carl.

Pannwitz, R. (1999). *Undine. Ein nachgelassenes Versepos*. In G. Rovagnati (Hrsg.). Nürnberg: Hans Carl.

Pannwitz, R. (2003). *Sprüche und Ansprüche. Aphoristisches*. In G. Rovagnati (Hrsg.). Nürnberg: Hans Carl.

Paulsen, R. (1952). Nihilismus nur Begleiterscheinung. Rezension zu Pannwitz' *Der Nihilismus und die werdende Welt*. *Neue literarische Welt*, 3/10, S. 12.

Paulsen, R. (1961). „Aus Nietzsches unsterblicher Dynastie“. Rudolf Pannwitz zum achtzigsten Geburtstag. *Christ und Welt*, 14/21, 26. Mai 1961.

Rovagnati, G. (Hrsg.) (2006). „*der geist ist der könig der elemente*“. *Der Dichter und Philosoph Rudolf Pannwitz*. Overath: Bücken & Sulzer.

Rukser, U. (1970). *Über den Denker Rudolf Pannwitz*. Mit einer Selbstbiographie von Pannwitz und einer Bibliographie. Meisenheim am Glan: Hain.

Schonauer, F. (1956). Welterneuerung aus der Einsamkeit. Zum 75. Geburtstag Rudolf Pannwitz'. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 27. Mai 1956.

Schuster, G. (Hrsg.) (1993). *Hugo von Hofmannsthal – Rudolf Pannwitz. Briefwechsel*. Frankfurt am Main: Fischer.

Schuster, M.-O. (2005). Rudolf Pannwitz' kulturphilosophische Verwendungen des Begriffes „postmodern“. In *Archiv für Begriffsgeschichte*, 47, S. 193–215.

Spunda, F. (1929). Rudolf Pannwitz. In *Die schöne Literatur*, 30/6, S. 241–248.

Stern, M. (2004). Verschwiegener Antisemitismus. Bemerkungen zu einem widerrufenen Brief Hofmannsthals an Rudolf Pannwitz. In *Hofmannsthal-Jahrbuch* 2004, S. 255–286.

Streit, R. (1936). *Mythen von Rudolf Pannwitz*. Dissertation, Universität Wien.

Szabó, L. V. (2009). „Pannwitz gut.“ Die Beziehung zwischen Thomas Mann und Rudolf Pannwitz. In *Thomas-Mann-Jahrbuch*, 22, S. 245–263.

Szabó, L. V. (2011). Der kosmische Übermensch. Zu Nietzsches Wirkung auf Rudolf Pannwitz. In R. Reschke (Hrsg.), *Bilder – Sprache – Künste. Nietzsches Denkfiguren in Zusammenhang* (Nietzscheforschung, 18). Berlin: Akademie, S. 245–263.

Szabó, L. V. (2016). *Renascimentum europaeum. Studien zu Rudolf Pannwitz*. Berlin: Frank & Timme.

Szabó, L. V. (2020). Kulturmacht Mittelmeerraum: Macht und Herrschaft bei Rudolf Pannwitz. In S. Delianidou, E. Georgopoulou & J. Pangalos (Hrsg.), *Texturen von Herrschaft im Mittelmeerraum*. Berlin: Peter Lang, S. 323–334.

Thirouin-Déverchère, M.-O. (1992). Rudolf Pannwitz in Böhmen: Die Begegnung eines deutschen Dichters und Denkers mit der tschechischen Kultur. In *Stifter-Jahrbuch*, N. F. 6, München, S. 38–57.

Thirouin-Déverchère, M.-O. (1997). *L'idée d'Europe de Rudolf Pannwitz*. Philologische Dissertation, Grenoble.

Usinger, F. (1953). Nihilismus und Klassik. Notizen über das Werk von Rudolf Pannwitz. In F. Usinger, *Welt ohne Klassik*. Essays. Darmstadt: Eduard Roether, S.111–117.

Wegwitz, P. (1927). *Einführung in das Werk von Rudolf Pannwitz*. Nürnberg / Feldafing: Hans Carl.

Weltmann, L. (1956). Eminent Europeans: An Approach to the Work of Rudolf Pannwitz. In *German Life and Letters*, 9, S. 306–312.

Wolffheim, H. (1961). *Rudolf Pannwitz. Einleitung in sein dichterisches Werk*. Mainz: Verlag der Akademie der Wissenschaften und der Literatur.

Wunberg, G. (2001). *Jahrhundertwende. Studien zur Literatur der Moderne*. Tübingen: Gunter Narr.

Zweig, S. (1922). Provisorisches über Rudolf Pannwitz. *Das literarische Echo*, 24/16, S. 982–984.

DIE NEUE AUFGABE DES ÜBERSETZERS. INTERPRETATIONSANSÄTZE ZUR ÜBERSETZUNG LITERARISCHER WERKE

László Barna¹⁷

ABSTRACT

This article sums up briefly the methodological basis of my dissertation, which will be completed soon. It discusses the aspects of cultural translation studies dealing with literary translations, which are just taking shape in Hungary. The study points out that the success of translation analysis of belles-lettres using only the terminology of descriptive grammar is questionable. It connects this acknowledged fact of the discourse of today's translation theory with the issue of tertium comparationis. By this means, the study illustrates the fact that faithfulness as a particle can be misleading, besides, it also moralizes excessively. On its whole, the study searches after the possible and effective methods of the translation analysis of eminent texts with hermeneutical approaches.

KEYWORDS

translation theory; cultural translation studies; literary translation; equivalence; tertium comparationis

EINFÜHRUNG

Dieser Beitrag behandelt zentrale Aspekte der kulturellen Übersetzungswissenschaft im Kontext literarischen Übersetzens, die sich in Ostmitteleuropa erst allmählich erweitern. Die Untersuchung zeigt, dass eine Analyse literarischer Texte allein anhand der Terminologie der deskriptiven Sprachwissenschaft (konkreter der linguistischen Übersetzungswissenschaft) nur begrenzte Aussagekraft besitzt. Sie verknüpft diese anerkannte Erkenntnis des zeitgenössischen Übersetzungsdiskurses mit der Problematik des *tertium comparationis*. Auf diese Weise verdeutlicht die Studie, dass Treue als einzelnes Kriterium irreführend sein kann und zudem zu stark moralisch aufgeladen ist. Insgesamt sucht die Untersuchung nach möglichen und wirkungsvollen methodischen Ansätzen zur Übersetzungsanalyse bedeutender Texte unter Anwendung hermeneutischer Verfahren.

ALLGEMEINE ERÖRTERUNG DES PROBLEMS

Es kann sinnvoll sein, das Thema – das im weiteren Kontext als die ewige bzw. scheinbar unlösbare Fragestellung der Übersetzungswissenschaft, Sprachphilosophie oder kognitiven Psy-

¹⁷László Barna, Universität Miskolc, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Institut für Moderne Philologie, Lehrstuhl für Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft, e-mail: mail@egyetem.hu

chologie gilt – anhand der in der Übersetzungstheorie gebräuchlichen Äquivalenzbegriffe zu betrachten. Im klassischen Latein existierte das Wort *aequivaleo* mit der Bedeutung ‚die gleiche Menge haben‘, ‚den gleichen Wert besitzen‘. Das daraus abgeleitete *participium imperfectum activi* lautet *aequivalens* und bedeutet demnach: ‚die gleiche Menge/denselben Wert haben‘, ‚die gleiche Wirkung zeigen‘.

Dieses Denkmodell stößt jedoch sofort auf Schwierigkeiten: Wie kann beispielsweise ein deutsches Wort in einem deutschen sprachlichen und kulturellen Kontext dieselbe Wirkung haben, wie ein ungarisches Wort in einem ungarischen sprachlichen und kulturellen Kontext, wenn nicht nur die Sprache, sondern auch die kulturelle Einbettung/das kulturelle Umfeld unterschiedlich ist? Selbst die Idiolekte von Bloch (Bloch, 1948, S. 7) und die subjektive Perspektive des Wahrnehmenden zu jedem Zeitpunkt wurden nicht erwähnt.

Wenn das finale Etymon der Wörter in der Ausgangs- und Zielsprache identisch ist, können Bedeutung und Wirkung auch divergieren; ein Beispiel hierfür sind das englische Wort *house*, das deutsche *Haus* und das ungarische *ház* (vgl. Kriston, 2013). Nicht ohne Grund übersetzen wir zahlreiche Begriffe nicht in die andere Sprache: Es gibt nämlich Terminologien – etwa auch in der Literaturwissenschaft –, die sich selbst umschreibend nur schwer adäquat in einer anderen Sprache erfassen lassen. Ein Beispiel dafür ist die Kategorie des Unheimlichen oder das Doppelgänger-Motiv, das auch Paksy behandelt (Paksy, 2016; Paksy, 2022) und das selbst in englischsprachigen Studien nur selten übersetzt wird. Das Problem wird von Snell-Hornby ausführlich artikuliert, wenn er feststellt, dass das Konzept der Äquivalenz sich nicht als zentrale Kategorie der Übersetzungswissenschaft eignet. Nach seiner Auffassung kann es sogar schädlich sein, da es eine atomistische Sichtweise suggeriert: es vermittelt den falschen Eindruck, dass zwischen Sprachen eine klare Symmetrie bestünde, und lenkt die Aufmerksamkeit von den eigentlichen Fragestellungen der Übersetzung ab. (Snell-Hornby, 1986; Vgl. Klaudy, 1997, S. 103) Erwähnenswert ist, dass neben Snell-Hornby auch Paul Kußmaul, einer der Vertreter der Skopostheorie, in den 1980er Jahren die Definitionen von Äquivalenz polemisch kritisierte. (Kußmaul, 2010, S. 63; Kußmaul, 1986, S. 224)

WAS DIE LINGUISTIK BETRIFFT

Die erwähnten Beispiele ähneln überwiegend der formalen Äquivalenz im Rahmen der Terminologie der deskriptiven Linguistik; genauer gesagt – basierend auf Nidas Theorie von 1964 – stimmen sie damit überein: man kann von einer formalen Äquivalenz sprechen, wenn die Übersetzung die formalen Merkmale der Ausgangssprache in höchstmöglichem Maße bewahrt. (Klaudy, 1997, S. 194) Obwohl die Definition – die zu scharfe Formulierung zu vermeiden – in Verbindung mit „formaler Äquivalenz“ vorsichtig formuliert ist, bleibt das Problem; Äquivalenz als „Gleichwertigkeit“ darzustellen. Die vorsichtige Auslegung der deskriptiv-linguistischen Terminologie impliziert zudem eindeutig, dass die streng mathematischen oder logischen De-

definitionen von Äquivalenz nicht in einer analogen Beziehung zu den Äquivalenzdefinitionen der Übersetzungswissenschaft stehen. Catfords Definition von 1965 ist hier weniger vorsichtig: die Bedingung der formalen Äquivalenz eines Zielsprachenelements besteht darin, dass das lexikalische Element oder die grammatische Struktur der Zielsprache dieselbe Position im Zielsprachensystem einnehmen muss wie das entsprechende Element in der Ausgangssprache. (Klaudy, 1997, S. 194) Catford definiert formale Äquivalenz in einer Weise, als könnte das Verhältnis zwischen Ausgangs- und Zieltext klar durch eine logische Operation oder eine mathematische Formel beschrieben werden – als ob ihre Verbindung als bivariate homogene Relation steril wäre, ohne jeglichen Verlust oder Überschuss. Dies ist jedoch kein haltbarer Standpunkt, wie es aus der bisherigen Interpretation ersichtlich ist.

Bis zu diesem Punkt – wenn auch nur implizit – hielt ich mich an die grundlegende Skepsis von *Linguistic Turn*, der sich in Bezug auf die Vorstellung entwickelte, Sprache als transparentes Medium zum Erfassen der Realität darzustellen. Es wurde auch nicht konkret definiert, um welches Textkorpus es sich handelt, das ich im Zusammenhang mit der widersprüchlichen Natur der Äquivalenzdefinitionen erwähnte. Dabei zeigt sich, dass die Definitionen der Übersetzungstheorie im Fall nicht-literarischer Texte (z.B. wissenschaftlicher, populärwissenschaftlicher oder Fachtexte) nicht funktional, sondern problematisch sind. Die Strömungen der Übersetzungswissenschaft sind sich darin einig, dass die Polyvalenz literarischer Texte größer ist, weshalb deren Übersetzungsanalyse einen Sonderfall darstellt. (Even-Zohar, 2007, S. 218) Ohne die Äquivalenzdefinitionen zu überschreiten, ist ein Einstieg in den Diskurs der Übersetzungsanalyse kaum möglich: es soll anerkannt werden, dass nicht Sprachen, sondern Kulturen verglichen werden müssen.

GADAMER UND DER GEDANKENKERN

Nach Gadamer ist das Wort wirklich „wahr“ und „seiend“ in literarischen Texten („so wahr, so seiend“). Dabei handelt es sich um eminente Texte (Gadamer, 1984; 1986; 1994), die im eigentlichen Sinne aufgenommen werden, deren gemeinsames Merkmal ein breiter assoziativer Horizont bzw. eine charaktvollere Polysemie ist. Nach Gadamer ist es nicht einfach, diese Selbstpräsenz des Wortes (Gadamer, 1984) angemessen zu erfassen, und genau hier, und nur hier, in literarischen Texten, erlangt das Wort seine vollständige Selbstpräsenz. Aus Gadamers Formulierung wird deutlich, dass literarische Texte einen eigenen Status besitzen und dass das Netz semantischer Beziehungen in den Verbindungen zwischen den Hauptbedeutungen von Wörtern nie vollständig erschöpft ist. (Gadamer, 1984)

Lassen Sie uns ein Gedankenexperiment durchführen, von dem wir theoretisch profitieren können, da es das Problem auf einem anderen Horizont beleuchtet: durch die Operation der Relativität – so meine ich – wird das Paradox der Äquivalenzdefinitionen lösbar. Jede Äquivalenzdefinition der deskriptiven Linguistik betrachtet die Textvariante der Ausgangssprache

(Ausgangstext/Originaltext) als Ausgangspunkt und misst die in der Zielsprache gebildete Textvariante (Zieltext/Übersetzungstext) daran. Durch den hermeneutischen Ansatz des Problems kann jedoch der Nullpunkt verschoben werden, wodurch die Übersetzung – insbesondere der Mechanismus literarischer Übersetzung – verständlicher wird. Das bedeutet, dass die Textvariante der Ausgangssprache und die Textvariante der Zielsprache einen gemeinsamen Punkt, eine Schnittstelle besitzen, die sie verbindet. Dies ist der „Inhalt jenseits der Sprache“, die *die Sache selbst*, die metalinguistische oder metakommunikative Botschaft, Gadammers Selbstpräsenz, László Antals „Denotat“ (Antal, 1978; 1964a; 1964b), die „dritte Sprache“ (Simon, 2001), das *tertium comparationis* (Eco, 2002), die mediale Sprache (Derrida, 2007), das kulturelle Muster (Kappanyos, 2015), die „umfassendere Sprache“ oder – wie ich im Folgenden nenne – der *Gedankenkernel*. (Zur Beurteilung der Relationen zwischen den unterschiedlichen Textfassungen von E. T. A. Hoffmanns Märchen *Nußknacker* und *Mausekönig* kann unter anderem die sogenannte Theorie des Gedankenkernel herangezogen werden, vgl. Paksy, 2023; dazu ist eine gründliche Kenntnis des Ausgangstextes erforderlich, wozu folgende Studie einen geeigneten Beitrag leisten kann: Paksy, 2010) Aus dieser Perspektive scheint sich der Bezugspunkt zu verschieben: der Platz des Ausgangstextes als interpretativer Ausgangspunkt wird von einer höheren, stärker abstrahierten Kategorie eingenommen. Diese Kategorie tritt für den Übersetzer als Nullpunkt des Denkens auf und kann während des gesamten Übersetzungsprozesses als Grundlage dienen; das heißt, Ausgangs- und Zieltext stehen in einer koordinativen Beziehung und repräsentieren stets den *Gedankenkernel*.

eminenter Text der Ausgangssprache → Gedankenkernel → eminenter Text der Zielsprache

Auch Umberto Eco vertritt die Auffassung, dass eine Art *tertium comparationis* erforderlich sei, durch die man vom Ausdruck der Sprache A zum Ausdruck der Sprache B gelangt, indem man die Entscheidung trifft, dass beide den Ausdruck einer Metasprache C äquivalent sind. Existierte dieses *tertium*, so wäre es die perfekte Sprache selbst; falls es jedoch nicht existiert, postuliert man es schlichtweg während des Übersetzens. (Eco, 2002)

Es darf nicht vergessen werden, dass sich der Gedankenkernel genau durch den Ausgangstext offenbart, sodass er in der Übersetzungstätigkeit weiterhin als Ausgangspunkt dient. Hier wird die Erwartung an den literarischen Übersetzer – mittlerweile ein Gemeinplatz – deutlich, dass der gute Vermittler nicht fachkundig in Ausgangs- und Zielsprache sein soll, sondern auch in beiden Kulturen. Die Absurdität dieser Erwartung zeigt sich darin, dass die höhere Einheit der „Wortäquivalenzen“ von Ausgangs- und Zielsprache offensichtlich nicht in einem exakten Wort ausgedrückt werden kann. Diese Entität – auch wenn sie unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Perzeption der Leser nicht invariant ist – ist dennoch präsent; der literarische Übersetzer bemüht sich, ihre Präsenz möglich zu machen. Sie ist selbst dann vorhanden, wenn wir einen Vergleich zwischen dem übersetzten Werk und dem zu übersetzenden Werk auf

der Ebene des kulturellen Transfers anstellen: wenn wir den Mechanismus, die Prinzipien der Übersetzung und die Tatsache untersuchen, dass der Übersetzer – im Sinne von Schleiermacher – für die Kultur der Ausgangs- oder der Zielsprachleserinnen übersetzt. (Vgl. Schleiermacher, 2022) Denn der *Gedanken Kern* dieser Art – selbst wenn er sich qualitativ von der Reproduktion der Ausgangssprache unterscheidet – soll in der Reproduktion der Zielsprache auf die gleiche Weise erscheinen. Die Übersetzung literarischer Werke, die literarische Übersetzung gestaltet sich genauso, wobei die Vielfalt/die Polysemie der Wörter (*Vielstelligkeit*) die Aufgabe des literarischen Übersetzers eindeutig erschwert. (Gadamer, 1984)

Es wäre jedoch schwierig, dieses bisherige theoretische Konzept in die Untersuchung des Übersetzungsmechanismus zu integrieren; in diesem Fall sollten einige psycholinguistische Forschungen hinzugezogen werden, und selbst dann ist auch nicht sicher, ob sie der Tätigkeit literarischer Übersetzer einen relevanten Nutzen bringen würden. Es handelt sich hierbei lediglich um eine theoretische Idee, die die Schwierigkeiten des „Übersetzens“ zwischen Kulturen aus einem Blickwinkel beleuchtet. Ein wirklich nutzbares Kriteriensystem wurde von András Kappanyos in seiner Monographie entwickelt. Ich denke, dass die Terminologie der ungarischen literarischen Übersetzung, die wir als Terminologie der Kulturübersetzungswissenschaft bezeichnen können, hier – neben den relevanten Arbeiten von Sándor Albert, Ildikó Józán, Zoltán Kulcsár-Szabó, Anikó Sohár und Mihály Szegedy-Maszák – in ihrem kohärentesten und funktionalen Zustand zum Vorschein kommt.

KATEGORIEN VON TOURY, RÁBA UND KAPPANYOS

Die zuvor skizzierte Idee in der Übersetzungstheorie bleibt nicht ohne Reflexion: in den nächsten Kapiteln wird drei plausible Analogien hervorgehoben werden.

Das Ziel von Gideon Toury (dem Gründer der Übersetzungsschule in Tel Aviv) besteht darin, das funktionale System hinter den aktuellen Übersetzungsentscheidungen aufzuzeigen, das sich möglicherweise niemals in Regeln fassen lässt. Toury sucht die Erklärung für Übersetzungsentscheidungen – glücklicherweise – nicht in den Unterschieden der Sprachsysteme, sondern in den Unterschieden der Kulturen und literarischen Kanons und versucht, die Aufmerksamkeit der Forschenden auf die Zielsprache zu lenken. Die Entsprechung zum Ausgangstext nennt er Adequanz (*adequacy*), die Eignung für die Anforderungen der Zielsprache bezeichnet er als Angemessenheit (*appropriacy*), und wenn wir auch die Rezipienten der Zielsprache berücksichtigen, soll ebenfalls das Kriterium der Akzeptabilität (*acceptability*) eingeführt werden. (Klaudy, 1997, S. 103) So weichen die Äquivalenzdefinitionen als zentrale Kategorien der Übersetzungstheorie allmählich der Kategorie des vorgenannten *adequacy–appropriacy–acceptability*-Trios.

Um unsere analytischen Aspekte zu erweitern, können selbstverständlich auch ergebnisorientierte Kriterien in die Terminologie der Kulturübersetzungswissenschaft einbezogen werden, die über die bisher häufig veralteten Definitionen hinausgehen. Hier sei unter anderem auf die

grundlegende Arbeit von György Rába in den Übersetzungswissenschaften verwiesen, in der er die Nyugat-ähnlichen literarischen Übersetzer (zutreffend) als die „schönen Untreuen“ bezeichnet.¹⁸ (Rába, 1969) András Kappanyos vertritt ebenfalls die Auffassung, dass es sinnvoll ist, die beiden Kategorien (*Treue* und *Schönheit*) durch andere Kriterien zu ersetzen, die wir als *Genauigkeit* und *Erlebnischarakter* („élményszerűség“) bezeichnen können. Durch die Einführung des Aspekts der Genauigkeit lässt sich der moralisierende Effekt auf dem semantischen Feld der Treue vermeiden, und mithilfe des Kriteriums der Erfahrung kann das im Begriff der Schönheit versteckte Vorurteil eliminiert werden, das jeden künstlerischen Effekt mit ästhetischer Schönheit verknüpft. (Kappanyos, 2015, S. 113.) Nach Kappanyos existiert zudem ein drittes Kriterium: das Kriterium der *Angemessenheit* oder *Wohlgeformtheit* („megfelelőség“/„jólformáltság“). Dies ist die zentrale Kategorie, die im Rezeptionsprozess von Kunst wichtiger ist als die beiden vorherigen; sie behandelt die Grundfrage, was von der interpretierenden Gemeinschaft eines gegebenen kulturellen Kontextes als Übersetzung betrachtet wird und was nicht. (Kappanyos 2015) Ob ein Text als Übersetzung eines anderen Textes bezeichnet wird, hängt somit lediglich von einer gesprochenen oder stillschweigenden kulturellen Übereinkunft ab.

DIE BERÜHMTE SHERBEN EINES GEFÄSSES

„Denn was kann gerade die Treue für die Wiedergabe des Sinnes eigentlich leisten? Treue in der Übersetzung des einzelnen Wortes kann fast nie den Sinn voll wiedergeben, den es im Original hat.“ (Benjamin, 1972, S. 17) Er erkannte bereits 1923 das Problem, das bestimmte Richtungen der Linguistik zu lösen versuchten, indem sie die Definitionen von Äquivalenz eliminierten. Mit folgendem Beispiel scheint Benjamin dasselbe Problem anzusprechen, das ich zu Beginn der Analysen im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Bedeutungen der Wörter *ház*–*house*–*Haus* aufgrund verschiedener Kulturkreise und heterogener Rezeption formuliert habe: „[d]ieses Gesetz, eines der grundlegenden der Sprachphilosophie, genau zu fassen, ist in der Intention vom Gemeinten die Art des Meinens zu unterscheiden. In »Brot« und »pain« ist das Gemeinte zwar dasselbe, die Art, es zu meinen, dagegen nicht. In der Art des Meinens nämlich liegt es, daß beide Worte dem Deutschen und Franzosen je etwas Verschiedenes bedeuten, daß sie für beide nicht vertauschbar sind“. (Benjamin, 1972, S. 14)

Darüber hinaus definiert Benjamins Aufsatz Übersetzung als ein neues Experiment zur Offenlegung eines „verborgenen Sinns“, der niemals in seiner eigenen Reinheit erfasst werden kann:

[W]enn aber diese derart bis ans messianische Ende ihrer Geschichte wachsen, so ist es die Übersetzung, welche am ewigen Fortleben der Werke und am unendlichen Aufleben der Sprachen sich entzündet, immer von neuem die Probe auf jenes heilige Wachstum der Sprachen zu machen: wie weit ihr Verborgenes von der Offenbarung

¹⁸Nyugat (bedeutet ‚West‘) ist eine wegweisende Zeitschrift der ungarischen Literatur des 20. Jahrhunderts.

entfernt sei, wie gegenwärtig es im Wissen um diese Entfernung werden mag.
(Benjamin 1972, S. 14)

Ich glaube, dass dieser „verborgene Sinn“ ein echtes Synonym für das ist, was ich bisher meist *Gedankenkernel* genannt habe; zudem kommentiert Benjamin den in Sprachen verborgenen Samen, und die Offenbarung wäre auf der niemals zugänglichen, hypothetischen, reinen Sprache möglich, die ich als „dritte Sprache“ (*tertium comparationis*) bezeichne.

Eine weniger präzise formulierte Analogie aus Benjamins Aufsatz passt ebenfalls hierher: „[w]ie nämlich Scherben eines Gefäßes, um sich zusammenfügen zu lassen, in den kleinsten Einzelheiten einander zu folgen, doch nicht so zu gleichen haben, so muß, anstatt dem Sinn des Originals sich ähnlich zu machen, die Übersetzung liebend vielmehr und bis ins Einzelne hinein dessen Art des Meinens in der eigenen Sprache sich anformen, um so beide wie Scherben als Bruchstück eines Gefäßes, als Bruchstück einer größeren Sprache erkennbar zu machen.“ (Benjamin, 1972, S. 18) In dieser Auffassung von Benjamin wird jedoch ein Mehrwert erkennbar, nämlich jene Eigenschaft, die die Ausgangssprache und die Zielsprache – oder sogar mehrere Zielsprachen – als einander komplementär auffasst. Die Übersetzungen werden geschaffen, um einander zu vervollständigen, und stehen nicht gleichwertig nebeneinander. In seiner Benjamin-Kritik bemerkt Paul de Man zudem, dass im Original das Wort *folgen* steht und nicht *gleichen*. (De Man, 2007) Die Struktur ist somit metonymisch: die Fragmente des Gefäßes stehen in Kontakt, stimmen jedoch nicht vollständig überein; daher können Zieltext und Ausgangstext nicht in einem Äquivalenzverhältnis zueinander stehen. „[D]as Original ist ihr in diesem nur insofern wesentlich, als es der Mühe und Ordnung des Mitzuteilenden den Übersetzer und sein Werk schon entzogen hat. Auch im Bereiche der Übersetzung gilt: [. . .] im Anfang war das Wort.“ (Benjamin, 1972, S. 18) Ich habe diesen Gedanken Benjamins wiederholt, als ich feststellte, dass der Ausgangstext – aus der Perspektive der Übersetzungstätigkeit – zwar als Ausgangspunkt für den Übersetzer dient, dies jedoch genau zur Beleuchtung einer höheren Sinnrelation geschieht, die ich (*Gedankenkernel*) als Nullpunkt der Repräsentationen (Ausgangstext und Zieltext) bezeichnet habe. Dies impliziert, dass dieser Nullpunkt nicht nur für den Verfasser des Zieltextes und den Übersetzer, sondern auch für den Autor des Ausgangstextes als Grundlage dient.

Benjamin schreibt der Übersetzung eine vielleicht zu messianische Rolle zu, wenn er sagt:

[U]nd was im Werden der Sprachen sich darzustellen, ja herzustellen sucht, das ist jener Kern der reinen Sprache selbst. Wenn aber dieser, ob verborgen und fragmentarisch, dennoch gegenwärtig im Leben als das Symbolisierte selbst ist, so wohnt er nur symbolisierend in den Gebilden. Ist jene letzte Wesenheit, die da die reine Sprache selbst ist, in den Sprachen nur an Sprachliches und dessen Wandlungen gebunden, so ist sie in den Gebilden behaftet mit dem schweren und fremden Sinn. Von diesem sie zu entbinden, das Symbolisierende zum Symbolisierten selbst zu machen, die reine Sprache gestaltet der Sprachbewegung zurückzugewinnen, ist das

gewaltige und einzige Vermögen der Übersetzung. (Benjamin, 1972, S. 19)

Daher kann nach seiner Auffassung die Übersetzung das Problem der „Unreinheit“ des Ausgangstextes lösen: „[j]ene reine Sprache, die in fremde gebannt ist, in der eigenen zu erlösen, die im Werk gefangene in der Umdichtung zu befreien“ – so definiert Benjamin auch die Aufgabe des literarischen Übersetzers, auf die bereits der Titel seines Essays hinweist. (Benjamin, 1972, S. 19)

Das ist jedoch bemerkenswert, dass dies die Aufgabe des literarischen Übersetzers ist, die ihm auf ewig unerreichbar bleibt, ihm aber kontinuierlich näher rückt, da auch die Sinnbeziehungen der Zielsprachenelemente beeinträchtigt sind. Wären sie dies nicht, so würde – meiner Annahme nach – die sogenannte reine Sprache, das *tertium comparationis*, die „dritte Sprache“ existieren, während Benjamin Folgendes annimmt:

[I]n dieser reinen Sprache, die nichts mehr meint und nichts mehr ausdrückt, sondern als ausdrucksloses und schöpferisches Wort das in allen Sprachen Gemeinte ist, trifft endlich alle Mitteilung, aller Sinn und alle Intention auf eine Schicht, in der sie zu erlöschen bestimmt sind. Und eben aus ihr bestätigt sich die Freiheit der Übersetzung zu einem neuen und höhern Rechte. (Benjamin, 1972, S. 19)

Das heißt, wenn wir es mutig paraphrasieren wollen, ist die Untersuchung von Übersetzungstreue anhand der Analyse literarischer Übersetzungen – die durch den Diskurs der Übersetzungstheorie mit verschiedenen Äquivalenzdefinitionen markiert sind – abzulehnen:

Freiheit vielmehr bewährt sich um der reinen Sprache willen an der eigenen. Jene reine Sprache, die in fremde gebannt ist, in der eigenen zu erlösen, die im Werk gefangene in der Umdichtung zu befreien, ist die Aufgabe des Übersetzers. (Benjamin, 1972, S. 19)

DAS DENOTAT – ANDERS BETRACHTET

Der letzte Ansatz stammt von László Antal (einem der ersten ungarischen Vertreter der amerikanischen Strukturlinguistik), dessen Definition des Denotats nicht nach dem klassischen Konnotation–Denotation–Semiotik-Modell von Hjelmslev interpretiert werden darf, da er nicht-linguistische Aspekte nicht ausschließt, sondern vielmehr das Gegenteil verfolgt. Antal bricht zudem mit der populären Auffassung, die sich hartnäckig in der linguistisch-zentrierten Übersetzungsterminologie hält, wonach die Bildung von Äquivalenz ihren Weg von Sprache zu Sprache findet, das heißt, wir ordnen Wörter mit Wörtern, Strukturen mit Strukturen, Sätze mit Sätzen. (Papp, 1980, S. 18)

Antal unterscheidet zwischen drei Tiefenebenen: Zeichen der Sprache „A“ → Bedeutung der Sprache „A“ → Denotate (Inhalt jenseits der Sprache) → Bedeutung der Sprache „B“ →

Zeichen der Sprache „B“. Es ist offensichtlich, dass Antal um die oben erwähnte Struktur des Gedankenkerns herumgeht und die Lösung in Inhalten außerhalb der Sprache – auf der Grundlage von Zeichen–Objekten und Denotate auf einer dritten Tiefebene – sieht. Die Definition formuliert – indem sie dem Denotat eine zentrale Rolle zuschreibt –, dass der Übersetzungsvorgang nichts anderes ist, als ein durch die Bedeutungen einer bestimmten Sprache beschriebenes Denotat mithilfe der Bedeutungen einer anderen Sprache zu beschreiben. (Papp, 1980, S. 18)

SCHLUSSFOLGERUNG

Es sei angemerkt, dass ich bei der Problematisierung der Äquivalenzbegriffe mehrfach bewusst in extrem zugespitzter Formulierung vorgegangen bin. Mein Ziel war jedoch nicht die vollständige Ablehnung der deskriptiven linguistischen Terminologie – denn deren Verwendung ist auch bei der Analyse literarischer Übersetzungen auf mehreren Ebenen unvermeidlich –, sondern vielmehr die Skizzierung dieses unvermeidbaren Problems sowie eines Interpretationsrahmens, der sich auf die Perspektiven der kulturellen Übersetzungswissenschaft stützt und die im vorliegenden Beitrag analysierten Übersetzungsstellen trägt.

LITERATUR

Antal, L. (1978). *A jelentés világa*. Budapest: Magvető.

Antal, L. (1964a). *Questions of Meaning*. The Hague: Mouton.

Antal, L. (1964b). *Content, Meaning, and Understanding*. The Hague: Mouton.

Benjamin, W. (1972). Die Aufgabe des Übersetzers. In T. Rexroth (Hrsg.), *Walter Benjamins Gesammelte Schriften*, Bd. IV/1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9–21.

Bloch, B. (1948). A Set of Postulates for Phonemic Analysis. *Language* 24, S. 3–46.

De Man, P. (2007). Walter Benjamin „A műfordító feladata” című írásáról. Übers. von E. Király. In Józán, I.; Jeney, É. & Hajdu, P. (Hrsg.), *Kettős megvilágítás: Fordításelméleti írások Szent Jeromostól a 20. század végéig*, Pont fordítva 4. Budapest: Balassi, S. 240–267.

Derrida, J. (2007). „Bábel – térítő”. Übers. von E. Flaisz. In Józán, I.; Jeney, É. & Hajdu, P. (Hrsg.), *Kettős megvilágítás: Fordításelméleti írások Szent Jeromostól a 20. század végéig*, Pont fordítva 4. Budapest: Balassi, S. 268–309.

Eco, U. (2002). *Die Suche nach der vollkommenen Sprache*. München: DTV.

Even-Zohar, I. (2007). A fordítás helye az irodalmi (több)rendszer elméletében. Übers. von E. M. Janovits. In Józán, I.; Jeney, É. & Hajdu, P. (Hrsg.), *Kettős megvilágítás: Fordításelméleti*

írárok Szent Jeromostól a 20. század végéig, Pont fordítva 4. Budapest: Balassi, S. 232–239.

Gadamer, H.-G. (1984). *Text und Interpretation*. München: Fink.

Gadamer, H.-G. (1986). Der eminente Text und seine Wahrheit. In *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 17, S. 4–10.

Gadamer, H.-G. (1994). A szó igazságáról. Übers. von J. Pogrády. In H.-G. Gadamer *A szép aktualitása*. Budapest: Athenaeum, S. 111–142.

Kappanyos, A. (2015). *Bajuszbögre, lefordítatlan: Műfordítás, adaptáció, kulturális transzfer*. Budapest: Balassi.

Kriston, R. (2011). Das Lerner-Fachwörterbuch – die Kombination vom Lerner und Fachwörterbuch. *Publicationes Universitatis Miskolcensis Sectio Philosophica*. 16/3, S. 367–371.

Kriston, R. (2013). Hagyományos szakszótár és a tanulói szakszótár közötti különbség bemutatása egy készülő logisztikai szótár példáján keresztül. *GÉP*, 64(1), S. 59–62.

Klaudy, K. (1997). *Fordítás I.: Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scholastica.

Kußmaul, P. (1986). Übersetzen als Entscheidungsprozess: Die Rolle der Fehleranalyse in der Übersetzungsdidaktik. In M. Snell-Hornby (Hrsg.), *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung*. Tübingen: Francke, S. 39–67.

Kußmaul, P. (2010). *Verstehen und Übersetzen: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Paksy, T. (2010). Ein Spiel mit und über Grenzen? Über E. T. A. Hoffmanns Nussknacker und Mausekönig. *Publicationes Universitatis Miskolcensis Sectio Philosophica*. 15/3, S. 429–446.

Paksy, T. (2016). Verkettungen und Verzweigungen. Über das Doppelgängermotiv in E. T. A. Hoffmanns Roman Die Elixiere des Teufels. *Acta Universitatis: Germanistische Studien*, Bd. X., S. 45–53. Online verfügbar unter: https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4853/1/45_53_Paksy.pdf Zuletzt gesehen am: 02.12.2025.

Paksy, T. (2022). *Raumpoetik und Doppelgängermotiv in E. T. A. Hoffmanns Roman „Die Elixiere des Teufels“*. Berlin u. a.: Peter Lang.

Paksy, T. (2023). Változatok Diótörőre. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*. 16/2, S. 153–163.

Papp, Gy. (1980). A magyar fordítástudomány időszerű kérdései. In *Hungarológiai Közlemények* 44. S. 19–20.

Rába, Gy. (1969). *A szép hűtlenek (Babits, Kosztolányi, Tóth Árpád műfordításai)*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Schleiermacher, F. (2022). *Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens*. Berlin: Alexander Verlag.

Simon, S. (2001). Cultural and Textual Hybridity. In *Across Languages and Cultures* 2, S. 227–236.

Snell-Hornby, M. (1986). Übersetzen, Sprache, Kultur. In M. Snell-Hornby (Hrsg.), *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung*. Tübingen: Francke, S. 13–22.

Toury, G. (1980). *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.

KÜNSTLICHE INTELLIGENZ IM SPRACHUNTERRICHT: VOM TEXTKORREKTOR ZUM DIGITALEN SCHREIBTRAINER

Doroti Vassová¹⁹

ABSTRACT

Artificial intelligence (AI) is playing an increasingly significant role in modern language education, offering innovative possibilities for both teaching and learning. While earlier computer-based solutions were mainly limited to spell-checking and basic grammar exercises (NLP – Natural Language Processing), AI now enables the generation of complex, contextually rich texts (NLG – Natural Language Generation), supports automatic error detection, provides grammatical and stylistic feedback, and facilitates the contextual expansion of vocabulary and expressions. This paper explores how AI-based tools can enhance writing skill development, transform the teacher's role, and create new didactic opportunities in German as a foreign language (DaF) classrooms, while also addressing the pedagogical and practical challenges involved in integrating these technologies. Concrete examples illustrate how digital tools can support learners' autonomous work, improve textual cohesion, and foster overall language competence.

KEYWORDS

language learning; writing skills; artificial intelligence; German as a foreign language (DaF); development

EINFÜHRUNG

Die rasante Entwicklung digitaler Technologien verändert alle Bereiche des Bildungswesens grundlegend. Besonders im Fremdsprachenunterricht sind diese Transformationsprozesse deutlich spürbar, da künstliche Intelligenz (KI) nicht mehr ausschließlich der Unterstützung bei der Verarbeitung von Lerninhalten dient, sondern zunehmend eine aktive Rolle bei der Förderung produktiver Sprachkompetenzen, insbesondere der Schreibkompetenz, übernimmt (Baum & Günay, 2025; Bódi, 2023).

Ausgehend von meiner persönlichen Motivation als angehende Lehrkraft untersucht der vorliegende Beitrag, welche konkreten didaktischen Potenziale KI-gestützte Werkzeuge im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache (DaF) eröffnen. Dabei stehen insbesondere Prozesse der Textkorrektur sowie der automatisierten Aufgaben- und Textgenerierung im Fokus, ebenso wie deren Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung und die Rolle der Lehrperson.

¹⁹Doroti Vassová, J.-Selye-Universität, Pädagogische-Fakultät, Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur, jorcka97@gmail.com

NATÜRLICHE SPRACHVERARBEITUNG: NLP, NLU UND NLG

Der Einsatz künstlicher Intelligenz im Fremdsprachenunterricht ist eng mit den Konzepten der natürlichen Sprachverarbeitung (Natural Language Processing, NLP), des Sprachverstehens (Natural Language Understanding, NLU) sowie der Sprachgenerierung (Natural Language Generation, NLG) verbunden (AI Team, 2024).

Unter *NLP* versteht man die Fähigkeit computergestützter Systeme, menschliche Sprache zu analysieren, zu verarbeiten und zu interpretieren. Dazu zählen unter anderem Textanalyse, maschinelle Übersetzung sowie Spracherkennung (Hartman, 2024).

Im Gegensatz dazu zielt *NLU* auf ein tiefergehendes Textverständnis ab, indem semantische Zusammenhänge und kommunikative Intentionen erkannt werden. *NLG* wiederum ermöglicht die automatisierte Generierung kohärenter und kontextuell angemessener Texte, wie sie beispielsweise in Anwendungen wie ChatGPT oder QuillBot realisiert wird (Kovács & Klein, 2024). Diese Technologie gilt derzeit als besonders innovativ und findet entsprechend eine immer breitere Anwendung im Bildungsbereich.

KI-BASIERTE PROGRAMME IM SPRACHLERNPROZESS UND IM UNTERRICHT

Die Integration künstlicher Intelligenz in den Unterricht zeigt sich insbesondere im Bereich der Schreibkompetenz als gewinnbringend. Lernenden steht heute eine Vielzahl KI-gestützter Anwendungen zur Verfügung, die jeweils unterschiedliche Funktionen erfüllen und sich bei kombinierter Nutzung positiv auf den Sprachlernprozess auswirken können. Sie ermöglichen nicht nur die Korrektur von Fehlern, sondern fördern auch das Bewusstsein für Sprachstrukturen, die Erweiterung des Wortschatzes sowie die Entwicklung eines differenzierten Ausdrucksstils. Zusätzlich bieten sie die Möglichkeit, die Lernaktivitäten zu individualisieren und auf die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen.

Grammarly²⁰ dient in erster Linie der Korrektur grammatischer, orthografischer und stilistischer Fehler. Das Programm hebt problematische Stellen hervor und bietet konkrete Vorschläge zur Optimierung von Satzstrukturen, Wortwahl und Ausdrucksweise. Lernende können so ihre Texte selbstständig überarbeiten, was insbesondere bei schriftlichen Aufgaben wie Essays, Briefen oder Berichten eine bewusste Reflexion über grammatische Strukturen, Satzbau und stilistische Feinheiten ermöglicht. Darüber hinaus liefert Grammarly Hinweise zu Satzlänge, Lesbarkeit und Wortwiederholungen, wodurch ein feineres Verständnis für kohärente Textgestaltung gefördert wird.

LanguageTool²¹ ist ein mehrsprachiges Korrekturprogramm, das neben Rechtschreibfehlern auch stilistische und syntaktische Verbesserungsvorschläge liefert. Es unterstützt Lernende dabei, die Kohärenz und Kohäsion ihrer Texte gezielt zu verbessern, komplexere Satzstrukturen

²⁰<https://www.grammarly.com/>

²¹<https://languagetool.org/>

zu verstehen und die stilistische Angemessenheit an den jeweiligen Kontext anzupassen. Besonders nützlich ist LanguageTool für die Entwicklung eines konsistenten Schreibstils und für die Übung von Satzkombinationen, die in der mündlichen oder schriftlichen Kommunikation häufig vorkommen. Durch die sofortige Rückmeldung lernen Schülerinnen und Schüler, typische Fehlermuster zu erkennen und langfristig zu vermeiden.

ChatGPT²² stellt ein besonders vielseitiges KI-Tool dar, das im Sprachunterricht vielfältige Einsatzmöglichkeiten bietet. Neben der Textgenerierung und -überarbeitung können Lernende ChatGPT nutzen, um komplexe Schreibaufgaben zu üben, alternative Formulierungen zu entdecken oder grammatische Konstruktionen zu überprüfen. Darüber hinaus ermöglicht ChatGPT eine differenzierte Unterstützung auf verschiedenen Niveaustufen, sodass Anfänger A1/A2-Übungen erhalten können, während Fortgeschrittene B2/C1-essays bearbeiten. Die Plattform unterstützt außerdem kreatives Schreiben, Ideensammlung und Argumentationsaufbau, was insbesondere bei projektbasiertem Lernen oder bei der Vorbereitung auf Prüfungen hilfreich ist.

Wordy²³ ist eine KI-gestützte Schreibplattform, die gezielt auf die Verbesserung der Schreibkompetenz von Sprachlernenden ausgerichtet ist. Die Anwendung bietet individuelles Feedback zu Grammatik, Stil und Wortwahl und generiert personalisierte Übungen, die sich an das Sprachniveau und die Lernziele der Nutzerinnen und Nutzer anpassen. Durch die kontinuierliche Analyse der Texte werden Schwächen identifiziert und gezielt trainiert. Wordy fördert sowohl die sprachliche Genauigkeit als auch die kreative Ausdrucksfähigkeit. Ein besonderer Vorteil liegt in der Möglichkeit, langfristig Schreibfertigkeiten zu entwickeln und die eigenen Fortschritte zu dokumentieren, was Lernenden ein bewusstes Selbstmonitoring ermöglicht.

DeepL Write²⁴ fokussiert sich vor allem auf die Verbesserung der sprachlichen Natürlichkeit und stilistischen Angemessenheit von Texten. Die Anwendung unterstützt Lernende bei der Formulierung flüssiger und präziser Sätze, beim Einsatz unterschiedlicher Register und beim Anpassen der Texte an verschiedene Kommunikationssituationen. Besonders bei der Überarbeitung bereits verfasster Texte zeigt DeepL Write seine Stärken, da es sowohl formale als auch stilistische Optimierungen vorschlägt. Die kontinuierliche Rückmeldung trägt dazu bei, dass Lernende ein feineres Gespür für sprachliche Nuancen entwickeln und ihre schriftlichen Ausdrucksmöglichkeiten erweitern.

Duolingo²⁵ ist eine gamifizierte Sprachlernplattform, die kurze Schreib- und Satzbildungsaufgaben anbietet und diese automatisch überprüft. Durch spielerische Elemente werden Wortschatzarbeit, grammatische Strukturen und Satzbau gefestigt. Duolingo ermöglicht es den Lernenden, ihre Sprachfähigkeiten in kurzen Lerneinheiten zu üben, was insbesondere in hektischen Tagesabläufen von Vorteil ist. Die Gamification-Elemente wie Punktesystem, Levels und Auszeichnungen motivieren, regelmäßig zu üben, und fördern ein kontinuierliches Lernen. Durch

²²<https://chatgpt.com/>

²³<https://master-english-wordy.en.softonic.com/iphone>

²⁴<https://www.deepl.com/en/write>

²⁵<https://www.duolingo.com/>

die automatisierte Korrektur erhalten Lernende sofortiges Feedback, was die Reflexion über eigene Fehler und die Anpassung des Lernverhaltens erleichtert.

Das auf Immersion basierende Programm Rosetta Stone²⁶ legt den Schwerpunkt auf Wortschatzarbeit, Satzwiederholungen sowie schriftliche Übungen und Diktate. Ziel ist es, grammatische Strukturen zu internalisieren und kommunikative Kompetenzen zu stärken. Durch die Einbettung neuer Wörter in authentische Kontexte können Lernende die Sprache in praxisnahen Situationen anwenden. Rosetta Stone fördert nicht nur das Verstehen und Verwenden von Strukturen, sondern auch die Fähigkeit, die Sprache spontan und korrekt einzusetzen.

Abschließend ist der KI-gestützte Chatbot Xeropan²⁷ zu nennen, der vor allem konversationelle Übungsmöglichkeiten bietet. Die Anwendung passt sich unterschiedlichen Sprachniveaus – bis hin zu A1 – an und eignet sich sowohl zur Wortschatzwiederholung als auch zur Ausspracheförderung. Durch gezielte Hinweise, korrigierende Rückmeldungen und interaktive Dialoge können Lernende praxisnah ihre Kommunikationsfähigkeit erweitern. Xeropan ermöglicht eine flexible Übung von Sprachsituationen, die sowohl im Unterricht als auch selbstständig zu Hause genutzt werden können.

Tabelle 1. Vergleich der Applikationen (eigene Darstellung)

App	Hauptfunktion	Zielkompetenz	Hinweise / Zusatzfunktionen
Grammarly	Korrektur von Grammatik, Rechtschreibung, Stil	Schreiben	Optimierung von Satzstruktur, Wortwahl und Ausdruck
LanguageTool	Mehrsprachige Grammatik- und Stilprüfung	Schreiben	Verbesserung von Kohärenz, sofortiges Feedback
ChatGPT	Textgenerierung und -überarbeitung	Schreiben, Kreativität	Unterstützung auf verschiedenen Niveaus
Wordy	KI-gestützte Schreibplattform	Schreiben, Wortschatz, Stil	Individuelles Feedback, personalisierte Übungen
DeepL Write	Stilistische Optimierung	Schreiben, Stilistik	Anpassung an Register
Duolingo	Gamifizierte Übungen	Schreiben, Wortschatz, Grammatik	Automatisierte Korrektur, Gamification
Rosetta Stone	Immersionsbasiertes Lernen	Wortschatz, Schreiben	Praxisnahe Anwendung
Xeropan	KI-gestützter Chatbot	Kommunikation, Wortschatz	Korrigierende Rückmeldungen

²⁶<https://eu.rosettastone.com/>

²⁷<https://xeropan.com/>

HERAUSFORDERUNGEN UND PÄDAGOGISCHE FRAGESTELLUNGEN

Obwohl KI-gestützte Werkzeuge erhebliche Potenziale für die Förderung der Schreibkompetenz bieten, ist ihr Einsatz auch mit einer Reihe von Herausforderungen verbunden. Eine zentrale Problematik betrifft die Qualität der Rückmeldungen. Automatisierte Systeme eignen sich in erster Linie zur Korrektur grammatischer Fehler und grundlegender syntaktischer Strukturen, zeigen jedoch häufig Defizite in Bezug auf Stil, Register und kulturellen Kontext (Baum & Günay, 2025).

So kann künstliche Intelligenz zwar fehlerhafte Kasus- oder Flexionsformen korrigieren, ist jedoch nicht immer in der Lage, zwischen formellen, informellen oder kreativen Schreibstilen zu differenzieren, wodurch kontextspezifische Hinweise oftmals ausbleiben (Bódi, 2023).

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Gefahr einer zunehmenden Abhängigkeit der Lernenden von KI-basierten Hilfestellungen. Wird kontinuierlich auf automatisierte Vorschläge zurückgegriffen, kann dies die eigenständige Planung von Texten sowie die Entwicklung selbstständiger Denkprozesse beeinträchtigen (Rajki, 2024). Um dem entgegenzuwirken, sollte künstliche Intelligenz primär als unterstützendes Instrument eingesetzt werden. In der Praxis bietet sich ein Vorgehen an, bei dem Lernende zunächst eigenständig Texte verfassen, anschließend KI-Feedback einholen und die Überarbeitung schließlich durch die Lehrkraft oder durch Peer-Feedback ergänzt wird.

Auch ethische Fragestellungen nehmen im Zusammenhang mit KI eine zentrale Rolle ein. Aspekte wie Plagiatsrisiken, Datenschutz sowie der verantwortungsvolle Umgang mit KI-generierten Texten erfordern besondere Aufmerksamkeit. Es obliegt der Lehrperson, Lernende für einen reflektierten Einsatz künstlicher Intelligenz zu sensibilisieren, die Bedeutung korrekter Quellenangaben zu vermitteln und ethische Grundsätze des Schreibens zu thematisieren (Tóth, Námesztovszki & Horváth Futó, 2024).

KONKRETE EINSATZBEISPIELE IM DEUTSCHUNTERRICHT

In der Unterrichtspraxis können KI-gestützte Anwendungen die Entwicklung der Schreibkompetenz im Fach Deutsch auf vielfältige Weise unterstützen. Da schriftliche Textproduktion – etwa in Form kurzer Essays, Briefe oder kreativer Texte – ein zentraler Bestandteil von Sprachprüfungen ist, bieten sich digitale Werkzeuge besonders für diesen Bereich an.

So können Lernende ihre verfassten Texte beispielsweise in Anwendungen wie DeepL Write oder Grammarly hochladen, die automatisch grammatische Fehler markieren, Wortwahlvorschläge unterbreiten und auf Defizite in der textuellen Kohäsion hinweisen. Die unmittelbare Rückmeldung ermöglicht eine bewusste Überarbeitung, die Verfeinerung von Satzstrukturen sowie die gezielte Weiterentwicklung des individuellen Schreibstils (Hartman, 2024). Darüber hinaus tragen alternative Wort- und Ausdrucksvorschläge zur Erweiterung des Wortschatzes bei

(Bódi, 2023).

Besonders effektiv erweist sich ein hybrides Modell, das den Einsatz künstlicher Intelligenz mit der pädagogischen Begleitung durch die Lehrkraft kombiniert. Während die Lernenden zunächst KI-basierte Korrekturhinweise reflektieren, konzentriert sich die Lehrperson im weiteren Verlauf auf inhaltliche und stilistische Aspekte, wie die logische Strukturierung der Gedanken, die Sicherstellung von Kohärenz sowie die Förderung idiomatischer und kreativer Ausdrucksformen (Baum & Günay, 2025). Auf diese Weise ergänzen sich grammatische Korrekturen und inhaltliche Bewertung sinnvoll.

Darüber hinaus eröffnet der Einsatz künstlicher Intelligenz Möglichkeiten zur differenzierten Förderung. Lernende mit geringerer Sprachkompetenz erhalten kürzere, stärker strukturierte Aufgaben mit zusätzlichen Hilfestellungen und Beispielsätzen, während fortgeschrittene Lernende mit komplexeren Schreibaufgaben, etwa argumentativen Essays oder kreativen Textproduktionen, konfrontiert werden können (AI Team, 2024). Durch die thematische Anbindung an aktuelle Interessen der Lerngruppe – beispielsweise Umweltfragen, digitale Lebenswelten oder Reisen – lässt sich zudem die Motivation und Lernbereitschaft steigern (Rajki, T. Nagy & Dringó-Horváth, 2024).

Der Einsatz künstlicher Intelligenz führt jedoch nicht zu einer Reduktion der Lehrkraftrolle, sondern zu deren Transformation. Die Aufgaben der Lehrperson umfassen die Anwendung digitaler und medienpädagogischer Kompetenzen, die kritische Einordnung von KI-Rückmeldungen, die Steuerung des Lernprozesses sowie die Aufrechterhaltung der Lernmotivation (Tóth, Námesztovszki & Horváth Futó, 2024). Zwar wirken gamifizierte Elemente wie Punktesysteme, Abzeichen oder unmittelbare Rückmeldungen motivierend, doch erst eine bewusste pädagogische Begleitung stellt sicher, dass Motivation aus tatsächlichen sprachlichen Lernfortschritten entsteht und nicht ausschließlich aus extrinsischen Anreizen (Kovács & Klein, 2024).

KI-BASIERTE AUFGABENGENERIERUNG UND DIDAKTISCHE KONSEQUENZEN

Der Einsatz künstlicher Intelligenz im Fremdsprachenunterricht eröffnet neue Perspektiven im Bereich der Aufgaben- und Materialgenerierung. KI-Systeme sind in der Lage, schriftliche Aufgaben automatisch an das Sprachniveau und die Interessen der Lerngruppe anzupassen – von einfachen Schreibaufträgen auf A2-Niveau bis hin zu komplexen argumentativen Texten auf B2- oder C1-Niveau. Die thematische Gestaltung solcher Aufgaben kann authentische, lebensnahe Kontexte aufgreifen, etwa aus den Bereichen digitale Medien, Umwelt oder Mobilität, wodurch die Anwendung sprachlicher Kompetenzen in realitätsnahen Situationen gefördert wird.

Auch die Differenzierung lässt sich mithilfe künstlicher Intelligenz effizient umsetzen. Während leistungsschwächere Lernende durch kürzere, stärker gelenkte Aufgaben unterstützt werden, erhalten leistungstärkere Lernende anspruchsvollere Aufgabenformate, die ein hohes Maß an Selbstständigkeit erfordern (Baum & Günay, 2025). Dennoch bleibt die Rolle der Lehrkraft

zentral: Sie gestaltet die Aufgaben final aus, legt Rahmenbedingungen wie Mindestwortzahl oder zu verwendende sprachliche Strukturen fest und begleitet den Lernprozess kontinuierlich (Rajki, T. Nagy & Dringó-Horváth, 2024).

Die didaktischen Konsequenzen sind vielfältig. Einerseits erweitert der Einsatz KI-gestützter Werkzeuge die digitalen und medienpädagogischen Kompetenzen der Lehrkräfte, andererseits fördert er die Selbstständigkeit, Kreativität und Problemlösefähigkeit der Lernenden. KI-basierte Aufgabengenerierung ermöglicht schnelle Rückmeldungen und unterstützt kontinuierliche Sprachentwicklung, erfordert jedoch gleichzeitig eine bewusste pädagogische Steuerung. Gamifizierte Elemente wie Punktesysteme, Abzeichen oder unmittelbares Feedback wirken motivationsfördernd, doch nur durch die aktive Einbindung der Lehrperson können inhaltliche, stilistische und kommunikative Lernziele nachhaltig gesichert werden (Tóth, Námesztovszki & Horváth Futó, 2024).

SCHLUSSFOLGERUNG

Insgesamt trägt der Einsatz künstlicher Intelligenz im Fremdsprachenunterricht nicht nur zur partiellen Entlastung der Lehrkräfte bei, sondern ermöglicht zugleich die Gestaltung personalisierter und adaptiver Lernwege. Dabei bleibt die Lehrperson weiterhin die zentrale Instanz zur Sicherung sprachlicher Kompetenzentwicklung sowie zur Umsetzung pädagogischer Zielsetzungen.

Künstliche Intelligenz gewinnt im Bereich der Sprachvermittlung zunehmend an Bedeutung, insbesondere im Hinblick auf die Förderung der Schreibkompetenz. KI-gestützte Werkzeuge sind in der Lage, Lernertexte in kurzer Zeit zu analysieren, Fehler zu identifizieren und zu korrigieren sowie kreative und strukturierte Schreibprozesse gezielt zu unterstützen. Parallel dazu eröffnen sie Möglichkeiten zur niveaugerechten Aufgabengenerierung, zur Differenzierung und zur nachhaltigen Aufrechterhaltung der Lernmotivation.

Gleichzeitig ist hervorzuheben, dass künstliche Intelligenz den Erwerb tatsächlicher Sprachkompetenz nicht ersetzen kann. Trotz der Existenz synchroner Übersetzungsprogramme bleibt die Erfahrung authentischer Kommunikation unersetzlich. Ebenso wenig können technische Hilfsmittel das Erfolgserlebnis substituieren, das sich einstellt, wenn Lernende nach mehrjährigem Sprachlernprozess eine Fremdsprache eigenständig und kompetent beherrschen.

LITERATUR

AI Team (2024). *MultilinguA.I.-Künstliche Intelligenz im schulischen Fremdsprachenunterricht*. Universität Wien. Online verfügbar unter: https://multilinguai.univie.ac.at/?page_id=21 Zuletzt gesehen am: 29.11.2025.

Baum, L., Günay, G. (Hg.) (2025). *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ*. Berlin: Frank & Timme

GmbH., S. 51–70. DOI: <https://doi.org/10.26530/20.500.12657/10342>.

Bódi, Z. (2023). *Mesterséges intelligencia a szövegalkotásban. Hogyan viszonyuljunk hozzá?* Budapest: Magyarorsághoz Intézet. Online verfügbar unter: <https://mki.gov.hu/hu/hirek-hu/minden-hir-hu/mesterseges-intelligencia-a-szovegalkotasban-hogyan-viszonyuljunk-hozza> Zuletzt gesehen am: 29.11.2025.

Hartman, D. (2024). Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht. Mediation mit KI-Anwendungen fördern. *Revista Lengua y Cultura*, 5(10), S. 50–55. DOI: <https://doi.org/10.29057/lc.v5i10.12218>. Online verfügbar unter: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/article/view/12218/11160> Zuletzt gesehen am: 28.11.2025.

Kovács, K., Klein, B. (2024). *Az AI-nak jobb a szókinccse, mint az embernek.* Budapest: ELTE. Online verfügbar unter: <https://www.elte.hu/content/az-ai-nak-jobb-a-szokincse-mint-az-embernek.t.31083> Zuletzt gesehen am: 10.12.2025.

Rajki, Z. (2024). A bölcsészet-, társadalomtudományi és pedagógiai szakokon tanuló egyetemi hallgatók mesterséges intelligenciával kapcsolatos ismeretei és az MI mindennapi használata. *Új foljam*, II(1), S. 3–62. Budapest: PPKE BTK. DOI: <https://doi.org/10.61178/MT.2024.II.1.5>. Online verfügbar unter: <https://ojs.ppke.hu/mesterestanitvany/article/view/1109/1234> Zuletzt gesehen am: 10.12.2025.

Rajki, Z., T. Nagy, J., Dringó-Horváth, I. (2024). A mesterséges intelligencia a felsőoktatásban – hallgatói hozzáférés, attitűd és felhasználási gyakorlat. *Iskolakultúra*, 34(7), S. 3–22. DOI: <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.7.3>. Online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/383775425_A_mesterseges_intelligencia_a_felsooktatásban_hallgato_i_hozzaferes_attitud_es_felhasznalasi_gyakorlat Zuletzt gesehen am: 10.12.2025.

Tóth, Á., Námesztovszki, Zs., Horváth Futó, H. (2024). Digitális transzformáció, mesterséges intelligencia és oktatás. *Hungarológiai Közlemények*, 4, S. 52–66. DOI: <https://doi.org/10.19090/hk.2024.4.52-66>. Online verfügbar unter: <https://hungarologiaikozlemenyek.ff.uns.ac.rs/index.php/hk/article/view/2381/2370> Zuletzt gesehen am: 10.12.2025.

INNERSPRACHLICHE VARIATION IN EINEM LERNWÖRTERBUCH AM BEISPIEL DES DIATOPISCHEN WORTGUTES

Illés Nagy²⁸

ABSTRACT

Natural languages represent polysystems, in which certain (extralingual) factors lead to the presence of several varieties in language. These varieties can be ordered in certain categories, just like diatopic, diaphasic, diastratic and diachronic ones. From these, this study deals with presence of diatopic variation in a dictionary chosen for this aim. This is a bilingual dictionary for learners in the language pair German-Hungarian / Hungarian-German, in which the present research on the German-Hungarian side focuses. The main question of the study goes after the ways diatopic varieties are marked within the structure of the learner's dictionary and how these correlate with the reality of German language. By doing so, important characteristics of German can be demonstrated in a dictionary and the analysis of this, like the overlapping elements in the language use of regions.

KEYWORDS

lexicography; dictionary; varieties; diatopic; markers

EINFÜHRUNG

Die Sprache ist als ein System zu betrachten, das über einen polysystematischen Charakter verfügt (Wandruszka 1975, S. 342). Die Wörterbücher (verschiedener Art) haben die Aufgabe, die Vielfältigkeit der Sprache in ihrer Struktur darzustellen und dabei Methoden anzuwenden, die die sprachliche Varianz auf eine konsequente Art widerspiegeln und ein benutzerfreundliches Produkt ergeben. Das gilt auch fürs in diesem Beitrag betrachtete Wörterbuch, das als Lernwörterbuch die innere Variabilität des Deutschen auf eine dursichtige, eindeutige, adäquate Art zu repräsentieren hat.

In dieser Studie wird jener Frage nachgegangen, wie sich die diatopische Variation im Nachschlagewerk manifestiert und dabei welche Muster hervorzuheben sind. Dabei geht es um die Fragestellung, welche Vertreter der diatopischen Variation im Wörterbuch dargestellt werden, wie das Verhältnis der diatopischen Varianten zueinander zu veranschaulichen ist und mit welchen Markierungen diese dargestellt werden. Dabei ist auch die Frage der spezifischen und unspezifischen Varianten zu beobachten, die dann ebenfalls graphisch dargestellt und nach ihrer Markierungstechnik gruppiert werden. Das Ziel des Beitrags ist dadurch, eine Darstellung

²⁸Illés Nagy, Universität Miskolc, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Lehrstuhl für Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft, nagy.illes55@gmail.com

darüber zu geben, wie das Lernwörterbuch im Sprachpaar Deutsch-Ungarisch die diatopische Variation der deutschen Sprache in seiner Struktur repräsentiert.

ÜBERSICHT DER FACHLITERATUR

Polysystem im Deutschen: innere Mehrsprachigkeit und Variation

Gleich wie das Sprechen als eine Form der Polyperformanz zu erfassen ist, ist die Sprache selbst nicht als ein abstraktes, geschlossenes Monosystem, sondern in einem varietätenlinguistischen Bezug als ein aus verschiedenen Sprechweisen bestehendes Polysystem zu begreifen (Vukosav 2022, S. 388). In der Gliederung der Lexik können im Deutschen funktionelle Wortschätze beschrieben werden, die sich u. a. in Lexikonbezeichnungen wie *Erbwortschatz*, *Fremdwortschatz*, *Standardwortschatz*, *Wortschatz des Österreichischen*, *Schweizerischen* usw. widerspiegeln, anders formuliert geht es um parallel geordnete, zeitgleich bestehende Teilwortschätze der Sprache (Schlaefer, 2002, S. 49). All diese Varietätenbezeichnungen untermauern jenen Fakt, dass die deutsche Sprache mit einem *Varietätenreichtum* zu verbinden ist (Löffler, 2005, 52).

Sie bildet tatsächlich (wie der oben eingeführte Begriff dies darstellt) ein System von Systemen und ist als „strukturiertes Diasystem“ aufzufassen, das gleichzeitig ein System von Varietäten aufweist (Schippan, 2002: 11 verweist auf Coseriu). Die lexikalischen Teilsysteme einer natürlichen Sprache können daher im Rahmen eines Diasystems als selbstständige Wortschätze erfasst werden, die mit charakteristischen Lexemen, Bedeutungen, Wortbildungsregeln versehen sind bzw. sich aufgrund dieser Differenziallexik in Opposition befinden, aber auch Überschneidungsmengen mit bestimmten Teilsystemen aufweisen (Schlaefer, 2002: 50).

Im Hinblick auf den Ausgangspunkt des Beitrags bezeichnet die innere Mehrsprachigkeit die Beherrschung mehrerer Varietäten (Rehbein, 2014, S. 16) und spiegelt sich im Gebrauch verschiedener Sprachvarietäten, die sich in einer bestimmten Gesellschaft befinden und fließende Grenzen aufweisen, wider (Roelcke 2022: 10). Zur inneren Mehrsprachigkeit dient das Modell von Henne als eine der bekanntesten und grundlegendsten Veranschaulichungen der innersprachlichen Vielfalt (zum Modell vgl. Henne, 1986, S. 218).



Abbildung 1. Hennes Mehrsprachigkeitsmodell (Henne, 1986, S. 218)

Zu einer kurzen und deutlichen Zusammenfassung des Modells lassen sich einige Zeilen aus dem Werk Aspekte des deutschen Wortschatzes einfügen:

„Im Mittelpunkt dieses Modells steht die Standardsprache mit ihrer Aufgabenvielfalt, um dieses Zentrum herum sind die übrigen Varietäten gelagert, die jedoch in enger Wechselbeziehung zur Standardsprache stehen, von ihr beeinflusst werden bzw. diese bereichern. Je weiter die Kreise mit den entsprechenden Varietäten von der Standardsprache entfernt sind, desto mehr spezifische Merkmale zeigt die jeweilige Varietät auf.“ (Knipf-Komlósi/Rada/Bernáth 2006: 45)

Geht man vom Begriff der Variation aus, kann man feststellen, dass Variation als das Vorhandensein bzw. die „Wahl verschiedener Möglichkeiten bei gleichbleibender Intention“ (Löffler, 2005, S. 24) zu erfassen ist, die sowohl auf der Sprecherseite als auch auf der Sprachseite beschrieben werden kann (Löffler, 2005, S. 24). Die germanistische Linguistik setzt sich zum Ziel, diese sprachliche Vielfalt im Rahmen von *Sprachvarietäten* zu ordnen, die als Mengen von für bestimmte Zusammenhänge typisch erscheinenden, zu Aggregaten (bzw. verschiedenen Varietäten) gebündelten Sprachvarianten zu erfassen sind, die vor allem Zusammenhänge regionaler, sozialer, funktionaler oder situativer Art aufweisen (Földes 2005, 38). Eine mögliche Klassifizierung von solchen Varietäten basiert auf fundamentalen extralinguistischen Dimensionen, die mit diesen korrelieren, wobei Faktoren wie Zeit, Raum, die soziale Schicht und schließlich die soziale Situation als entscheidende Hauptparameter zu berücksichtigen sind, die sich in Begriffen wie *diachronische*, *diatopische*, *diastratische* und *diaphasische Varietät* widerspiegeln (Berruto 1987: 266). In dieser Untersuchung wird die diatopische Variation betrachtet, demgemäß werden einige Kernansätze dieser im Folgenden dargelegt.

Plurizentrik und Pluriarealität im Deutschen

Zur Darstellung der diatopischen Variation der deutschen Sprache sind zwei wichtige Ansätze zu nennen, nämlich die der *Plurizentrik* und der *Pluriarealität*.

Der Begriff *plurizentrisch* verweist auf Zentren, unter denen jene Regionen oder Staaten zu verstehen sind, „die über spezifische standardsprachliche Varianten der betreffenden Sprache verfügen, also gewissermaßen über eine eigene Standardvarietät“ (Ammon, 2018, S. 71). Als plurizentrisch sind demnach jene Sprachen zu bestimmen, die Gesamtsprachen mit mindestens zwei Standardvarietäten sind, die in verschiedenen Regionen, das heißt Zentren, gültig sind, während parallel dazu auch von *plurinationalen* Sprachen gesprochen werden kann, die plurizentrischen Charakter haben und sich auf mindestens zwei Nationen (als Zentren) verteilen (Ammon, 2005, S. 31). In Bezug auf diese Analyse sind die Vollzentren Deutschland, Österreich und die Schweiz zu nennen, die einen eigenen Binnenkodex besitzen, der als Sprachkodex einer Standardvarietät im eigenen Sprachzentrum fungiert (Rehbein, 2014, S. 28).

Neben dem Ansatz der Plurizentrik ist das Konzept Pluriarealität zu nennen, dessen Vertreter davon ausgehen, dass das Deutsche eher als pluriareale Sprache – d.h. nach Arealen, die durch dialektale Großräume bestimmt werden – adäquat zu beschreiben wäre (de Cillia, 2006, S. 55 verweist auf Pohl, 1997, S. 69), indem die dialektologische Gliederung als Ursprung der standardsprachlichen Variation (Schmidlin, 2017, S. 39) berücksichtigt und jener Fakt festgestellt wird, dass viele Varianten als grenzüberschreitend gelten bzw. dass es auch innerhalb einzelner Nationalvarietäten areale Unterschiede zu betrachten sind (Schmidlin, 2017, S. 39 verweist auf Greule, 2002, S. 58). Im untersuchten Wörterbuch wird sowohl ein plurizentrischer als auch ein pluriarealer Ansatz angewandt, indem in durch die Markierungen auf die Überschneidungen zwischen Gebieten verwiesen wird.

Im Folgenden wird die Methode der Untersuchung erörtert, welcher die Ergebnisse mit einigen anderen, an den konkreten Forschungsergebnissen dargestellten Ansätzen folgen.

FORSCHUNGSMETHODEN

In der Analyse wurde das Lernwörterbuch von Regina Hessky und Bertalan Iker mit dem Titel *Deutsch-ungarisches, ungarisch-deutsches Lernwörterbuch* betrachtet (Hessky & Iker 2022). Das Nachschlagewerk ist ein zweisprachiges, synchrones Lernwörterbuch mit der Zielgruppe von denjenigen, die sich für das Abitur bzw. die Sprachprüfung vorbereiten möchten. In dieser Forschung wurde das deutsch-ungarische Sprachpaar der Ausgabe beobachtet, in dem manuell nach diatopischen Markierungen gesucht wurde, die dann in einem Dokument gesammelt wurden. Der Korpus enthält auf diese Weise 201 Varianten. Im Fokus der Analyse stehen lexikalische Varianten, deshalb wurden 15 Bestandteile des Korpus außer Acht gelassen, diese weisen nämlich Variation in der Grammatik (z. B. in der Pluralform) auf. Der Korpus der vorliegenden Untersuchung enthält also auf diese Weise 186 Fälle, bei denen die Markierungen betrachtet

wurden. In der Analyse spielte also die Markierungspraxis des Wörterbuchs (zur Bestimmung *Markierungspraxis* vgl. Ammon, 1995b) eine entscheidende Rolle. Im Lernwörterbuch befinden sich folgende geographische und regionale Markierungen (zu den Markierungen und deren Erklärung vgl. Hessky & Iker, 2022, S. XIII):

- **A** (gebraucht in Österreich),
- **CH** (gebraucht in der Schweiz),
- **D** (gebraucht in Deutschland),
- **dn** (süddeutsch),
- **észn** (norddeutsch),
- **osztr** (österreichisch),
- **sv** (schweizerisch).

Die Erscheinung dieser Markierungen in der Wörterbuchstruktur bzw. das Verhältnis dieser zueinander ergab die Ergebnisse der Analyse, die unten dargestellt werden.

ERGEBNISSE

Als erstes Ergebnis wird in Abb. 2 eine umfassende, die Markierungen des Korpus einzeln zählende und dadurch ein Gesamtbild zur diatopischen Variation im Wörterbuch ergebende Abbildung angegeben.

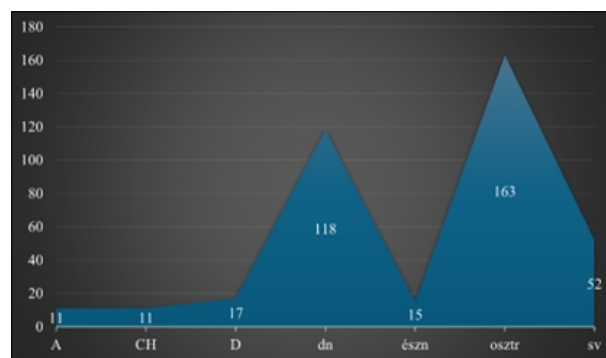


Abbildung 2. Verteilung der diatopischen Markierungen im Lernwörterbuch (eigene Darstellung)

Die Abbildung veranschaulicht jenen Fakt, dass im Wörterbuch die österreichische Varietät die bedeutendste Position einnimmt. Dieses Ergebnis kann durch jenen Fakt rechtfertigt werden, dass Österreich als eines der drei Vollzentren bzw. nationalen Zentren des Deutschen (dazu vgl. Ammon, 1995a, S. 101) über einen großen Teil der diatopischen Varianten verfügt. Gleichzeitig

lässt sich an der Markierungspraxis (und den mithilfe dieser gewonnenen Daten) des Lernwörterbuchs feststellen, dass das Wörterbuch in seiner Struktur nicht nur eine plurizentrische, sondern auch eine pluriareale (vgl. oben) Perspektive vertritt. In ihm befinden sich nämlich mehrere Charakteristika, die mit dem norddeutschen Sprachgebiet (durch die Markierung *ész* nach *norddeutsch*) identifizierbar sind. Es gibt sogar eine Menge von Verweisen aufs süddeutsche Gebiet.

Neben Österreich steht nämlich die süddeutsche Region (im Wörterbuch markiert mit *dn* nach *süddeutsch*) an zweiter Stelle, was – neben den süddeutschen sprachlichen Charakteristiken – mit der Überlappung zwischen den Regionen zusammenhängt. Es beweist daher jenen Fakt, dass sich Sprachgebiet und Staatsgebiet nicht unbedingt decken, ebenso wie sich das österreichische Staatsgebiet und das Geltungsgebiet des österreichischen Deutsch nicht vollkommen überlappen, denn zahlreiche österreichische Merkmale des Deutschen sind in benachbarten, politisch nicht zu Österreich gehörenden Gebieten wie Südtirol, Bayern, Süddeutschland oder der Schweiz gültig (Ebner, 2008, S. 8). In mehreren Fällen gibt es also sprachliche Gemeinsamkeiten zwischen einzelnen Regionen, die – wie darauf auch beim Ansatz von Wiesinger hingewiesen wurde (Wiesinger, 1996, S. 155) – für den oberdeutschen Sprachraum typisch sind und die als zwischen benachbarten Landschaften bestehende Überlappungen die sprachliche Abgrenzung zwischen Österreich und Deutschland schwierig machen (Ebner 2008: 8). Dementsprechend lassen sich die Termini *spezifische Variante* und *unspezifische Variante* etablieren, in deren Rahmen *spezifische Varianten* für Charakteristiken stehen, die nur in einer einzigen Nation bzw. Region vorkommen, während unspezifische Varianten in mehr als einer (selbstverständlich nicht in allen) Nation bzw. Region gültig ist (zum Ansatz vgl. Ammon, 1995a, 71). Zu diesen Gelegenheiten werden unten zwei Abbildungen eingefügt. Aus diesen Darstellungen wurden die Bezeichnungen, die meistens in der Verwaltung der einzelnen Staaten benutzen Wörter markieren – wie *A* oder *CH* – mit Abicht ausgelassen, denn es wird mit diesen Ergebnissen eher auf die (in diesem Sinne) wortgeographische Überlappungen und Differenzen konzentriert.

SCHLUSSFOLGERUNG UND AUSBLICK

Das Ziel des Beitrags war es, zu untersuchen, wie das diatopische Wortgut in einem zweisprachigen, synchronen Lernwörterbuch repräsentiert wird. Die Analyse zeigt, dass im Wörterbuch die österreichischen Varianten dominieren, diese jedoch nicht ausschließlich als spezifische Varianten auftreten, sondern auch als unspezifische Varianten, die Überlappungen mit anderen Regionen des Deutschen aufweisen. Als Ausblick wird das Einbeziehen der Fachlexikographie vorgeschlagen, insbesondere im Hinblick auf die Zusammenhänge zwischen diatopischer und diaphasischer Variation in Lernwörterbüchern.

LITERATUR

- Ammon, U. (1995a). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110872170>
- Ammon, U. (1995b). Kloss, Knödel oder Klumpen im Hals? Über Teutonismen und die nationale Einseitigkeit der Dudenbände. *Sprachreport*, (95), S. 1–4.
- Ammon, U. (2005). Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In L. M. Eichinger & W. Kallmeyer (Hrsg.), *Standardvariation: Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 28–40. <https://doi.org/10.1515/9783110193985.28>
- Ammon, U. (2018). Deutsch als plurizentrische Sprache und der Intertourismus zwischen den Zentren. *Sociolinguistica*, 32(1), S. 69–78. <https://doi.org/10.1515/soci-2018-0007>
- Coseriu, E. (1980). Introduction: Der Sinn der Sprachtypologie. In T. Thrane, V. Winge, L. Mackenzie, U. Canger & N. Ege (Hrsg.), *Typology and Genetics of Language*. Kopenhagen: C. A. Reitzel, S. 150–170.
- de Cillia, R. (2006). Varietätenreiches Deutsch: Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In H. J. Krumm & P.R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Begegnungssprache Deutsch: Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag, S. 51–65.
- Ebner, J. (2008). *Österreichisches Deutsch*. Mannheim: Dudenverlag.
- Földes, Cs. (2005). Die deutsche Sprache und ihre Architektur: Aspekte von Vielfalt, Regionalität und Dynamik. *Studia Linguistica*, 24. S. 37–59.
- Greule, A. (2002). Deutsch am Scheideweg: National- oder Internationalsprache? In R. Hoberg (Hrsg.), *Deutsch – Englisch – Europäisch: Impulse für eine neue Sprachpolitik*, Mannheim/Zürich: Dudenverlag. S. 54–66.
- Henne, H. (1986). *Jugend und ihre Sprache: Darstellung – Materialien – Kritik*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Illésné Kovács, M., Kegyesné Szekeres, E. & Kriston, R. (Hrsg.). (2012). *Logisztika, szaknyelv és szaknyelvtanítás*. Miskolc: Miskolci Egyetem.
- Kellermeier-Rehbein, B. (2014). *Plurizentrik: Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Knipf-Komlósi, E., Rada, V. R. & Bernáth, C. (2006). *Aspekte des Wortschatzes*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.

Kriston, R. (2011). Das Lerner-Fachwörterbuch – die Kombination vom Lerner- und Fachwörterbuch. *Publicationes Universitatis Miskolcensis Sectio Philosophica*, 16(3), S. 367–371.

Kriston, R. (2012). Egy készülő többnyelvű logisztikai tanulói szakszótárról. In *microCAD 2012: J Section – Material Flow Systems*. Miskolc: Miskolci Egyetem Innovációs és Technológia Transzfer Centrum.

Kriston, R. (2013). Hagyományos szakszótár és a tanulói szakszótár közötti különbség bemutatása egy készülő logisztikai szótár példáján keresztül. *GÉP*, 64(1), S. 59–62.

Löffler, H. (2005). Wieviel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? In L. M. Eichinger & W. Kallmeyer (Hrsg.), *Standardvariation: Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?*, Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 7–27. <https://doi.org/10.1515/9783110193985.7>

Pohl, H. D. (1997). Gedanken zum Österreichischen Deutsch. In R. Muhr & R. Schrodtt (Hrsg.), *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa* Wien: Verlag Holder-Pichler-Tempsky, S. 67–88.

Pohl, H. D. (2007). *Die österreichische Küchensprache*. Wien: Praesens-Verlag.

Roelcke, T. (2022). Viel- und Mehrsprachigkeit. In E. Felder & A. Gardt (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit* (Handbücher Sprachwissen, Bd. 22), Berlin/Boston: Walter de Gruyter, S. 3–28.

Schippian, T. (2002). *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin/Boston: Max Niemeyer.

Schlaefter, M. (2002). *Lexikologie und Lexikographie*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Schmidlin, R. (2017). Normwidrigkeit oder Variationsspielraum? In W. V. Davies, A. Häcki Buhofer, R. Schmidlin, M. Wagner & E. L. Wyss (Hrsg.), *Standardsprache zwischen Norm und Praxis*, Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 41–60.

Vukosav, M. K. (2022). Kulturelle Identität in plurikulturellen Kontexten. In E. Felder & A. Gardt (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit*, Berlin/Boston: Walter de Gruyter, S. 383–398.

Wandruszka, M. (1975). Mehrsprachigkeit. In H. Eggers, J. Erben, O. Leys, H. Neumann & H. Moser (Hrsg.), *Sprache der Gegenwart*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 321–350.

Wiesinger, P. (1996). Das österreichische Deutsch als eine Varietät der deutschen Sprache. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 29(2), S. 154–164. <https://doi.org/10.2307/3531825>

INTERNET-MEMES IM DAF-UNTERRICHT. LANDESKUNDLICHE UND INTERKULTURELLE PERSPEKTIVEN

Cyntia Szegiová²⁹

ABSTRACT

The COVID-19 Pandemic has significantly transformed teaching practices worldwide and revealed the limitations of digital education. During this period, internet memes emerged as humorous and multimodal artifacts whose didactic potential has increasingly been recognized. This study examines how memes – embedded in the digital daily life of younger generations – can be integrated into foreign language teaching to enhance motivation, language awareness and cultural learning. Practical examples illustrate how memes can support the development of the four language skills (reading, writing, speaking, listening) in the German as foreign language classroom.

KEYWORDS

internet memes, German as a foreign language, humor in education, digital literacy, intercultural competence

EINFÜHRUNG

Im Zeitalter digitaler Medien sind Internet-Memes ein fester Bestandteil der alltäglichen Kommunikation. Sie verbinden Bild und Text in humorvoller oder satirischer Form und spiegeln dabei aktuelle gesellschaftliche Diskurse, Trends und Stereotype wider. Junge Menschen begegnen Internet-Memes in ihrem Alltag besonders häufig und rezipieren sie überwiegend als unterhaltsame Inhalte, da sie einen beträchtlichen Teil ihrer Freizeit mit dem Scrollen durch soziale Medien verbringen. Während der COVID-19-Pandemie nahm ihre Verbreitung und Präsenz noch weiter zu, weil digitale Formate in dieser Zeit sowohl das schulische als auch das private Leben dominierten. Damit rückten zugleich ihr didaktisches Potenzial und ihre Rolle im Bildungsbereich stärker in den Vordergrund.

Für den Fremdsprachenunterricht eröffnet dies neue Chancen: Lernende begegnen Memes nicht im „klassischen“ Lehrbuch, sondern in den sozialen Netzwerken, die ohnehin Teil ihres Alltags sind. Memes stellen somit authentisches Material dar, das Einblicke in kulturelle Besonderheiten, soziale Normen und regionale Unterschiede des deutschsprachigen Raums bietet. Gerade in einer Zeit, in der digitale Formate zunehmend auch den schulischen Alltag prägen, lohnt es sich, diese Ressourcen didaktisch zu reflektieren.

²⁹Cyntia Szegiová, J.-Selye-Universität, Pädagogische-Fakultät, Lehrstuhl für Kindergarten- und Primarstufenpädagogik, szegiova.cyntia@student.ujs.sk

Das Hauptziel dieses Beitrags besteht darin, das didaktische Potenzial von Internet-Memes im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu zeigen, besonders im Zusammenhang mit landeskundlichen Inhalten. Untersucht wird, wie Memes als authentisches Material genutzt werden können, um kulturelle und regionale Aspekte des deutschsprachigen Raums näherzubringen. Anhand von Beispielen aus sozialen Medien (TikTok, Instagram, YouTube) wird erklärt, wie Memes praktisch im Unterricht eingesetzt werden können. Außerdem werden Chancen wie Motivation, Sprachbewusstsein und interkulturelles Lernen sowie mögliche Grenzen ihres Einsatzes diskutiert. Zum Schluss wird ein didaktischer Vorschlag vorgestellt, der zeigt, wie Memes sinnvoll in den DaF-Unterricht integriert werden können.

BEGRIFF UND URSPRUNG DER MEMES

Das Wort „Meme“ stammt vom griechischen *mimema* und bedeutet „Nachahmung“. Bekannt wurde der Begriff 1976 durch Richard Dawkins, der in seinem Buch *The Selfish Gene* das Phänomen von Memes wissenschaftlich untersucht hatte. Nach Dawkins funktionieren Memes ähnlich wie Gene, d. h. sie verbreiten sich durch Nachahmung und Weitergabe und es bleiben vor allem die Ideen bestehen, die interessant und kreativ sind. Susan Blackmore (1999) betonte, dass Sprache, Wörter und kulturelle Gewohnheiten zum großen Teil durch Nachahmung gelernt werden. Menschen werden dadurch zu Trägerinnen und Trägern von Memes, die diese Muster weitergeben, häufig in veränderter Form. Mit dem Aufkommen des Internets erhielten Memes eine neue Bedeutung. In der Forschung werden Internet-Memes als schnell verbreitete, visuelle und textuelle Einheiten beschrieben, die häufig humorvolle, ironische oder satirische Inhalte transportieren (vgl. Shifman, 2014; Wiggins & Bowers, 2014). Diese Elemente (Bild, Text und manchmal Ton) erzeugen gemeinsam neue Bedeutungen, um politische Botschaften wirksam zu vermitteln – insbesondere für die jüngere Generation, die hauptsächlich mit kurzen und visuellen Inhalten kommuniziert (Giordano & Marongiu, 2023).

Shifman (2014) betont, dass die Langlebigkeit von Memes durch ihre ständige Veränderung und Wiederverwendung gesichert wird. Wiggins und Bowers (2014) beschreiben den Entwicklungsprozess von Memes. Ihrer Ansicht nach muss ein Inhalt zwei Phasen durchlaufen, um zu einem Meme zu werden. In der ersten Phase entsteht das sogenannte *emergent meme*, das die Grundlage für eine mögliche spätere Verbreitung bildet. Die zweite Phase ist der Iterationsprozess, in dem die kreativen Veränderungen und Neuinterpretationen der Nutzerinnen und Nutzer bestimmen, wie schnell sich das Meme verbreitet und ob ein Inhalt tatsächlich zu einem Internet-Meme wird. In diesem Prozess spielen Kreativität und Attraktivität des Inhalts eine entscheidende Rolle. Die Multimodalität, also die Kombination von Text, Bild, Ton und weiteren semiotischen Ressourcen, stellt ein zentrales Merkmal von Internet-Memes dar (vgl. Shifman 2014; Giordano & Marongiu, 2023). Osterroth (2015) beschreibt Memes als eine moderne Form der Sprach-Bild-Kommunikation, die oft Elemente aus der Popkultur, der Politik oder dem All-

tag aufgreift und sich während der Verbreitung mit neuen Bedeutungssichten anreicht. Bei der Analyse ihrer Struktur unterscheidet er drei Hauptelemente, die in Abb. 1 dargestellt sind.

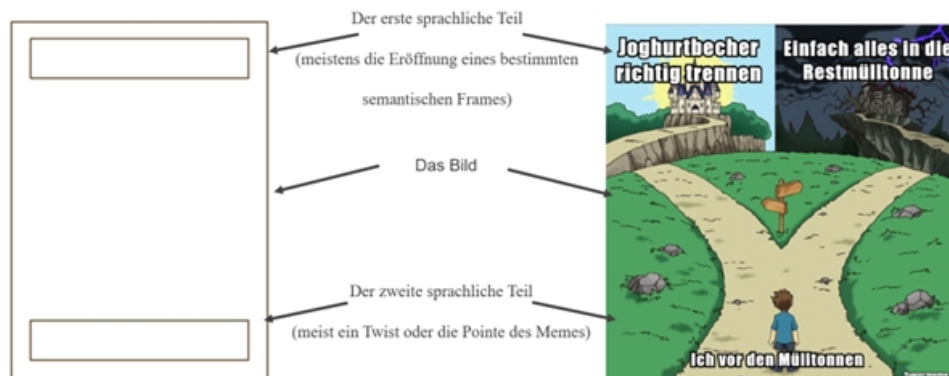


Abbildung 1. Aufbau von Internet-Memes (Osterroth, 2015, S. 31)

Eine Besonderheit von Internet-Memes ist, dass bei der Nutzung beliebige Kombinationen von Bild und Text entstehen können, was zu einer großen Zahl von Varianten führt. Auf dieser Grundlage lassen sich zwei Haupttypen unterscheiden: Zum einen die sogenannten *Virals*, die sich inhaltlich nicht verändern und zum anderen die *Image Macros*, also text-bildbasierte Memes, bei denen demselben Bild immer neue Texte hinzugefügt werden. Grundlage eines Image Macro kann jedes sein: eine Filmszene, ein Screenshot aus einem beliebigen Video in sozialen Medien oder auch eine Zeichentrickfigur.

Das in Abb. 1 gezeigte Beispiel zeigt eine Entscheidungssituation (Two Paths oder Two Choices). Das Bild liefert den visuellen Rahmen, während die oberen Texte („Joghurtbecher richtig trennen“ und „Einfach alles in die Restmülltonne“) zwei verschiedene Handlungsoptionen darstellen. Der untere Text („Ich vor den Mülltonnen“) gibt den Identifikationspunkt für die Rezipienten. So entsteht durch die Kombination von Bild und Text eine humorvolle Wirkung. Für das Verständnis sind jedoch Vorkenntnisse nötig, z.B. über das deutsche Mülltrennungssystem. Dies zeigt, dass beim Einsatz im Sprachunterricht die Auswahl zielgruppenspezifisch erfolgen sollte, wobei Vorkenntnisse und die Sensibilität der Lernenden für Humor berücksichtigt werden müssen.

INTERNET-MEMES ALS DIDAKTISCHE MITTEL IM DAF-UNTERRICHT

Internet-Memes bieten für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache vielfältige didaktische Möglichkeiten. Sie stammen aus dem digitalen Alltag der Lernenden und wirken dadurch vertraut und motivierend. Als ergänzendes Unterrichtsmaterial können sie klassische Lehrwerke sinnvoll erweitern und einen zeitgemäßen Zugang zu sprachlichen und kulturellen Inhalten eröffnen (Dörnyei, 2001; Prensky, 2001).

Ein zentrales Potenzial von Internet-Memes liegt in ihrer Nähe zur Lebenswelt der Lernenden.

Viele Memes greifen Alltagssituationen, typische Verhaltensweisen oder kulturelle Besonderheiten auf und ermöglichen dadurch einen niedrigschwelligen Zugang zu landeskundlichen Themen sowie zu gesellschaftlichen Diskursen des deutschsprachigen Raums. Lernende können dabei nicht nur sprachliche Elemente erkennen, sondern auch kulturelle Bedeutungen reflektieren und mit eigenen Erfahrungen vergleichen (Höfler, 2021; Byram & Wagner, 2018; Kriston, 2023).

Auch für die Arbeit mit Sprache eignen sich Internet-Memes in besonderer Weise. Kurze Texte, prägnante Formulierungen und wiederkehrende sprachliche Muster erleichtern ihren Einsatz im Wortschatz- und Grammatikunterricht. Durch den humorvollen Kontext prägen sich sprachliche Strukturen häufig nachhaltiger ein als bei rein formalen Übungen, weil Humor Aufmerksamkeit steigert und positive Emotionen im Lernprozess fördert (Askildson, 2005; Neff & Dewaele, 2023).

Darüber hinaus fördern Internet-Memes die aktive Beteiligung der Lernenden. Sie regen zum Interpretieren, Kommentieren und Weiterdenken an und eröffnen vielfältige Aufgabenformate wie das Beschreiben von Memes, das Erklären ihrer Bedeutung oder das Erstellen eigener Meme-Beiträge. Auf diese Weise werden sowohl rezeptive als auch produktive Sprachkompetenzen gefördert, zugleich entstehen Räume für kreatives und kooperatives Lernen (Höfler, 2021).

Trotz dieser Potenziale erfordert der Einsatz von Internet-Memes im DaF-Unterricht eine bewusste didaktische Auswahl und Einbettung. Inhalte sollten dem sprachlichen Niveau, dem Alter sowie dem kulturellen Hintergrund der Lernenden entsprechen. Insbesondere Ironie, kulturelle Anspielungen oder implizite Bedeutungen können ohne entsprechende Rahmung zu Missverständnissen führen. Eine klare didaktische Zielsetzung und Kontextualisierung sind daher unerlässlich, um den Lernprozess gezielt zu unterstützen und Überforderung zu vermeiden (Höfler, 2021).

MEMES IM DAF-UNTERRICHT

Die beschriebenen kulturellen Funktionen von Memes zeigen bereits, warum sie im DaF-Unterricht nützlich sein können. Memes können Alltagskultur mit schulischem Lernen verbinden und schaffen dadurch eine Brücke zwischen den Erfahrungen der Lernenden und den Unterrichtsinhalten. Sie sind kurz, visuell ansprechend und humorvoll.

Ein weiterer Vorteil liegt in der Authentizität. Memes sind Teil der digitalen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und spiegeln reale Sprachverwendung sowie aktuelle gesellschaftliche Themen wider. Damit bieten sie authentisches Material, das weit über traditionelle Lehrwerke hinausgeht. Durch die Kombination von Text und Bild unterstützen sie zudem unterschiedliche Lernstile, d. h. visuelle Lernende profitieren von den Bildern, während audiovisuelle Lernende Ton und Texte analysieren können.

Im Unterricht können Memes vielseitig eingesetzt werden. In der Eröffnungsphase einer

Unterrichtsstunde wecken sie Interesse und Aufmerksamkeit, in der Erarbeitungsphase regen sie zu Diskussionen und kreativen Aufgaben an, und in der Sicherungsphase können sie helfen, Inhalte auf humorvolle Weise zu wiederholen und zu festigen. Außerdem fördern sie die aktive Beteiligung, weil die Lernenden nicht nur bestehende Memes interpretieren, sondern auch eigene erstellen können, wodurch produktive Sprachverwendung und Kreativität angeregt werden.

Ein besonderes Potenzial liegt zudem in der Förderung interkultureller Kompetenz. Weil viele Memes auf kulturelle Stereotype oder spezifisches Hintergrundwissen verweisen, wird beim Verstehensprozess interkulturelles Lernen angestoßen. Lernende reflektieren nicht nur die Zielsprache und -kultur, sondern vergleichen diese auch mit ihren eigenen kulturellen Erfahrungen (Byram & Wagner, 2018).

EMPIRISCHE BEOBACHTUNGEN AUF TIKTOK

Im Rahmen der Untersuchung wurde TikTok im November 2025 sowie im Dezember 2025 systematisch nach einschlägigen Inhalten durchsucht. Dabei wurden die Suchbegriffe „meme“ UND „Deutschland“, „meme“ UND „Österreich“ und „meme“ UND „Schweiz“ verwendet. Die Suche ergab eine Vielzahl von Ergebnissen. Ziel war es jedoch herauszufinden, ob es spezielle Accounts gibt, die sich ausschließlich mit dem deutschsprachigen Raum beschäftigen und diesen durch kurze Meme-Videos präsentieren.

Besonderes Augenmerk wurde dabei auf Memes gelegt, die authentischen Einblicke in sprachliche und kulturelle Phänomene ermöglichen. Ziel war es, Materialien zu finden, die für Lernende besonders geeignet sind. Das bedeutet, sie sollten nicht nur humorvoll Stereotype sichtbar machen, sondern auch die Möglichkeit bieten, Dialekte und unterschiedliche Varietäten des Deutschen zu hören. Auf diese Weise wird ein vielschichtiger und authentischer Zugang geschaffen, der den Fremdsprachenunterricht bereichern kann.

In solchen Accounts wird überwiegend mit dynamischen Memes gearbeitet, die kulturelle Stereotype humorvoll darstellen oder Besonderheiten der deutschen Sprache aus einer fremdsprachigen Perspektive thematisieren. Dadurch wird ein spannender Einblick in die Wahrnehmung des deutschsprachigen Raums ermöglicht, der sowohl für kulturwissenschaftliche als auch für didaktische Fragestellungen relevant ist.

Social-Media-Profile mit Fokus auf Deutschland

Liam Carpenter stammt aus England und lebt seit rund zehn Jahren in Deutschland. Ursprünglich kam er wegen seiner Sportkarriere in die Bundesrepublik, entschied sich jedoch, dauerhaft dort zu bleiben. Bekannt wurde er vor allem durch seine TikTok-Videos, in denen er seine Erfahrungen in Deutschland verarbeitet, die häufig von Kulturschock oder von anfänglichen Anpassungsschwierigkeiten geprägt sind.

In seinen Videos arbeitet er mit klar erkennbaren Rollen und Figuren. Neben der Perspektive

des ausländischen Beobachters treten stereotypisierte deutsche Charaktere auf, etwa die schlichte Kassiererin, der regelbewusste Bürger oder der ältere Rentner. Diese Figuren verkörpern typische gesellschaftliche und kommunikative Muster, die aus einer Außenperspektive als besonders auffällig wahrgenommen werden. Durch Rollenwechsel und bewusste Überzeichnung entstehen humorvolle Kontraste zwischen Erwartung und Realität.

Thematisch befassen sich die Videos mit Alltagskultur, gesellschaftlichen Normen sowie sprachlichen Besonderheiten Deutschlands. Dazu zählen unter anderem Formen der Höflichkeit, Direktheit in der Kommunikation oder sprachliche Routinen des Alltags. Sprachliche Phänomene werden dabei nicht explizit erklärt, sondern implizit durch situative Darstellungen vermittelt. Auf diese Weise entsteht eine alltagsnahe Form der Landeskunde, die kulturelles Wissen mit sprachlicher Beobachtung verbindet.

Ein weiterer wichtiger Aspekt besteht darin, dass die Videos überwiegend auf Englisch produziert werden und sich in erster Linie an ein internationales, insbesondere britisches Publikum richten. Die dargestellten Verhaltensweisen und Alltagspraktiken werden somit aus einer außenstehenden Perspektive präsentiert, die sich von der Selbstwahrnehmung deutscher Sprecherinnen und Sprecher deutlich unterscheidet.

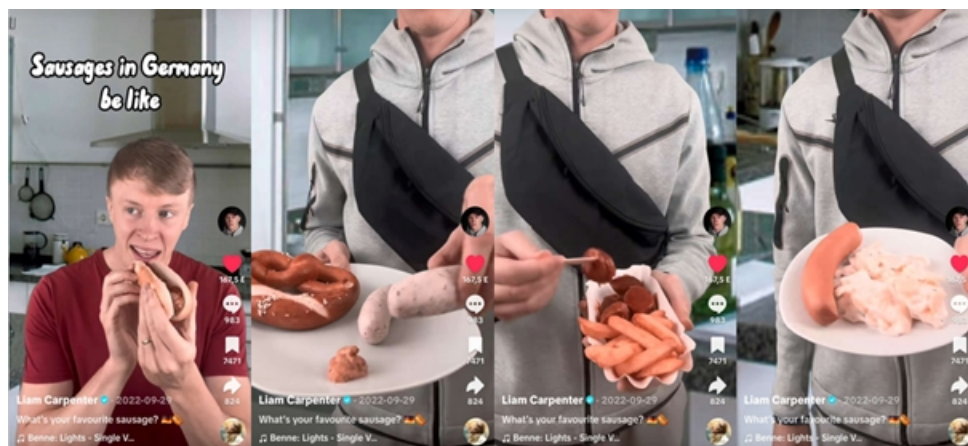


Abbildung 2. Humorvolle Außenperspektive auf deutsche Esskultur

Wie in Abb. 2 dargestellt, greifen solche Memes alltägliche Aspekte der deutschen Esskultur auf und stellen diese aus einer außenstehenden Perspektive humorvoll dar. Die dargestellten Lebensmittel fungieren dabei als kulturelle Marker, die stereotype Vorstellungen sichtbar machen.

Social-Media-Profil mit Fokus auf Österreich

Jonny Balchin zog vor rund fünf Jahren von Neuseeland nach Österreich und präsentiert seitdem auf TikTok humorvolle Videos über die österreichische Kultur und Alltagsgewohnheiten. In seinen Inhalten nimmt er häufig die Perspektive eines Ausländers ein, um zu zeigen, wie Österreich von außen wahrgenommen wird.

Jonny arbeitet mit einer Vielzahl wiederkehrender Figuren, darunter Familienmitglieder, Lehrpersonen oder alltägliche Menschen. Diese Rollen ermöglichen es, typische Kommunikationssituationen darzustellen, in denen sprachliche Besonderheiten des österreichischen Deutsch im Vordergrund stehen. Besonders häufig thematisiert er Unterschiede zwischen Hochdeutsch und österreichischer Varietät, die aus der Perspektive eines Außenstehenden als ungewohnt oder schwer verständlich erscheinen.

Thematisch behandeln die Videos neben sprachlichen Aspekten auch kulturelle Eigenheiten Österreichs. Dazu zählen regionale Ausdrücke, Alltagssituationen, soziale Gepflogenheiten sowie humorvolle Verweise auf nationale Identität. Grammatische und lexikalische Besonderheiten werden nicht systematisch erklärt, sondern in konkrete Handlungssituationen eingebettet, wodurch sie für das Publikum leichter zugänglich werden.



Abbildung 3. Vergleich von Standarddeutsch und österreichischer Varietät

Obwohl der Creator aufgrund seiner Herkunft überwiegend Englisch verwendet, nimmt diese Sprache in den Videos keine dominante Rolle ein. Englische Texte erscheinen vor allem zur Kontextualisierung oder zur Ansprache eines internationalen Publikums. Bei der Darstellung österreichischer Dialekte wird hingegen bewusst auf Englisch verzichtet, sodass sprachliche Unterschiede unmittelbar über Klang und die Intonation vermittelt werden.

Gerade in diesen Sequenzen spielt der auditive Aspekt eine zentrale Rolle. Erst durch die

gesprochene Sprache wird der Kontrast zwischen Hochdeutsch und österreichischer Varietät vollständig erfassbar. Die dialektalen Formen werden dabei humorvoll überzeichnet und leicht parodiert, wodurch ihre Besonderheiten hervorgehoben werden, ohne abwertend zu wirken.

Social-Media-Profile mit Fokus auf die Schweiz

Loris Zimmerli ist in der Schweiz aufgewachsen und widmet sich in seinen Videos insbesondere sprachlichen, kulturellen und landeskundlichen Themen. Seine Inhalte orientieren sich stark an aktuellen Meme-Trends und werden häufig in Form kurzer Rollenspiele und POV-Videos (Point of View) präsentiert, wodurch typische Alltagssituationen aus der Perspektive der Zuschauenden erlebbar werden.

In den Videos treten wiederkehrende, stereotypische Figuren auf, die unterschiedliche soziale und kommunikative Rollen verkörpern. Neben alltäglichen Gesprächspartnern erscheint unter anderem eine Lehrerfigur, die sprachliche oder kulturelle Aspekte erklärt und kommentiert. Daneben ist häufig eine lernende Perspektive erkennbar, die das Schweizerdeutsch sowie die Schweiz als kulturellen Raum kennenlernen möchte, Fragen stellt und auf Verständnisschwierigkeiten stößt. Diese Rollen ermöglichen es, Lern- und Vermittlungssituationen darzustellen, ohne einen expliziten Unterrichtskontext herzustellen.

Besonders auffällig ist eine Figur, die durch eine hohe Sprechlage und ein sehr selbstsicheres Auftreten gekennzeichnet ist. Diese überzeichnete Darstellung fungiert als humoristisches Stilmittel und vermittelt den Eindruck einer sofortigen Gewissheit, mit der sprachliche Normen und Alltagspraktiken präsentiert werden. Die Figur wirkt wie ein „Alleswisser“, nicht aufgrund von fachlichem Wissen, sondern durch das Fehlen von Zweifel und Reflexion. Auf diese Weise wird eine bestimmte sprachliche Haltung karikiert, die als typisch für den inneren Blick auf die eigene Kultur verstanden werden kann.

Ein zentrales Element der Videos ist der bewusste Wechsel zwischen Schweizerdeutsch und Hochdeutsch. Während Figuren, die als „schweizerisch“ markiert sind, überwiegend im Dialekt sprechen, wird die Außen- oder Lernperspektive häufig durch Standarddeutsch realisiert. Diese Gegenüberstellung macht mögliche Verständigungsprobleme sichtbar und verweist auf die Rolle des Dialekts als Identitätsmarker. Gleichzeitig wird die plurizentrische Struktur der deutschen Sprache deutlich, weil verschiedene Varietäten gleichberechtigt nebeneinander dargestellt werden.

Thematisch befassen sich die Videos mit schweizerischen Besonderheiten, sprachlichen Phänomenen, grammatischen Aspekten sowie mit historischen und kulturellen Hintergründen. Diese Inhalte werden nicht in erklärender Lehrbuchform präsentiert, sondern in humorvolle Meme-Formate eingebettet. Dadurch entsteht eine niedrighschwellige Form der Landeskunde, die sprachliches Lernen mit kultureller Orientierung verbindet und den Zugang zur Zielkultur erleichtert.

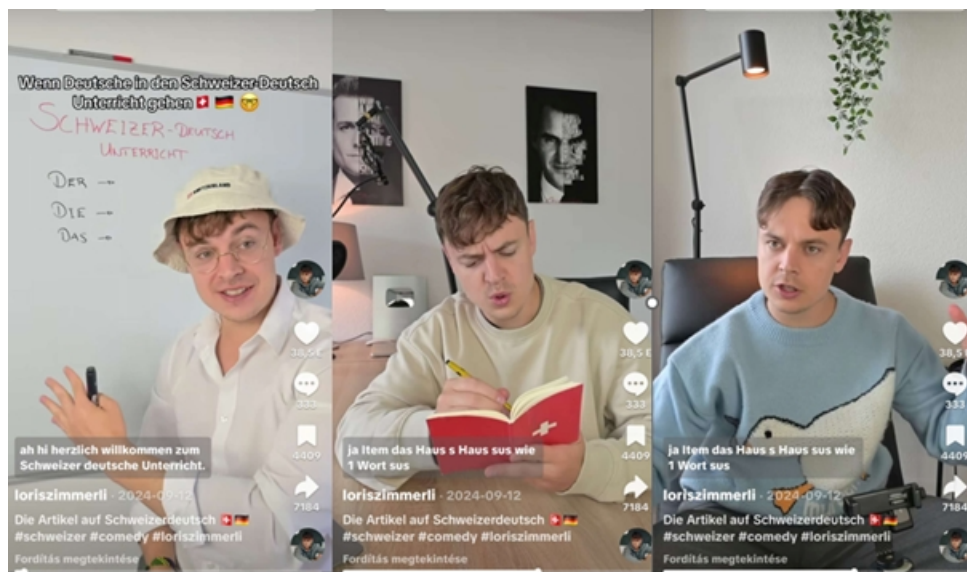


Abbildung 4. Kontrast zwischen Schweizerdeutsch und Standarddeutsch

Wie Abb. 4 dargestellt, wird das Schweizerdeutsch aus der Perspektive eines deutschsprachigen Lernenden dargestellt, der versucht, sich neue sprachliche und kulturelle Strukturen anzueignen. Die verschiedenen Figuren übernehmen dabei klar erkennbare Rollen, die typische Lern- und Vermittlungssituationen repräsentieren.

Besonders hervorzuheben ist die Rolle der überzeichneten „wissenden“ Figur, die sprachliche und kulturelle Phänomene kommentiert und erklärt. Aus der Perspektive eines Außenstehenden erfüllt diese Figur eine vermittelnde Funktion, weil sie Aspekte erläutert, die für eine in der Schweiz lebende Person selbstverständlich erscheinen, für Lernende jedoch erklärungsbedürftig sind. Auf diese Weise werden kulturelle Unterschiede explizit gemacht, ohne einen formalen Unterrichtsrahmen zu etablieren.

Für das Verständnis der dargestellten Inhalte spielt der auditive Aspekt eine zentrale Rolle. Erst durch die gesprochene Sprache wird die Eigenständigkeit des Schweizerdeutschen deutlich. Lautung, Rhythmus und Intonation unterscheiden sich erheblich vom Hochdeutschen und lassen sich nicht allein über schriftliche Darstellung erfassen. Die Videos verdeutlichen diese Besonderheiten auf anschauliche Weise und machen den Dialekt für Lernende unmittelbar hörbar.

Die sprachlichen Besonderheiten werden dabei humorvoll und leicht parodistisch dargestellt. Diese Überzeichnung dient nicht der Abwertung, sondern der Hervorhebung typischer Merkmale des Dialekts und unterstützt das Verständnis, indem sie sprachliche Unterschiede pointiert sichtbar und hörbar macht.

TIKTOK-INHALTE UND DEREN EINSATZ IM DAF-UNTERRICHT

Die vorgestellten TikTok-Accounts zeigen exemplarisch, wie internetbasierte Meme-Formate authentische Einblicke in sprachliche und kulturelle Phänomene des deutschsprachigen Raums ermöglichen. Die dargestellten Inhalte eignen sich nicht nur zur rezeptiven Betrachtung, sondern können gezielt in den Unterricht Deutsch als Fremdsprache integriert werden, insbesondere im Bereich der Landeskunde und der Entwicklung interkultureller Kompetenz.

Ein zentraler didaktischer Vorteil dieser Inhalte liegt in ihrer Multimodalität. Durch die Kombination von Bild, gesprochener Sprache, Text und häufig auch Musik werden verschiedene Sinneskanäle angesprochen, was den Zugang zu komplexen sprachlichen und kulturellen Sachverhalten erleichtert. Gleichzeitig entsprechen kurze Videosequenzen den medialen Rezeptionsgewohnheiten vieler Lernender und können dadurch motivierend wirken.

Einsatzmöglichkeiten im DaF-Unterricht

Die dargestellten Videos eignen sich für unterschiedliche Unterrichtsphasen und Zielsetzungen. Besonders sinnvoll erscheint ihr Einsatz auf den Niveaustufen A2 bis B2, weil sowohl grundlegende sprachliche Strukturen als auch komplexere pragmatische und kulturelle Aspekte thematisiert werden können. Im Fokus stehen dabei vor allem die Fertigkeiten Hörverstehen, Sprechen und Sprachbewusstsein.

In der Einstiegsphase können kurze Videoausschnitte als Impuls dienen, um Aufmerksamkeit zu erzeugen und Vorwissen zu aktivieren. Lernende werden mit authentischen Sprachsituationen konfrontiert, die sie aus sozialen Medien kennen oder denen sie zumindest formal vertraut sind. Dadurch entsteht eine niedrigschwellige Annäherung an landeskundliche Themen und kulturelle Fragestellungen.

Darüber hinaus eignen sich die Videos zur Analyse sprachlicher Varietäten und kultureller Unterschiede. Anhand ausgewählter Sequenzen kann thematisiert werden, wie sich Hochdeutsch und regionale Varietäten voneinander unterscheiden oder welche kulturellen Selbstverständlichkeiten in alltäglichen Kommunikationssituationen zum Ausdruck kommen. Besonders die Gegenüberstellung einer „Lernperspektive“ mit einer „inneren“ kulturellen Perspektive ermöglicht es, interkulturelle Missverständnisse sichtbar zu machen und gemeinsam zu reflektieren.

Die analysierten Profile weisen dabei unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte auf, die jeweils spezifische didaktische Potenziale eröffnen. Die Beiträge des Deutschland-Beispiels zeichnen sich vor allem durch eine ausgeprägte Außenperspektive aus. Weil die Inhalte überwiegend auf Englisch produziert werden und sich an ein internationales Publikum richten, werden deutsche Alltagspraktiken und Verhaltensweisen aus einer beobachtenden Distanz dargestellt. Diese Perspektive eignet sich besonders zur Reflexion kultureller Stereotype sowie zur Diskussion von Fremd- und Selbstbildern.

Die österreichischen Beispiele legen den Fokus stärker auf sprachliche Varietäten. Das di-

daktische Potenzial liegt hier insbesondere im auditiven Bereich. Die Gegenüberstellung von Hochdeutsch und österreichischer Varietät erfolgt performativ und humorvoll, wodurch Unterschiede in Lautung, Intonation und Rhythmus unmittelbar erfahrbar werden. Für Lernende auf den Niveaustufen A2 bis B2 bietet dies eine niedrigschwellige Annäherung an plurizentrische Sprachstrukturen.

Das Schweizer Beispiel kombiniert sprachliche Variation mit einer ausgeprägten Rollen- und Figurenarbeit. Die Darstellung des Schweizerdeutschen erfolgt aus der Perspektive eines deutschsprachigen Lernenden, der mit neuen sprachlichen und kulturellen Strukturen konfrontiert ist. Die wiederkehrenden Figuren übernehmen erklärende, lernende oder kommentierende Rollen und machen Lern- und Vermittlungssituationen sichtbar, ohne einen formalen Unterrichtskontext zu etablieren. Der bewusste Wechsel zwischen Dialekt und Standarddeutsch unterstützt das Verständnis von Dialekt als Identitätsmarker und kulturelles Merkmal.

Grenzen des Einsatzes

Trotz des aufgezeigten didaktischen Potenzials ist der Einsatz von Internet-Memes und kurzen Videoausschnitten im DaF-Unterricht nicht uneingeschränkt möglich. Die Auswahl geeigneter Materialien erfordert einen erhöhten zeitlichen Aufwand, weil relevante und didaktisch passende Inhalte zunächst identifiziert, gesichtet und in den jeweiligen Unterrichtskontext eingeordnet werden müssen. Nicht jedes Video eignet sich gleichermaßen für alle Lernziele oder Lerngruppen.

Darüber hinaus spielt die Zusammensetzung der Lerngruppe eine zentrale Rolle. Alter, sprachliches Niveau sowie kultureller Hintergrund der Lernenden beeinflussen maßgeblich, wie Meme-Inhalte wahrgenommen und interpretiert werden. Inhalte, die für eine Lerngruppe motivierend und verständlich sind, können bei anderen Lernenden Irritationen hervorrufen oder missverstanden werden.

Ein weiterer kritischer Aspekt betrifft die sprachliche und inhaltliche Angemessenheit der Videos. In Meme-Formaten kommen häufig umgangssprachliche, informelle oder vereinzelt auch vulgäre Ausdrücke vor, die nicht für jede Unterrichtssituation geeignet sind. Auch humoristische Überzeichnungen und kulturelle Anspielungen bedürfen einer didaktischen Rahmung, um Missverständnisse zu vermeiden und den Lernprozess zu unterstützen. Aus diesen Gründen sollten Internet-Memes nicht als dauerhafter Bestandteil des Unterrichts eingesetzt werden, sondern gezielt und reflektiert als ergänzendes Material.

SCHLUSSFOLGERUNG

Die vorliegende Analyse hat gezeigt, dass Internet-Memes im Unterricht Deutsch als Fremdsprache ein erhebliches didaktisches Potenzial besitzen, insbesondere im Bereich der Landeskunde, der Sprachvariation sowie der Entwicklung interkultureller Kompetenz. Die untersuchten

Social-Media-Profile verdeutlichen, dass Meme-Formate nicht nur motivierend wirken, sondern komplexe sprachliche und kulturelle Phänomene in verdichteter, alltagsnaher und für Lernende zugänglicher Form darstellen können. Ihre Multimodalität sowie der bewusste Einsatz von Perspektivwechseln ermöglichen es, Sprachgebrauch und kulturelle Selbstverständlichkeiten anschaulich zu thematisieren.

Gleichzeitig wird deutlich, dass der didaktische Mehrwert von Internet-Memes weniger im Medium selbst als vielmehr in seiner reflektierten Nutzung liegt. Meme-Formate eignen sich nicht für jede Unterrichtssituation und können systematische Sprachvermittlung nicht ersetzen. Ihr Einsatz erfordert eine gezielte Auswahl, eine klare didaktische Einbettung sowie die Berücksichtigung des jeweiligen Lernkontexts und der Zusammensetzung der Lerngruppe. Insbesondere Aspekte der sprachlichen Angemessenheit, mögliche vulgäre Ausdrücke sowie kulturelle Anspielungen machen eine sorgfältige Kontextualisierung erforderlich.

Vor diesem Hintergrund erscheint weiterer Forschungsbedarf. Bisher liegen nur wenige empirische Untersuchungen zur lernzielorientierten und effektiven Integration von Meme-Formaten in den DaF-Unterricht vor. Zukünftige Studien könnten untersuchen, unter welchen Bedingungen der Einsatz von Internet-Memes den Lernerfolg unterstützt und welche sprachlichen sowie interkulturellen Kompetenzen dabei besonders gefördert werden. Darüber hinaus besteht Bedarf an der Entwicklung spezifischer didaktischer Konzepte und methodischer Leitlinien, die Lehrkräften Orientierung für einen reflektierten und zielgerichteten Einsatz von Meme-Formaten bieten.

LITERATUR

Askildson, L. (2005). Effects of Humor in the Language Classroom: Humor as a Pedagogical Tool in Theory and Practice. *Arizona Working Papers in SLAT*, 12, S. 45–61.

Blackmore, S. (1999). *The Meme Machine*. Oxford: Oxford University Press.

Byram, M. & Wagner, M. (2018). Making a Difference: Language Teaching for Intercultural and International Dialogue. *Foreign Language Annals* 51(1), S. 140–151. DOI: 10.1111/flan.12319

Dawkins, R. (1976). *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Giordano, M. & Marongiu, M. A. (2023). Netlore, Memes and the Pandemic: Adjusting Virtually to the New Normal. *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation* 10(2), S. 79–106.

- Höfler, E. (2021). Memes im (Fremd-)Sprachenunterricht: Authentisch, unterhaltend, kulturell. *k:ONzepte – Lehrer*innenbildung in der Forschung*, Sonderausgabe 1, S. 1–14. DOI: 10.18716/ojs/kON/2021.s.1
- Kriston, R. (2023). Wörterbuch Österreichisches Deutsch-Ungarisch für Arbeit und Sprachenlernen. Imst: Quelle Vital GmbH.
- Neff, P. & Dewaele, J.-M. (2023). Humor strategies in the foreign language class. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(3), S. 567–579. DOI: 10.1080/17501229.2022.2088761
- Osterroth, A. (2015). Das Internet-Meme als Sprache-Bild-Text. *IMAGE*, 22, S. 26–46. DOI: 10.25969/mediarep/16478
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), S. 1–6. DOI: 10.1108/10748120110424816
- Shifman, L. (2014). *Meme, Kunst, Kultur und Politik im digitalen Zeitalter*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Wiggins, B. E. & Bowers, G. B. (2014). Memes as genre: A structurational analysis of the memescape. *New Media & Society*, 17(11), S. 1886–1906. DOI: 10.1177/1461444814535194

TRÜGERISCHE ÄHNLICHKEIT: ANALYSE VON FALSCHEN FREUNDEN IM LANGENSCHIEDT STANDARD DICTIONARY

Renata Kriston³⁰ – Fanni Sedlák³¹

ABSTRACT

This paper examines the phenomenon of false friends - lexical items or fixed expressions that share the same or similar form across languages but differ in meaning. While the term typically refers to pairs of words in two languages that look alike yet convey distinct meanings, the study highlights that false friends may also occur at the level of idioms and collocations. Their occurrence is especially common among languages that are genetically related or have been in close contact. After defining the concept of false friends, the study proceeds to present their various types, drawing on different sources. The examination of how false friends are represented in lexicography is carried out on the basis of a corpus. The analysis focuses on the German–English part of the Langenscheidt Standard Dictionary German–English, English–German (2017), with particular attention to meaning structures and lexicographic examples related to false friends. The study concludes with the presentation of a lexicographic analysis of two specific dictionary entries.

KEYWORDS

false friends, German-English relations, lexicology, lexicography, dictionaries

EINFÜHRUNG

Falsche Freunde sind Ausdrücke, die in ihrer Form nahezu oder sogar vollständig übereinstimmen, deren Bedeutungen jedoch in unterschiedliche Bereiche weisen. Dabei ist zu beachten, dass falsche Freunde nicht nur als einzelne Wörter, sondern auch als feste Wendungen auftreten können.

Eine typische Interpretation des Begriffs von falschen Freunden bezieht sich auf zwei lexikalische Elemente aus verschiedenen Sprachen mit der gleichen Form, aber mit unterschiedlichen Bedeutungen. Eine Verwechslungsgefahr besteht in der Regel nur dann, wenn die betreffenden Sprachen miteinander verwandt sind oder zumindest Sprachkontakt stattgefunden hat (Gouws, 2004, S. 798).

Chamizo-Domínguez (2008) betont zudem, dass falsche Freunde nicht ausschließlich als Stolpersteine wirken, sondern in der Literatur oder in humoristischen Kontexten auch ein nützliches

³⁰Dr. Renata Kriston, Universität Miskolc, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Lehrstuhl für Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft, renata.kriston@uni-miskolc.hu

³¹Fanni Sedlák, Universität Miskolc, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Lehrstuhl für Englische Sprach- und Literaturwissenschaft, sedlakfanni2001@gmail.com

kognitives Stilmittel darstellen können. Er hat in seinem Buch pragmatische Strategien hervorgebracht, mit denen Übersetzer den ursprünglichen Sinn trotz Verwirrung erhalten können. Das Phänomen der falschen Freunde zeigt sich ebenso auf der Ebene der Redewendungen. So stellen Heid & Prinsloo (2008) fest, dass Übersetzungsäquivalente, die als Einzelwörter echte Freunde sind, in bestimmten Kollokationen dennoch zu falschen Freunden werden können. Sie schlagen vor, dass Wörterbücher Lernende ausdrücklich auf solche Fallstricke hinweisen sollten.

DEFINITION VON FALSCHEN FREUNDEN

Der Begriff *faux amis du traducteur* (=falsche Freunde des Übersetzers) – Kurzform *faux amis* – wird seit langem unverändert von nicht-frankophonen Sprachwissenschaftlern und Wörterbuchverfassern übernommen. Daher wird er auch in nicht-französischen Texten und Titeln verwendet – oft in Anführungszeichen oder mit anderen, z. B. typografischen Unterscheidungen (Kiss, 2004, S. 22).

Der Begriff „echte Freunde“ ist nicht eindeutig definiert; dennoch lässt sich feststellen, dass die meisten Forscher – im Gegensatz zu den *faux amis* – Wörter aus verschiedenen Sprachen darunter verstehen, die eine identische oder sehr ähnliche Form besitzen und deren Bedeutung weitgehend übereinstimmt (Kiss, 2004, S. 22). In der englischen Sprachwissenschaft werden solche Wörter als *Cognates* bezeichnet. Es ist anzumerken, dass der französische Ausdruck im Deutschen bereits lexikalisiert ist und sowohl in der Alltagssprache als auch in fachsprachlichen Wörterbüchern Verwendung findet.

In der Fachliteratur verschiedener Sprachen tauchen diverse andere Benennungen auf. Einige davon sind das Ergebnis von Spiegelübersetzungen der französischen *faux amis*. Beispiele hierfür sind die spanische und portugiesische Bezeichnung *falsos amigos*, das italienische *falsi amici*, das englische *false friends*, das deutsche *falsche Freunde*, das niederländische *valse vriendschap*, das polnische *fałszywi przyjaciele* sowie das ungarische *hamis barátok*. Darüber hinaus existieren neuere, vom französischen Original abgeleitete Termini, etwa das italienische „false corrispondenze“ („falsche Korrespondenzen“) oder das russische обманчивая схожесть („trügerische Ähnlichkeit“).

Wenn Sprachwissenschaftler das Phänomen der „falschen Freunde“ beschreiben, ist es nicht immer leicht, eine einheitliche Definition zu finden. Die in diesem Zusammenhang herangezogenen Klassifikationskriterien stützen sich weitgehend auf die Typologie drei bekannter ungarischer SprachwissenschaftlerInnen: Márta H. Varga, Mónika Kiss und Péter Lázár. Zunächst ist anzumerken, dass H. Varga (2013, S. 7) zu Beginn ihrer Studie darauf hinweist, dass die Begriffsbestimmung in der Fachliteratur oft zu weit gefasst ist, da einige Definitionen keinen gemeinsamen etymologischen Ursprung voraussetzen. So definiert beispielsweise das *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* (1992, S. 132ff.) „falsche Freunde“ als „words in different languages which resemble each other in form, but which ex-

press different meanings.“ (=Wörter in verschiedenen Sprachen, die sich in der Form ähneln, aber unterschiedliche Bedeutungen ausdrücken.). Diese Definition umfasst auch zufällige Homonyme, die grundsätzlich ebenfalls als Untersuchungsgegenstand gelten. In diesem Punkt stimmt H. Varga jedoch nicht vollständig mit der Auffassung überein, dass solche Homonyme grundsätzlich ausgeschlossen werden sollten. Sie unterscheidet zwei zentrale Kriterien, die falsche Freunde erfüllen müssen: Entweder besitzen sie einen gemeinsamen etymologischen Ursprung oder sie teilen zumindest ein Bedeutungselement. Das Lexem selbst dient dabei als maßgebliches Kriterium.

Statistische Erhebungen sollten für alle orthografischen, formalen und phonetischen Ähnlichkeiten durchgeführt werden; die vertiefende Analyse konzentriert sich jedoch auf jene falschen Freunde, die eine gemeinsame Bedeutung oder etymologische Herkunft aufweisen.

KATEGORISIERUNG VON FALSCHEN FREUNDEN

Unter Bezugnahme auf die wissenschaftliche Arbeit von H. Varga, Kiss und Lázár wird für die Analyse des Korpus die folgende Klassifikationsmethode angewendet: Die primäre Kategorisierung basiert auf semantischen Beziehungen, wobei die Einordnung nach der jeweiligen Bedeutung erfolgt. Laut Lázár (1998) und H. Varga (2013) werden hier zufällige, völlig falsche und teilweise falsche Freunde unterschieden, und gemäß Kiss (2007) entsteht eine dritte Kategorie: zivilisatorische/kulturelle falsche Freunde.

Zufällige Homonyme haben keine gemeinsame etymologische Herkunft oder Bedeutung miteinander, sie verfügen nur über eine fast identische Aussprache oder orthografische Form.

Völlig falsche Freunde sind solche älteren entlehnten Wörter im Korpus, deren Bedeutungen völlig auseinandergegangen sind, die aber trotzdem eine gemeinsame etymologische Herkunft haben, d. h. diese Wörter haben sich voneinander entfernt. Die Bedeutungsverschiebung ist in der Regel nachvollziehbar. Péter Mihály hebt in seiner Untersuchung des Russischen und Ungarischen hervor, dass neben den denotativen und darstellenden Bedeutungsaspekten auch emotionale und evaluative Komponenten berücksichtigt werden müssen. Er betont, dass die lexikalische Bedeutung stets konnotative Elemente enthält, die die Kernbedeutung umgeben (Péter, 2005, S. 86ff.). Darunter gibt es verschiedene Kategorien zu unterscheiden. Die erste Kategorie ist, wenn nur die deskriptive Bedeutung unterschiedlich ist, aber keine evaluativen. Beispielsweise ungar. *lexikon* „wissenschaftliches Nachschlagewerk“ und ital. *lessico* „Wortschatz, Lexikon“; vgl. noch ungar. *farmer* und engl. *farmer*, ungar. *barát* „Freund“ und russ. брат „Bruder“, ungar. *munka* „Arbeit“ => slaw. munka „Qual“.

Innerhalb dieses Rahmens lassen sich verschiedene Kategorien unterscheiden. Die erste Kategorie umfasst Fälle, in denen lediglich die deskriptive Bedeutung abweicht, nicht jedoch die evaluativen Aspekte. Beispiele hierfür sind das ungarische *lexikon* im Sinne von ‚wissenschaftliches Nachschlagewerk‘ und das italienische *lessico* als ‚Wortschatz, Lexikon‘. Weitere Beispiele

sind das ungarische *farmer* ‚Jeans‘ und das englische *farmer* ‚Landwirt‘, das ungarische *barát* ‚Freund‘ und das russische брат ‚Bruder‘ sowie das ungarische *munka* ‚Arbeit‘ im Vergleich zum slawischen munka ‚Qual‘.

Die zweite Kategorie betrifft Wörter, deren Bedeutungsunterschied ausschließlich im evaluativen Bereich liegt. Beispiele hierfür sind das ungarische *perszóna* (im Ungarischen abwertend) für ‚zwielichtige Person‘ im Vergleich zum italienischen bzw. englischen *person(a)* für ‚Person, Individuum, Mensch‘ oder das ungarische *smukk* (im Ungarischen abwertend) für ‚billigen Schmuck‘ gegenüber dem deutschen *Schmuck* im Sinne von ‚Schmuck‘, ‚Zierde‘.

Die dritte Kategorie tritt ein, wenn sowohl deskriptive als auch evaluative Unterschiede bestehen. Ein Beispiel dafür ist das ungarische *autista* für ‚Person, die in ihre eigene Welt zurückgezogen lebt‘ im Gegensatz zum italienischen *autista* für ‚Fahrer‘, ‚Chauffeur‘. Beide Begriffe stammen etymologisch vom griechischen Wort *autós* ‚selbst‘.

Partielle oder teilweise falsche Freunde sind Wörter in zwei verschiedenen Sprachen, die ähnliche orthografische Formen oder Aussprachen aufweisen. Im Unterschied zu vollständigen falschen Freunden teilen partielle falsche Freunde zumindest eine gemeinsame Bedeutung, besitzen jedoch zusätzlich unterschiedliche, nicht miteinander verwandte Bedeutungen in einer oder beiden Sprachen. Ihre Verwendung ist daher stark kontextabhängig. Partielle falsche Freunde sind schwerer zu lernen als vollständige falsche Freunde, da ein Lernender die gemeinsame Bedeutung in bestimmten Kontexten korrekt verwenden kann, das Wort aber in anderen Kontexten aufgrund der abweichenden Bedeutungen falsch einsetzen würde. Laut Lázár (1998, S. 86ff.) lassen sich auch bei partiellen falschen Freunden unterschiedliche Unterkategorien unterscheiden. Die erste Unterkategorie sind Inklusionsfälle: Ein Wort deckt ein größeres Bedeutungsfeld ab als sein Pendant, das heißt, es besitzt zusätzlich eine Bedeutung, die das engere Bedeutungsumfeld des entsprechenden Wortes in der anderen Sprache einschließt. Die Verwechslungsgefahr ist dabei einseitig: Häufig führt das Wort mit der erweiterten Bedeutung Lernende in die Irre, die nur die engere Bedeutung kennen. Beispiele hierfür sind das ungarische *limonádé* ‚mit Zitrone und Zucker versetztes Sodawasser‘ und das deutsche Wort *Limonade* ‚Erfrischungsgetränk‘ oder das englische *dog* ‚Hund‘ und das ungarische *dog* ‚eine bestimmte Hunderasse‘. Eine Bedeutungsverengung kann dazu beitragen, dass ein ursprünglich gemeinsprachliches Wort in einer Sprache nur noch als Fachterminus verwendet wird. Die zweite Unterkategorie sind Überlappungsfälle: Beide Wörter besitzen einen gemeinsamen Bedeutungsbereich, weisen jedoch zusätzlich in beiden Sprachen abweichende Teilbedeutungen auf (H. Varga, 2013, S. 12).

Zivilisatorische und kulturelle falsche Freunde tragen wesentlich zu den häufigsten Übersetzungsfehlern in Bereichen wie Religion, Recht, Geschichte, Politik und nationalen Besonderheiten bei. Ein Beispiel dafür sind die Wörter *parliament* (im Englischen), *parlement* (im Französischen) und *parlament* (im Ungarischen), die alle Institutionen bezeichnen, jedoch unterschiedliche Strukturen aufweisen. Der Ausdruck „zivilisatorische/kulturelle falsche Freunde“ sollte nicht mit Realien verwechselt werden: Letztere sind lexikalische Einheiten, die in der

Zielsprache kein Äquivalent besitzen. Kriterien für kulturelle falsche Freunde sind neben der formalen Ähnlichkeit, die wie bei allen falschen Freunden gegeben sein muss, vor allem unterschiedliche kulturelle Konnotationen (Kiss, 2007, S. 26). Thody & Evans (1985) identifizierten zehn Risikobereiche: Verwaltung, Geschichte, Wirtschaft, Bildung, Religion, Familie, Reisen, Ernährung, Wohnen sowie Kultur und Medien. Die sprachlichen Aspekte kultureller Besonderheiten sind nicht nur für die Forschung zu falschen Freunden relevant, sondern auch für Soziolinguistik. Realien dürfen nicht mit den zivilisatorischen und kulturellen falschen Freunden verwechselt werden, da der Begriff ausschließlich solche Lexeme der Ausgangssprache bezeichnet, für die es in der Zielsprache kein Äquivalent gibt. Im Gegensatz dazu betrifft ein kultureller falscher Freund zwei Lexeme (x und x'), die die folgenden Bedingungen erfüllen:

- x ist Element des L1s, x' ist Element des L2s
- zwischen x und x' bestehen formale Ähnlichkeiten (deswegen werden x und x' hier als Bezeichnung verwendet).
- x bezeichnet eine kulturelle Besonderheit der gesamten oder teilweisen Sprechgemeinschaft von L1 und x' ist kein vollständiges Äquivalent zu x (einige semantische Merkmale können identisch sein).

Zivilisatorische und kulturelle falsche Freunde werfen zahlreiche Fragestellungen auf. Die für diese Untersuchung zentrale Frage lautet: Wie geht der Lexikograf im untersuchten Wörterbuch mit kulturellen falschen Freunden um?

Laut Kiss (2007, S. 26), die im Ungarisch-Französisch-Verhältnis drei Strategien als Quellen festgestellt hat, lassen sich drei Lösungsansätze unterscheiden: Auslassung, Umschreibung und Ersatz durch ein Fremdwort. Die Auslassung stellt dabei keinen idealen Ansatz dar. Die bevorzugte Umschreibung erfolgt in Form einer einsprachigen Begriffsbestimmung oder Definition, die alle unterscheidenden semantischen Merkmale umfasst und für den Muttersprachler der Ausgangssprache den Referenten eindeutig identifiziert. Eine vollständig befriedigende Definition – hinreichend informativ, fachlich präzise und zugleich frei von enzyklopädischem Wissen – zu erstellen, ist jedoch keine einfache Aufgabe.

Die dritte mögliche Lösung ist die Ersetzung durch ein Fremdwort. Dies ist jedoch nur unter bestimmten Bedingungen möglich: wenn aufgrund kultureller Kontakte zwischen den betreffenden Sprachen eine Entlehnung erfolgt ist (z.B. *csárdás* ‚Tschardasch‘ oder *gulyás* ‚Gulasch‘), wenn das Lexem aus einer dritten Sprache entlehnt wurde, oder wenn es sich um ein internationales Kulturbildungswort handelt, wie *cigány* ‚Zigeuner‘.

Die zweite Klassifikation bezieht sich auf die Herkunft falscher Freunde. Laut H. Varga (2007) ist zwischen falschen Freunden im weiteren und im engeren Sinne zu unterscheiden. Unter die Kategorie „falsche Freunde im weiteren Sinne“ fallen Lexeme, die durch Sprachkontakt zwischen nicht verwandten Sprachen entweder zusammengefallen sind oder eine starke

formale Ähnlichkeit aufweisen. Obwohl sie etymologisch denselben Ursprung haben, können sich ihre Bedeutungen durch die getrennte Sprachentwicklung auseinanderentwickeln – bis hin zu diametral entgegengesetzten Bedeutungen. Viele Internationalismen oder Wanderwörter gehören in diese Gruppe, da sie auf einen gemeinsamen lateinischen oder griechischen Stamm zurückgeführt werden können.

H. Varga (2007, S. 8) weist darauf hin, dass falsche Freunde vor allem zwischen Sprachen unterschiedlicher Sprachfamilien untersucht werden sollten. Bei genetisch nah verwandten Sprachen ist es schwieriger, feine Bedeutungsnuancen und -unterschiede zu erkennen, als bei weit voneinander entfernten Sprachen. Diese Art von falschen Freunden ist nicht nur aus praktischer Sicht interessant, sondern auch theoretisch aufschlussreich – insbesondere für Sprachhistoriker, Komparatisten oder kontrastive Linguisten. Lehnwörter lateinischen, griechischen, französischen oder anderer Ursprungs, die unabhängig voneinander – über verschiedene Kanäle und zu unterschiedlichen Zeiten – in die englische und deutsche Sprache gelangten und sich anschließend unterschiedlich entwickelten, können dieser Kategorie zugeordnet werden. Beispiele hierfür sind etwa das deutsche *Gymnasium* ‚akademische Mittelschule‘ und das englische *gymnasium* ‚Turnhalle‘. Beide Wörter stammen vom griechischen *gymnasion* ab, spiegeln jedoch unterschiedliche kulturelle und schulische Entwicklungen wider. Ein weiteres Beispiel ist das deutsche *Magazin* ‚Lager‘ und ‚Zeitschrift‘ und das englische *magazine* ‚Zeitschrift‘. Diese Wörter leiten sich vom arabischen *makhzan* ‚Lager‘ ab, haben ihre Bedeutungen jedoch unterschiedlich eingeschränkt. Obwohl diese Wörter formal denselben Ursprung haben, handelt es sich nicht um direkte germanische Kognate, sondern um gemeinsam geerbte oder übernommene lateinische bzw. griechische Elemente, die sich in beiden Sprachen eigenständig weiterentwickelt haben.

Die zweite Gruppe in dieser Klassifikation sind die „falschen Freunde im engeren Sinne“. Zu dieser Gruppe gehören Lexeme, die aus einer gemeinsamen Ursprache und derselben Sprachfamilie stammen. H. Varga (2007, S. 8) bezeichnet sie als „blutsverwandte“ Wörter. Aufgrund dieses gemeinsamen Ursprungs sind die Formen dieser Wörter identisch oder sehr ähnlich, ihre Bedeutungen haben sich jedoch im Zuge der Sprachtrennung und der anschließenden unterschiedlichen Entwicklung stark auseinanderentwickelt, wie etwa beim englischen *dish* ‚Speise‘, ‚Gericht‘ und dem deutschen *Tisch*.

Dieses Klassifikationssystem wurde gewählt, weil für falsche Freunde die Bedeutungen zentral sind, während die formale Ähnlichkeit lediglich den Ausgangspunkt der Gliederung bildet. Die im Folgenden dargestellte Analyse könnte empirisch stärker auf konkreten Listen und spezifischen lexikografischen Konsequenzen basieren, sodass sich die Daten präzise quantifizieren ließen.

KORPUS: KURZE BESCHREIBUNG DES WÖRTERBUCHS

Die primäre Quelle der Arbeit war Langenscheidt Standard Dictionary German-English, English-German (2018). Langenscheidt gilt als einer der international bekanntesten und führenden Verlage in den Bereichen Sprachen und Nachschlagewerke. Das 1856 gegründete Unternehmen garantiert höchste Qualität und Kompetenz im Bereich des Sprachenlernens. Das zweisprachige Standardwörterbuch enthält 130 000 Einträge und beschränkt sich nicht auf einen bestimmten lexikalischen Bereich, sondern behandelt ein breites Spektrum an unterschiedlichen Themen.

Wie oben bereits angeführt, ist Langenscheidt Standard Dictionary ist ein zweisprachiges Wörterbuch. Zweisprachige Wörterbücher zeichnen sich durch drei spezifische Merkmale aus (vgl. Kromann 1989 und 1994):

1. Sprachenpaarbezogenheit
2. Direktionalität: Alle zweisprachigen Wörterbücher sind richtungsorientiert (L1 => L2 oder L2 => L1).
3. Erklärte Äquivalenzrelationen, d.h., dass sie die Beziehungen zwischen den Äquivalenzen detailliert darstellen können.

In aktiven zweisprachigen Wörterbüchern sind die Beispielangaben unentbehrlich, weil sie die Sprachproduktion fördern. Beispielangaben erscheinen dort oft zweiteilig, mit einem Beispiel aus L1 und dessen Äquivalent in L2. In aktiven zweisprachigen Wörterbüchern sind Kollokationen oft zentral, weil sie für das Fremdsprachenlernen und die Fremdsprachenproduktion eine notwendige Rolle spielen (Hausmann 1988).

MAKROSTRUKTUR

Die Makrostruktur eines Wörterbuchs hängt eng mit dessen Zweck zusammen. Als erster zu analysierender Aspekt wurde der Typ des Wörterbuchs festgelegt. Nach Schaefer (1967, S. 83) ist das Langenscheidt Standard Dictionary German-English, English-German ein zweisprachiges, allgemeinsprachliches Standardwörterbuch. In diesem Zusammenhang stellt sich jedoch die Frage, was man genau unter einem „standard dictionary“ versteht. Leider liefert die Fachliteratur keine eindeutige Antwort darauf (siehe dazu Kriston 2011).

Im Rahmen der Mikrostruktur stellt sich die grundlegende Frage, welche Einheiten als Lemmata in ein Wörterbuch aufgenommen werden (Schaefer, 1967, S. 84). Bedauerlicherweise haben die Herausgeber des Wörterbuchs keine Angaben zu den zugrunde liegenden Auswahlkriterien gemacht, sodass lediglich Hypothesen über die Auswahl der Einträge angestellt werden können. Vermutlich spielten bei der Auswahl der Lemmata vor allem Häufigkeit, feste Wortverbindungen und Kollokationen eine entscheidende Rolle. Berücksichtigt wurden sowohl der Grundwortschatz als auch häufig gebrauchte Wörter, einschließlich standardsprachlicher und

umgangssprachlicher Formen. Der Lemmabestand deckt sowohl den traditionellen Wortschatz ab als auch aktuellere sprachliche Erscheinungsformen, wie moderne Termini, neue Terminologien oder Anglizismen. Fachwörter sind nur teilweise vertreten, beispielsweise aus den Bereichen Gastronomie, Technik oder Schule/Universität, während Eigennamen lediglich vereinzelt aufgenommen wurden. Die Auswahl der Einträge reflektiert, welche Wörter als bedeutsam oder gebräuchlich gelten. Insgesamt umfasst das Wörterbuch 130.000 Lemmata, was der Berücksichtigung beider Sprachen geschuldet ist und zu einer größeren Anzahl von Einträgen führt als in einsprachigen Wörterbüchern.

Das Wörterbuch folgt einer linearen, festen Reihenfolge. Es enthält weder Illustrationen noch thematische Listen und verzichtet auf eine Kombination aus alphabetischer und thematischer Ordnung; rückläufige oder thematische Anordnungen werden nicht verwendet. Die Stichwörter sind nestalphabetisch geordnet, wobei die Auswahl der Wörter auf deren Häufigkeit und Relevanz in beiden Sprachen basiert. Das Vorwort dient als makrostruktureller Zusatzteil und gibt Hinweise zur Benutzung des Wörterbuchs. Zudem ist ein Abkürzungsverzeichnis enthalten. Die Grammatikübersicht beinhaltet die Konjugation der Verben, die deutschen unregelmäßigen Verben sowie die Numeralien. Angaben zu deutschen sowie englischen/amerikanischen Gewichts- und Maßeinheiten sind vorhanden. Der makrostrukturelle Zusatzteil enthält jedoch keine thematischen Miniglossare oder weiterführenden Sprachhilfen. Das Wörterbuch bietet Informationen zur Aussprache und fasst die Abkürzungen der Wortarten zusammen.

Die Lemmata im Langenscheidt-Wörterbuch sind klar und einheitlich strukturiert, um dem Benutzer das Nachschlagen zu erleichtern. Deutsche Verben werden in der Grundform (Infinitiv) angegeben, deutsche Nomen im Nominativ Singular. Englische Wörter erscheinen ebenfalls in der Standardform als Lemma. Zusammengesetzte Wörter werden alphabetisch nach ihrem ersten Bestandteil geordnet und häufig in Nestern zusammengefasst, beispielsweise unter *Auto-* mit Einträgen wie *Autodidakt*, *Autogramm*, *Automat* oder *Autovermietung*. Schreibvarianten werden deutlich gekennzeichnet, sodass die unterschiedlichen orthographischen Formen unterscheidbar sind. Einige Fachbegriffe sind markiert, jedoch enthält das Wörterbuch keine vollständige Fachlexik. Das Wörterbuch macht keine expliziten Angaben zur Zielgruppe. Aufgrund des englischsprachigen Vorworts und der Tatsache, dass Ausspracheangaben nur bei den deutschen Stichwörtern vorhanden sind, kann jedoch davon ausgegangen werden, dass es primär für englische Muttersprachler mit Grundkenntnissen der deutschen Sprache konzipiert wurde.

MIKROSTRUKTUR

Die Mikrostruktur bezieht sich im Gegensatz zur Makrostruktur ausschließlich auf das Wörterverzeichnis und innerhalb des Verzeichnisses auf einen von einem Lemma eingeleiteten Wörterbuchartikel. Ein Wörterbuchartikel soll einerseits Informationen über die Bedeutung eines Wortes liefern, aber auch über sprachsystematische Eigenschaften dieses Wortes, wie z.B.

Aussprache, Genus, Flexion usw. (Virtanen, 1993, S. 19).

Im Wörterbuchartikel des untersuchten Wörterbuchs werden die Stichwörter in ihrer Grundform angegeben, d.h. Verben im Infinitiv und Substantive im Nominativ. Die lexikographischen Einträge sind blau gedruckt, was die Navigation erleichtert. Das Wörterbuch gibt die standardmäßige Schreibweise wieder und liefert phonetische bzw. phonologische Informationen (Betonung und Aussprache) für deutsche Lemmata; für englische Lemmata werden keine phonetischen Angaben gemacht. Die grammatischen Angaben umfassen typische Informationen wie Wortart, Flexion (z.B. Plural, Konjugation) sowie Genus bei Substantiven. In den öffentlich zugänglichen Beschreibungen werden keine sehr detaillierten Angaben zu allen diasystematischen Aspekten gemacht, etwa zu stilistischen Markierungen, Dialekten oder Archaismen. Erwähnt wird lediglich, dass Felder sowie semantische und Register-Beziehungen markiert seien. Fachliche Register („field“) sollen diatechnische Markierungen darstellen, allerdings erfolgt die Kennzeichnung der Register im Wörterbuch insgesamt nicht einheitlich.

Laut Beschreibung enthält das Wörterbuch sowohl allgemeine Bedeutungsangaben als auch idiomatische Ausdrücke („wealth of idiomatic expressions“). Außerdem werden „semantic labels“ genannt, was darauf hindeutet, dass Bedeutungsrelationen wie Synonymie oder semantische Felder dargestellt sein könnten. Es bleibt jedoch unklar, ob explizite Querverweise („siehe auch . . .“) zwischen den Einträgen bestehen oder ein thesaurusähnliches Netz vorhanden ist. Die gedruckte Version scheint primär auf lineare Einträge ausgelegt zu sein.

Das Wörterbuch weist nicht explizit auf falsche Freunde hin, was jedoch nicht notwendigerweise als Fehler der Lexikografinnen zu werten ist. Ein Standardwörterbuch ist stets kompakt, sodass jede zusätzliche Anmerkung sorgfältig abgewogen werden muss, da sie zusätzlichen Platz beanspruchen würde. Aus diesem Grund werden unterschiedliche Bedeutungen häufig unter separaten Nummern aufgeführt, sodass der Benutzer selbst erkennen muss, dass hier eine potenzielle „Gefahr“ besteht. Dies verdeutlicht, dass falsche Freunde aus lexikografischer Perspektive in zweisprachigen Standardwörterbüchern ein peripheres Phänomen darstellen.

HYPOTHESEN UND FRAGESTELLUNGEN

Im Folgenden werden die zentralen Fragestellungen in Bezug auf die Wörterbuchanalyse vorgestellt:

- Wie werden falsche Freunde im Langenscheidt Standard Dictionary lexikographisch dargestellt?
- Welche Informationen liefert das Wörterbuch zur semantischen und grammatischen Differenzierung falscher Freunde?
- Enthält der Eintrag grammatische Angaben, Beispielsätze oder Registerhinweise, um die Unterschiede deutlich zu machen?

Da falsche Freunde häufig nicht nur semantisch, sondern auch syntaktisch und nach der Valenz differenziert werden, ist der systematische Einsatz von Registerhinweisen, Beispielen und Bedeutungsabgrenzungen von besonderer Bedeutung. Der synthetische und analytische Bedeutungszugang ist für diese Studie von hoher Relevanz, da die gewählte lexikografische Strategie entscheidend für die Behandlung falscher Freunde ist. Synthetische Lösungen, bei denen nur kurze Äquivalente angegeben werden, führen oft zu Fehlinterpretationen, während analytische Lösungen mit zahlreichen Beispielen für die adäquate Darstellung falscher Freunde erforderlich sind.

Der synthetische und analytische Bedeutungszugang kann durch eine lexikografische Beispielanalyse untersucht werden. Hierbei wird die Anzahl der Bedeutungen sowie die Typen der Beispiele (Beispiel als Fall, Beispiel als Exemplar oder beides) erfasst, um eine systematische Gegenüberstellung zu ermöglichen. Die zugehörige Forschungsfrage lautet, in welchem Verhältnis synthetische und analytische Bedeutungsdarstellungen zueinanderstehen und ob die Bedeutung primär durch ein einzelnes Wort oder durch Beispiel- und Erklärungskontexte vermittelt wird.

LEXIKOGRAPHISCHE BEISPIELANALYSE

Im Mittelpunkt dieses Abschnittes steht die Frage, wie die Mikrostruktur der Wörterbuchartikel in Bezug auf die falschen Freunde im deutsch-englischen Teil des Langenscheidts Standard Dictionary gestaltet ist. Auf Grundlage der Analyse der Stichwörter lässt sich feststellen, dass 194 Lemmata mit der Ausgangssprache Deutsch als falsche Freunde eingestuft werden können.

Die Mehrheit der im Korpus erfassten Einträge weist nur eine geringe semantische Differenzierung auf. Etwa 70% der Lemmata mit falschen Freunden enthalten lediglich eine Bedeutung (siehe Abb. 1), was auf eine Tendenz zur vereinfachenden lexikographischen Praxis hinweist. Dies kann das potenzielle Risiko von Missverständnissen erhöhen. Je mehr Bedeutungen ein Lemma aufweist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit von Interferenzfehlern oder Fehlern von falschen Freunden. Die beobachtete geringe Bedeutungsanzahl kann teilweise dadurch erklärt werden, dass das Langenscheidt Standard Dictionary ein Printwörterbuch ist - ökonomische Erwägungen, wie redaktionelle Kompression, spielen hier vermutlich eine Rolle. Dennoch stellt es ein didaktisches Problem dar, dass falsche Freunde oft monosemisch präsentiert werden, obwohl eine polysemische Darstellung für Lernende weniger irreführend wäre.

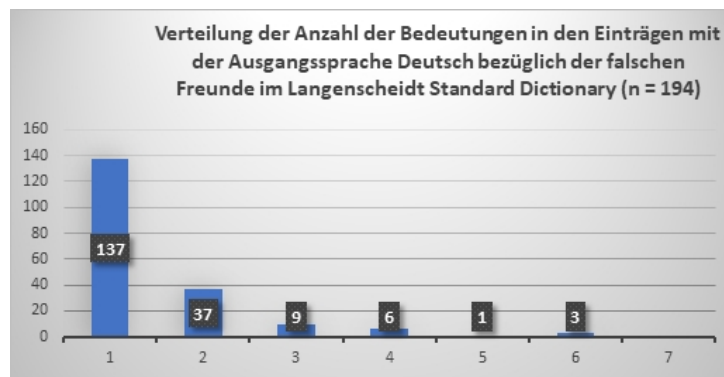


Abbildung 1. Verteilung der Anzahl der Bedeutungen in den Einträgen mit der Ausgangssprache Deutsch bezüglich der falschen Freunde im Langenscheidt Standard Dictionary (2017)

Die folgende Analyse (siehe Abb. 2) zeigt die Verteilung der Beispieltypen in den Einträgen der falschen Freunde im deutsch-englischen Teil des Langenscheidt Standard Dictionary (n = 194). Dabei wird untersucht, ob die Beispiele als Fall oder als Exemplar oder in beiden Formen auftreten, um einen Überblick darüber zu geben, wie die lexikografische Praxis die Bedeutungs-differenzierung und die Verständlichkeit für die Benutzer unterstützt. Unter „Beispiel als Fall“ werden kontextuelle Elemente verstanden, die den argumentativen, pragmatischen Gebrauch repräsentieren, während „Beispiel als Exemplar“ über eine illustrative Funktion verfügt und prototypische Elemente enthält.



Abbildung 2. Verteilung der Beispieltypen in den Einträgen mit der Ausgangssprache Deutsch bezüglich der falschen Freunde im Langenscheidt Standard Dictionary (2017)

Insgesamt zeigt sich, dass Verwendungsbeispiele vor allem bei Verben und Präpositionen auftreten, da diese über komplexere semantische Strukturen verfügen und kontextabhängiger sind. Dagegen finden sich Beispiele als Fall bei Nomen und Adjektiven wesentlich seltener, da diese lexikalischen Klassen in der Regel leichter konzeptualisierbar sind und weniger kontextuelle Erläuterung erfordern.

Im Weiteren wird der Umgang mit falschen Freunden anhand konkreter Wörterbucheinträge des Langenscheidt Standard Dictionary analysiert. Ziel der Untersuchung ist es, die Transparenz, Struktur und Konsistenz der Wörterbucheinträge sowie deren Benutzerfreundlichkeit zu evaluieren. Die Analyse konzentriert sich dabei insbesondere auf mikrostrukturelle Aspekte und darauf, in welcher Weise falsche Freunde lexikographisch dargestellt werden.

Der Eintrag *Limonade* wird im Wörterbuch mit der englischen Entsprechung *lemonade* angegeben, was jedoch irreführend und unpräzise ist. Nach dem Duden Bedeutungswörterbuch online³² bezeichnet *Limonade* im Deutschen in der Regel ‚ein alkoholfreies, kohlenensäurehaltiges Getränk aus Obstsaft oder entsprechender Essenz, Zucker und Wasser‘. Demgemäß fungiert *Limonade* im Deutschen als Sammelbegriff und bezeichnet keineswegs ausschließlich ein zuckerhaltiges Zitronengetränk. Vielmehr umfasst der Begriff auch kohlenensäurehaltige, süße Erfrischungsgetränke mit unterschiedlichen Geschmacksrichtungen (z.B. Orangen-, Zitronen- oder Himbeerlimonade). Dieses Lemma stellt einen klassischen Fall falscher Freunde dar. Zwar teilen beide Wörter denselben etymologischen Ursprung, doch haben sie sich in ihren heutigen denotativen und konnotativen Bedeutungen deutlich auseinanderentwickelt. Die im Wörterbuch angegebene Entsprechung *lemonade* bildet lediglich einen Teilaspekt der deutschen Bedeutung ab und suggeriert dadurch eine trügerische Äquivalenz.

Eine weitere kritische Bemerkung betrifft das Lemma *Kostüm*, das im untersuchten Wörterbuch mit drei englischen Entsprechungen versehen ist: *costume*, *fancy dress* und *suit*. Zwar erfassen die genannten Äquivalente das semantische Spektrum des Lemmas grundsätzlich, dennoch bleibt die Darstellung der Äquivalenzverhältnisse oberflächlich, und die Differenzierung ist unzureichend. Das englische *costume* kann sowohl ‚Bühnenbekleidung‘ als auch ‚traditionelle oder historische Kleidung‘ bezeichnen, während *fancy dress* im britischen Englisch spezifisch ein ‚Verkleidungskostüm für Feiern oder Karnevalsveranstaltungen‘ meint. *Suit* hingegen bezeichnet ein ‚Ensemble aus Jacke und Rock oder Hose‘ und wird überwiegend im Kontext eleganter bzw. business-casual Kleidung verwendet, was dem deutschen *Damenkostüm* am ehesten entspricht. Die Entscheidung, diese drei Übersetzungen ohne semantische oder pragmatische Anmerkungen nebeneinanderzustellen, ist aus didaktischer Sicht problematisch. Die Kontextgebundenheit der jeweiligen Entsprechungen wird hier nicht ausdrücklich kenntlich gemacht. Die geäußerte Kritik basiert auf den Bedeutungsangaben des DWDS sowie des Cambridge Online Dictionary. Im DWDS wird der Wörterbuchartikel *Kostüm* folgendermaßen dargestellt³³:

Kostüm, das

1. meist aus demselben Stoff bestehende Kombination von Rock und Blazer, die von Frauen besonders im Geschäftsleben und zu formellen Anlässen getragen wird
2. spezielle Kleidung, oft ergänzt durch Perücke, Maske, Schminke und passende Accessoires, mit denen

³²<https://www.duden.de/rechtschreibung/Limonade>

³³<https://www.dwds.de/wb/Kost%C3%BCm>

man eine bestimmte Rolle spielt, sich verkleidet

a) für Darsteller in Bühnenstücken, Musikgruppen o.Ä.

b) im Karneval, bei Kostümfesten o.Ä.

3. [allgemeiner] für eine Region, ein Zeitalter oder eine Bevölkerungsgruppe traditionelle und typische Kleidung

4. [bildlich] (verändertes oder irreführendes) Erscheinungsbild

Die semantische Struktur des englischen Lexems *costume* wird anhand des Cambridge Online Dictionary veranschaulicht³⁴:

costume

1. the set of clothes typical of a particular country or period of history

2. a set of clothes worn by actors in a play, television programme, or film, or worn in order to look like someone or something else for an entertainment, a party, etc.

costume (American dictionary)

1. a set of clothes worn in order to look like someone else, esp. for a party or as part of an entertainment:

2. A costume is also the set of clothes typical of a particular country or period of history

Die folgende Analyse (siehe Abb. 2) zeigt die Verteilung der Beispieltypen in den Einträgen der falschen Freunde im deutsch-englischen Teil des Langenscheidt Standard Dictionary (n = 194). Dabei wird untersucht, ob die Beispiele als Fall oder als Exemplar oder in beiden Formen auftreten, um einen Überblick darüber zu geben, wie die lexikografische Praxis die Bedeutungs differenzierung und die Verständlichkeit für die Benutzer unterstützt. Unter „Beispiel als Fall“ werden kontextuelle Elemente verstanden, die den argumentativen, pragmatischen Gebrauch repräsentieren, während „Beispiel als Exemplar“ über eine illustrative Funktion verfügt und prototypische Elemente enthält. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im DWDS eindeutig zwischen formeller bzw. business-casual Kleidung (Blazer und Rock) einerseits und dem Verkleidungskostüm für Karneval oder Theater andererseits unterschieden wird (vgl. Bedeutungsangabe 1 und 2), wobei Letzteres zusätzlich in Bühnen- und Festkontexte unterteilt ist. Eine solche semantische Differenzierung fehlt im untersuchten deutsch-englischen Standardwörterbuch. Der Eintrag im Langenscheidts Standard Dictionary vermittelt den Eindruck, die englischen Äquivalente *costume*, *fancy dress*, *suit* ließen sich nahezu beliebig austauschen. Aus kontrastiver Perspektive fördert dies jedoch fehlerhafte Gleichsetzungen – ein Aspekt, der sich im Vergleich mit der Definition des Cambridge Online Dictionary besonders klar zeigt. Ein solcher Abgleich macht deutlich, dass *costume* im Englischen einen wesentlich breiteren Bedeutungsbereich aufweist. Die dargestellten Bedeutungen lassen sich nicht nur seman-

³⁴<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/costume>

tisch, sondern auch funktional voneinander unterscheiden. Das Problem besteht darin, dass der Langenscheidt-Eintrag diese feinen Unterschiede nicht explizit berücksichtigt, sondern sie unter einem vermeintlich äquivalenten Oberbegriff zusammenfasst und die dritte Bedeutung zudem einschränkt. Dadurch entsteht der Eindruck, als sei das englische *costume* in jeder Verwendungsumgebung mit dem deutschen *Kostüm* austauschbar oder in jedem Kontext die korrekte Übersetzungsmöglichkeit – was lexikographisch nicht haltbar ist. Zudem führt die unreflektierte Übernahme des englischen Äquivalents zu semantischer Inkongruenz und kann aus didaktischer Sicht eine potenzielle Fehlerquelle darstellen. Besonders problematisch ist, dass der Eintrag keinerlei Hinweise auf die Einschränkungen des modernen Sprachgebrauchs gibt. Die fehlende Kontextualisierung ist auch problematisch, weil der Eintrag zwischen Alltagskleidung (business-casual), historischen Verkleidungen und Theater- oder Filmkostümen nicht differenziert.

Lexikographisch sinnvoll wäre eine feinere Differenzierung der englischen Entsprechungen wie folgt:

Kostüm, das (*historical or theatrical dress*) *costume*; (*party disguise*) *fancy dress*; (*formal women's clothing*) *suit*

ZUSAMMENFASSUNG

Im vorliegenden Beitrag wurden die sogenannten „falschen Freunde“ in deutsch-englischer Relation auf der Grundlage eines zweisprachigen Wörterbuchs systematisch untersucht. Ausgangspunkt der Analyse bildete die Annahme, dass semantisch ähnlich erscheinende, jedoch bedeutungsverschiedene Lexeme im Bereich der kontrastiven Linguistik eine besondere Rolle spielen, da sie nicht nur zu Rezeptions- und Produktionsfehlern führen, sondern auch Rückschlüsse auf die Struktur und Entwicklung beider Sprachen zulassen.

Die Untersuchung verfolgte zwei zentrale Ziele: Erstens sollte die Anzahl der im Korpus identifizierbaren falschen Freunde präzise ermittelt werden, um einen quantitativen Überblick über deren Vorkommen und Verteilung im lexikographischen Material zu erhalten. Zweitens galt es, die lexikographische Darstellung dieser Einheiten kritisch zu analysieren und zu bewerten, insbesondere im Hinblick auf die Frage, inwieweit die Einträge in zweisprachigen Wörterbüchern die semantischen Feinheiten, potenzielle Fehlinterpretationen sowie relevante Gebrauchskontexte adäquat abbilden. Auf diese Weise sollte nicht nur die Qualität der lexikographischen Aufbereitung beurteilt, sondern auch ein Beitrag zur Optimierung der Darstellung solcher problematischen Lexeme in zukünftigen Wörterbuchausgaben geleistet werden.

LITERATUR

Chacón Beltrán, R. (2006). Towards a typological classification of false friends (Spanish-English). In *Revista española de lingüística aplicada*. Vol. 19, S. 29–40.

Gouws, R., Prinsloo, D. & Schryver, G.-M. (2004). Friends will be Friends - True or False. Lexicographic Approaches to the Treatment of False Friends. *Euralex* 2004, S. 797–806.

Heid, U., Prinsloo, D. J. (2008). Collocational false friends: Description and treatment in bilingual dictionaries. *Euralex* 2008, S. 1357–1364.

Kiss, M. (2021). A „faux amis”jelenségének terminológiai problémája. *Fordítástudomány* 6/2, S. 18–30.

Kriston, R. (2011): Das Lerner-Fachwörterbuch – die Kombination vom Lerner- und Fachwörterbuch. I: *Publicationes Universitatis Miskolcincensis Sectio Philosophica* 16: Fasc. 3., S. 367–371.

Lázár, P. A. (1998). Towards a taxonomy of „false friends”. Faux amis for Hungarian users. In *The Even Yearbook* 3, S. 69–118.

Lettner, K. (2020). *Zur Theorie des lexikographischen Beispiels: Die Beispielangaben in der ein- und zweisprachigen pädagogischen Lexikographie des Deutschen*. Berlin, Boston: De Gruyter.

Platt, H., Platt, J., & Richard, J. C. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Singapore: Longman Singapore Publishers Ltd.

Postigo Pinazo, E. (2008). Pedro Jose Chamizo Dominguez: Semantics and pragmatics of false friends. In *International Journal of Lexicography* 21, S. 457–463.

Schaeder, B. (1987). *Germanistische Lexikographie*. Berlin, Boston: De Gruyter.

Schryver, G.-M. (2008). An Analysis of The Oxford Guide to Practical Lexicography (Atkins and Rundell 2008). *Lexikos* 18 DOI:<https://doi.org/10.5788/18-0-498>

Varga, M. (2013). Barátkozzunk a magyar nyelv hamis barátaival is! Javaslat egy szótár összeállítására. *Szó és Szótár*, 1-2, S. 5–14.

Virtanen, P. (1993). Zur Geschichte der finnisch-deutschen Lexikographie 1888-1991. Studien zur Makrostruktur. In Herbert Ernst Wiegand (Hrsg.), *Studien zur zweisprachigen Lexikographie mit Deutsch I*, Hildesheim/New York: Georg Olms Verlag.

WÖRTERBÜCHER

Cambridge University Press. (n.d.). *Cambridge Dictionary online*. <https://dictionary.cambridge.org>

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. (n.d.). *DWDS – Wörterbuch*. <https://www.dwds.de>

Dudenredaktion. (n.d.). *Duden online: Wörterbuch der deutschen Sprache*. Duden. <https://www.duden.de>

Langenscheidt Redaktion (Hrsg.). (2017). *Langenscheidt Standard Dictionary German: German–English / English–German* (7. Aufl.). PONS.

ÜBER DIE DILEMMATA DER LITERATURVERFILMUNG

Tünde Paksy³⁵

ABSTRACT

There are many possible reasons, motivations and effects for filming a literary work. Today, many agree that a film version of a literary work should be appreciated not only as a function of the literary work, as a transmedial translation of it, but also as a work of cinematic art in its own right, while others assume that each film version is a different interpretation of the original work. The resulting dilemmas, especially from the point of view of the recipient, culminate around the question of the fidelity principle. Creators face different dilemmas for different types of adaptation, which become particularly acute when a work has been filmed several times. Throughout the presentation, I will try to illustrate, through concrete examples, the possibilities and the impact of the transformations that the filmmakers have used.

KEYWORDS

film adaptations of literary works; interpretative transformation; perspective; interior monologues; Kafka's The Metamorphosis; Remarque's All Quiet on the Western Front

EINFÜHRUNG

Über Literaturverfilmung und verschiedene Literaturverfilmungen kann unter verschiedenen Aspekten diskutiert werden. Der vorliegende Beitrag wurde in erster Linie von methodisch-didaktischen Überlegungen inspiriert und basiert auf Erfahrungen mehrerer Seminare zum Thema Literaturverfilmung, in deren Rahmen literarische Werke mit mehreren Filmadaptionen verglichen wurden. Im Rahmen eines komparatistischen Ansatzes kam es erst zur Auslegung der Texte und anschließend zur Besprechung mehrerer Verfilmungen. Im Rahmen germanistischer Seminare, wurden jedoch die Verfilmungen nicht zuletzt mit dem Ziel eingesetzt, den Studierenden quasi transmediale Interpretationsbeispiele zu zeigen und sie auf diese Weise zur vertieften Lektüre und zum Weiterdenken zu bewegen.

Bei der Verfilmung wird der verbale Code der Vorlage (z. B. in Form von Dialogen, Monologen, von einem Narrator gesprochenen Textteilen) teils beibehalten, teils in Codes anderer semiotischer Systeme transformiert (z. B. Mise-en-scène), bzw. mit solchen ergänzt (z. B. Filmmusik), wobei eine Mehrkanalinformationsvergabe erfolgt. Das bedeutet zugleich, dass aufgrund eines Konzeptes selektiert, konkretisiert und transformiert wird, was zwangsläufig zu Abweichungen vom Ausgangstext führen kann. Es handelt sich dabei nicht um Reproduktion, sondern um die Schaffung eines anderen Kunstwerkes, der vielfältig auf den Ausgangstext re-

³⁵Tünde Paksy, Universität Miskolc, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Lehrstuhl für Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft, E-Mail: mail@egyetem.hu

ferieren kann und in unterschiedlicher Weise „werktreu“ sein mag. Werktreue kann und darf aber nicht zum Maßstab der Beurteilung der ästhetischen Qualität von Verfilmungen erhoben werden. Nichtsdestotrotz neigen Studierende in diesem Mediendispositiv oftmals dazu, als erste Reaktion aufgrund der Werktreue ein voreiliges Urteil über die jeweilige Literaturverfilmung zu fällen. Das wird in den Seminaren dennoch nicht als Fehler angeprangert, sondern vielmehr zum Ausgangspunkt für weitere Diskussionen gemacht, indem diese Urteile Studierende zugleich motivieren, Textvorlage und Verfilmungen systematischen Analysen zu unterwerfen. Dabei wird die Aufmerksamkeit zugleich auf die Darstellungsmittel und Techniken der beiden Medien, sowie deren Anwendung im jeweiligen Werk, bzw. die oben beschriebenen Selektions- und Transformationsprozesse gelenkt.

LITERARISCHER TEXT – VERFILMUNG - WERKTREUE

Der Film pflegt seit seiner Erfindung enge Beziehungen zur Literatur. Als visuelles Medium baut der Film vor allem technisch und kompositorisch auf die Traditionen der Fotografie und Malkunst. Als narrative Kunst ist er sowohl inhaltlich als auch formal mit der Erzählung und dem Drama verbunden. Literaturverfilmungen begleiten von Anfang an die Filmgeschichte. Bereits 1896, also erst ein Jahr nach der Geburt des Films, drehte Louis Lumière einen Film, dem Goethes *Faust* als Vorlage diente, während Murnaus *Faustverfilmung* (1926) als Höhepunkt der Stummfilmära gilt. Ein paar Jahre später wurde unter der Regie von Josef von Sternberg *Der Blaue Engel* (1929-1930), der erste deutsche Tonfilm, nach der Vorlage von Heinrich Manns Roman *Professor Unrat*, gedreht, der zugleich den Durchbruch für Marlene Dietrich bedeutete. Die Präsenz von Literaturverfilmungen ist also von Anfang an gegeben – doch nach welchen Kriterien werden sie beurteilt?

Mittlerweile gilt als eine allgemein akzeptierte These der Forschungsarbeiten zum Thema Literaturverfilmung, dass die Verfilmung nicht unter dem Aspekt der Treue zur Textvorlage, sondern als autonomes Kunstwerk zu beurteilen ist, wobei die meisten implizit oder explizit eine Kritik zum Konzept der Werktreue äußern (Nischik, 2001, S. 377; Király, 2003; Sággy, 2017). In den ungarischen Untersuchungen, zum Beispiel, wurde das relativ früh, bereits 1927 von Lajos Gró bezüglich der Verfilmung von *Don Quijote* formuliert: „Bei der ästhetischen Beurteilung verfilmter Romane sind immer nur die Filmaspekte entscheidend und nie das, in wie weit das Original übertragen werden konnte. Denn heute hat der Film mehr oder weniger seine eigenen Mittel erarbeitet, die bald nach ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten funktionieren.“³⁶ (Gró, 1927) Im Gegensatz dazu beklagte Sággy fast hundert Jahre später, dass es in den Kritiken der Verfilmung des *Romans eines Schicksallosen* (Regie: Lajos Koltai, 2005) von Imre Kertész immer noch sehr häufig reflexartig danach geurteilt wird, inwieweit die Verfilmung der Vorlage treu bleiben konnte. (Sággy, 2017, S. 1-3) Andererseits stellt Sággy aufgrund des Werk- und

³⁶Übersetzt von Tünde Paksy.

Textbegriffes von Barthes dar, welche Schwierigkeiten darin liegen, das Konzept der Werktreue anzuwenden. Es ist nur dann zu bestimmen, was die Eckpfeiler der Werktreue sind, also welche Merkmale der Vorlage in der Adaption zu „bewahren“ sind, „wenn die Vorlage der Verfilmung nicht als Text, sondern als Werk rezipiert wird“, also die Abschließung und Stabilisierung der sprachlichen Bedeutungen angestrebt wird. Demgegenüber wird in Ansätzen, die das Konzept der Werktreue für problematisch halten, die Vorlage als Text, und somit als eine ganzheitliche Bedeutung verstanden, die in steter Bewegung, bzw. „Zerstreuung“ begriffen ist, wodurch die (feste) Bestimmung der Grundlage für die Werktreue unmöglich wird (Sághy, 2017, S. 4). Der essentialistische Ansatz mit dem Konzept der Werktreue deutet zugleich mit Behauptungen, wie „der Geist und die originellen Lösungen renommierter Romane können in einem anderen Werk nicht reproduziert werden“³⁷ die Unmöglichkeit der Verfilmung an (ebd.). Ich würde zwar anzweifeln, dass „Geist und originelle Lösungen“ eines Romans unbedingt für seine ästhetische Qualität sorgen sollten, denn es gibt bzw. es kann Merkmale und Eigenheiten eines Textes geben, die den Text grundsätzlich bestimmen und nicht einfach oder gar nicht in ein anderes Medium transponiert werden können. Während Elemente der erzählten Geschichte, wie z. B. Handlung, Figuren, Orte im Rahmen eines gegebenen Konzeptes relativ problemlos verfilmt werden können, ist die Frage, wie ein Film der erzähltechnischen Besonderheiten eines Textes Rechnung tragen kann, wesentlich komplexer.

Helmut Kreuzer hat sich mit dem Verhältnis zwischen literarischen Vorlagen und Verfilmungen auseinandergesetzt und eine Typologie erarbeitet. Er verzichtet auf den Gebrauch des Begriffs Werktreue oder Treue zum Original, zur Vorlage usw. und verwendet konsequent den Ausdruck Verhältnis zwischen literarischem Werk und Adaption. Somit entgeht er der Falle, literarisches Werk und Adaption in hierarchisches Verhältnis zueinander zu setzen, wie das z. B. durch Benennungen wie Vorlage vs. Verfilmung oder originales Werk vs. Verfilmung impliziert wird. Zur Grundlage der Bestimmung des Verhältnisses zwischen literarischem Text und Verfilmung werden folgende Fragen: Versucht die Verfilmung den ganzen Text oder nur Teile davon darzustellen? Folgt die Verfilmung dem Oberflächendiskurs des Textes oder unterliegt ihr eine vertiefte Lesart? Handelt es sich um eine Dokumentation? So ergeben sich die Typen Übernahme des literarischen Rohstoffes, Illustration, interpretierende Transformation, transformierende Bearbeitung und Dokumentation (Kreuzer, 1993). Sowohl die Illustration als auch die interpretierende Transformation bezwecken die Übernahme der ganzen Handlung, letzteren unterliegt jedoch eine tiefgehende Analyse und Interpretation des Textes. Sie tut sich dadurch hervor „daß nicht nur die Inhaltsebene ins Bild übertragen wird, daß vielmehr die Form-Inhaltsbeziehung der Vorlage, ihr Zeichen- und Textsystem, ihr Sinn und ihre spezifische Wirkungsweise erfaßt werden und daß im andern Medium in der anderen Kunstart und der anderen Gattung aus einem anderen Zeichenmaterial ein neues, aber möglichst analoges Werk entsteht.“ (Kreuzer 1993, S. 28) Außerdem hebt Kreuzer hervor, dass die Transformation nicht mechanisch, sondern semio-

³⁷Übersetzt von Tünde Paksy.

tisch, ästhetisch und soziologisch adäquat umgesetzt werden soll. Bei der Transformation kann es allerdings zu Entscheidungszwängen kommen, die Produzenten müssen Prioritäten setzen und entscheiden ob der Handlung, der Darstellungsweise, der Stimmung, dem kulturhistorischen Informationsgehalt, der emotionalen Wirkung usw. der Vorrang gegeben werden soll. Andererseits weist er auch auf die Relativität der Interpretation hin:

Es gibt nicht die absolute Verfilmung eines Werkes, wie es nicht die absolute Interpretation einer Partitur oder eines Theaterstücks gibt. Jede kann eine neue provozieren, so daß sich eine Bereicherung des Zuschauers aus der Erfahrung neuer Interpretationen und ein historischer Zusammenhang unter den Literaturverfilmungen (die zitierend und kritisierend auf ihre Vorgänger anspielen können) ergeben mag. (Kreuzer, 1993, S. 28)

In neueren Filmanalytischen Ansätzen wird der Idee Gedanken zugleich unter dem Aspekt der Filmanalyse Rechnung getragen, „dass Filmanalyse – insoweit sie sich auf ein ästhetisches Objekt richtet – kein abstrakter Prozess der Zergliederung ist, sondern immer von Annahmen, Fragen und Interessen angetrieben wird, die sich dann auch in der Analyse wiederfinden. Deshalb ist Filmanalyse nur als reflexiver Prozess vorstellbar.“ (Hagener–Pantenburg, 2020, S. 194)

Im Weiteren werden aufgrund dieser Grundsätze konkrete Beispiele für die Umsetzungsversuche der Erzählperspektive, der Gedankeninhalte bzw. inneren Monologe sowie nicht-handlungstragenden Elemente gezeigt. Es handelt sich dabei um zwei Erzählungen, in denen der Fokus neben der äußeren Handlung verstärkt auf die Erzählweise gelegt wird. Drei Verfilmungen von Franz Kafkas Erzählung *Die Verwandlung* und zwei Filmadaptionen von Erich Maria Remarques Roman *Im Westen nichts Neues* werden unter diesem Aspekt untersucht. Im Rahmen dieses Beitrages kann und soll weder eine umfassende Analyse der untersuchten Verfilmungen noch die ausführliche Darstellung der Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte und der kontextuellen Einbettung der Werke geboten werden.

DIE VERWANDLUNG – UMSETZUNGSBEISPIELE FÜR DIE PERSPEKTIVE

In Kafkas Erzählung *Die Verwandlung* wird die Geschichte erzähltechnisch mit heterodiegetischer, perspektivischer Erzählhaltung mit interner Fokalisierung vermittelt, durch welche sich die Erzählung als Gregors eigene Geschichte betrachten lässt. Sie wird von Gregors Aufwachen in verwandelter Gestalt an tendenziell linear erzählt und durch Wiedergabe von Gedanken- und Gefühlsinhalten des Wesens ergänzt, das selber nicht mehr sprechen kann, jedoch menschlich denkt und fühlt, und das, was die anderen sagen, versteht.

Der heterodiegetische Erzähler vermittelt die Geschichte in der dritten Person Singular, von dem letzten Abschnitt nach Gregors Tod abgesehen, konsequent aus Gregors Perspektive, d. h. der Rezipient erkennt alle Elemente der Geschichte aus Gregors subjektiver Sicht. Weder auf der

Ebene des Erzählers noch auf der der Figuren der Geschichte werden Gregors Perspektive andere entgegengesetzt, die seine Sicht relativieren würden. Dadurch, dass Gregors Perspektive keine konkurrierende und/oder korrigierende hinzugefügt wird, verzichtet der Text auf Eindeutigkeit. Er erfuhre dementsprechend vielfältige Interpretationen verschiedener Ansätze³⁸ und widersteht essentialistischer Annäherungen. Mit Barthes gesprochen lässt er sich vielmehr als Text denn als Werk lesen. Anders formuliert ist die vielseitige Auslegbarkeit eines seiner wichtigsten Merkmale.

Die vollständige Erzählung diente vier Verfilmungen³⁹ als Vorlage, von denen zunächst drei unter dem Aspekt der Perspektivierung und der Darstellung der Gedanken- und Gefühlsinhalte untersucht werden.⁴⁰ Die Verfilmung aus dem Jahr 1975 unter der Regie von Jan Němec sucht dem Faden der Erzählung genauestens zu folgen. Die Geschichte wird von einem Narrator vermittelt, Gregor kommt nur direkt nach seiner Verwandlung „zu Worte“. Nachdem er am Morgen seiner Verwandlung in sein Zimmer zurückgejagt wurde, gibt er – mit Ausnahme der Szene als Grete den Zimmerherren Violine spielt – nur noch zischende und zirpende Töne von sich. Gregors Sicht wird durch besondere Kameraeinstellungen und Kamerabewegungen, die seine Bewegung imitieren, kenntlich gemacht. In vielen Fällen bewegt sich die Kamera in Bodennähe, vermittelt begrenzte Bildausschnitte und zeigt die anderen Figuren aus Untersicht. Die Sequenzen, in denen Gregor mit der Familie konfrontiert wird, sind oft mit der Handkamera aufgenommen und vermitteln ganze Szenen ohne Zwischenschnitte. Generell steht in dieser Verfilmung die subjektive Kamera, „die eher der Ich-Erzählweise entspricht“ (Jahraus, 2008, S. 230) für Gregors Perspektive. Da bis auf die Kameraperspektive jeder visuelle Effekt, der auf sein Insektendasein schließen ließe, ausgespart wurde, stellt sich zugleich die Frage, ob das eine entsprechende Transformation sei. Denn beim Lesen der Erzählung wird vermutlich dennoch irgendeine mentale Repräsentation des Insekts generiert, insbesondere, weil Gregors Wahrnehmung des Insektenkörpers mit akribischer Sorgfalt beschrieben wird. Zugleich stellt sich die Frage, ob es überhaupt möglich wäre, Gregor in seiner verwandelten Gestalt ins Bild zu setzen, ohne zugleich das Risiko einzugehen, die Rezipienten anzuekeln und somit ihre Identifikation mit Gregor zu verhindern. In der Erzählung wird die Reaktion auf Gregors Anblick auf der Ebene der Figuren eben als Furcht und Ekel beschrieben, weil sie keine Kenntnis über seine mentale Verfassung und Gefühle haben, während auf der Ebene der Rezipienten die Wirkung eine andere sein mag. Das Äußere wird nur am Anfang beschrieben, sonst werden

³⁸Einen Überblick zu den Interpretationsansätzen bieten u.a. Abraham (2008, S. 426, 434), Schmitz-Emans (2011, S. 178)

³⁹*Die Verwandlung*. Regie: Jan Němec. (1975); *Metamorphosis/Prevaschenije*. Regie: Valerij Fokin, (2002); *The Metamorphosis*. (Immersive Kafka). Regie: Sándor Kardos. (2010) und *Metamorphosis*. Regie: Chris Swanton. (2012).

⁴⁰Ein detaillierter Vergleich der hier behandelten Verfilmungen wurde in Paksy (2020) geboten, in diesem Rahmen wird eine geraffte Darstellung entlang der genannten Aspekte angestrebt. Ein Vergleich von Kafkas Erzählung und der gleichnamigen Verfilmung aus dem Jahr 1979 unter dem Aspekt der Objektifizierung erfolgte in Paksy (2025).

die Ereignisse und Gregors Bemühungen, Gedanken und Gefühle vermittelt und somit die Identifikation oder zumindest das Mitgefühl der Rezipienten mit ihm gefördert. Demgegenüber verzichtet die Verfilmung von Némec relativ früh auf die Wiedergabe der Gedanken- und Gefühlsinhalte von Gregor, wodurch eben eine andere Rezeptionshaltung gefördert wird. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, ob diese Filmversion mehr als die Illustration der Erzählung bieten kann. Kreuzer (1993) behauptet zwar, dass die Erzählhaltung in einer Verfilmung am ehesten durch die Kameraführung abgebildet werden kann, in diesem Fall vermag sie aber nur Gregors konkrete, visuelle Wahrnehmung abzubilden. Ein Gegengewicht dazu könnte die auditive Ebene erschaffen. Füzi und Török (2006) behaupten sogar, dass die Stimme Präsenz suggeriere, und in manchen Fällen die Stimme im Voice-Off „eine Raumqualität schaffen kann, wie das von dem mit der menschlichen Stimme verbundenen Körper ausgelöst wird.“⁴¹

Ein zum Teil ähnliches Konzept vertritt die 2010 von Sándor Kardos mit einer Spezialkamera gedrehte Verfilmung unter dem Titel *Metamorphosis: Immersive Kafka*. Durch die Verwendung einer speziellen, aus mehreren Linsen bestehenden Kugelkamera wurde die Sichtweise eines Insekts imitiert. Die Folge davon ist eine konstante Verfremdung der Rezipienten: Gregor wird nicht gezeigt, alles andere, so auch Raum und Figuren, erscheinen in verzerrten Bildern. Die visuelle Darstellung mag die Rezipienten verfremden und ist nicht unbedingt aus der Erzählung abzuleiten. Zumindest wird in keiner Form davon berichtet, dass Gregors visuelle Wahrnehmung sich geändert hätte. Er scheint seine Familie, äußerlich, nach wie vor gleich genau wahrzunehmen, bleibt jedoch bis zum letzten Abend vor seinem Tod unfähig, ihre Gesten und Reaktionen auf seine Verwandlung entsprechend zu deuten. Er projiziert seine eigenen Empfindungen für sie auf sie zurück und merkt nicht, wie lästig er ihnen geworden ist und dass sie ihn nur noch als kommunikationsunfähige, ekelig abschreckende Gestalt realisieren. Wegen der verzerrten visuellen Darstellung vermag die Verfilmung diesen Kontrast nicht zu zeigen, denn die Mimik der Figuren ist gar nicht erkennbar und die schauspielerischen Mittel werden auf die Stimme reduziert. Ein natürlicher Tonfall ist allerdings nur mit Gregors Stimme verbunden, wodurch seine Figur das einzige Identifikationsangebot für die Rezipienten liefert. Zugleich wird das Narrativ von den im Voice-Off gesprochenen Gedanken- und Gefühlsinhalten von Gregor dominiert. Die On-Töne sind außer Gretes Violinspiel hauptsächlich Stimmen sowie verschiedene Geräusche, wodurch eine eigenartige, grotesk irritierende Atmosphäre entsteht. Hintergrundmusik wird nur in der letzten Szene verwendet, die die schöne alte Zeit beschwört und zugleich die Erleichterung der Familie nach Gregors Tod symbolisiert. Insgesamt kann man feststellen, dass die visuelle Ebene vollständig auf Verfremdung angelegt ist, während die Narration auf der auditiven Ebene eben umgekehrt wirkt und die Identifikation mit Gregor fördert.

2002 wurde eine russische Adaption von Kafkas *Verwandlung* gedreht. Das Drehbuch zu *Превращение / Die Verwandlung* zeichnet Valeri Fokin, der mit Ivan Popov zugleich die Regie führte. Im Vergleich zu Kafkas Erzählung wurde das Drehbuch z. B. um zusätzliche Szenen

⁴¹Übersetzt von Tünde Paksy.

erweitert, die Inhalte präsentieren auf die im Originaltext höchstens in einem Satz hingedeutet wurde bzw. solche die auf biographische Interpretationsmöglichkeiten hinweisen. Dem Film liegt ein Konzept zugrunde, das sich nicht nur den Fragen widmet, ob das Insekt zu zeigen sei und wie die spezifische Erzählhaltung ins Medium Film transponiert werden könne, sondern in der Umsetzung sich auf die ganze Visualität und Akustik des Films erstreckt. In dieser Verfilmung wird Gregors Figur auch nach seiner ‚Verwandlung‘ in Szene gesetzt, wobei die Verwandlung selbst nicht als physische, sondern eher als eine metaphorische zu verstehen ist. Sie wird in erster Linie durch Gestik, Mimik, Bewegung und den Sprechverlust gezeigt. Das Ergebnis ist eine groteske Spielart, die in den jeweiligen Szenen sowohl komisch als auch tragisch wirken kann. In den letzten Szenen jedoch, als Gregor sehr abgestumpft und ermüdet ist, wird diese Spielweise um eine realistische, ohne jeglichen Pathos ersetzt und somit Gregors Leiden als menschliches Leiden dargestellt. Der Film kann sich von der literarischen Vorlage eben so weit ablösen, die entsprechenden filmischen Mittel für die Umsetzung der Inhalte zu finden. Die interne Fokalisierung der Erzählung wird abgelöst, wobei die Perspektive der Wahrnehmung kenntlich gemacht wird. Die Rolle des Narrators wird sehr eingeschränkt, die inneren Monologe werden in Bilder und Töne umgesetzt. Die einzelnen Bildersequenzen tragen oft durch besondere Kameraeinstellungen, Großaufnahmen und Detailaufnahmen, Zeitlupeneffekten, durch besondere Beleuchtung und Toneffekte zur grotesk surrealen Wirkung bei. Die Verfilmung zeichnet sich also einerseits durch Veränderungen im Vergleich zur literarischen Vorlage und durch den bewussten Rückgriff auf ausgesprochen dem Medium Film eigenen Lösungen aus. Bereits Kreuzer betont, dass die adäquate Transformation nicht darin besteht, dass vom Text der literarischen Vorlage nicht abgewichen werden darf. Die angestrebte Analogie zur Vorlage kann z.B. erfordern, dass der Dialog „geändert wird, um gerade dadurch im Kontext des Films eine analoge Funktion auszuüben. Das wörtliche Erzählzitat im Off garantiert nicht die Analogie, sondern kann sie verhindern, wenn übersehen wird, daß es die Kamerahandlung, nicht das Wortzitat ist, was im Film noch am ehesten analoge Funktionen zur literarischen Erzählhaltung und Erzählperspektive erfüllt“ (Kreuzer, 1993, S. 28.). Fokins Verfilmung bietet zahlreiche Beispiele dafür, indem nicht mechanisch nach visuellen Entsprechungen gewisser Textelemente gesucht wird, sondern die Transformation auf der Grundlage eines komplexen Darstellungskonzeptes erfolgt, das auf der bewussten Anwendung visueller, dramaturgischer und auditiver Filmmittel beruht.

IM WESTEN NICHTS NEUES – DER INNERE MONOLOG IN DEN VERFILMUNGEN

Die Verfilmung von Erich Maria Remarques 1928 erschienenem Roman *Im Westen nichts Neues* wirft ähnliche Fragen auf. Im Vorwort des Romans, das einem Motto gleicht, beschreibt Remarque das Buch als den Versuch „über eine Generation zu berichten, die vom Kriege zerstört wurde – auch wenn sie seinen Granaten entkam.“ (Remarque, 1997, S. 5)

Das Buch folgt nicht dem traditionellen Erzählschema von Romanen, denn es gibt darin we-

der eine zentrale Handlung im üblichen Sinne, noch eine kontinuierlich erzählte Geschichte. Es handelt sich vielmehr um subjektive Aufzeichnungen in zwölf Kapiteln, die nur lose miteinander verbunden sind. Diese Verbindung basiert einerseits auf der Beziehung des fiktiven Erzählers, Paul Bäumer, zu ehemaligen Mitschülern und einigen älteren Kameraden während des Frontdienstes. Die Erzählung wird nicht von der Chronologie geleitet, Anfang und Ende sind nicht markiert, es wird keine Abgeschlossenheit suggeriert. Stattdessen wechseln sich Themen und Situationen ab, Unterhaltungen, szenische Episoden, Gräuel des Krieges, Rückblenden und Kommentare unterschiedlichen Umfangs und die inneren Monologe des fiktiven Erzählers, welche einen direkten, persönlichen Erzählstil schaffen.

Zu den Dilemmata einer Verfilmung gehört eben die Frage, ob und wenn ja, dann wie diese Merkmale transponiert werden können. 1930 wurde die erste Verfilmung des Romans in Los Angeles uraufgeführt. Die Regie hat Lewis Milestone geführt und es handelt sich um den ersten großformatigen Kriegsfilm. Die Schlachtszenen wurden auf einem nachgebauten Frontgelände mit Schützengraben und Granattrichtern unter der Mitwirkung von 150 Statisten gedreht. Ton- und Bildtechnik schafften eine originaltreue Atmosphäre von welcher das zeitgenössische Publikum überwältigt war.⁴² Die Struktur des Romans wurde nicht übernommen. Stattdessen wurden die Szenen und Ereignisse in chronologischer Reihenfolge angeboten, deren Bogen sich von der übermäßigen Begeisterung des Anfangs über die Gräuel des Krieges und ein paar friedlichere Rastszenen während des Frontdienstes bis zu Bäumers Tod spannt. Die gewählte dramatische Struktur, die übertrieben Euphorie in der ersten Szene, die leitmotivisch verwendeten Marschszenen und die symbolisch weitergegebenen Stiefeln dienen der Vermittlung einer antikriegerischen Haltung. Es gibt zwar manche Szenen heiterer Natur, wie z. B. der Besuch bei den Französinen, grundsätzlich basiert der Film aber auf einem antikriegerischen Konzept. Dementsprechend sind die Kontraste auf der Inhaltsebene stärker, um die implizit gegebenen antikriegerischen Züge des Romans zur expliziten Botschaft der Verfilmung zu machen. Die einzelnen Episoden werden in der Verfilmung ebenfalls über Bäumers Figur miteinander verbunden, auf seine Erzählerfunktion und auf die inneren Monologe wurde jedoch verzichtet. Die Verfilmung erzählt die Geschichte in zahlreichen, voneinander durch Wischblenden getrennten Szenen, die einerseits zu einer Geschichte verwoben werden, andererseits die Episodenhaftigkeit betonen. Bäumers zahlreiche Anmerkungen, Reflexionen und Kommentare wurden nicht übernommen. Diesmal konnte nicht untersucht werden, inwieweit diese Transformationsweise des Romans in einzelne Szenen den zeitgenössischen Erwartungen narrativer Filme gegenüber entsprach. Jedenfalls musste der Film mehreren Erwartungen entsprechen, und wurde

seit seiner Entstehung zum Gegenstand zahlreicher Zensurmaßnahmen, angefangen von der Vorzensur des gerade gedrehten Materials durch die freiwillige amerikanische Filmzensur, über die weitere Beschneidung des Filmes für die verschiedenen Spielländer, insbesondere

⁴²Zu weiteren Informationen über die Verfilmung vgl. <https://www.remarque.uni-osnabrueck.de/iwnnfilm.htm> (letzter Abruf 02.12.2025)

des deutschen Marktes, bis hin zu unzähligen veränderten und gekürzten Fassungen im Laufe der folgenden Jahrzehnte. Die von Milestone gedrehte Originalfassung war 150 Minuten lang, für die amerikanischen Kinos wurde jedoch eine Version mit 140 Minuten freigegeben. Die „fehlenden“ 10 Minuten fielen der amerikanischen Zensurbehörde, der MOTION PICTURES ASSOCIATION OF AMERICA zum Opfer [...], welche u.a. die Aufgabe hatte] als diplomatischer Puffer zu agieren und so als „Marktanalyseinstrument“, den Erfolg oder Misserfolg eines Filmes vorhersehen zu können. (Erich Maria Remarque-Friedenszentrum, 2025)

Für die deutsche Synchronfassung wurde der Film noch weiter verstümmelt, die Universal International Pictures schnitt

freiwillig einige Szenen heraus, von denen angenommen wurde, daß die deutsche Filmzensur, die Film-Oberprüfstelle in Berlin, sie beanstanden würde. Geschnitten wurden u.a. Szenen, in denen die Rekruten ihren Vorgesetzten, den sadistischen Unteroffizier Himmelstoß verprügeln, Teile des Gesprächs, in dem die Soldaten dem Kaiser die Schuld am Krieg geben und die Weitergabe der Stiefel eines toten Kameraden, in denen dann eine ganze Reihe von Soldaten stirbt.“ (Erich Maria Remarque-Friedenszentrum, 2025)⁴³

1962 äußerte sich Remarque in einem Fernsehinterview über den Roman dahingehend, dass er ihn niemals als Kriegsbuch, sondern vielmehr als ein Nachkriegsbuch betrachtet habe. Sein eigentliches Thema war „ein rein menschliches Thema, dass man junge Menschen von 18 Jahren, gewissermaßen die eigentlich dem Leben gegenüber gestellt werden sollten, plötzlich dem Tode gegenüber stellte.“ (Remarque, 1962) Ihn beschäftigte die Frage, was mit ihnen geschehen würde nach dem Krieg, wie sie ihr Leben leben können, nachdem sie all das durchgemacht haben. Den Roman selbst hat der Autor sehr durchdacht, man könnte sogar sagen, soweit möglich, leserfreundlich konzipiert. Die ersten Sätze lauten: „Wir liegen neun Kilometer hinter der Front. Gestern wurden wir abgelöst; jetzt haben wir den Magen voll weißer Bohnen mit Rindfleisch und sind satt und zufrieden.“ (Remarque, 1997, S. 7.) Somit beginnt der Roman mit einem relativ ruhigen Tag, an dem von den hundertfünfzig Mann der Kompanie nur achtzig zurückkehren und deshalb alle eine doppelte Portion erhalten. Im Hintergrunde kann man also die Verluste deutlich erkennen, die Gedanken daran werden jedoch im sicheren Hinterland von den banalen Freuden des Alltags überblendet. Dann folgen das Kapitel über Kemmerichs Verwundung und Tod, die Erinnerungen an die zehnwöchige militärische Ausbildung und erst im vierten Kapitel werden die

⁴³Wegen gezielt organisierten Störmaßnahmen (Stinkbomben und die Freilassung weißer Mäuse in den Kinos) der Nationalsozialisten, ihrer Demonstration und Goebbels Rede gegen den Film, wurde bereits nach 6 Tagen die Aufführungserlaubnis widerrufen, dem die Produktionsfirma mit dem Rückzug zuvorkam, um den größten europäischen Filmmarkt nicht zu verlieren. Ein Jahr später „stimmte UNIVERSAL INTERNATIONAL PICTURES sogar zu, nur noch den massiv gekürzten Film für die Aufführungen in allen Exportländern zu vergeben. Die Zuschauer in vielen Ländern sahen also nicht Milestones Film von 1930, sondern das Produkt nationalsozialistischer Propaganda und deutscher Zensoren von 1931.“ (Erich Maria Remarque-Friedenszentrum, 2025)

Leser mitten ins Kriegsgeschehen geführt. Bäumers Aufzeichnungen sind weder romantisch noch pathetisch. Nachdenkliche und zum Nachdenken anregende Abschnitte, die inneren Monologen ähneln, Alltagsszenen unter den Soldaten in ruhigeren Phasen oder hinter der Front und hektische Schlachtszenen wechseln einander ab. Diese weichen voneinander nicht nur thematisch sondern auch stilistisch ab. Der Roman preist nicht das Heldentum der Soldaten, sondern zeigt, was der Krieg ihnen antut. Sárosi (2018) meint, dass die völlige Sinnlosigkeit und Absurdität des Krieges gezeigt werde, inklusive des sinnlosen Blutvergießens, der Gleichgültigkeit und Boshaftigkeit des Hinterlandes, der Leere hinter den nationalsozialistischen Parolen und der Kluft, die sich zwischen den Gemeinplätzen und dem Horror im Schützengraben auftut.

1979 wurde der Roman in den Vereinigten Staaten und Großbritannien fürs Kino und Fernsehen adoptiert. Ein Farbfilm wurde unter der Regie von Delbert Mann gedreht. Mann versucht dem Aufbau des Romans auch im Film zu folgen. Dieser behält grundsätzlich die Reihenfolge der Kapitel und weicht von der Vorlage aus thematischer Sicht nur in einigen Punkten leicht ab. Himmelstoß, der ehemalige Briefträger macht im Film eine größere Entwicklung durch. Erst wird er zum sadistischen „Schinder“ der Rekruten, der sich jedoch im Fronteinsatz als Feigling erweist und sich vor Schock nicht rühren kann. Im Gegensatz zum Roman und zur Verfilmung von Milestone wird das diesmal nur der tiefste, nicht aber der Endpunkt seiner Entwicklung, denn er wird danach gewissermaßen integriert in der Kompanie. Er setzt sich zu den anderen und hört zu, als Kat und Tjaden laut darüber nachdenken, wie Kriege beginnen, wer das wollen könne und wie absurd es ist, dass ein ganzes Volk ein anderes beleidigen könnte. Himmelstoß unterbricht sie nicht und sein Schweigen zeigt, dass er seine Kameraden und die Kameradschaft zu schätzen gelernt hat. Obwohl er direkt davor das Eiserne Kreuz vom Kaiser empfing, fordert er den Respekt der einfachen Frontsoldaten weder für sich noch für den Kaiser ein. Dadurch erscheint hier seine Figur humaner.

Diese Verfilmung unternimmt nicht nur aus dem Aspekt der Chronologie die Transformation der Vorlage, sondern auch der nicht-narrativen Elemente. Bäumers Reflexionen, Kommentare und Anmerkungen werden systematisch als innere Monologe oder als Erzählkommentar⁴⁴ verschiedener Länge im Off gesprochen. Bereits dadurch wird ein direkter, persönlicher Ton etabliert, der auf der visuellen Ebene durch regelmäßige Thematisierung von Bäumers Zeichenpassion gesteigert wird. Das erfolgt bereits in der Rückblende auf die Schuljahre, als er in Kantoreks Stunde statt ihm zuzuhören einen kleinen Vogel zeichnet. Der Lehrer agitiert gerade für den freiwilligen Kriegsdienst und fordert Bäumer auf, die schöne Zeichnung wegzuschmeißen. Später, als Bäumer nach seiner Verletzung einige Tage zu Hause verbringt, holt er in seinem Zimmer seine Zeichnungen von der Front hervor, um sie in seine Mappe einzuordnen. Während seine Vorkriegszeichnungen – Landschaftsbilder, Porträts u.a. – die Schönheit des Lebens preisen, zeigen die Kriegszeichnungen Verletzte, fade, müde, verquälte Gesichter und Kats halbfertiges Porträt. Durch diesen Kontrast werden einerseits Bäumers Feinfühligkeit und

⁴⁴Die Begriffe werden im Sinne von Beil u.a. (2016) verwendet

Empfindsamkeit betont, andererseits seine Verbundenheit mit Kat und den Kameraden, sowie sein gegenwärtiger Seelenzustand angedeutet. Der Urlaub, die Auszeit zu Hause bringt Bäume weder die seelische Befreiung noch eine Erleichterung. Obwohl seine Gedanken- und Gefühlsinhalte in dieser Sequenz nicht explizit wiedergegeben werden, stellt sich aus der Dramaturgie und/oder der Spielweise eindeutig heraus, dass er die ganze Zeit gezwungen ist zu lügen, um seine Familie und die Leute im Hinterland vor der Konfrontation mit den Gräueln des Krieges zu schützen. Die Haltung zeigt sich auch als er Kantorek widersieht. Der agitiert begeistert weiter für den freiwilligen Kriegsdienst, Bäume deutet nur an, dass er nicht Recht hat. Demgegenüber wird die entsprechende Szene in der Verfilmung von Milestone als offene Konfrontation mit und Revolte gegen Kantorek gestaltet. Keine der beiden Lösungen entspricht der des Romans, in dem Kantorek auch einberufen, und eben von dem ehemaligen Schüler schonungslos abgerichtet wird, dem er die Schule zur Hölle machte. Diese erniedrigende Situation wird in keiner der hier besprochenen Verfilmungen in Szene gesetzt. Im letzten Kapitel des Romans kehrt Bäume zum Thema der verlorenen Generation zurück während er zugleich von Hoffnung und Hoffnungslosigkeit geprägt ist.

Was mich mit Übermacht hinzieht und erwartet, sind Gefühle. Es ist Lebensgier, es ist Heimatgefühl, es ist das Blut, es ist der Rausch der Rettung. Aber es sind keine Ziele. Wären wir 1916 heimgekommen, wir hätten aus dem Schmerz und der Stärke unserer Erlebnisse einen Sturm entfesselt. Wenn wir jetzt zurückkehren, sind wir müde, zerfallen, ausgebrannt, wurzellos, ohne Hoffnung. Wir werden uns nicht mehr zurechtfinden können. (Remarque, 1997, S. 261-262)

Darauf folgt die Nachricht von seinem Tode: „Er fiel im Oktober 1918, an einem Tage, der so ruhig und still war an der ganzen Front, daß der Heeresbericht sich nur auf den Satz beschränkte, im Westen sei nichts Neues zu melden.“⁴⁵ (Remarque 1997, S. 263) Der vorhin zitierte innere Monolog wird in keiner dieser Verfilmungen übernommen. Sie stellen Bäumers Tod in einer symbolischen Szene dar. In Milestones Verfilmung aus 1930 geht er im Schützengraben nach vorne und hat unterwegs, als hätte er Kats Funktion als eine Art Vatergestalt übernommen, zu jedem ein Wort. Dann wird er eines Schmetterlings gewahr und verliert sich in dessen Schönheit in diesem fast friedlichen Moment, streckt seine Hand nach ihm aus als er ins Visier eines feindlichen Schützen kommt. Nur die zuckende Hand deutet seinen Tod an, dann folgt gleich der Heeresbericht. Die Schlusszene des Filmes zeigt nochmals Bäume und seine Kameraden in einer Rückblende an den Marsch an die Front, im Hintergrund sind diesmal unendliche Reihen von Kreuzen auf Grabstätten zu sehen. Milestone betont damit wiederum die Sinnlosigkeit des Krieges und der Opfer. In der Verfilmung von Mann (1979) wird ebenfalls symbolisch vermittelt, dass es keine Hoffnung mehr gibt. Hier wird das Motiv des Zeichnens wieder aufgenommen. Bäume wird an einem ruhigen Tag auf einen kleinen Vogel aufmerksam, beginnt fieberhaft zu

⁴⁵Die Schreibweise der zitierten Ausgabe wurde beibehalten

zeichnen und wird getroffen. Erst wird seine Faust gezeigt, wie das Papier zusammengeknüllt wird und ein Teil des Körpers, wie er in die Pfütze des Schützengrabes stürzt. Beide Szenen weisen darauf hin, dass es noch Hoffnung geben könnte oder Bäumer selbst noch die Sehnsucht nach einem Leben im Frieden hätte, eben das verursacht jedoch seinen Tod.

ZUSAMMENFASSUNG

Eine häufig wiederkehrende Denkfigur in der Debatte um die Werktreue von Verfilmungen bildet die These, dass hervorragende literarische Werke nicht entsprechend zu verfilmen seien. Zweifelsohne kann es besondere Merkmale eines literarischen Textes geben, deren Verfilmung eine besonders große Herausforderung bedeutet. In dem Beitrag wurde der Versuch unternommen, solche in einigen Verfilmungen zwei renommierter Werke zu untersuchen. Im Falle von Franz Kafkas Erzählung *Die Verwandlung*, wurde erst die Frage behandelt, inwieweit man eine entsprechende Transformation für die Erzählweise finden konnte. Die Verwendung der subjektiven Kamera ist zwar eine naheliegende Möglichkeit, die Perspektive der Figur abzubilden, bezieht sich aber nur auf das Visuelle. Neben der Perspektive der Figur muss auch die Erzählweise, die konsequente interne Fokalisierung in irgendeiner Form übertragen werden, um den Rezipienten eine Identifikationsmöglichkeit mit der Hauptfigur zu bieten. Das beweist auch die erste Verfilmung der Erzählung unter der Regie von Jan Němec (1975). Die konsequente Einsetzung der subjektiven Kamera, der nicht nur Gregors Perspektive zeigt, sondern durch deren Bewegungen zugleich die der verwandelten Hauptfigur abgebildet wurden, mag zur Entstehungszeit sehr innovativ gegolten haben, bietet aber den Rezipienten diese Identifikationsmöglichkeit nicht. Die Verfilmung von Kardos (2010) setzt ebenfalls auf die innovative Kameratechnik, wovon auf der visuellen Ebene eine sehr irritierende Wirkung ausgeht und die zugleich die Darstellung der anderen Figuren stark verzerrt. Zugleich wird Gregors Figur dadurch, dass er zum Erzähler seiner Geschichte gemacht wird, hervorgehoben und den Rezipienten durch die Vermittlung seiner Gedanken- und Gefühlsinhalte ein Identifikationsangebot gemacht. Die Verfilmung von Fokin (2002) setzt weniger auf eine Technik bei der Transformation, sondern sie schafft mit der Einsetzung zahlreicher unterschiedlicher Techniken ein komplexes Werk im Medium des Films. Dadurch wird nicht nur das Identifikationsangebot mit der Hauptfigur erhalten, sondern auch eine Vielzahl an Interpretationsmöglichkeiten von Kafkas Erzählung integriert.

Die Verfilmungen von Erich Maria Remarques *Im Westen nichts Neues* wurden vor allem aus der Sicht der Transformationsmöglichkeiten der inneren Monologe, die den Roman durchziehen und des persönlichen Tones, der sich daraus ergibt, untersucht. Zwei gleichnamige Verfilmungen, die aus dem Jahre 1930 von Lewis Milestone und die aus 1979 von Delbert Mann konnten einbezogen werden. In ihnen zeichnen sich zwei völlig unterschiedliche Konzepte ab. Milestone verzichtet auf die Übernahme der inneren Monologe und baut den Film aus linear angeordneten Episoden auf. Die Verfilmung ist in erster Linie als Antikriegsfilm zu verstehen, dessen Bot-

schaft durch die realistische Darstellung der Frontszenen, die innovativen Kameraeinstellungen, Kontrastszenen und leitmotivisch eingesetzten Symbole vermittelt wird. Demgegenüber wird in der Adaption von Mann sowohl unter dem Aspekt der Chronologie, als auch aus dem der inneren Monologe auch die Abbildung bzw. Transformation der Strukturmerkmale angestrebt. Das erfolgt nicht mechanisch, sondern beinhaltet die Selektion und die Transformation mit, wie das u. a. auch die Schlusszene zeigt. Obwohl diesen zwei Verfilmungen jeweils ein anderes Konzept zugrunde liegt, sind beide als erfolgreiche interpretierende Transformationen zu betrachten.

LITERATUR

Abraham, U. (2008). Die Verwandlung. In Jagow, B. von, Jahraus, O. (Hg.), *Kafka-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 421–437.

Beil, B., Kühnel, J. & Neuhaus, Ch. (2016). *Studienhandbuch Filmanalyse* (2. aktualisierte Aufl.), München: Fink.

Digitale Bibliothek Kramerius (08.12.2025) „Im Westen nichts Neues“ Remarques Buch und der Film. In *Neues Preßburger Tagblatt*, 11. Jänner 1931, S. 4–5. Online verfügbar unter: <https://www.difmoe.eu/view/uuid:224c3447-a050-4969-a4be-72cbf2d12169?page=uuid:a1303f11-19ba-4971-8da0-eb187fd51e08&fulltext=remarque> Zuletzt gesehen am: 14.12.2025

Füzi, I., Török, E. (2006). *Bevezetés az epikai szövegek és a narratív film elemzésébe*. Online verfügbar unter: <https://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Magyar/58F\%FCzi/Vizu\E1lis\%20%E9s\%20irodalmi\%20narr\E1ci\F3\%20\%28E\%29\tankonyv/tartalom.html> Zuletzt gesehen am: 14.06.2024.

Gró, L. (1927). A Don Quijote filmen. *Korunk*. Oktober, 1927.

Hagener, M., Pantenburg, V. (2020). Die Lenkung der Aufmerksamkeit. In M. Hagener & V. Pantenburg (Hg.), *Handbuch Filmanalyse* Wiesbaden: Springer, S. 191–194.

Jahraus, O. (2008). Kafka und der Film. In B. Jagow & O. Jahraus (Hrsg.), *Kafka-Handbuch. Leben Werk Wirkung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 224–236.

Keiser, W. (2009). *Erläuterungen zu Erich Maria Remarque Im Westen nichts Neues* (2. Aufl.). Hollfeld: Bange.

Király, H. (2003). Könyv és film között. Adalékok az adaptációk elméletéhez. Online verfügbar unter: <https://filmtett.ro/cikk/adalekok-az-adaptaciok-elmeletehez> Zuletzt gesehen am: 14.06.2024.

Kreuzer, H. (1993). „Arten der Literaturadaption“. In W. Gast (Hrsg.), *Literaturverfilmung* (2. Aufl.). Bamberg: C. C. Buchners, S. 27–32.

Metamorphosis / Prevrashenie (2002). (Regie: V. Fokin, Russland), Mosfilm. <https://www.youtube.com/watch?v=jDvqgAuZZy0> Zuletzt gesehen am: 29.08.2022

Nischik, R. (2001). Literaturadaption. In A. Nünning (Hrsg.), *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. Stuttgart: Metzler, S. 377–378.

Paksy, T. (2020). Variationen über ein Thema - Drei Verfilmungen von Franz Kafkas "Die Verwandlung". In M-L. Durand, M. Lefèvre & P. Öhl (Hrsg.), *Tradition und Erneuerung: Sprachen, Sprachvermittlung, Sprachwissenschaft*. Hamburg: Dr. Kovac, S. 435–444.

Paksy, T. (2025). „[...] also darüber, wie das Zeug von nebenan weggeschafft werden soll, müssen Sie sich keine Sorge machen. Es ist schon in Ordnung“: Objektifizierungsprozesse in Franz Kafkas *Die Verwandlung* und deren Verfilmung von Jan Němec. In Czeglédy, A. & Horváth, G. (Hrsg.), *Inspirationen VI.: Dinge*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, Éditions L'Harmattan, S. 129–146.

Remarque, E. M. (1962). Gespräch mit Friedrich Luft. Online verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=a0zR0BGLkpE&t=0s&ab_channel=TextundB%C3%BChne Zuletzt gesehen am: 06.12.2025.

Remarque, E. M. (1997). *Im Westen nichts Neues* (16. Aufl.). Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Sághy, M. (2017). Az irodalmi adaptációelemzésének módszereiről. *Tiszatáj*. A Tiszatáj diákmelléklete 159. 71/4, S. 1–21. Online verfügbar unter: https://tiszataj.bibl.u-szeged.hu/25423/1/tiszataj_diakmelleklet_2017_159_001-020.pdf Zuletzt gesehen am: 06.12.2025.

Sárosi, P. (2018). Nyugaton a helyzet még mindig változatlan. *Pendulum Blog* Online verfügbar unter: https://pendulum.444.hu/2018/12/06/remarque_984 Zuletzt gesehen am: 17.01.2024..

Schmitz-Emans, M. (2011). *Franz Kafka. Epoche-Werk-Wirkung*. E-Book. Beck.

Die Verwandlung (1975). (Regie: J. Němec. Deutschland) ZDF. Online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=eHVf2LSBHtU> Zuletzt gesehen am: 14.06.2024.

The Metamorphosis. Immersive Kafka. (2010). (Regie: Kardos, S. USA) Panoramic Broadcasting. Online verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=fHKk4GRquOY&list=FLQfhW3_3R1t7ePoTW526LjA&index=5 Zuletzt gesehen am: 14.06.2024.

All Quiet on the Western Front / Im Westen nichts Neues (1930). (Regie: L. Milestone, USA)
Universal International Pictures.

All Quiet on the Western Front / Im Westen nichts Neues (1979). (Regie: D. Mann, USA/GB)
Marble Arch Productions.

Erich Maria Remarque-Friedenszentrum Online verfügbar unter:<https://www.remarque.uni-osnabrueck.de/> Zuletzt gesehen am: 14.06.2024.

EINE UNTERSUCHUNG ZUR NUTZUNG KÜNSTLICHER INTELLIGENZ UNTER STUDIERENDEN DER J.-SELYE-UNIVERSITÄT

Cyntia Szegiová⁴⁶ – Doroti Vassová⁴⁷

ABSTRACT

The rapid spread of artificial intelligence (AI) tools has significantly influenced learning practices in higher education. This study explores the use of AI-based tools among students at J. Selye University, focusing on usage frequency, purposes, perceived benefits, concerns, and ethical considerations. Data were collected through an anonymous online survey (N = 83) conducted between September and October 2025. The results indicate that the majority of students regularly or situationally use AI tools, primarily for learning support, information structuring, and idea generation. At the same time, students express concerns regarding reliability, data protection, and the potential impact on independent thinking. The findings highlight a gap between students' widespread use of AI and its limited institutional integration, emphasizing the need for clear didactic guidelines and responsible implementation in higher education.

KEYWORDS

higher education; student perspectives; AI tools; learning processes; digital education

EINFÜHRUNG

In den letzten Jahren hat die Künstliche Intelligenz (KI) in zahlreichen gesellschaftlichen Bereichen eine zunehmend prägende Rolle übernommen – so auch im akademischen Sektor. KI-basierte Werkzeuge wie ChatGPT, DeepL, Grammarly, QuillBot oder Canva verbreiten sich rasant unter Studierenden und eröffnen neue Dimensionen des Lernens und der Informationsverarbeitung (Rajki, 2024; Csépanyi-Fürjes & Vass, 2024). Sie ermöglichen u.a., Informationen schnell zu recherchieren, Texte zu bearbeiten, zu übersetzen sowie kreative Ideen zu generieren.

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, die Nutzungsmuster von KI-Werkzeugen unter den Studierenden der J.-Selye-Universität zu erfassen: Nutzungshäufigkeit, Verwendungszwecke und die damit verbundenen Vor- und Nachteile sowie ethische Aspekte. Darüber hinaus erscheint es bedeutsam zu analysieren, in welchem Ausmaß die Studierenden ihr eigenes KI-Nutzungsverhalten reflektieren und wie nützlich sie den Einsatz solcher Technologien im Hinblick auf Lernprozesse und selbstständiges Denken einschätzen.

⁴⁶Mgr. Cyntia Szegiová, J.-Selye-Universität, Pädagogische-Fakultät, Lehrstuhl für Kindergarten- und Primarstufenpädagogik, szegiova.cyntia@student.ujss.sk

⁴⁷Mgr. Doroti Vassová, J.-Selye-Universität, Pädagogische-Fakultät, Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur, jorrika97@gmail.com

THEORETISCHER HINTERGRUND

Künstliche Intelligenz (KI) wird definiert als die Fähigkeit computergestützter Systeme, Aufgaben selbstständig zu bewältigen, die normalerweise menschliche Intelligenz erfordern, darunter sprachliche Verarbeitung, Problemlösung, Lernen, Argumentation oder Entscheidungsfindung (Russell & Norvig, 2021). Im Bildungsbereich erfüllt die KI drei zentrale Funktionen: die Unterstützung von Lernprozessen, die Generierung von Inhalten sowie Evaluations- und Feedbackmechanismen (Zawacki-Richter et al., 2021).

Es ist bemerkenswert, dass Studierende KI nicht ausschließlich zur Vereinfachung akademischer Aufgaben einsetzen, sondern auch deshalb, weil Technologien in einer digitalisierten Umgebung einen schnellen und unkomplizierten Zugang zu Informationen ermöglichen. Nach unseren eigenen Beobachtungen ergänzt KI häufig den persönlichen Lernprozess, ersetzt diesen jedoch nicht ein Umstand, der bei der Entwicklung pädagogischer Ansätze eine wesentliche Rolle spielt.

Studierende des 21. Jahrhunderts können nahezu als „digitale Eingeborene“ bezeichnet werden, für die technologische Anwendungen einen integralen Bestandteil des Alltags darstellen (Tóth et al., 2024). Der Gebrauch von KI-Tools entspricht ihrem Bedürfnis nach rascher Informationsverarbeitung und ihrem dynamischen Lebensstil. Das Modell des selbstregulierten Lernens (Self-Regulated Learning, SRL) nach Barry J. Zimmerman betont, dass Lernende ihre eigenen Lernprozesse aktiv steuern, Ziele formulieren, ihren Fortschritt überwachen und geeignete Strategien anwenden. KI-Werkzeuge können diese Prozesse unterstützen, indem sie bei der Organisation von Aufgaben, der Verfolgung des Lernfortschritts sowie der Bereitstellung personalisierten Feedbacks helfen (Csépanyi-Fürjes & Vass, 2024).

Gleichzeitig kann eine übermäßige Abhängigkeit von KI die eigenständige Problemlösung und das tiefere Verständnis beeinträchtigen. Bemerkenswert ist, dass einige Studierende bewusst reflektieren, wann und wie sie KI nutzen, während andere die Technologie automatisch einsetzen, ohne die generierten Inhalte kritisch zu hinterfragen. Dies verdeutlicht, dass die Integration von KI in die Hochschulbildung nicht nur eine technologische, sondern ebenso eine pädagogische Herausforderung darstellt.

Akzeptanz von KI und Motivationen für ihre Nutzung

Dem Technology Acceptance Model (TAM) zufolge wird die Akzeptanz einer Technologie primär durch ihre wahrgenommene Nützlichkeit und Benutzerfreundlichkeit bestimmt (Davis, 1989). Im Zusammenhang mit KI-gestützten Werkzeugen benennen Studierende besonders die Zeitersparnis, den schnellen Informationszugang, die Ideenfindung, sprachliche Unterstützung sowie die Strukturierung des Lernens als zentrale Vorteile (Rajki, 2024; Veres et al., 2024). Aus persönlicher Reflexionsperspektive lässt sich festhalten, dass KI Studierende dabei unterstützen kann, Informationen strukturiert zu verarbeiten, im Hinblick auf die Förderung kritischen Den-

kens und kreativer Fähigkeiten ist es jedoch wesentlich, dass KI nicht zum Ersatz eigenständigen Arbeitens wird.

Ethische und pädagogische Herausforderungen

Der Einsatz von KI im Bildungsbereich wirft auch ethische Fragen auf. Von besonderem Interesse ist, inwieweit Studierende die Verwendung von KI bei der Erstellung schriftlicher Arbeiten oder bei Aufgabenlösungen als eine Form des Betrugs betrachten, vor allem dann, wenn die Nutzung nicht offengelegt wird (Rajki et al., 2024). Weitere Herausforderungen betreffen Risiken des Datenschutzes, die Zuverlässigkeit generierter Inhalte sowie eine potenzielle Reduktion eigenständigen Denkens. Zur Wahrung akademischer Integrität entwickeln zahlreiche Hochschulen Richtlinien für einen ethisch verantwortungsvollen Umgang mit KI-Technologien (Németh, 2025).

FORSCHUNGSMETHODEN

Die Untersuchung basiert auf einer quantitativen Online-Befragung unter Studierenden der J-Selye Universität. Ziel war es, einen Überblick darüber zu gewinnen, wie künstliche Intelligenz im Studienalltag genutzt wird und wie Studierende den Einsatz entsprechender Werkzeuge einschätzen.

Die Datenerhebung erfolgte mithilfe eines anonymen Fragebogens, der über Google Forms erstellt und online verbreitet wurde. Die Befragung fand im Zeitraum vom 15. September bis zum 3. Oktober 2025 statt. Die Teilnahme war freiwillig, personenbezogene Daten wurden nicht erhoben. Der Fragebogen enthielt sowohl geschlossene als auch offene Fragen. Während die geschlossenen Fragen eine statistische Auswertung ermöglichten, boten die offenen Fragen Raum für kurze persönliche Ergänzungen.

An der Befragung nahmen insgesamt 83 Studierende aus unterschiedlichen Studienrichtungen teil. Die Mehrheit der Teilnehmenden befand sich im Bachelorstudium, ergänzt durch Masterstudierende und eine kleinere Gruppe von Doktorandinnen und Doktoranden. Die Altersstruktur entsprach dem typischen Bild im Hochschulbereich, mit einem Schwerpunkt in der Altersgruppe der 18- bis 25-Jährigen.

ERGEBNISSE

In diesem Unterkapitel werden die zentralen Ergebnisse der Online-Befragung vorgestellt. Die Darstellung folgt den thematischen Blöcken des Fragebogens und beschreibt sowohl das Nutzungsverhalten der Studierenden als auch deren Einschätzungen zum Einsatz künstlicher Intelligenz im Studium.

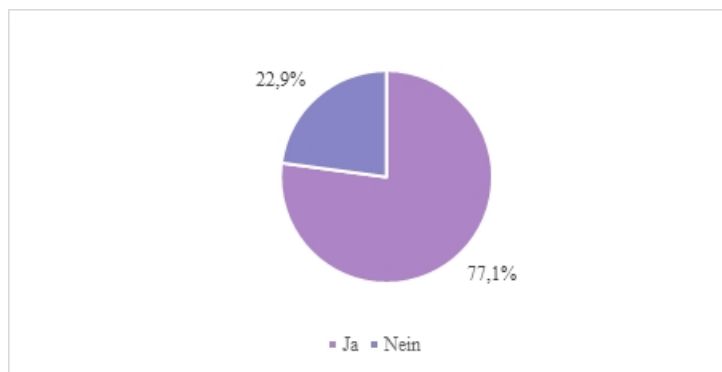


Abbildung 1. Haben Sie während Ihres Studiums bereits KI-basierte Werkzeuge genutzt?

Die Mehrheit der befragten Studierenden gab an, bereits KI-basierte Werkzeuge im Studium genutzt zu haben. 77,1 % der Teilnehmenden bestätigten eine Nutzung, während 22,9 % angaben, bislang keine Erfahrung mit KI im Studium zu haben. Dieses Ergebnis zeigt, dass KI für viele Studierende bereits Teil des Studienalltags ist, auch wenn nicht alle darauf zurückgreifen.

Die folgenden Diagramme beziehen sich teilweise auf die Gesamtstichprobe (N = 83) und teilweise ausschließlich auf jene Studierenden, die angaben, KI-basierte Werkzeuge im Studium zu nutzen (n = 64). Die Diagramme 2–9 basieren auf den Angaben der KI-nutzenden Studierenden, während sich die übrigen Diagramme auf die Gesamtstichprobe beziehen.

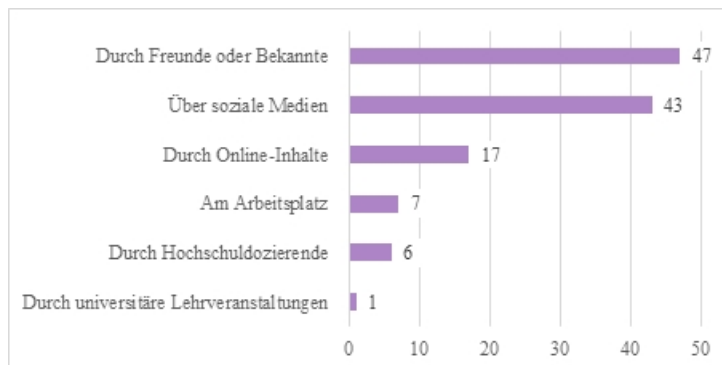


Abbildung 2. Wie sind Sie erstmals mit der Nutzung von KI in Kontakt gekommen?

Der erste Kontakt mit künstlicher Intelligenz erfolgte überwiegend außerhalb des universitären Kontextes. 73,4 % der Befragten gaben an, durch Freunde oder Bekannte auf KI aufmerksam geworden zu sein, während 67,2 % soziale Medien als ersten Berührungspunkt nannten. Deutlich weniger Studierende lernten KI im Rahmen der Universität kennen: Nur 9,4 % durch Lehrende und lediglich 1,6 % durch universitäre Kurse. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Studierende erstmals überwiegend über informelle Kanäle (Freunde, soziale Medien) mit künstlicher Intelligenz in Kontakt kommen, noch bevor diese in formale, institutionalisierte Lernkontexte eingebettet ist.

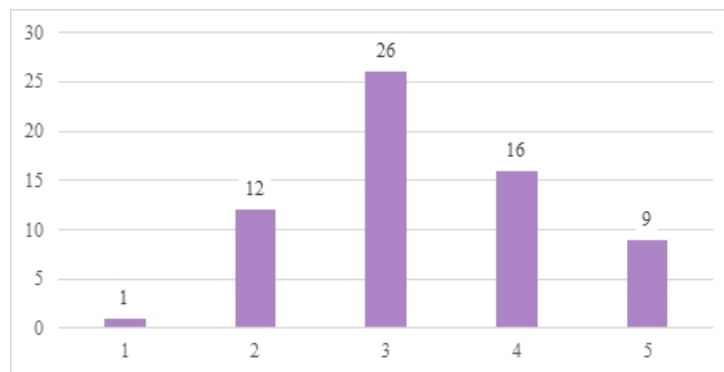


Abbildung 3. Haben Sie während Ihres Studiums bereits KI-basierte Werkzeuge genutzt?

Die Nutzungshäufigkeit von KI-basierten Werkzeugen zeigt unter den Studierenden ein differenziertes Bild. Den Angaben zufolge erfolgt der Einsatz künstlicher Intelligenz überwiegend situativ: 40,6 % der Studierenden nutzen KI gelegentlich, 25 % häufig, während 14,1 % KI regelmäßig einsetzen. Demgegenüber greifen 18,8 % nur selten und 1,6 % sehr selten auf diese Möglichkeiten zurück. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass KI vor allem als situationsabhängiges Lernhilfsmittel genutzt wird und nicht für alle Studierenden ein dauerhaftes Lernwerkzeug darstellt.

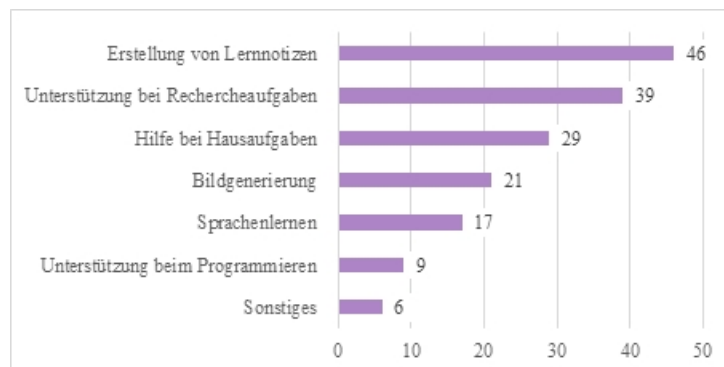


Abbildung 4. Für welche Zwecke nutzen Sie KI im Studium?

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass KI vor allem zur Strukturierung und Erleichterung des Lernprozesses eingesetzt wird. Entsprechend nutzen 73,4 % der Befragten KI zur Erstellung von Lernnotizen, 60,9 % zur Unterstützung bei Rechercheaufgaben. Zudem gaben 45,3 % an, KI bei der Bearbeitung von Hausaufgaben zu verwenden. Weitere Einsatzbereiche sind die Bildgenerierung (32,8 %), das Sprachenlernen (26,6 %) sowie die Unterstützung beim Programmieren (14,1 %).

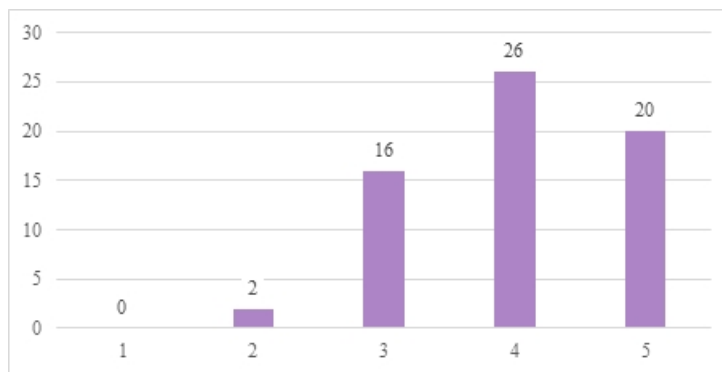


Abbildung 5. Wie beurteilen Sie den Einsatz von KI im Lernprozess?

Die Einschätzung des KI-Einsatzes fällt überwiegend positiv aus. 40,6 % der Studierenden stimmten der Aussage zu, dass KI einen positiven Einfluss auf den Lernprozess hat, weitere 31,3 % stimmten dieser Aussage vollständig zu. 25,0 % der Befragten äußerten eine neutrale Haltung. Lediglich 3,1 % bewerteten den Einsatz von KI negativ.

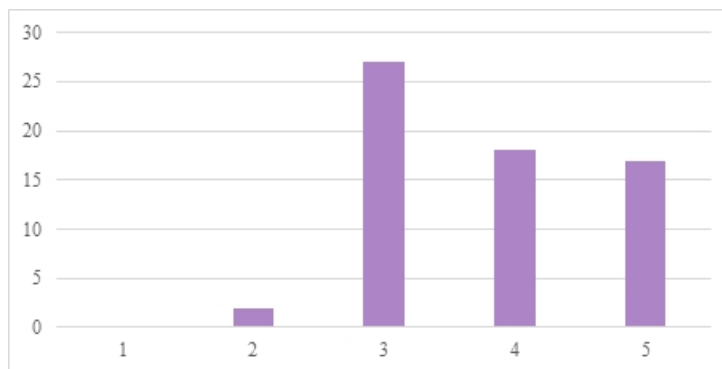


Abbildung 6. Welchen Einfluss hat KI auf Ihre Studienleistung?

Auch hinsichtlich der Studienleistung überwiegen positive Einschätzungen. 28,1 % der Studierenden bewerteten den Einfluss von KI als eher positiv, 26,6 % als sehr positiv. 42,2 % gaben an, keinen direkten Einfluss auf ihre Leistung wahrzunehmen. Nur 3,1 % berichteten von negativen Effekten.

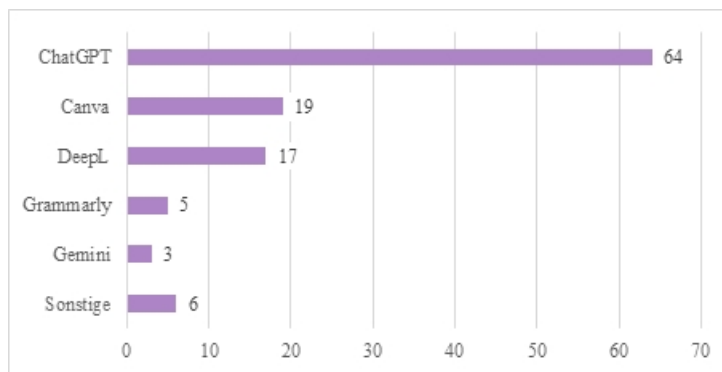


Abbildung 7. Welche KI-Plattformen nutzen Sie im Studium?

Unter den genutzten KI-Plattformen dominiert ChatGPT, das von 100 % der KI-nutzenden Studierenden genannt wurde. Darüber hinaus werden Canva (29,7 %) und DeepL (26,6 %) häufig verwendet. Weitere Plattformen wie Grammarly (7,8 %) oder Gemini (4,7 %) spielen eine deutlich geringere Rolle. Die Kategorie „Sonstige“ umfasst einzelne Nennungen weiterer KI-Tools, darunter QuillBot, jenni.ai, Midjourney, SciSpace, Copilot und Perplexity. Anhand der Ergebnisse kann man erkennen, dass vor allem leicht zugängliche und vielseitig einsetzbare Tools genutzt werden.

DISKUSSION

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass künstliche Intelligenz für viele Studierende bereits Teil des Studienalltags ist. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Nutzung meist selbstorganisiert erfolgt und bisher nur in begrenztem Umfang institutionell begleitet wird. Im Folgenden werden zentrale didaktische, institutionelle und ethische Aspekte diskutiert.

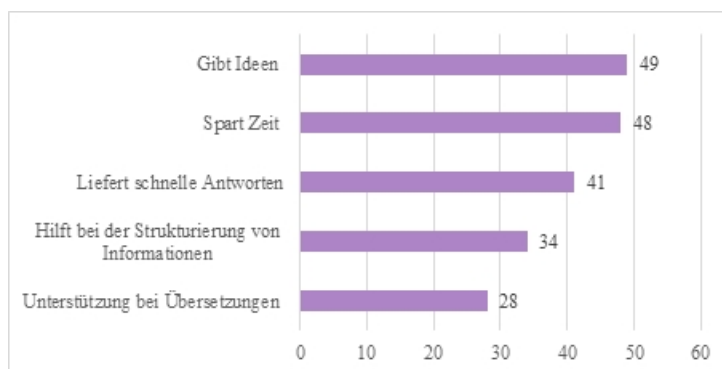


Abbildung 8. Was sehen Sie als größten Vorteil von KI?

Die Studierenden sehen die größten Vorteile von KI vor allem in der Zeitersparnis, in der Unterstützung bei der Ideenfindung sowie in der besseren Strukturierung von Informationen. Diese Aspekte zeigen, dass KI vor allem als praktisches Hilfsmittel genutzt wird, das den

Lernprozess erleichtern kann.

Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob diese Vorteile langfristig zu einem tieferen Lernen beitragen oder eher zu einer oberflächlicheren Beschäftigung mit den Lerninhalten führen. Die Ergebnisse zeigen, dass KI besonders in Situationen eingesetzt wird, in denen schnelle Unterstützung benötigt wird.

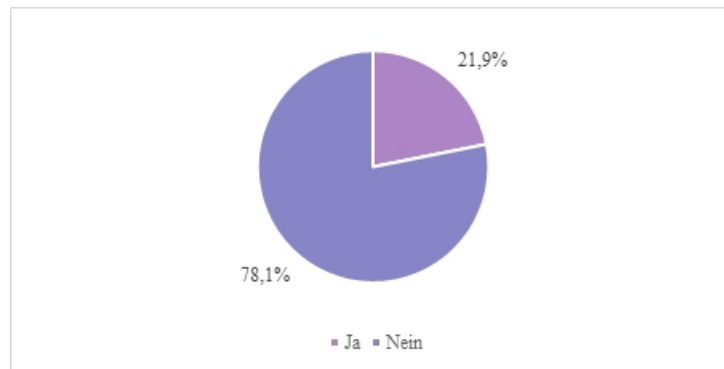


Abbildung 9. Gibt es Lehrveranstaltungen, in denen der Einsatz von KI erlaubt ist?

Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass die Mehrheit der Studierenden angibt, keine Lehrveranstaltungen zu besuchen, in denen der Einsatz von KI ausdrücklich vorgesehen oder thematisiert wird. Dies zeigt, dass KI bislang nur in geringem Umfang institutionell in das Studium eingebunden ist.

Die Nutzung von KI erfolgt daher größtenteils außerhalb der curricularen Rahmenbedingungen. Daraus ergibt sich ein Spannungsfeld: Einerseits nutzen Studierende KI regelmäßig, andererseits fehlen seitens der Hochschule klare didaktische Konzepte und verbindliche Leitlinien.

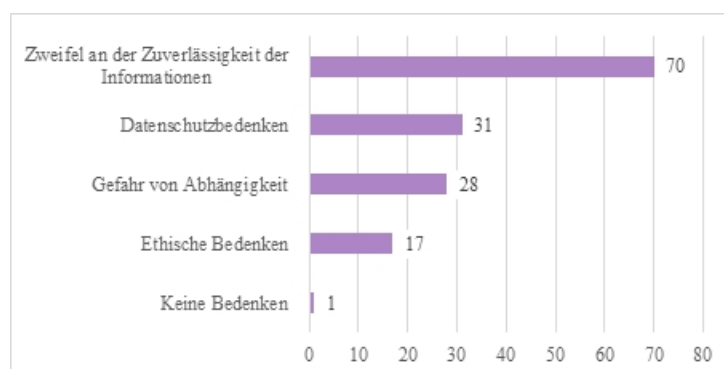


Abbildung 10. Gibt es Lehrveranstaltungen, in denen der Einsatz von KI erlaubt ist?

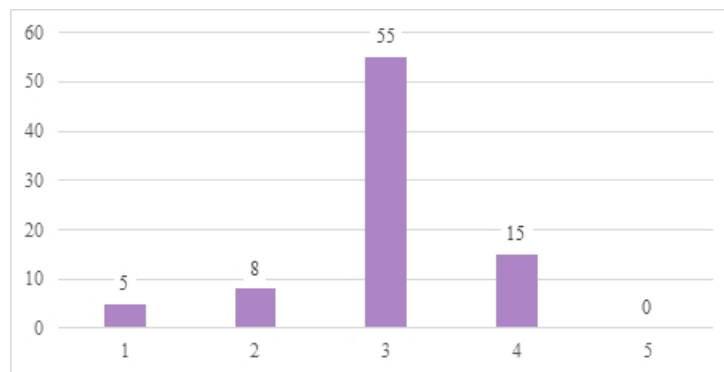


Abbildung 11. Wie zuverlässig halten Sie die von KI generierten Antworten?

Die Ergebnisse zeigen, dass viele Studierende dem Einsatz von KI kritisch gegenüberstehen. Besonders häufig wurden Zweifel an der Zuverlässigkeit der von KI erzeugten Informationen sowie Bedenken zum Datenschutz genannt. Gleichzeitig bewerteten die meisten Befragten die Antworten von KI als nur teilweise zuverlässig. Diese Einschätzungen zeigen, dass sich die Studierenden der Grenzen von KI bewusst sind und deren Nutzung reflektiert erfolgt. Der Einsatz geschieht daher nicht unüberlegt, sondern meist mit einer gewissen Vorsicht.

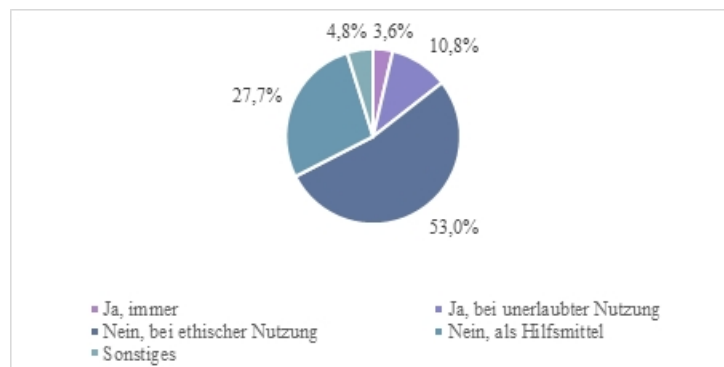


Abbildung 12. Halten Sie den Einsatz von KI im Bildungsbereich für Betrug?

Die Einschätzungen zur Frage, ob der Einsatz von KI als Betrug gilt, fallen unterschiedlich aus. Ein großer Teil der Studierenden sieht den Einsatz von KI nicht als Betrug, solange sie als Hilfsmittel genutzt wird und nicht die eigene Leistung vollständig ersetzt.

Diese Ergebnisse zeigen, dass Studierende zwischen einer unterstützenden und einer missbräuchlichen Nutzung von KI unterscheiden. Gleichzeitig wird deutlich, dass klare institutionelle Regelungen notwendig sind, um Unsicherheiten zu verringern und mehr Transparenz zu schaffen.

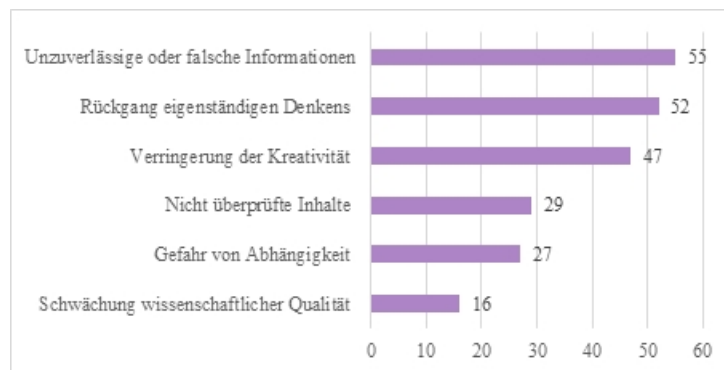


Abbildung 13. Was sehen Sie als größten Nachteil des KI-Einsatzes im Bildungsbereich?

Als größte Nachteile nannten die Studierenden die Gefahr unzuverlässiger Informationen, eine mögliche Abnahme selbstständigen Denkens sowie eine Einschränkung kreativer Prozesse. Diese Aspekte zeigen, dass KI zwar als hilfreich wahrgenommen wird, jedoch auch mögliche Risiken mit sich bringt.

Besonders im didaktischen Kontext stellt sich die Frage, wie KI so eingesetzt werden kann, dass sie Lernprozesse unterstützt, ohne dabei zentrale Kompetenzen zu schwächen.

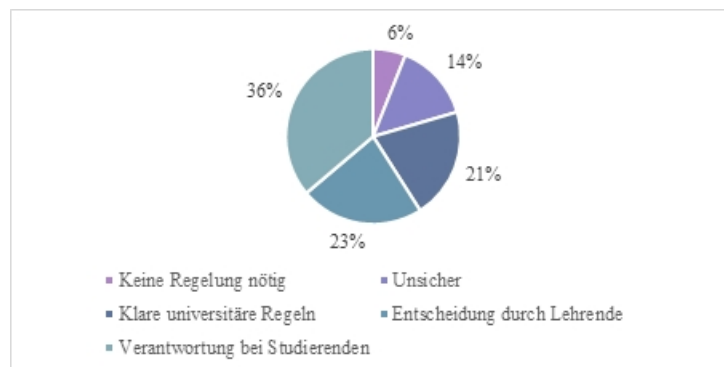


Abbildung 14. Soll der Einsatz von KI an der Universität geregelt werden?

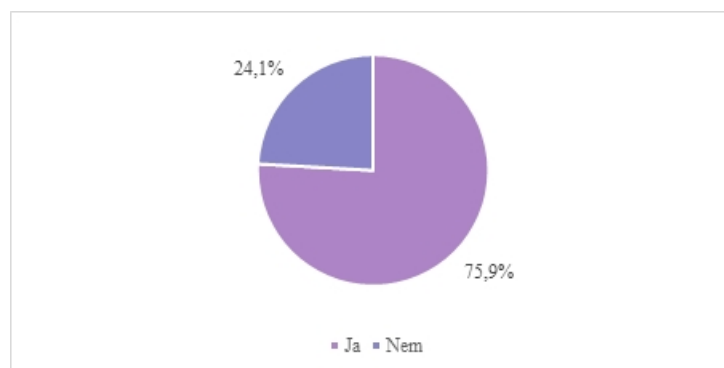


Abbildung 15. Halten Sie eine gezielte Integration von KI in die Hochschullehre für sinnvoll?

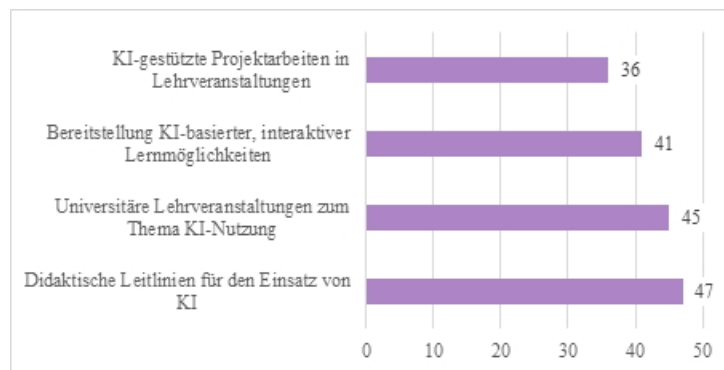


Abbildung 16. Wie könnte der Einsatz von KI sinnvoll in die Hochschullehre integriert werden?

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Studierenden keine einheitliche Form der Regulierung wünschen. Während einige klare Vorgaben befürworten, sprechen sich andere für eine flexible, lehrveranstaltungsbezogene Regelung aus.

Gleichzeitig äußert die Mehrheit den Wunsch nach einer gezielten Integration von KI in die Hochschullehre. Besonders häufig genannt wurden didaktische Leitlinien, KI-bezogene Lehrveranstaltungen sowie interaktive Lernformate. Dies zeigt, dass Studierende grundsätzlich offen für eine institutionelle Einbindung von KI sind, sofern diese transparent und unterstützend gestaltet wird.

FAZIT

Die vorliegende Studie zeigt, dass künstliche Intelligenz für viele Studierende bereits ein fester Bestandteil des Studienalltags ist. Die Mehrheit der Befragten nutzt KI-basierte Werkzeuge regelmäßig oder situativ, vor allem zur Lernunterstützung, für Rechercheaufgaben sowie zur Strukturierung von Informationen. Gleichzeitig wurde deutlich, dass der Einsatz von KI meist selbstorganisiert erfolgt. Nur wenige Studierende lernen den Umgang mit KI im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen. Daraus ergibt sich eine deutliche Lücke zwischen der tatsächlichen Nutzung von KI und ihrer institutionellen Einbindung in die Hochschullehre.

Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass Studierende KI nicht unkritisch nutzen. Neben den wahrgenommenen Vorteilen äußern sie auch Bedenken, insbesondere in Bezug auf die Zuverlässigkeit der Inhalte, den Datenschutz sowie mögliche negative Auswirkungen auf selbstständiges Denken und Kreativität. Diese Haltung zeigt den Bedarf an klaren didaktischen Orientierungshilfen.

Vor diesem Hintergrund erscheint eine gezielte und reflektierte Integration von KI in die Hochschullehre sinnvoll. Studierende wünschen sich vor allem transparente Regelungen, didaktische Leitlinien sowie konkrete Lernangebote, die einen verantwortungsvollen Umgang mit KI unterstützen. Die Ergebnisse dieser Studie geben einen praxisnahen Einblick in aktuelle Nutzungstendenzen und können als Grundlage für weitere Untersuchungen dienen. Zukünftige

Forschung sollte genauer untersuchen, wie sich der langfristige Einsatz von KI auf Lernprozesse, Leistungsentwicklung und akademische Integrität auswirkt.

LITERATUR

Csépányi-Fürjes, L. & Vass, L. (2024). Megfelelően alkalmazva a generatív mesterséges intelligencia eszközök fejlesztik a hallgatók problémamegoldó képességeit. *Production Systems and Information Engineering*, 12(3), S. 60–71. DOI:<https://doi.org/10.32968/psaie.2024.3.6>

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), S. 319–340. DOI:<https://doi.org/10.2307/249008>

Németh, E. (2025). *AI-szabályozás az egyetemeken*. Online verfügbar unter: <https://uniside.hu/ai-szabalyozas-az-egyetemeken/> Zuletzt gesehen am: 15.10.2025.

Rajki, Z. (2024). A bölcsészet-, társadalomtudományi és pedagógiai szakokon tanuló egyetemi hallgatók mesterséges intelligenciával kapcsolatos ismeretei és az MI mindennapi használata. *Új folyam*, 2(1), S. 62–81. DOI:<https://doi.org/10.61178/MT.2024.II.1.5>

Rajki, Z., T. Nagy, J. & Dringó-Horváth, I. (2024). A mesterséges intelligencia a felsőoktatásban – hallgatói hozzáférés, attitűd és felhasználási gyakorlat. *Iskolakultúra*, 34(7), S. 31–48. DOI: <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.7.3>

Russell, S. J. & Norvig, P. (2022). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Harlow: Pearson Education Limited.

Tóth, Á., Námesztovszki, Zs. & Horváth Futó, H. (2024). Digitális transzformáció, mesterséges intelligencia és oktatás. *Hungarológiai Közlemények*, 2024(4), S. 52–66. DOI:<https://doi.org/10.19090/hk.2024.4.52-66>

Veres, E., Ardelean, T. K. & Kulcsár, E.-É. (2024). A hallgatók véleménye a mesterséges intelligenciáról a felsőoktatásban. *Partiumi Egyetemi Szemle*, 2023(2), S. 19–28.

Zawacki-Richter, O., Marín, I. V., Bond, M. & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, Article 39, S. 1–27. DOI:<https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

KÜNSTLICHE INTELLIGENZ ALS INSTRUMENT ZUR FÖRDERUNG DER SPRACHFERTIGKEITEN IM DAF-UNTERRICHT

Attila Mészáros⁴⁸

ABSTRACT

Since the breakthrough of Large Language Models (LLMs) in late 2022, the field of German as a Foreign Language (DaF) has faced a paradigm shift. This paper examines the role of generative AI as an instrument for fostering productive language skills, specifically speaking and writing. Drawing on sociocultural theories such as the Output Hypothesis and Scaffolding, it explores how AI-driven tools serve as adaptive tutors that reduce the affective filter and individualize learning processes. A central focus is placed on "Prompt Engineering" as a new digital literacy and a metalinguistic practice that transforms learners from passive recipients into active instructors of the technology. By analyzing practical scenarios the study demonstrates how AI facilitates an augmentation of learning. The paper concludes that while AI offers immense potential for personalizing feedback and increasing speaking frequency, the role of the educator must evolve toward mentoring AI literacy and critical reflection to ensure an ethical and pedagogically sound integration of these tools..

KEYWORDS

German; scaffolding; AI tools; language skills; prompt engineering; digital literacy

EINFÜHRUNG

Mit der Veröffentlichung der KI-basierten Lösung von OpenAI im November 2022 wurde eine Technologie breit zugänglich gemacht, die in den letzten drei Jahren nahezu alle Lebensbereiche – einschließlich des Bildungswesens – nachhaltig transformiert hat. Dieser Fortschritt war vor allem deswegen bahnbrechend, weil Large Language Models (LLM) nun nicht länger auf die Verarbeitung natürlicher Sprache fokussiert sind, sondern auch deren Generierung beherrschen. KI kann somit nicht bloß Informationen abrufen, sondern kohärente Texte erzeugen, die den Absichten und dem Stil des Nutzers entsprechen, und dadurch die etablierten Verfahren der Inhaltserstellung sowie der Informationsverarbeitung grundlegend verändern.

Im Bildungswesen stieß KI auf ambivalente Reaktionen, die gleichermaßen Hoffnung als auch Skepsis weckten. Die optimistischen Prognosen gründeten sich auf innovative Potenziale für individualisierte Lernpfade und unmittelbares Feedback. Die Bedenken hingegen notwendigen

⁴⁸PD Dr. phil. habil. Attila Mészáros, J.-Selye-Universität, Pädagogische-Fakultät, Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur, meszarosa@uj.sk

eine fundamentale Überprüfung der Wissensglaubwürdigkeit, der Bewertungsinstrumente und der Prinzipien selbstständigen Lernens. Die in der öffentlichen Diskussion häufig erhobene Frage, ob KI Lehrkräfte verdrängen werde, beleuchtet dieses vielschichtige Thema jedoch zu einseitig. Die zentrale Herausforderung besteht vielmehr darin, KI derart einzubinden, dass sie den menschlichen Lernprozess bereichert, kritisches Denken stimuliert und eine transparente sowie ethisch vertretbare Integration in das institutionelle Gefüge gewährleistet.

Diese Transformation markiert nicht nur einen technologischen, sondern auch einen kulturellen Wendepunkt im Bildungssektor. Während digitale Medien im Fremdsprachenunterricht lange Zeit primär als Werkzeuge zur Informationsdarstellung (PowerPoint, statische Lernplattformen) oder zur Distribution von Material dienten, rückt mit der generativen KI die Handlungsorientierung ins Zentrum der digitalen Praxis. Die Fähigkeit der KI, kontextbezogen zu interagieren, fordert das traditionelle Verständnis von Sprachbesitz und Originalität heraus.

In diesem Spannungsfeld zwischen technologischer Euphorie und der Sorge um einen drohenden Kompetenzverlust der Lernenden (z. B. durch Plagiate oder den Wegfall kognitiver Anstrengung) etabliert sich die AI Literacy als neue Schlüsselqualifikation. Für den DaF-Unterricht bedeutet dies, dass Lernende nicht mehr nur lernen müssen, wie sie Sprache konsumieren, sondern wie sie die KI als Werkzeug zur Ko-Konstruktion von Sprache nutzen können. Es geht somit weniger um eine Substitution menschlicher Anstrengung als vielmehr um eine Augmentierung des Lernprozesses, bei der die KI als Tutor, Korrektor und kreativer Impulsgeber fungiert. Diese Perspektive erfordert eine Neuausrichtung didaktischer Ansätze, die den Erwerb von sprachlicher Kompetenz eng mit der Entwicklung von Medienkompetenz und kritischem Denken verknüpft (Münch-Manková et al., 2025).

ZIELSETZUNG

Die vorliegende Studie verfolgt zwei zentrale Ziele: Erstens vermittelt sie einen Überblick darüber, wie die technologische Entwicklung die Potenziale des Fremdsprachenunterrichts – insbesondere im Bereich DaF – erweitert hat. Die Untersuchung stützt sich dabei auf die Grundthese, dass künstliche Intelligenz die pädagogische Fachkraft nicht ersetzt, sondern – in einem adäquaten didaktischen Kontext integriert – deren Expertise bereichert und innovative Pfade für die Individualisierung von Lernprozessen eröffnet. Es wird aufgezeigt, wie generative KI Lehrkräfte durch die Automatisierung repetitiver Aufgaben entlastet und die Erstellung personalisierter Lernmaterialien ermöglicht.

Über diese allgemeine Bestandsaufnahme hinaus liegt der Fokus dieser Arbeit auf einer tiefgehenden Analyse der produktiven Sprachfertigkeiten – namentlich des Sprechens und des Schreibens. Diese Wahl begründet sich aus der didaktischen Beobachtung, dass gerade die Produktion in der Fremdsprache oft mit hohen affektiven Barrieren und einem erheblichen Korrekturaufwand verbunden ist.

Konkret soll untersucht werden, wie KI-gestützte Feedbackschleifen den Schreibprozess von einer rein ergebnisorientierten hin zu einer prozessorientierten Schreibdidaktik verschieben können. Parallel dazu wird am Beispiel der mündlichen Kommunikation aufgezeigt, wie Sprachassistenten und Voice-Chatbots eine Individualisierung der Sprechzeit ermöglichen, die über die zeitlichen Kapazitäten klassischer Präsenzkurse hinausgeht. Ziel ist es, dem Pädagogen ein Instrumentarium an die Hand zu geben, das die Brücke zwischen theoretischem Potenzial und unterrichtspraktischer Umsetzung schlägt, wobei stets die kritische Reflexion über die Qualität und Verlässlichkeit der KI-generierten Outputs im Vordergrund steht.

THEORETISCHER HINTERGRUND

KI und Sprachenlernen

Künstliche Intelligenz wird zunehmend zu einer grundlegenden Technologie für Computersysteme und ermöglicht ihnen die Ausführung von Aufgaben, die menschliche Intelligenz erfordern (Son et al., 2025). Dazu gehört die Nachahmung kognitiver Funktionen wie Lernen und Problemlösen, was zu einer Revolution der Bildungsparadigmen führt, insbesondere im Bereich des Sprachunterrichts (Malik et al., 2023; Vogt & Flindt, 2023). Um den Zusammenhang zwischen KI und Sprachenlernen zu verstehen, ist der Qualitätssprung zwischen NLP (Natural Language Processing) und NLG (Natural Language Generation) ein Schlüsselbegriff. Während sich NLP traditionell auf die Analyse der Struktur, die Fehleridentifizierung und die Kategorisierung von Sprache konzentrierte, erweitert NLG dieses Spektrum um die Fähigkeit zur aktiven Sprachgenerierung. Das System „versteht“ nicht nur die Eingabe, sondern generiert zielgerichtete, kohärente Antworten. Diese generative Fähigkeit hat die Dynamik des Fremdspracherwerbs grundlegend verändert, da KI-Tools nun als aktive Interaktionspartner fungieren können (Tutton & Cohen, 2025).

Aus pädagogischer Sicht stärkt dieser Ansatz den konstruktiven, interaktiven Charakter des Lernens. Im Kontext der produktiven Fertigkeiten lässt sich dieser Mehrwert primär durch die Output-Hypothese (Swain, 1985) begründen. Demnach ist die aktive Produktion von Sprache – ob schriftlich oder mündlich – essenziell, um kognitive Lücken in der eigenen Sprachkompetenz zu identifizieren. Durch die Interaktion mit einer generativen KI wird dieser Prozess iterativ: Das sofortige Feedback fördert die metasprachliche Bewusstheit und ermöglicht es den Lernenden, sprachliche Hypothesen in einem geschützten Raum in Echtzeit zu testen. Insbesondere bei der Sprechfertigkeit wirkt die KI zudem reduzierend auf den sogenannten Affective Filter (Krashen, 1982). Da die Maschine wertfrei agiert, sinkt die Hemmschwelle zur mündlichen Produktion, was die notwendige Übungsfrequenz massiv erhöht.

Infolgedessen verändert sich auch die Rolle der Lehrkraft: Sie verlagert sich von der frontalen Wissensvermittlung hin zur Dateninterpretation und zum Mentoring. Zu ihren Aufgaben gehören die Festlegung von Lernzielen, die Einordnung der von der KI generierten Rückmeldungen

in einen pädagogischen Kontext sowie die Förderung kritischen Denkens. Dies umfasst auch das Vermitteln eines Verständnisses für die Grenzen und Verzerrungen von Sprachmodellen sowie die Unterweisung der Lernenden in deren ethischer Verwendung (Abdelaty, 2024). Hierdurch werden Kapazitäten für die vertiefte pädagogische Arbeit und die individuelle Lernendenbetreuung frei (Hoffmann et al., 2025, S. 6), während die Lehrkraft verstärkt in die Rolle einer Lernmoderatorin bzw. eines Lernmoderators rückt, die oder der kritisches Denken und Reflexionsvermögen gezielt fördert (Ham, 2024, S. 490). Dieser Wandel erfordert von den Lehrkräften eine kontinuierliche Weiterbildung und die Entwicklung neuer technischer und pädagogischer Fähigkeiten, um KI-Textgeneratoren effektiv in den Unterricht integrieren zu können (ebd., S. 478). Dabei können generative Sprachmodelle als vielseitige Akteure in Lernsettings fungieren, etwa in Dialogen, beim Peer-Teaching, bei der Moderation oder im Feedback, wodurch sich sowohl die Häufigkeit als auch die Gestaltung didaktischer Szenarien ändern kann (Klar & Schleiß, 2024, S. 52).

Die mobilen Lernmodelle von Traxler und Kukulska-Hulme (2016) verweisen zudem auf die erhöhte Flexibilität der Lernumgebung. Sprachlernende können die Sprache mit optimaler Effizienz üben, wenn ihre Motivation am höchsten ist. Diese zeitliche und örtliche Souveränität wird durch KI-basierte Tools verstärkt, die eine tiefere Verankerung des Lernprozesses in Alltagsroutinen ermöglichen. Die dynamische Entwicklung der NLG-Technologie bietet somit innovative Werkzeuge, die über bloße Lesehilfen hinausgehen. Besonders hervorzuheben sind die Vorteile im Bereich des schriftlichen Feedbacks und der mündlichen Interaktion, die durch personalisierte Lernpfade die Erweiterung des Wortschatzes, die grammatikalische Präzision und die allgemeine Kommunikationskompetenz unterstützen (Tutton & Cohen, 2025).

Ein zentrales theoretisches Konzept für den Einsatz von KI bei der Förderung produktiver Fertigkeiten ist das Scaffolding. Im Sinne von Gibbons (2014) bietet die generative KI ein temporäres sprachliches Gerüst, das es Lernenden ermöglicht, Aufgaben zu bewältigen, die knapp über ihrem aktuellen Kompetenzniveau liegen (Zone der nächsten Entwicklung). Durch die Bereitstellung von Satzanfängen (Sentence Starters), Wortschatzlisten oder strukturellen Gliederungen in Echtzeit fungiert die KI als adaptives Unterstützungssystem. Dieses Gerüst wird idealerweise schrittweise abgebaut (Fading), je sicherer der Lernende in der Produktion von Text oder Rede wird. Gleichzeitig ermöglicht die KI eine Feinabstimmung des Schwierigkeitsgrades, wodurch Lernende kontinuierlich gefordert, aber nicht überfordert werden, was die Motivation und das Engagement nachhaltig steigert.

Literacy 2.0: Prompt Engineering als Schlüsselkompetenz für generative Lernprozesse

In diesem Zusammenhang wird Prompt Engineering zu einer zentralen Fähigkeit, die es den Lernenden ermöglicht, effektiver mit KI-Modellen zu interagieren und maßgeschneiderte Unterstützung zu erhalten (Ansari, 2025, S. 214). Im Kontext der generativen KI wandelt sich nämlich die Rolle der Lernenden von reinen Rezipienten hin zu aktiven „Instruktoren“ der Technolo-

gie. Das Prompt Engineering – also die gezielte Gestaltung von Eingabeaufforderungen, um spezifische und qualitativ hochwertige Ergebnisse von einem LLM zu erhalten – entwickelt sich dabei zu einer neuen digitalen Kulturtechnik (Schmohl, 2023). Im DaF-Unterricht gewinnt dieser Prozess eine besondere didaktische Dimension, da das Prompting selbst als eine hochkomplexe Form der produktiven Spracharbeit verstanden werden kann. Diese Metakompetenz erfordert präzises Formulieren und die Fähigkeit, die Funktionsweise der KI zu antizipieren, um optimale Lernergebnisse zu erzielen (Ansari, 2025, S. 198). Dies bedeutet, dass Lernende nicht nur sprachliche Inhalte generieren, sondern auch die Qualität und Relevanz der KI-generierten Outputs kritisch bewerten und gegebenenfalls durch iterative Prompt-Anpassungen verbessern müssen (Blume et al., 2025, S. 43).

Prompting als kulturelle Technik

Um die KI effektiv für die Unterstützung beim Sprechen oder Schreiben zu nutzen, müssen Lernende ihre Intentionen präzise sprachlich kodieren. Dieser Vorgang zwingt sie zu einer metasprachlichen Reflexion, die weit über traditionelle Aufgabenformate hinausgeht⁴⁹. Nach Molenaar (2022) kann die Interaktion mit KI als „Hybrid Intelligence“ verstanden werden, bei der die Technologie ein kognitives Gerüst (Scaffolding) bietet. Der Lernende muss jedoch zunächst den Kontext, das gewünschte Register (z. B. formell vs. informell) und die pragmatische Zielsetzung im Prompt definieren, um verwertbare Ergebnisse zu erzielen (Li, 2024). Diese Anforderung fördert die Entwicklung einer hohen sprachlichen Präzision und metakognitiver Strategien, da Lernende gezwungen sind, ihre Gedanken und Absichten klar zu strukturieren und explizit zu formulieren (Hwang et al., 2023, S. 4).

Im Bereich von Register und Stilistik heißt es etwa die explizite Bestimmung durch die Lernenden, in welchem Tonfall (z. B. formell, umgangssprachlich, akademisch) die KI antworten oder korrigieren soll. Dies schließt auch die Berücksichtigung von Adressatenbezug und Kommunikationssituation ein (Ansari, 2025, S. 215). Hierbei lernen sie nicht nur, die KI präzise zu steuern, sondern entwickeln auch ein differenziertes Verständnis für sprachliche Nuancen und deren situativen Einsatz (Hoffmann et al., 2025, S. 16).

Geht es um die pragmatische Präzision, Voraussetzung des erfolgreichen Prompting ist die klare Benennung von Kontext, Zielgruppe und Ziel der Sprachhandlung (Lo, 2023). Hierbei spielt die Fähigkeit, komplexe Sachverhalte in prägnante Anweisungen zu übersetzen, eine entscheidende Rolle. Das Prompting selbst avanciert dadurch zu einer anspruchsvollen sprachlichen Herausforderung (Reiche, 2025, S. 108). Analytische und evaluative Fähigkeiten sind dabei entscheidend, da sie den metakognitiven Steuerungsprozess beim Ausbalancieren von Zielen und KI-Outputs im Rahmen der HMI⁵⁰ unterstützen (Philipp, 2025, S. 54).

⁴⁹<https://www.wiwo.de/technologie/digitale-welt/lesen-schreiben-rechnen-prompten-ki-prompten-wird-zur-kulturtechnik/29218780.html>, zuletzt gesehen am 26.01.2026

⁵⁰Mensch-Maschine-Interaktion

Didaktischer Mehrwert: Die iterative Sprachhandlung

Der Prozess des Promptings ist inhärent iterativ: Auf einen initialen Prompt folgt die Analyse des KI-Outputs, woraufhin der Prompt verfeinert oder korrigiert wird (Re-Prompting). Diese Feedbackschleife fördert die Selbstregulationskompetenz und zwingt die Lernenden dazu, sprachliche Nuancen bewusst wahrzunehmen und anzupassen. Somit ist Prompt Engineering im DaF-Unterricht kein bloßes technisches „Bedienen“ einer Software, sondern eine performative Sprachhandlung, bei der die linguistische Qualität des Inputs unmittelbar die Qualität des Lernangebots bestimmt (Timpe-Laughlin et al., 2024).

Dieser Vorgang zwingt Lernende zu einer metasprachlichen Reflexion, die weit über das bloße Ausfüllen von Lückentexten hinausgeht. Die Lernenden treten in einen „Dialog mit der Maschine“, bei dem der Prompt als erster produktiver Entwurf fungiert. Dieser Prozess der Eingabeoptimierung, bei dem Eingabeaufforderungen durch einen Austausch mit der KI verfeinert werden, verlagert den Fokus von der bloßen Verbesserung des KI-Outputs auf die Verbesserung des ursprünglichen Inputs des Lernenden (Stiemer et al., 2024, S. 464). Dieses Engagement fördert ein tiefes Verständnis für sprachliche Nuancen und Kommunikationsstrategien und positioniert das Prompt-Design als entscheidende Komponente des fortgeschrittenen Spracherwerbs (Ham, 2024, S. 476).

Der Lernende muss also die Zielsprache nutzen, um die Parameter für seinen eigenen Lernprozess festzulegen. Dieser iterative Prozess – Prompting, Analyse des Outputs und anschließendes „Re-Prompting“ – fördert die Selbstregulationskompetenz. Die KI übernimmt hierbei nicht das Denken, sondern wird durch die sprachliche Präzision des Lernenden gesteuert. Somit wird Prompting zu einer integrativen Fertigkeit, die Elemente des Schreibens (Planung und Formulierung) mit Elementen des kritischen Denkens (Evaluation des Ergebnisses) verbindet (Su et al., 2023).

In diesem Sinne beschränkt sich Prompt Engineering im DaF-Unterricht nicht auf das bloße „Bedienen“ einer Software, vielmehr ist es eine performative Sprachhandlung, bei der die Qualität des Outputs unmittelbar an die linguistische Qualität des Inputs gekoppelt ist.

FÖRDERUNG DER SPRECHFERTIGKEIT: KI ALS INTERAKTIVER DIALOGPARTNER

Die Förderung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht ist häufig durch die begrenzte Sprechzeit pro Lernendem eingeschränkt. Während in traditionellen Lernsituationen die Lehrkraft die einzige Quelle authentischen Feedbacks darstellt, ermöglichen KI-gestützte Systeme eine erhebliche Erweiterung der aktiven Sprachproduktion. Durch die Möglichkeit, Sprachmodelle als interaktive Gesprächspartner einzusetzen, können Lernende kontinuierlich und individuell an ihrer mündlichen Ausdrucksfähigkeit arbeiten, ohne auf die Verfügbarkeit einer menschlichen Lehrkraft angewiesen zu sein (Günay & Baum, 2025, S. 14). Diese autonomen Interaktionsmög-

lichkeiten erlauben eine adaptive Anpassung an das individuelle Sprachniveau und spezifische Lernziele, wodurch die Effizienz des Spracherwerbs signifikant gesteigert wird (Hoffmann et al., 2025, S. 38).

Reduktion der Sprechangst und Steigerung der Frequenz

Ein wesentlicher Vorteil der KI-unterstützten mündlichen Interaktion ergibt sich aus der Anonymität des Gegenübers. Wie theoretisch am Konzept des Affective Filters hergeleitet, verringert die Interaktion mit einer Maschine die Furcht vor Fehlern. Lernende können in einem geschützten Rahmen Sätze wiederholt repetieren, umformulieren und ausprobieren, ohne soziale Konsequenzen oder zeitlichen Druck befürchten zu müssen. Diese angstfreie Umgebung begünstigt die Entstehung einer entspannten Lernatmosphäre, die für den natürlichen Spracherwerb und die Entwicklung fließender Sprechfähigkeiten unerlässlich ist (Sieradz, 2025, S. 130). Zudem ermöglicht die unbegrenzte Verfügbarkeit der KI-Tutor:innen eine signifikante Erhöhung der Sprechfrequenz, was wiederum die Automatisierung sprachlicher Strukturen und die Festigung des Wortschatzes fördert.

Simulierte Interaktionsräume und Rollenspiele

Moderne Sprachmodelle mit Sprachaus- und -eingabefunktion (Voice-to-Voice) ermöglichen es, komplexe kommunikative Situationen zu simulieren. Hierbei rückt die pragmatische Kompetenz in den Fokus. Anstatt isolierte Vokabeln zu lernen, agieren die Lernenden in funktionalen Kontexten. Sie können beispielsweise Rollenspiele mit Chatbots als virtuellen Gesprächspartner durchführen, um prüfungsrelevante Dialoge zu üben und ihre Aussprache sowie Sprechflüssigkeit zu verbessern (ebd., S. 126). Solche KI-gestützten Interaktionen können ebenfalls dazu beitragen, Ängste vor dem Scheitern abzubauen, da sie den Lernenden ein sofortiges individuelles Feedback geben (Strasser, 2020, S. 3). Ein solches Beispielszenario ist z.B. das folgend dargestellte Reklamationsgespräch:

- Prompt: „Du bist ein verärgelter Hotelmanager in Berlin. Ich bin ein Gast, der sich über ein lautes Zimmer beschwerten möchte. Beginne das Gespräch unfreundlich und reagiere nur dann kooperativ, wenn ich höfliche deutsche Höflichkeitsformeln (Konjunktiv II) korrekt verwende.“
- Lerneffekt: Der Lernende trainiert nicht nur die Grammatik, sondern die direkte Wirkung seiner Sprache auf den Gesprächsverlauf.

Formatives Feedback zur Aussprache und Intonation

Neben der inhaltlichen Ebene bietet die KI Möglichkeiten zur Phonetik-Schulung. Tools, die Voice-to-Text-Technologien nutzen, geben indirektes Feedback: Versteht die KI den Lernenden

nicht oder transkribiert sie ein falsches Wort, wird dem Lernenden unmittelbar die mangelnde Deutlichkeit seiner Aussprache vor Augen geführt. Dies fördert die Selbstkorrektur und die phonologische Bewusstheit, ohne dass eine Lehrkraft korrigierend eingreifen muss (Timpe-Laughlin et al., 2024).

Darüber hinaus können spezialisierte Anwendungen detailliertes Feedback zu Aspekten wie Intonation, Betonung und Sprechgeschwindigkeit liefern, was eine präzise Anpassung und Verfeinerung der artikulatorischen Fähigkeiten ermöglicht (Pratiwi et al., 2024). Durch die Analyse und Visualisierung dieser prosodischen Merkmale können Lernende ihre Aussprache gezielt optimieren und somit eine natürlichere und verständlichere Kommunikation in der Zielsprache entwickeln (Ai-jun, 2024, S. 110).

FÖRDERUNG DER SCHREIBFERTIGKEIT: KI ALS SCHREIBCOACH UND REVISIONSPARTNER

Die Integration generativer KI in die Schreibdidaktik im Kontext des DaF-Unterrichts markiert einen Paradigmenwechsel: Vom Fokus auf das finale Textprodukt hin zu einer holistischen Begleitung des Schreibprozesses. KI-gestützte Werkzeuge gewähren hierbei Assistenz in Phasen, die traditionell meist ohne unmittelbares Feedback der Lehrkraft stattfanden. Diese umfassen die Bereiche der Ideenfindung, der Gliederung, des Formulierens von Argumenten sowie der Überprüfung und Verbesserung von Textentwürfen, wodurch Lernende ihre sprachlichen und rhetorischen Fähigkeiten kontinuierlich verfeinern können (Günay & Baum, 2025, S. 13).

Unterstützung in der Prä-Schreibphase

Schreibblockaden sowie die Furcht vor dem „leeren Blatt“ stellen für Lernende fremder Sprachen vielfach eine erhebliche Barriere dar. KI-Modelle können in diesem Kontext als kognitives Scaffolding fungieren, indem sie

- Strukturvorschläge generieren,
- als Brainstorming-Partner für Argumente dienen oder
- relevante Lexikfelder zu einem spezifischen Thema bereitstellen.

Lernende nutzen die KI hier nicht zur Generierung des Textes selbst, sondern zum Aufbau des konzeptionellen Gerüsts für ihre eigene Textproduktion. Diese Art der Unterstützung adressiert direkt die Anfangsschwierigkeiten im Schreibprozess, indem sie kreative Impulse liefert und die mentale Last der Ideenfindung reduziert.

Formatives Feedback und iterative Revisionen

Der maßgebliche Vorteil entfaltet sich in der Revisionsphase des Schreibprozesses. Während Lernende in konventionellen Szenarien erst nach Abgabe des Textes Rückmeldungen erhalten, bietet KI-gestütztes Feedback eine sofortige und formative Unterstützung, insbesondere in den folgenden Aspekten:

- Kohärenz und Struktur: Die KI weist auf mangelnde logische Verknüpfungen zwischen Absätzen hin.
- Registerprüfung: Lernende können die KI um eine Bewertung der stilistischen Angemessenheit eines Textentwurfs ersuchen.
- Individuelles Fehlerfeedback: Jenseits bloßer Korrekturen liefert die KI Erläuterungen zu grammatikalischen Defiziten, wodurch die metasprachliche Reflexion gestärkt wird. Zudem erlaubt sie durch gezieltes Prompting eine Fokussierung auf spezifische Fehlerkategorien oder Textmerkmale, wodurch Lehrende ihren Korrekturaufwand reduzieren und sich auf höhere Ordnungsschreibkompetenzen konzentrieren können (Luo et al., 2025).

Vom „Lonely Writer“ zum kollaborativen Schreiben

Das Schreiben mithilfe von KI avanciert zu einem sozialen Prozess der gemeinsamen Konstruktion. Lernende führen einen Dialog mit dem System, evaluieren Vorschläge kritisch und wählen selektiv Korrekturen aus. Dieser Ansatz steigert nicht nur die Schreibkompetenz, sondern kultiviert zugleich digitale Autonomie. Die Lehrkraft übernimmt dabei die Rolle des Mentors, der den Fokus auf die Qualität des Inhalts und die ethische Verwendung der Hilfsmittel lenkt. Diese kollaborative Nutzung von KI-Tools ermöglicht es, den Schreibprozess als eine dynamische Interaktion zu gestalten, bei der die Lernenden aktiv in die Gestaltung und Verfeinerung ihrer Texte eingebunden sind.

Beispielszenario: KI-gestützte Erstellung und Optimierung eines Lebenslaufs

In diesem Unterkapitel wird ein Beispielszenario dargestellt, wo die KI in der Beschäftigung mit der Textsorte Lebenslauf eingesetzt wird. Die Erstellung eines Lebenslaufs im DaF-Unterricht stellt eine anspruchsvolle Aufgabe dar, die weit über die bloße Beherrschung der Grammatik hinausgeht und vielmehr Selbstpräsentation, den Einsatz aktionsorientierter Verben sowie die Einhaltung lokaler kultureller Konventionen umfasst. In diesem Kontext kann KI als ein leistungsfähiges Instrument dienen, das Lernende durch den gesamten Prozess der Erstellung und Optimierung eines effektiven Lebenslaufs führt, indem es beispielsweise bei der Formulierung von Berufsbezeichnungen hilft oder die Kohärenz und den Stil des gesamten Dokuments überprüft (Kriston, 2012; Mananay, 2024, S. 378).

Schritt 1: Kulturelles Scaffolding und Strukturierung

Anstatt direkt einen Text zu generieren, nutzt der Lernende die KI, um die kulturellen Erwartungen an einen deutschen Lebenslauf zu verstehen.

Prompt: „Ich möchte mich für ein Praktikum im Bereich Marketing in Deutschland bewerben. Was sind die wichtigsten Unterschiede zwischen einem deutschen Lebenslauf und einem internationalen CV? Erstelle mir eine Checkliste der notwendigen Rubriken.“

Lerneffekt: Der Lernende erfährt die Bedeutung von Elementen wie „Persönliche Daten“, „Beruflicher Werdegang“ und „Kenntnisse/Hobbys“.

Schritt 2: Sprachliche Präzisierung

Nachdem die Struktur feststeht, kann die KI dazu eingesetzt werden, spezifische Formulierungen zu optimieren, insbesondere bei der Darstellung von Qualifikationen und Erfahrungen, um eine präzise und wirkungsvolle Sprache zu gewährleisten (Sieradz, 2025, S. 132).

Lernende neigen oft dazu, Aufgaben passiv zu beschreiben (z. B. „Ich habe im Marketing gearbeitet“). Die KI hilft, diese in aussagekräftige, produktive Sprache zu übersetzen. Durch gezielte Prompts können sie Unterstützung bei der Formulierung von Aktionsverben und der aktiven Darstellung ihrer Erfahrungen erhalten, um ihre Kompetenzen und Erfolge überzeugend darzustellen (Hoffmann et al., 2025, S. 20).

Prompt: „Hier ist eine Liste meiner bisherigen Tätigkeiten: 'Ich habe Social Media Posts gemacht' und 'Ich habe Events geplant'. Bitte schlage mir stärkere deutsche Aktionsverben vor, um diese Tätigkeiten professionell im Lebenslauf zu beschreiben.“

KI-Feedback: Die KI schlägt Begriffe wie „konzipiert“, „initiiert“, „koordiniert“ oder „analysiert“ vor.

Lerneffekt: Erweiterung des berufsbezogenen Wortschatzes und Steigerung der rhetorischen Qualität.

Durch gezielte Prompts können also Lernende nach alternativen Formulierungen für ihre Tätigkeitsbeschreibungen suchen oder die KI bitten, diese in einen Stil umzuwandeln, der auf den deutschen Arbeitsmarkt zugeschnitten ist. Dadurch wird nicht nur sprachliche Präzision erhöht (ebd., S. 17), sondern ein maßgeschneiderter Lebenslauf entsteht, der sowohl den sprachlichen Anforderungen als auch den spezifischen Erwartungen deutscher Arbeitgeber gerecht wird.

Schritt 3: Adaptive Anpassung an eine Stellenanzeige

Der Lernende kopiert eine reale Stellenanzeige und seinen bisherigen Entwurf in die KI, um die Passgenauigkeit zu prüfen.

Prompt: „Vergleiche meinen Lebenslauf mit dieser Stellenanzeige. Welche meiner Kompetenzen sollte ich stärker hervorheben, um den Anforderungen zu entsprechen? Bitte nenne mir nur Stichpunkte, schreibe den Text nicht für mich um.“

Lerneffekt: Der Lernende muss die Analyse der KI bewerten und selbst entscheiden, wie er seine Erfahrungen umformuliert, um die geforderten Keywords (z. B. „Teamfähigkeit“, „Analytisches Denken“) authentisch einzubauen.

Dieser Prozess fördert nicht nur die Selbstreflexion über die eigenen Fähigkeiten im Kontext spezifischer Anforderungen, sondern schult auch die Fähigkeit, kritisch mit KI-Outputs umzugehen und sie strategisch in den eigenen Schreibprozess zu integrieren (Smith et al., 2024, S. 6).

FAZIT UND AUSBLICK

Die vorliegende Arbeit verdeutlicht, dass die Integration generativer Künstlicher Intelligenz in den DaF-Unterricht über eine bloße technologische Modernisierung hinausgeht. Sie kennzeichnet den Übergang von einer Phase rein informativer Mediennutzung zu einer Ära der digitalen Handlungsorientierung, in der die KI als ko-konstruktiver Partner im Spracherwerbsprozess fungiert. Dieser Paradigmenwechsel eröffnet neue didaktische Möglichkeiten zur Personalisierung von Lernprozessen und zur Entlastung kognitiver Funktionen, bekannt als computational offloading, was insbesondere im DaF/DaZ-Kontext von Vorteil ist.

Diese Technologien bieten nicht nur eine Plattform zur Förderung der KI-Kompetenz und zur Reflexion über Schreibprozesse, sondern ermöglichen auch eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen wie Grammatik und Stil, während sie gleichzeitig die Motivation durch abwechslungsreiche Aufgaben steigern.

Potenziale und Vorteile der KI im untersuchten Kontext zeigen sich in erster Linie in den folgenden Bereichen:

- **Individuelles Scaffolding und Angstreduktion:** Die theoretische Analyse zeigt, dass KI als anpassbares Unterstützungssystem wirkt und die „Zone der nächsten Entwicklung“ gezielt anspricht. Besonders im Bereich der Sprechfertigkeit schafft die Technologie einen wertfreien, sicheren Raum, der den „Affective Filter“ senkt und die in konventionellem Unterricht oft begrenzte Sprechpraxis deutlich erweitert.
- **Prozessorientierte Schreibdidaktik:** Beim Erstellen eines Lebenslaufs zeigt sich, dass KI den Fokus vom Endprodukt auf den Schreibprozess verlagert. Durch sofortiges formatives Feedback in der Revisionsphase werden Lernende zu tieferer metasprachlicher Reflexion angeregt, was ihre Selbstregulationskompetenz langfristig stärkt. Diese prozessorientierte Unterstützung erstreckt sich auch auf die präparatorische Phase des Schreibens, wie die Gliederung und Themenfindung, sowie auf die Optimierung der sprachlichen Ausdrucksweise durch alternative Formulierungen und die Verbesserung der Kohärenz und des Stils.
- **Prompting als neue Kulturtechnik:** Das Prompt Engineering erweist sich als komplexe

Form der produktiven Spracharbeit. Es verlangt von Lernenden eine präzise linguistische Kodierung ihrer Intentionen und schärft ihr Bewusstsein für Register, Stilistik und pragmatische Nuancen.

Trotz der erheblichen Potenziale der generativen Künstlichen Intelligenz zur Individualisierung von Lernprozessen ist die Rolle der Pädagogen keinesfalls zu unterschätzen. Im Gegenteil: Die Lehrkraft transformiert sich von der primären Instanz für Korrekturen hin zu einer Moderatorin des Lernprozesses sowie Mentorin für AI-Literacy. Die zentrale Herausforderung kommender Bildungspraxis besteht darin, Lernenden nicht nur den Umgang mit der Technologie zu vermitteln, sondern sie nachhaltig zur kritischen Bewertung von KI-generierten Ausgaben zu befähigen. Nur eine didaktisch reflektiert eingebettete Nutzung kann verhindern, dass die technologische Entlastung zu einem Verlust kognitiver Kompetenzen führt.

Zukünftige Forschungsprojekte sollten sich insbesondere der Frage widmen, inwiefern die Qualität der Mensch-KI-Interaktion langfristig die pragmatischen Fähigkeiten sowie die soziolinguistische Kompetenz in realen zwischenmenschlichen Kontexten beeinflusst. Die KI ist folglich nicht als Ersatz, sondern als potente Augmentierung des menschlichen Lernprozesses zu begreifen, die – bei adäquater Einbindung – den Weg zu einem autonomen und effizienteren Fremdsprachenerwerb ebnet.

LITERATUR

Ansari, A. (2025). Schreiben mit KI als didaktische Herausforderung. In H. G. Müller & M. Fürstenberg (Hrsg.), *DeutschGPT – Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz. Literatur – Medien – Didaktik* (Vol. 16, S. 191–218). Berlin: Frank & Timme. <https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8796-2-8>

Ai-jun, Y. (2024). On the influence of artificial intelligence on foreign language learning and suggested learning strategies. *International Journal of Education and Humanities*, 4(2), 107. [https://doi.org/10.58557/\(ijeh\).v4i2.214](https://doi.org/10.58557/(ijeh).v4i2.214) Zuletzt gesehen am: 15.12.2025.

Blume, B., Reiche, H., Baum, L., Günay, G. & Danilyuk, P. (2025). *Prompting für den Unterricht. A2–B1. Handreichung für DaF-Lehrende*. Warschau: Goethe-Institut.

Gibbons, P. (2014). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Günay, G. & Baum, L. (2025). Einführung in den Themenband. In L. Baum & G. Günay (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ* (DaF/DaZ in Forschung und Lehre, Vol. 7, S. 11–19). Berlin: Frank & Timme. <https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8749-8-9> Zuletzt gesehen am: 15.12.2025.

Ham, A. (2024). KI-Textgeneratoren: Eine neue Ära des Unterrichts?: Perspektiven und Gefahren. In G. Schreiber & L. Ohly (Hrsg.), *KI:Text: Diskurse über KI-Textgeneratoren* (S. 467–480). Berlin/Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111351490-030> Zuletzt gesehen am: 15.12.2025.

Hoffmann, I., Engelmayr-Hofmann, K. & Gür-Şeker, D. (2025). *KI für AI-nsteiger: Künstliche Intelligenz im DaF/DaZ-Kontext. Ein Einführungspapier Version 2.0 (Stand: Februar 2025)*. Online verfügbar unter <https://epub.ub.uni-muenchen.de/122241/> Zuletzt gesehen am: 17.01.2026.

Hwang, Y., Lee, J. H. & Shin, D. (2023). What is prompt literacy? An exploratory study of language learners' development of new literacy skill using generative AI. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2311.05373> Zuletzt gesehen am: 15.12.2025.

Klar, M. & Schleiß, J. (2024). Künstliche Intelligenz im Kontext von Kompetenzen, Prüfungen und Lehr-Lern-Methoden. *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 58, 41. <https://doi.org/10.21240/mpaed/58/2024.03.24.x> Zuletzt gesehen am: 15.12.2025.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Kriston, R. (2012). The presentation of a planned trilingual logistics terminology dictionary for learners. *Advanced Logistic Systems: Theory and practice* 6: 1, S. 75–83.

Li, B., Lowell, V. L., Wang, C. & Li, X. (2024). A systematic review of the first year of publications on ChatGPT and language education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100266. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100266>

Luo, Y., Xia, Y. & Lu, X. (2025). A systematic review of the role of artificial intelligence in second language writing education. *Digital Studies in Language and Literature*, 2(2), 302–325. <https://doi.org/10.1515/dsll-2025-0001> Zuletzt gesehen am: 21.12.2025.

Malik, A. R., Pratiwi, Y., Andajani, K., Numertayasa, I. W., Suharti, S., Darwis, A. & Marzuki, M. (2023). Exploring artificial intelligence in academic essay: Higher education student's perspective. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100296. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100296> Zuletzt gesehen am: 21.12.2025.

Mananay, J. A. (2024). Integrating artificial intelligence (AI) in language teaching: Effectiveness, challenges, and strategies. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 23(9), 361. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.9.19> Zuletzt gesehen am: 15.12.2025.

Molenaar, I. (2022). Towards hybrid human-AI learning technologies. *European Journal of Education*, 57(4), 632–645.

Münch-Manková, Z., Sailer, M. & Pickal, A. (2025). Lernbooster oder Kreativitätskiller? In L. Baum & G. Günay (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ* (DaF/DaZ in Forschung und Lehre, Vol. 7, S. 177–194). Berlin: Frank & Timme. <https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8749-8-14>

Philipp, M. (2025). Die didaktischen Fragen, die KI aus Sicht des Lesens zum Zweck des Lernens aufwirft. In H. G. Müller & M. Fürstenberg (Hrsg.), *DeutschGPT – Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz* (Vol. 16, S. 39–64). Berlin: Frank & Timme. <https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8796-2-2>

Pratiwi, N., Efendy, A. G., Rini, H. C. & Ahmed, N. A. (2024). Speaking practice using ChatGPT's voice conversation: A review on potentials and concerns. *Journal of Language Intelligence and Culture*, 6(1), 59. <https://doi.org/10.35719/jlic.v6i1.149> Zuletzt gesehen am: 15.12.2025.

Reiche, H. (2025). Prompt-Battle für den DaF-Unterricht. In L. Baum & G. Günay (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ* (DaF/DaZ in Forschung und Lehre, Vol. 7, S. 107–118). Berlin: Frank & Timme. <https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8749-8-9> Zuletzt gesehen am: 15.12.2025.

Schmohl, T. (2023). *Künstliche Intelligenz in der Hochschullehre: Didaktische Grundlagen und Methoden*. Göttingen: UTB.

Sieradz, M. (2025). KI-gestützte Werkzeuge als Lernpartnerin. In L. Baum & G. Günay (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ* (DaF/DaZ in Forschung und Lehre, Vol. 7, S. 119–134). Berlin: Frank & Timme. <https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8749-8-9>

Smith, D. P., Sokoya, D., Moore, S., Okonkwo, C., Boyd, C., Lacey, M. & Francis, N. J. (2024). Embedding generative AI as a digital capability into a year-long MSc skills program. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-5204546/v1> Zuletzt gesehen am: 15.12.2025.

Son, J., Ružić, N. & Philpott, A. (2025). Artificial intelligence technologies and applications for language learning and teaching. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 5(1), 94–112. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0015> Zuletzt gesehen am: 02.12.2025.

Stiemer, H., Gius, E. & Gerstorfer, D. (2024). Künstliche Intelligenz und literaturwissenschaftliche Expertise. In G. Schreiber & L. Ohly (Hrsg.), *KI.Text: Diskurse über KI-Textgeneratoren*

(S. 455–466). Berlin/Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111351490-029>
Zuletzt gesehen am: 29.12.2025.

Strasser, T. (2020). Artificial intelligence in the language classroom: An overview. *Revista Lengua y Cultura*, 1(2), 1–6. <https://doi.org/10.29057/lc.v1i2.5533> Zuletzt gesehen am: 22.12.2025.

Su, J., Ng, D. T. K. & Chu, S. K. W. (2023). Artificial intelligence (AI) literacy in early childhood education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100124. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100124> Zuletzt gesehen am: 15.12.2025.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Hrsg.), *Input and second language acquisition* (S. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.

Timpe-Laughlin, V., Sydorenko, T. & Dombi, J. (2024). Human versus machine. *Computer Assisted Language Learning*, 37(1–2), 149–178. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2032184> Zuletzt gesehen am: 15.01.2026.

Traxler, J. & Kukulska-Hulme, A. (Hrsg.). (2016). *Mobile learning: The next generation*. London/New York: Routledge.

Tutton, M. & Cohen, D. (2025). Reconceptualizing the role of the university language teacher in light of generative AI. *Education Sciences*, 15(1), 56. <https://doi.org/10.3390/educsci15010056> Zuletzt gesehen am: 15.12.2025.

Vogt, K. & Flindt, N. (2023). Artificial intelligence and the future of language teacher education. In P. Hohaus & J.-F. Heeren (Hrsg.), *The future of teacher education* (S. 179–199). Leiden/Boston: Brill.



Univerzita J. Selyeho
Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
www.ujs.sk

Attila Mészáros – Cyntia Szegiová – Doroti Vassová – László V. Szabó (Hrsg.)

Komorner Germanistische Beiträge 2
Aktuelle Herausforderungen der Auslandsgermanistik

Satz und Gestaltung / Sadzba a grafická úprava / Tördelés és grafikai elrendezés:
PD Dr. phil. habil. Attila Mészáros

Proofreading / Jazyková úprava / Nyelvi lektor:
Dr. habil. László V. Szabó, PhD.

Herausgeber / Vydavateľ / Kiadó:
J.-Selye-Universität / Univerzita J. Selyeho / Selye János Egyetem
e-publikácia online - PDF

Erscheinungsjahr / Rok vydania / Kiadás éve: 2026
Erste Auflage / Prvé vydanie / Első kiadás

ISBN 978 80 8122 542 0

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.

ISBN 978 80 8122 542 0