

FILMBILD UND FILMMUSIK – WIE (RE)KONSTRUIERT DER ZUSCHAUER MITTELS DIESER BEIDEN DARSTELLUNGSFORMEN SEINE IDENTITÄT?

AMALIA SDROULIA–PETRA SCHÜRMAN

Filmmusik als Emotionsauslöser

Phantasie illustriert Realitäten. In dem französischen Film „Die fabelhafte Welt der Amélie“ werden die Tagträume der Protagonistin Amélie mittels sinnlicher Bildkompositionen und stimmungsuntermalender Filmmusik wiedergegeben. Dabei verknüpft der Regisseur Jean-Pierre Jeunet Wirklichkeit und Erdachtes miteinander. Die feinfühlig erzählte Geschichte, die vielen kleinen Substories (liebvolle Augenblicke), kleine Surrealitäten, wie die Nachtschlampe am Bett (ein Schweinchen mit Lampenschirm, welches sich selbst ausschaltet), ein Gartenzwerg, der um den Globus reist und Postkarten verschickt, die vielen Farben, die zum Eintauchen einladen, die besonders künstlerisch eingesetzte Kameraführung und die ausgeprägten Großaufnahmen erzeugen Atmosphäre. Dabei spielt die Filmmusik eine ausdrucksvolle Rolle. Auch die Geräusche der Umwelt sind meist sehr deutlich zu hören und die Stimme des Geschichtenerzählers aus dem Off wirkt auf den Zuschauer lebendig. So wie Jean-Pierre Jeunet die Malerei der Filmfigur Raymond, die verstoßen Amélie mit Pinsel samt Farbe als Gemälde aufnimmt, als musisches Seherlebnis in Szene setzt, so inszeniert er den Film, indem er den Zuschauer jedes farbenfrohe Filmbild und jede Filmmusikkomposition ebenfalls sinnlich wahrnehmen lässt.

Verspielte Akkordeonmusik – der Zuschauer wird mit diesem stimmungsuntermalenden Klischee in den Filmschauplatz Frankreich, genauer gesagt Paris, eingeführt. Klanglaute sprechen direkt unsere Emotionen an, signalisieren uns sofort, ob die Welt Amélies angenehm oder unangenehm ist und ob uns Amélie sympathisch oder unsympathisch erscheint. Musik vermittelt symbolisch Qualitäten und Sinn. Musikklänge erwecken dabei unsere Begeisterung, lassen uns lebendig erscheinen und uns vor Rührung dahinschmelzen. Klänge wecken Sehnsüchte und entfalten innere Bilder. Wir hören und weinen vor Freude oder Tränen der Trauer kullern uns die Wange herunter. Wie und ob uns etwas berührt, sagen Art und Intensität von Rhythmus, Klangfarbe, Melodie, Tonhöhe, Lautstärke und Instrumentationen aus. Unser Ohr fungiert beim Zuschauen keineswegs passiv, sondern eröffnet tiefgründige emotionale Wahrnehmungszugänge und ermöglicht somit ein lebendiges Miterleben. Das limbische System ruft bei auditiven Reizen gespeicherte Hörinformationen ab und legt somit Emotionen frei, so Claudia Bullerjahn (2001, 221). Musik erinnert uns Zuschauer immer daran, wo wir gerade sind und deutet auf der affektiven Ebene das Geschehen als eine Handlung, die aus einer Dynamik ergibt, die jeweils von den Akteuren ausgehandelt wird. Musik begleitet die Geschichte vor Ort und vermittelt genau, durch Tempo, Rhythmik, Melodie und Harmonie, wie sich die Akteure bei der Handlung benehmen. Hier stellt sich die Frage, ob Filmmusik bei Ihrer Aufgabe autonom bleibt, ob sie alleine in der Handlung steht oder sie sich mit dem Filmbild verbindet. Es geht in diesem Artikel tatsächlich darum, Implizites explizit zu machen.

Seherlebnis und Identifikation

Filmusik kann durchgängig den Filminhalt und das Filmbild unterstützen. Ein Film lässt sich allerdings nicht allein mit Musik erzählen. Musik offenbart im Verhältnis zum Filmbild und Filminhalt ihre Eigenständigkeit, Filmbild und Filmmusik unterbreiten synchron ihre eigene Darstellungsform. Schauerhafte Ängste, strahlende Freude, rasende Wut, sexuelle Gelüste, befriedigende Identifikation; dies erlebt der Zuschauer beim Betrachten der bewegten Bilder. Dieses Erleben, welches durch das Seherlebnis der Bilder zu Stande kommt, lässt sich durch einige auffallende Passagen des Filmes reflektieren. Auch Erlebnisse, die im Alltag verdrängt und nicht wahrgenommen werden, finden im Film einen Erfahrungsraum.

Die Filmfigur Amélie ist verträumt; sie hat Gefühle, Gefühle, die in der Realität nicht erwidert werden. Vom Elternhaus vernachlässigt, schafft sie sich ihre eigene lebendige Welt voller Strategien: Auf ihre Suche nach Liebe befindet sie sich stets auf einer Einbahnstraße: Sie geht auf ihre Mitmenschen als Rache-, Glücks- und Liebesengel ein. Mit 23 Jahren verliebt sich die Kellnerin Amélie in Nino, der sich ebenfalls in eine spielerische Welt voller Rätsel und Alltagsdetails begibt. Die Liebe ist der Grund, warum sie alles mit verzauberten Augen sieht. Ein Geheimnis umgibt sie und ihre Umwelt, in der sie mysteriös und rätselhaft wirkt: Sie trägt meist rote oder grüne Kleidung während das Filmbild sie in warme gelb-grünliche Farben umhüllt. Der Sprecher aus dem Off befindet sich zu Beginn des Films in einem Erzählrausch, die Kamera in einer Flut des Aufnehmens; Amélies Leben wird mittels einer Rückblende vorgestellt. So wird der Zuschauer/die Zuschauerin in ein Mitfühlen geleitet. Dieses Mitfühlen wird mit dem persönlichen Erleben des Zuschauers gleichgesetzt.

Filmbilder seien immer etwas Selbsterlebtes, Selbstwahrnehmendes und (Re)Konstituiertes. Beim Filminhalt und Filmbild ginge es um die Erfahrung des Zuschauers und nicht um die Story selbst. Die Bildkomposition interessiert sich für die Korrektheit und Genauigkeit der Handlung, will augenschaulich genau vorführen und Authentizität herstellen. Sie zeigt das Geschehen aus einer bestimmten Perspektive, sie beabsichtigt nämlich, einen scheinbaren Dialog zwischen den Protagonisten und den Zuschauern einzurichten. Was diese Unterhaltung bewirken soll, ist wohl eine Dramatisierung der Ereignisse für den Zuschauer, der alles miterlebt und anschließend entweder sich mit den Protagonisten identifiziert oder sich von ihnen abgrenzt. Der Zuschauer durchlebt beim Rezipieren Episoden einer Identitätssuche bzw. –findung. Er spielt mit den Protagonisten verwandt eine Rolle, die durch eine bestimmte Darstellung mit Hilfe von Fassaden und Filmbildern sein ‚Ich‘ versucht, zu überzeugen. Die Rolle, die er spielt ist er selbst. Er muss eine bestimmte Person sein, weil die Gesellschaft das von ihm erwartet oder er ein eigenes Bedürfnis hat, diese Rolle zu spielen, da seiner Existenz einem Wunsch nach freier Handlung zugrunde liegt und dieser nur erfüllt werden kann, wenn er seine Rolle überzeugend spielt. Beim Zuschauen wird das Rollenspiel von den Protagonisten, Amélie und Nino, konzipiert, da es vorkommt, dass der Darsteller mehreren Idealen gerecht werden muss, um überzeugend zu wirken.

In seinem Werk „Wir alle spielen Theater“ geht Goffman (2008) davon aus, dass es in der Identitätssuche nicht darum geht, eine eigene Individualität zu entwickeln, sondern einen individuellen Lebensweg mit Hilfe einer Auswahl von vorgegebenen Rollen zu spazieren. Diese erlernen wir im Zuge unserer Sozialisierung und spielen sie so gut, dass unsere Gesellschaft funktioniert. Nichts anderes passiert auch dem Zuschauer im Film, Amélie. Er bejaht vorgeschriebene Rollen von den Hauptdarstellern und wandelt sie in individuelle

Darstellung um. Somit wird der Zuschauer von dem Akteur so geleitet, dass er verschiedene Identifikationen erreichen kann (zum Beispiel, er fängt wie Amélie und Nino an, verhüllt und spielerisch zu handeln) und verwandelt sein Leben während der Filmdarstellung in Unterhaltung, wobei zu beachten ist, dass er selbst sein eigenes Publikum sein kann. Auch hier ist ausschlaggebend, wie wichtig es ist, seine Rolle gut zu kennen und überzeugend zu spielen. Daraus ergibt sich, dass ein Raum für Improvisation und Individualismus besteht, was Keupp als Konfliktpotenzial der unterschiedlichen Identifikationen versteht.

Der Sozialpsychologe Keupp (2002) stimmt in dem Punkt, dass der Mensch verschiedene Identifikationen erreichen kann, mit Goffman überein, führt diesen aber weiter, in dem er jedoch die mannigfachen Identifikationen immer wieder durch Konfrontation mit den eigenen inneren Widersprüchen von Neuem definieren lässt. Weiterhin vertritt er die Auffassung, dass eine Identität nicht nur von einem äußeren Rahmen vorgegeben wird, sondern, dass der Mensch auch selbstbestimmt entscheiden kann, wer er sein will. Folglich besteht die Aufgabe des Zuschauers, seine Identität aus einem ständigen Ausgleich des Fremd- und Selbstbildes zu finden. Um sich selbst zu definieren muss er sich von den Anderen abgrenzen. Folglich besteht die Identität nicht aus dem, was man ist, sondern aus dem, was man nicht ist. Die Schlüsselfrage lautet: „Wer bin ich zum Verhältnis zu Anderen, folgendermaßen zu Amélie und Nino?“ Für die Beantwortung dieser Frage sind die eigenen Fähigkeiten, Erfahrungen und Wissensbestände essentiell. Deswegen geht ein Identitätsbildungsprozess nie nur in eine zeitliche Richtung, sondern beinhaltet die Vergangenheit, die Gegenwart und auch die Zukunft eines Individuums. Die eigene Identität entsteht nach Keupp dann aus der Verknüpfung und unterschiedlicher Gewichtung dieser Komponenten. Der Zuschauer durchlebt beim Rezipieren einen retrospektiv-reflexiven und einen prospektiv-reflexiven Prozess. Zum einen geht er von seinen Seberfahrungen aus und bildet einen eher reaktiven, verarbeitenden und bewertenden Teil seiner Identität, zum anderen stellt er jeweilige Selbstentwürfe in den Mittelpunkt und bildet einen eher aktiven und zukunftsorientierten Teil seines Selbst. Von daher befindet sich der Rezipient dabei in einem konfliktorientierten Spannungsstand zwischen dem, was er beim Sehen erlebt hat und dem, was er noch zu erleben vorhat. In diesem Sinne kann man von Identitätsarbeit des Zuschauers, wie Keupp diese definiert, sprechen, weil sie sich als permanente Verknüpfungsarbeit des Individuums (hier des Zuschauers) versteht, die ihm hilft, sich im Strom der eigenen Erfahrungen durch die Anderen selbst zu begreifen. Der Film ‚Amélie‘ (re)konstruiert eine Scheinwelt, die der Zuschauer räumlich getrennt beobachtet und sich mit dessen Bildern identifiziert oder davon abgrenzt. Durch die Perfektion des filmischen Helden/der filmischen Heldin empfindet sich der Rezipient:

‚schön(er)‘,
‚reich(er)‘,
‚mächtig(er)‘,
‚begehrtestwert(er)‘,
‚egoistisch(er)‘,
‚reizvoll(er)‘,
‚liebenswert(er)‘,
‚(un)sympatisch(er)‘,
‚böartig(er)‘,
‚sinnlich(er)‘,
‚tiefsinnlich(er)‘,
‚oberflächlich(er)‘ etc.

So entsteht eine Form des Begehrens, die die Identität des Zuschauers durch das Zusammenspiel der Außenwelt (der Protagonisten) mit ihm selbst und seinen eigenen Vorstellungen prägt. Erfahrungen, Wertungen, eigene Denkvorgänge der Hauptdarsteller und gesellschaftliche Erwartungshaltung spielen eine wichtige Rolle zum Entstehen der Selbst- und Fremdwahrnehmung. All dies schafft ein Konstrukt des Erlebens von Zuschaueridentität.

Filmusik und Filmbild – Ein untrennbares und dynamisches Ensemble

Wie schon in diesem bündigen Beitrag ausgedrückt wurde, offenbaren Musik- und Bildkomposition ihre Autonomie für den Filminhalt und wirken emotionsbefreiend und identitätskonstruierend für den Zuschauer. Beide Darstellungsformen bekunden getrennte Kunstfunktionen, die allerdings zusammengehörige Aufgaben vollenden. Sie bleiben in der Filmhandlung nicht neutral sondern nehmen eine Stellung und liefern Elemente über alltägliche Konfliktbearbeitung für den Zuschauer. Kontinuität und Kohärenz sind auch wichtige Faktoren für die Plausibilität der Erzählung (Filminhalt) und die Bewertung des Zuhörens und Zuschauens. Es ist zum Beispiel von Bedeutung, wie der Erzähler (Hauptdarsteller) die Ereignisse bildhaft und musikalisch begleitet. Das Bild und die Musik zeigen neben dem Erzählen (Filminhalt bzw. Filmgeschichte) grandiose Kraft vor. Was machen Bilder und Musik dabei? Die Musik wählt Bilder aus und fragt, welche Szenen musiziert werden müssen, welche Szenen die Zuschauer überhaupt nicht interessieren und welche ohne musikalische Begleitung präsentiert werden können? Nach dieser Beurteilung fängt die Musik Bilder ein. Auf dem ersten Blick mag die Musik als Unterstützung der Zuschauer zum besseren Verständnis der Handlung interpretiert werden, doch bei genauerem Hinhören und Hinsehen fällt auf, dass die Musik eine eigene Geschichte mit den Bildern strickt. Sie erzählt eine Eigenständigkeit, die jedoch von Bildern motiviert und geformt wird. Sie setzt mit anderen Worten eigene Akzente und ordnet das Geschehen auf eigene Weise, indem sie musisch durch Bilder dramatisiert und sensibilisiert. Bilder sind metaphorisch gesehen die sprachlichen Mittel, mit denen Musik anschaulich Ideen, Intuitionen, Gefühle der Protagonisten ausdrückt und Gedanken und Emotionen der Zuschauer beeinflusst und lenkt, da sie alleine nur dem Hinhören dient. Musik ist hingegen im übertragenen Sinne auch ein sprachliches Mittel, das das Bild verwendet, um seiner Form und Farbe einen lauten Charakter zu verleihen.

Durch diese abwechslungsreiche Beziehung kann der Filmrezipient eine kommunikative Bezugnahme hervorbringen, die als dynamische Narration zu verstehen ist, weil das *erzählende Ich* durch das *erzählte Ich* sowohl bildhaft als auch musikalisch reaktiviert werden, sich verändern und darauf hinweisen, wie es zum *jetztigen Ich* geworden ist. Hierbei kann man von einer sozialen Dimension, die die Narration gerührt und leitet, sprechen. So ist eine bildhafte und musikalische Erzählung immer auf den Zuhörer und Zuschauer bezogen und dient unter anderem zur Selbstdarstellung. Lucius-Hoehne und Deppermann nennen eine solche Selbstdarstellung Positionierung (vgl. 2004, 202ff.). Beispielsweise kann der Filmrezipient eine lokale Identität herstellen, die im *erzählten Hier* und *Jetzt* musikalisch und bildhaft (re)konstruiert wird.

Ausblick

Bei einer reflektierenden Diskussion film-, medien- und kinowissenschaftlicher Fragen kann man behaupten, dass das Schauen eines Filmes neben dem Hören von großem Ansehen ist. Die Zusammengehörigkeit des Bildes und der Musik ist für die heutige Filmwissen-

schaft relevant, weil sie sich nicht mehr ausschließlich mit dem Zerstückeln der Bilder samt Inhalt befasst, wie sie sich seit Jahren der nüchternen Wissenschaft bediente, indem sie den Film zerlegte, um so seine Machart zu analysieren und dessen Inhalt zu interpretieren, und hinter die Kulissen der einzelnen Szenen schaute und versuchte, ihn geschichtlich einzuordnen. Die heutige Filmwissenschaft lässt den Film ganz, erfasst die vielfältigen Ebenen von Bild, Inhalt und Ton im Gesamten und kommt somit zur sinnlichen Wahrnehmung. Ein neuer medienwissenschaftlicher Gegenstand müsste sich dem reinen Leben, dessen Eintauchen in die Filmwelt ein persönliches Erleben ausmacht, bedienen. Für die Filmwissenschaftlerin Heide Schlüpmann (2004) ist dieser neue Betrachtungsraum der Raum der Kinowissenschaft. Das Kino, welches sich von einem kleinen Raum des Programmkinos zu einem riesigen Raum des Multiplexkinos entwickelt hat, behält dennoch seine Faszination der Geschlossenheit. Der geschlossene Kinoraum eröffnet auf der Leinwand jedem einzelnen Kinogänger individuell einen Erfahrungsraum, wodurch der Film in seiner Reproduziertheit eine medienwissenschaftliche Betrachtung findet. Die Filmwissenschaft ist nach Heide Schlüpmann zu urteilen ausgestorben. Sie machte es sich bislang mit den Instrumenten ‚Filmgeschichteschreiben‘ und ‚Filmanalysieren‘ zu leicht. Die Filmwissenschaft geht aus Schlüpmanns Sicht am Eigentlichen vorbei. So müsse nach Auffassung von Heide Schlüpmann der Medienwissenschaftler aus der Filmwissenschaft eine Kinowissenschaft machen, um so dem eigentlichen Ursprung des Films eine Zugänglichkeit zu gewähren.

In diesem Beitrag war das Verhältnis zwischen Bild- und Musikkomposition und der sozialen identitätsstiftenden Positionierungsaktivitäten der Zuschauer in dem jeweiligen kulturellen Kontext des Films ‚Amélie‘ zu untersuchen. Da das Verhältnis zwischen Bild- und Musikkomposition flüchtig gefiltert wurde, haben wir es nur aus eigener Perspektive als Zuschauerinnen geprüft, jedoch nicht mittels teilnehmender Beobachtung in der privaten Sphäre des eigenen Wohnzimmers oder des Kinosaals den Zuschauer zu illustrieren versucht. Aus dem Grund wurde in unserer Analyse- und Interpretationsarbeit theoretisches Wissen und Kontextwissen durch persönliches Erleben intergriert jedoch keine teilnehmende Beobachtung, keine Interviews durchgeführt und keine Protokolle ausgefüllt, die die Funktionen und Strukturen des Bildes und der Musik sowie ihren Einfluss auf den Filmrezipienten aussagekräftig darstellen könnten. Dies erweist eine Unvollständigkeit für diese Arbeit, weil ohne ethnographisches Forschen keine identitätsbezogene, soziale Positionierungsprozesse, die durch die alltagspraktisch relevante und allgegenwärtige Kommunikationsform der dynamischen Narrationsarbeit der Zuschauer unter Berücksichtigung soziokultureller und räumlich-situativer Kontexte abgezeichnet und herauskristallisiert werden können. Anerkennt man, dass Filmdarstellung in den jeweiligen raum-situativen und kulturellen Kontexten erfüllt wird, kann eine empirische Erforschung nicht an der Interpretationsarbeit von Kontextwissen und spekulatives Wissen aus der Sicht des Forschers stehenbleiben, sondern muss darauf abzielen, an den Methoden der Erzeugung selbst teilnehmender Beobachtung teilzuhaben. Aus dem Grund ist unsere Überlegung eine kinowissenschaftliche bzw. medienwissenschaftliche Arbeit bewusst einer Interdisziplinarität unterzuordnen und mittels teilnehmender Beobachtung, narrativer Interviews und Protokolldurchführung zu erweitern. In dieser Hinsicht kann man Kino- und Medienwissenschaft mit methodischen Verfahren der Ethnographischen Gesprächsforschung, der Pragmatischen Diskursanalyse, der Kulturwissenschaft, der Soziologie und Sozialpsychologie kombinieren, um offene Fragen über die Rekonstruktion der Rezipientenidentität durch Musik und Bild beantworten zu können. Da Identitätskonstrukte als subjektbezogener Bestandteil von erlebten sozialen sprachlichen (verbalen oder nonverbalen) kontextuellen Wirklichkeitsmodellen erfasst werden kann, ist die Konzeption, Bild- und Musikkomposition als sprachliches Mittel für

die Identitätsbildung des Zuschauers zu erforschen, berechtigt. Dabei wären folgende Fragen schwerwiegend:

- a) Wie lässt sich Bild- und Musikkomposition als ethnographisches Feld bestimmen?
- b) Welche Rollen spielen soziokulturelle Faktoren, räumlich-situative Kontexte (privates Zimmer oder Kinosaal) von Filmrezipienten bei ihren kommunikativen Handlungsprozessen durch Filmmusik und Filmbild?
- c) Wie lässt sich die Erhebung filmischer Gespräche und Narrationen (Schauspieler, Regisseur) mit der Erhebung von alltäglichen Gesprächen (Rezipienten) in Beziehung setzen?

Eine Methodenkombination aus kino- und medienwissenschaftlicher, ethnographisch-gesprächsanalytischer, pragmatisch-diskursanalytischer, kulturwissenschaftlicher, soziologischer und sozialpsychologischer Sicht ist nicht einfach, weil viele Perspektiven bei den Handlungsverläufen, die sich jedoch permanent wandeln, gleichzeitig bedenkt und nachkonstruiert werden müssen. Filmdarstellungen lassen sich als nicht handgreifliche mediale Kommunikationsräume beschreiben, weil die Grenzen zwischen Selbst- und Fremduordnung während der Filmdarstellung des Rezipienten ambivalent sind. Auf Grund dieser Sache ist es schwierig, die wirklichen Handlungspraktiken zwischen Filmrezipienten in ihrer medialen Kommunikation und den Akteuren durchzuschauen. Stattdessen ist der Forscher eher mit den Auswirkungen der interaktiven oder narrativen Handlungsprozesse der Bild- und Musikkomposition konfrontiert, über die er mittels ethnographischer Vorgehensweisen schließen muss. Gemäß der bisherigen Diskussion kann bei Filmdarstellungen von einem Identitätskonstrukt im eigentlichen Sinne dann die Rede sein, wenn es sich Sprechhandlungen beschreiben lassen, die recht eindeutig mit der Entfaltung und Reflexion des Individuums geäußert werden. Die Strategien beim Identitätskonstrukt betreffen überwiegend die wiederholten reflektierenden Züge einer kommunikativ bildhaften und musikalischen Innen/Außen Identität des Publikums während der Filmaufführung, weil es in ihrem Selbstkonzept sich ständig zwischen ‚Inneren‘ Wünschen bzw. Selbstreferenz und ‚Äußeren‘ Inszenierungspraktiken von Akteuren bzw. Differenz zu seiner Umwelt dreht. Die methodische Vielfalt in der Erforschung kinowissenschaftlicher Handlungspraktiken durch Bild- und Musikkomposition als interaktive und narrative Musikelemente könnte identitätsstiftende Diskurse des Zuschauers vergegenwärtigen und bereinigen.

Literatur**BULLERJAHN 2001**

BULLERJAHN, Claudia (Hrsg.): *Grundlagen der Wirkung von Filmmusik*. Augsburg, Wißner, 2001.

GOFFMANN 2008

GOFFMANN, Erving: *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. 6. Aufl. München; Zürich, Piper, 2008.

KEUPP 2002

KEUPP, Heiner et al.: *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2002.

LUCIUS-HOENE-DEPERMANN 2004

LUCIUS-HOENE, Gabrielle-DEPERMANN, Arnulf : *Rekonstruktion narrativer Identität*. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. 2. Aufl. Wiesbaden, VS Verlag, 2004.

SCHLÜPMANN 2004

SCHLÜPMANN, Heide: *Filmwissenschaft als Kinowissenschaft*. In: *Nach dem Film*. Nr. 5. (www.nachdemfilm.de/content/filmwissenschaft-als-kinowissenschaft) 2004.

VERBALE IDIOME IM SCHWEDISCHEN UND IHRE PARAPHRASIERUNGEN VS. IDIOM-ENTSPRECHUNGEN IM RUMÄNISCHEN

ÅSA APELKVIST

A translation is something that has to be discussed [...] Translation is for discussion. Both in its referential and its pragmatic aspect, it has an invariant factor, but this factor cannot be precisely defined since it depends on the requirements and constraints exercised by one original on one translation. All one can do is to produce argument with translation examples to support it. Nothing is purely objective or subjective.

Peter Newmark (1988: 20–21)

Einführung

In diesem Artikel sollen – anhand von Beispielen aus literarischen publizierten Texten – paraphrasierte Übersetzungsentsprechungen (ÜE) samt ihrer potentiellen phraseologischen Entsprechungen ins Rumänische von einigen verbalen schwedischen Idiomen analysiert und diskutiert werden.

Die Paraphrase wird oft als eine von vielen Strategien angesehen, wenn es sich um das Übersetzen von phraseologischen Einheiten und anderen problematischen sprachlichen Phänomenen handelt. Die Bewertung dieser Strategie beruht in manchen Fällen auf der zugrunde liegenden Auffassung über die Aufgabe des Übersetzens¹. Das praktische Verfahren in der Übersetzungspraxis und die Herangehensweise an diese werden von den Wissenschaftlern unterschiedlich gesehen. So meint z.B. Newmark (1996: 10–11) mit seinen sieben Konzepten über das kommunikative und semantische Übersetzen (sein wichtigster Beitrag zur allgemeinen Übersetzungswissenschaft), dass die literale („word-for-word“-) Übersetzung – vorausgesetzt, dass der Äquivalenz-Effekt gegeben sei – nicht nur die beste sei, sondern „it is the only valid method of translation“ (Newmark, 1991: 10). Bei ihm wird das Wort Paraphrase von anderen naheliegenden Kategorien differenziert. Sie ist nur eine von 7 Strategien, um eine „nahe“ (*close*) Übersetzung zustande bringen zu können. Als „the loosest translation procedure“ betrachtet, wird es von anderen Strategien, wie komponentieller Analyse, Modulation, deskriptiver oder kultureller Äquivalenz und Synonyme unterscheidet (Newmark, 1996: 3). Die Paraphrase wird somit als eine generalisierende Umschreibung betrachtet. Eine wörtliche Übersetzung wird unter gewissen Bedingungen auch befürwortet, was die Übersetzung von Idiomen² angeht. „The alternative is paraphrase or the search for the thought behind the words, which is often arbitrary and hermeneutic.“ (Newmark, 1996: 108). Die recht negative Einstellung Newmarks zum Paraphrasieren als eine Art Notlösung tritt deutlich hervor.

¹ Siehe hierzu die Diskussion von Venuti über die „foreignizing method“ und die Übersetzungsstrategie „resistancy“ (Venuti 2002; vgl. auch Munday 2002: 273–313).

² Hier soll erwähnt werden, dass der britische Übersetzungswissenschaftler eine weite Definition von dem Begriff *Idiom* hat, die sich u.a. von den deutschen Phraseologieforschern unterscheidet. Vgl. die Definitionen Burgers von Idiomen im engeren und weiteren Sinne (Burger, 1973), und die Zentrum-Peripherie-Modell von Fleischer (1982).

Anderen Richtlinien hinsichtlich des Übersetzens von Idiomen folgt der finnländische Übersetzungswissenschaftler Ingo. In seinem Buch über das Übersetzen (*Konsten att översätta*), das als Fachliteratur für kommende professionelle Übersetzer an den Universitäten Finnlands und Schwedens verwendet wird, hebt Ingo hervor, dass „die Idiome die innerste Natur jeder einzelnen Sprache darstellen, derer farbenreichsten, ansprechendsten und ausdruckskräftigsten Wortschatz.“³ (Ingo, 2005: 144, meine Übersetzung). Er meint, dass ein Idiom im Ausgangs-Text (AT) so weit wie möglich mit einem entsprechenden Idiom in den Ziel-Text (ZT) übersetzt werden sollte: es sei sogar die Pflicht des Übersetzers, so weit wie möglich die innewohnende Ausdruckskraft des Idioms und die stilistischen Merkmale des Originaltextes beizubehalten (ibid.). Rein praktisch bedeutet dies, dass – wenn kein voll-äquivalenter Ausdruck⁴ existiert – eine ausgangssprachliche idiomatische Redewendung in die Zielsprache (ZS) übersetzt werden kann mit einem Idiom, dem eine gleiche oder ähnliche Situation zu Grunde liege. Die manchmal lexikalischen und formalen Unterschiede beruhen also darauf, dass in der jeweiligen Sprache unterschiedliche Aspekte oder „Stufen“ einer bestimmten Situation betont worden seien (Ingo, 2005: 141–142). Mit den Worten Coseriu handelt es sich dabei um „Äquivalenzen in der Bezeichnung“ (Coseriu, 1981: 5).

In Anlehnung an die Auffassung Ingos kann die Strategie Paraphrase anhand von authentischen Beispielen näher untersucht und dabei dem paraphrasierten Vorgang mit potentiellen Entsprechungen idiomatischer Ausdrücke gegenübergestellt werden.

Problemstellung

Warum wird der Paraphrasierung von Idiomen in authentischen rumänischen Übersetzungen aus dem Schwedischen eine idiomatische Entsprechung vorgezogen? Woher die recht große Zahl des Paraphrasierens von ausgangssprachlichen verbalen Idiomen in rumänischer Übersetzung? Handelt es sich tatsächlich um eine Lücke oder sind es andere Gründe, außersprachliche oder innersprachliche, die dazu führen?

Abgesehen von den Fällen, in denen es sich um eine Lücke im phraseologischen Bestand handelt, wäre eine mögliche Antwort auf diese Frage, dass eine totale oder partielle Äquivalenz aus verschiedenen individuellen oder situationellen Gründen des Übersetzers⁵ nicht berücksichtigt wurde. Um diese Motive näher untersuchen zu können, muss der Prozess in den Vordergrund rücken. Eine prozessorientierte Übersetzungswissenschaft ist primär psycholinguistisch und kognitionspsychologisch orientiert (vgl. Protokolle des lauten Denkens⁶), und darum geht es in dieser Untersuchung nicht. Andere Motive sind auf einer außersprachlichen (kulturellen, soziologischen) Ebene zu suchen, wo es sich z.B. um pragmatische oder funktionale Perspektive handeln könnte (vgl. hierzu die Skopostheorie von Hans J. Vermeer und Katharina Reiss). Kann es sein, dass der/die Korrekturleser des Ver-

³ Meine Übersetzung.

⁴ Mit einem volläquivalenten Idiom wird ein Idiom in der ZS gemeint, das sowohl strukturelle, lexikalische und semantische Gleichheit mit dem Idiom des Originals aufweist, z.B. *att titta snett på ngn, a privi strâmb*, (*jn schief ansehen*).

⁵ Durch die Arbeit hindurch wird ausschließlich die maskuline Form verwendet, obwohl die Mehrheit der Übersetzer in meinem Material weiblich ist. Die Form soll als neutral verstanden werden und hat nur mit Bequemlichkeit und Leserfreundlichkeit, nichts mit politischer Inkorrektheit aus feministischer Perspektive zu tun.

⁶ Siehe z.B. die interessante Untersuchung Johanssons (Eriksson, 1998: 55–74), wo sie mit Hilfe von LD-Protokollen zu der Schlussfolgerung gelangt, dass das Fremdsprachenlernen nicht zugleich Kompetenz des Übersetzens bedeutet.

lags in den Text eingegriffen und die ursprünglichen äquivalenten Idiome mit einer paraphrasierenden Umschreibung ersetzt hat?⁷ Darüber hinaus wäre eine mögliche Erklärung, dass der Übersetzer, der Verlag oder aber andere Auftraggeber sich um einen „guten Stil“ der geschriebenen Sprache in der ZS bemühten und somit die allzu alltäglichen oder saloppen Redewendungen der AS mit einer neutralen Paraphrase „verbesserten“⁸.

Bei der vorliegenden Untersuchung werden die eventuellen Antworten auf einer sprachlich-k(on)textuellen Ebene gesucht und diskutiert. Dabei geht es darum, auf die Entsprechungen bzw. eventuellen phraseologischen Lücken der Langue-Ebene aufmerksam zu machen. Darüber hinaus werden die Paraphrasen (so wie sie in authentischen Texten tatsächlich dargestellt werden) aus semantischen/linguistischen, pragmatischen und stilistischen Aspekten näher analysiert.

Gegenstandsbestimmung und Definition

Gegenstand vorliegender Arbeit sind also schwedische verbale Idiome. Zugunsten der Variation werden durch die Analyse hindurch auch die Termini (idiomatische) Wendung/Redewendung bzw. (idiomatischer) Ausdruck gebraucht.

Die verbalen Idiome, die die größte Gruppe des Phänomens ausmachen, werden von den nominalen, präpositionalen, adverbialen, adjektivischen und satzwertigen Idiomen unterschieden. Die Letzteren nehmen die Form eines Hauptsatzes oder Nebensatzes ein und enthalten in der Grundform mindestens ein Subjekt (im Schwedischen oft mit dem obligatorischen formellen Subjekt *det* wiedergegeben) und eine finite Verbform (vgl. Fivelsdal, 1993:69). Die verbalen Idiome werden von diesen dadurch differenziert, dass sie ein Verb beinhalten, das den obligatorischen Kern des Idioms ausmacht mit zusätzlichem Objekt, oder aber „objektähnlicher“ Nominalphrase (oder Quasiobjekt, wie es in der schwedischen Forschung bezeichnet wird, da diese Verbphrasen eigentlich keine richtigen Objekte enthalten) (Anward & Linell, 1976:81). Es kommen auch Präpositionalphrasen oder adverbiale Phrasen vor, wie z.B. in dem Idiom *kamma hem* („nach Hause kämmer“) mit der Bedeutung sich etwas (triumphierend) als Gewinn aneignen.

In dieser Untersuchung handelt es sich um idiomatische Wendungen, die offensichtlich eine strukturelle oder lexikalische Variation vom Originalidiom ausmachen, sogenannte okkasionelle Idiome (siehe weiter unten).

Bei den Definitionsmerkmalen eines Idioms für diese Arbeit stütze ich mich auf viele andere Linguisten (u.a. Higi-Wydler, 1989: 55): Ein Idiom besteht aus mindestens zwei Wörtern; ein Idiom ist eine relativ fixierte Wortverbindung, die als Ganzes reproduziert wird; die Gesamtbedeutung eines Idioms ergibt sich nicht unmittelbar aus der Bedeutung der einzelnen Komponenten; ein Idiom hat oft, nicht aber obligatorisch, sowohl eine wörtliche Bedeutung als auch eine figurative Bedeutung.

⁷ Dass der Übersetzer immer die Möglichkeit hat, den Text zu sehen/revidieren/(wieder) zu korrigieren bevor er gedruckt wird, ist nicht die Regel (vgl. Apelvist, 2009 und 2010 samt Fivelsdal, 1993: 178–180). Ein Verlag kann außerdem versäumen, den Verfassernamen eines Vor- oder Nachworts zu nennen, so dass dieses den Schein bekommt, es wäre vom Verlagsdirektor selbst geschrieben (vgl. die rumänische Ausgabe des Dramas *Demoner* von Lars Norén (*Demoni*, 2005, Echinox). Dieser Aspekt, d.h. die Macht des Verlags über die endgültige Ausformung des Textes, darf nicht außer Acht gelassen werden.

⁸ Siehe hierzu die Analyse Fivelsdals von norwegischen Phraseologismen ins Deutsche, wo „die Übersetzung [...] auf einer höheren stilistischen Stufe“ liegt (Fivelsdal, 1993: 86).

Äquivalenz – Entsprechung

Das theoretische Konzept Äquivalenz wurde für die Übersetzungswissenschaft von den exakten Disziplinen Mathematik und Logik entlehnt, eigentlich aber ohne eine einheitliche, für alle Wissenschaftler gültige Deutung in dieser spezifischen Wissenschaft zu bekommen. Die aus mehr etablierten Disziplinen entlehnten Konzepte in der Übersetzungswissenschaft blieben im Allgemeinen auf einer oberflächlichen Ebene zurück und führten zu Missverständnissen, was laut Chesterman einen der Nachteile der interdisziplinären Übersetzungswissenschaft offenbare (Chesterman, 2005: 21, vgl. auch Snell-Hornby, 1988: 14).

In der übersetzungswissenschaftlichen Forschungsliteratur wurde der Äquivalenzbegriff und die mit diesem verbundenen Probleme oftmals erörtert: von der recht radikalen Sehensweise, wie sie mit den Worten Newmarks hervortritt, indem er behauptet, es sei „fruitless to define equivalence – a common academic dead-end pursuit“ (Newmark, 1991: 3), über Snell-Hornbys tiefgreifende ethymologisch basierte Auseinandersetzung mit und Kritik des Begriffs als ein für die übersetzungswissenschaftliche Theorie unpassendes Basis-konzept, als eine Illusion (Snell-Hornby, 1988: 13–22), bis hin zu Kollers Differenzierung und Spezifizierung des Begriffs unter einem im weiten Sinne sprachwissenschaftlichen Aspekt in fünf Hauptgruppen mit jeweils mehreren Gliederungen (Koller, 2004: 228 ff).

Klar ist, dass der Terminus in der Übersetzungswissenschaft mit vielen verschiedenen Bedeutungen und einer mangelnden Klarheit bei der Definition verwendet worden ist. Für den Amerikaner Nida mit seiner Differenzierung von formaler Äquivalenz (*formal equivalence*) und dynamischer Äquivalenz (*dynamic equivalence*) bezieht sich der Begriff Äquivalenz auf ein semantisch gleichwertiges Entsprechungsverhältnis: um einen Äquivalenz-Effekt (*equivalent effect*) zu erreichen, ist einer Bedeutungskorrespondenz eine Stilkorrespondenz vorzuziehen (zitiert nach Munday, 2004: 42–43). Von den Begründern der vergleichenden Stilistik, Vinay und Darbelnet, wird aber der Terminus mit einer eingeschränkten Bedeutung gebraucht. Bei ihnen bezieht sich Äquivalenz auf Fälle, in denen die gleiche Situation mit verschiedenen stilistischen oder strukturellen Mitteln der Sprachen beschrieben wird, d.h. eine Übersetzungsmethode, die die gleiche Situation wie im Original wiedergibt, aber mit anderen abweichenden Formulierungen (siehe hierzu Ingo, 1991: 81 und Munday, 2004: 58).

In der vorliegenden Arbeit wird der Terminus *Entsprechung*⁹ gebraucht für die von mir vorgeschlagenen Übersetzungsvarianten. Dabei geht es also um Idiome oder aber andere idiomatische Wendungen (in die ZS Rumänisch hinsichtlich der AS-Idiome), die nicht unbedingt *direkt* als semantische Entsprechungen gelten müssen, die aber in dem spezifischen Ko(n)text die *pragmatische Information* wiedergeben, also so wie Vinay & Darbelnet den Begriff Äquivalenz definieren. Dabei ist auf das Kriterium vom Beibehalten der Idiomatizität und / oder Expressivität aufmerksam zu machen. Im Großen und Ganzen stütze ich mich hierbei auf die Darstellung Ingos und seinen für diese Erscheinung schwedischen Begriff *bruksmotsvarighet* (etwa „Gebrauchsentsprechung“) (Ingo, 2005: 154). Mit seiner Diskussion von der Methode dieses Phänomens (*bruksmotsvarighet*) werden z.T. die Gedanken Coserius (1981) widerspiegelt, so wie sie in seiner Schrift *Falsche und richtige Fragestellungen in der Übersetzungstheorie* ausgedrückt werden. Er unterscheidet und erörtert hier „drei Hauptarten des sprachlichen Inhalts“ (Coseriu, 1981: 3), d.h. Bezeichnung, Bedeutung und Sinn. Die Aufgabe der Übersetzung sei es, „nicht die gleiche Bedeu-

⁹ Vgl. Sava (2008: 172), die dem Terminus Entsprechung „bei dem Vergleich phraseologischer Einheiten zweier Sprachen auf der Langue-Ebene“ den Vorzug vor dem Terminus Äquivalenz gibt.

tung, sondern die *gleiche Bezeichnung* und den *gleichen Sinn* durch die Mittel [...] einer anderen Sprache wiederzugeben“ (Coseriu, 1981: 4). Die vorgeschlagenen Entsprechungen können also somit als Sinn- und Bezeichnungsentsprechungen betrachtet werden.

Um die authentischen Übersetzungsstrategien des Korpus von denen von mir vorgeschlagenen, potentiellen und analysierten Entsprechungen zu differenzieren, wird noch ein Terminus benötigt. Für die Übersetzungen mit Paraphrasen in den konkreten analysierten Texten wird Übersetzungsentsprechung (manchmal mit ÜE gekürzt) verwendet. Damit ist gemeint: eine paraphrasierende Übersetzungslösung in der ZS für ein Idiom in der AS, die in dem spezifischen Text gebraucht worden ist.

Ko(n)text

Um feststellen zu können, ob die Paraphrasen, oder aber die für diese Arbeit vorgeschlagenen Idiom-Entsprechungen als Äquivalente zu betrachten sind, sind manchmal, jedoch nicht immer, der Kotext und der Kontext von großer Bedeutung. Die Bedingung ist also, dass die denotative Bedeutung in dem gegebenen Kontext¹⁰ in der Ausgangs- und Zielsprache übereinstimmt, d.h. es geht hier um die sogenannte kontextuelle Äquivalenz.

In einer Auslegung über die Beziehung Bedeutung-Kontext hinsichtlich der potentiellen Bedeutungsvarianten eines *Lexems* spricht Koller (2004: 138) über den eindeutig machenden oder disambiguierenden Kontext. Die aktuelle Bedeutung eines Lexems mit mehreren potentiellen Bedeutungsvarianten, wie z.B. 'heiß' im Deutschen, werde erst in einem Kontext realisiert und zugleich disambiguiert, vgl. z.B. heißer Kaffee (mit der Bedeutung ‚sehr warm‘), und heiße Diskussion (mit der Bedeutung ‚heftig‘) (ibid.). Der Kontext könne also aus weiteren sprachlichen Einheiten, einem gewissen Textzusammenhang, bestehen und dann werde vom sprachlichen Kontext, d.h. Kotext, gesprochen (Koller, 2004: 138 und Ingo, 1991: 86)

Ich bin der Meinung, dass der Kontext und der Kotext (der gegebene Textzusammenhang) auch für die Bedeutung und die Übersetzung eines Idioms in einigen Fällen von großer Relevanz ist, d.h. die volle idiomatische Bedeutung eines Ausdrucks wird manchmal erst im Zusammenhang weiterer Wörter (Lexeme) oder der aktuellen Situation eindeutig. Dass dies hinsichtlich der Idiome nicht immer der Fall ist, lässt uns Sköldberg verstehen in ihrer schon erwähnten Dissertation über die inhaltliche und ausdrucksmäßige Variation von schwedischen Idiomen (siehe 3.1), wo sie an mehreren Stellen behauptet, es werden unterschiedliche Meinungen über die Relevanz des Kontextes für die Bedeutung eines Idioms vertreten (Sköldberg, 2004: 4–5, 102, 169, 173). So meinen z.B. einige, dass ein Idiom in allen Kontexten das gleiche bedeutet, während andere Forscher die Auffassung vertreten, der volle Sinn eines Idioms trete erst im Kontext hervor (Sköldberg, 2004: 76).

Der Ko(n)text ist auch wichtig, wenn es sich um Mehrdeutigkeit handelt. Viele, nicht aber alle Idiome weisen sowohl eine phraseologische als auch eine wörtliche Lesart auf, was für eine Übersetzung (oder für Fremdsprachenlerner) zu Missverständnissen führen könnte. Dies wird in meinem Material verdeutlicht u.a. mit dem idiomatischen Ausdruck *att lägga något på hyllan* (wörtlich¹¹ ‚etwas auf das Regal legen‘). Im wörtlichen Sinne geht es darum, rein konkret etwas auf das Regal zu legen, z.B. den Hut oder ein Buch. Im figurativen Sinne bedeutet das Idiom, dass man mit etwas endgültig aufhört, etwas beendet, z.B. eine sportliche Aktivität. In meinem zu untersuchenden Korpus, wovon die Gruppe

¹⁰ Kontext wird als Zusammenhang verstanden.

¹¹ Im Weiteren wird auf das Wort *wörtlich* verzichtet, die Zeichen, weisen darauf hin, dass es um eine wörtliche Übersetzung aus dem Schwedischen oder Rumänischen ins Deutsche handelt.

Paraphrase nur einen Teil ausmacht, bekommt dieses Idiom mit der figurativen Bedeutung eine wörtliche Übersetzung:

(S.L.¹²)

AS (S): **Vi har liksom lagt vårt förhållande på hyllan.**

Übersetzung von mir ins Deutsche: **Wir haben unser Verhältnis** sozusagen **an den Nagel gehängt /beendet.** (309)

ZS (RO): ***Am pus**, ca să zic așa, **povestea noastră în raft.*** (365)

Übersetzung von mir ins Deutsche: Wir haben **unsere Liebesgeschichte** sozusagen **aufs Regal gelegt.**

Ein anderes Beispiel ist wahrscheinlich auch die ÜE des Idioms *att ligga i lä* ('in Lee liegen') mit den Bedeutungen 1. vor dem Wind geschützt sein, und 2. unterlegen sein, hinter jm zurückstehen. In diesem Kotext geht es um die zweite, figurative Bedeutung. Die Übersetzung ist aber vieldeutig, und es ist nicht klar, ob es mit der wörtlichen Bedeutung oder mit einem mehrdeutigen Idiom (*a fi/se pune la adăpost de ceva* = ein Misstand meiden; sich vor Ärger hüten) zusammen mit einer Interferenzerscheinung (*stăteai* statt *te puneai*) übersetzt worden ist.

(M.N.¹³)

AS (S): Som Pajalabo **låg man i lä**, det slogs fast från början.

Übersetzung von mir ins Deutsche: Als Einwohner von Pajala **war man unterlegen**, dies wurde von Anfang an festgelegt. (47)

ZS (RUM): *Ca locuitor al Pajalei **stăteai la adăpost**, asta s-a constatat de la început. (45)*

Übersetzung von mir ins Deutsche: Als Einwohner von Pajala, **war man geschützt ... etc.**

Aus dem situativen Kontext geht hervor, dass es sich in keinem der Fälle um eine wörtliche Bedeutung handeln kann. Wegen des metasprachlichen Einschubs im ersten Beispiel (*liksom; sozusagen*) könnte dafür argumentiert werden, dass der Übersetzer eine Lehnübersetzung des schwedischen Idioms gemacht hat, mit der Hoffnung vielleicht, die figurative Bedeutung ist einem rumänischen Leser genau so klar wie einem Leser des Originals.

Paraphrasen

Das aus dem Griechischen stammende Wort Paraphrase, (*para* = daneben, um etwas herum; *phrase* = Satz, etwas Gesagtes, Text) bedeutet also Umschreibung (mit anderen Worten) von einem Satz/einem Ausdruck/einem Text mit Beibehaltung der Bedeutung.

Um in dieser Arbeit als Paraphrasierung gerechnet zu werden, müssen zwei Bedingungen erfüllt sein: teils müssen die Paraphrasen den gleichen oder ähnlichen funktionalen Sinn des schwedischen Idioms wiedergeben, teils müssen sie grammatikalisch richtig sein. In meinem Material gibt es nicht wenige Interferenzerscheinungen mit Kontamination, d.h. wo die ausgangssprachliche Struktur die ZS in einer negativen Art beeinflusst hat, so dass die zielsprachliche Übersetzung ungrammatisch / unrichtig geworden ist. Diese werden also aus dieser Kategorie ausgeschlossen.

Es gibt sowohl paraphrasierende Einzelwort- oder Mehrwortwiedergabe, wo die Letzteren öfters vorkommen. Fivelsdal, die ein weit größeres Material (Norwegisch-Deutsch) analysiert, behauptet dagegen, „dass Einwortentsprechungen gerade als Übersetzungen

¹² S.L. = Stieg Larsson (ziehe Literaturverzeichnis)

¹³ M.N. = Mikael Niemi (ziehe Literaturverzeichnis)

verbaler Phraseologismen häufig anzutreffen sind“ und das dies vor allem daran liege, „dass Phraseologismen mit verbalem Kern genau wie Verben einen Zustand oder eine Handlung ausdrücken und deswegen oft durch ein einfaches Verb ersetzt werden können“ (Fivelsdal, 1993: 104).

In der Diskussion und im Vergleich der AS-Idiome mit den Übersetzungsentsprechungen als Paraphrase bzw. den potentiellen Idiom-Entsprechungen wird implizit von drei Aspekten ausgegangen: der denotativen bzw. konnotativen Bedeutung samt den pragmatischen Eigenschaften. Eine ZS-Paraphrase/Entsprechung kann eine gleiche bzw. ähnliche denotative Bedeutung mit dem AS-Idiom aufweisen, d.h. die ‚eigentliche‘, ‚objektive‘, ‚kognitive‘ Bedeutung. Sie kann im Vergleich zum AS-Idiom aber unterschiedliche Konnotationen haben, d.h. verschiedene assoziative Werte, die Expressivität und Nebenbedeutungen (eine ‚subjektive‘, ‚emotive‘ Bedeutung), die mit dem Gesagten verbunden sind (Svensén, 2004: 268). Beim letzten Aspekt handelt es sich um stilistische Merkmale, d.h. ob die Ausdrücke zur gehobenen, normalsprachlichen, volkstümlichen, umgangssprachlichen oder saloppen Sprache gehören. Es soll notiert werden, dass die Stilfärbung nicht bei allen idiomatischen Redewendungen in den Wörterbüchern markiert werden. Dabei ist die muttersprachliche Kompetenz nicht außer Acht zu lassen. In korpusbasierten Untersuchungen wird die Intuition der Muttersprachler als ein wichtiger Bestandteil einer Untersuchung hervorgehoben (vgl. z.B. Sköldberg, 2004: 85). Was die rumänische Sprache angeht, habe ich deswegen – um zu kontrollieren, dass die von mir vorgeschlagenen Entsprechungen im gegebenen Kontext wirklich „funktionieren“ – nicht Halt gemacht bei den Erklärungen einer Wendung in verschiedenen Wörterbüchern, sondern auch mit rumänischen Muttersprachlern diskutiert und abgestimmt.

Übersetzungsentsprechungen von AS-Idiomen mit Variation

Für folgende Diskussionen wird von schwedischen verbalen Idiomen ausgegangen, die in den gegebenen Textzusammenhängen eine Variation von den kanonisierten Formen aufweisen. Wie Sava es ausdrückt, lässt der überwiegende Teil der Phraseologismen „gewisse formale Veränderungen zu, ohne dass sich die phraseologische Gesamtbedeutung auflösen würde“. (Sava: 2009: 36). Fleischer differenziert die verschiedenen Variationen, die den Phraseologismen unterliegen können, in zwei Arten: Varianten und variierte Phraseologismen (oder phraseologische Variationen). Bei der ersten Kategorie – in der es sich um morphologische und teilweise syntaktische Veränderungen einzelner Komponenten handelt¹⁴ – gibt es keine Veränderungen hinsichtlich der Bedeutung oder die stilistische Markiertheit der Konstruktion aufzuspüren. Ein variiertes Phraseologismus dagegen verursache meistens „Differenzierungen in der Bedeutung, der Konnotation oder in anderer Hinsicht“ (Fleischer, 1982:210) und geschehe teils mit dem Austausch einzelner lexikalischer Komponenten des Phraseologismus, teils mit der Erweiterung oder Reduktion des Komponentenbestandes (ibid.). Der lettische Sprachwissenschaftler Veisbergs, der sich mit der Übersetzung von Wortspielen mit Idiomen auseinandersetzt, unterscheidet zwischen zwei Haupttypen von *transformations* eines Idioms, strukturelle „Transformationen“, die „affect both the structure and the meaning of the idiom“ (Veisbergs, 1997: 157) und semantische „Transformationen“, wo die Struktur intakt bleibe, die Bedeutung jedoch gewisse Veränderungen mit sich führe (ibid.). Diese letzte Differenzierung von Fleischers variierten Phraseologismen ist nur

¹⁴ Als Beispiel nennt er u.a. Veränderungen, die sich auf den Numerus beziehen (*seine Hand / Hände im Spiel haben*) (Fleischer, 1982: 209).

möglich, wenn man auch die kontextuelle Umgebung mit einbezieht, anders ausgedrückt sind diese „semantic shifts [...] both made possible and activated by the contextual environment of the idiom“ (Veisbergs, 1997: 157–158), was für meine Analyse weiter unten auch gilt.

(1) *Ha rent mjöl i påsen* – ‚reines/sauberes Mehl in der Tüte haben‘ = nichts zu verbergen haben; keine dunklen Absichten haben. Auf Deutsch wäre es *eine saubere/reine Weste haben* (nichts Unehrenhaftes getan haben).

Ex. (S.L.)

Det är därför jag tror Torsson ändå är den **med mest rent mjöl i påsen**. (380)¹⁵

Übersetzung von mir ins Deutsche: Deswegen glaube ich, dass Torsson derjenige ist **mit der reinsten Weste**.

De aceea, cred că Torsson este totuși **cel mai cinstit** din toată povestea. (448)

Übersetzung von mir ins Deutsche: Deswegen glaube ich, dass Torsson **der Ehrlichste ist** in der ganzen Geschichte.

Das schwedische Idiom weist eine formale Variation auf, indem das Verb *ha* (‚haben‘) fehlt. Dabei handelt es sich vielleicht nicht unbedingt um eine elliptische Anwendung, sondern eher darum, dass der Verfasser aus dem kanonisierten verbalen Idiom eine adverbiale Wendung geschaffen hat, oder aber eine adverbiale Phrase, die auf das ursprüngliche Idiom anspielen lässt (vgl. Sköldberg, 2004: 242). Da aber kein Zweifel besteht, dass die kanonisierte idiomatische Redewendung dieser Abweichung zugrunde liegt, wird es aber im Korpus mit einbezogen als verbales Idiom mit Variation. Mit den Worten Fleischers sei der Bezug zur phraseologischen Basis herstellbar und damit werde der variierte Phraseologismus dekodierbar (Fleischer, 1982: 209).

Darüber hinaus wird das Idiom durch ein Adverb *mycket* (viel) erweitert, das eine Steigerung mit dem Superlativ *mest* (das meiste) als Vergleich aufweist, ein nicht allzu seltener Vorgang bei authentischer Verwendung verschiedener Idiome in der Presse. Dies zeigt uns jedenfalls Sköldberg (2004: 214–215). Mit Hilfe einer ihrer Tabellen wird außerdem deutlich, dass Komparation und Superlativ vor allem die mit zusätzlichen *Adverbien* bestehenden Idiome ihres Korpus – deren Bedeutung gradierbar ist – betreffen (Sköldberg: 2004: 214). In diesem Zusammenhang ist es von Interesse zu erwähnen, dass der Text, dem das Fragment entnommen ist, von einem ehemaligen Journalisten geschrieben worden ist¹⁶.

Es könnte sein, dass der Übersetzer genau aus diesen beiden Gründen – d.h. die Erweiterung durch ein Adverb und die Steigerung dessen als Vergleich, die Umwandlung des verbalen Idioms in ein adverbiales und somit das Fehlen des Verbs – eine Paraphrasierung gewählt hat, obwohl eine funktionale Entsprechung in der ZS vorhanden ist. Mit einer Umschreibung mit einem Adjektiv lässt sich der Vergleich leicht durchführen, *cel mai cinstit* (‚der Ehrlichste‘).

Eine potentielle rumänische Entsprechung des schwedischen idiomatischen Ausdrucks wäre z.B. *a avea mâinile curate* (‚die Hände sauber haben‘) mit der Bedeutung ehrenhaft sein. Es besteht die Möglichkeit, um die Bildlichkeit und Expressivität beizubehalten, das kanonisierte Idiom zu verwenden: *are mâinele curate* (‚[Torsson] hat die Hände sauber‘), oder aber genau so vorzugehen wie im Original, d.h. ein adverbiales Idiom aus der idioma-

¹⁵ Die Ziffern in Klammern nach den Textfragmenten beziehen sich auf die Seiten des Originals bzw. der Übersetzung.

¹⁶ Vgl. hierzu auch Veisbergs Bemerkung, der schreibt, dass sehr oft „idioms are not used in their ‚normal‘ dictionary form and in newspaper language especially the occurrence of transformed idioms has been on the increase over this century.“ (Veisbergs, 1997: 156).

tischen verbalen Wendung zu schaffen: *cu mâinile cele mai curate* („mit den reinsten Händen“), was jedoch nicht ganz natürlich auf Rumänisch wäre. In allen drei Varianten geht etwas verloren: mit einer Paraphrase die Bildlichkeit, mit der Verwendung der kanonisierten Form der Idiom-Entsprechung die Steigerung des Adverbs, die dem Vergleichen dient, mit einer Variation auch in der ZS die Sicherheit einer adäquaten, natürlichen Übersetzung. Weiter hierzu im dritten Beispiel.

(2) *Trampa i en hundlort* – ‚in einen Hundedreck treten‘ = (oft aus Taktlosigkeit) einen peinlichen Irrtum machen. Ins Deutsche wird diese Wendung mit dem Äquivalent *ins Fettnäpfchen treten* oft übersetzt, d.h. js Unwillen erregen, es mit jm verderben.

Ex. (S.L.)

Advokat Frode insåg omedelbart att han **trampat i en hundlort**. (51)

Übersetzung von mir ins Deutsche: Dem Rechtsanwalt Frode war sofort klar, dass **er ins Fettnäpfchen getreten war**.

Maestrul Frode realiză imediat că **gafase**. (60)

Übersetzung von mir ins Deutsche: Der Meister Frode hat sofort eingesehen, dass **er sich blamiert hatte**.

Genau wie im oberen Falle handelt es sich hier nicht um die kanonisierte Form des AS-Idioms, d.h. *trampa i klaveret* („in das Klavier treten“). Im Unterschied zum vorigen Beispiel geht es aber um einen Austausch einer einzelnen lexikalischen Komponente des Idioms, oder mit Veisbergs, um *substitution* (Veisbergs, 1997: 158) Das Substantiv *klaver* wurde mit *hundlort* (Hundedreck) ausgetauscht, was das Peinliche in der bestimmten Situation hervorhebt. Darüber hinaus wird es nicht mehr stilistisch neutral, sondern bekommt einen umgangssprachlicheren Charakter.

In der Analyse Sköldbergs über Variationen von der kanonisierten Form mit Hilfe eines Austauschs der Nominalphrase bei schwedischen Idiomem unterscheidet sie teils solche, die eine semantische Veränderung zur Folge haben, indem ein Teil von der Bedeutung des Idioms präzisiert wird (Sköldberg, 2004: 225–226), teils solche, wobei die Variationen keine semantische, jedoch eine stilistische Auswirkung haben. Wie aus der weiter oben geführten Diskussion hervorgeht, handelt es sich hier um das letztere. Es ist öfters erläutert worden in der phraseologischen Forschung, dass bei schwacher Expressivität – die häufige Verwendung eines Idioms – die Bildung von Varianten ausdrucksverstärkend wirken kann (vgl. z.B. Higi-Wydlar, 1989: 131).

Das ausgetauschte Lexem stellt eine individuelle oder textgebundene und vom Schriftsteller höchst wahrscheinlich bewusste Variation einer vorhandenen idiomatischen Wendung dar. Diese Variation erfolgt, mit den Wörtern Fleischers, „im Rahmen einer strukturell-semantischen Invariante (vertreten im Lexikon durch einen Phraseologismus oder auch mehrere gleichartige)“. (Fleischer, 1982: 70). Darüber hinaus erhöhe der Austausch einer lexikalischen Komponente, „infolge des Kontrastes zwischen dem als Bezugspunkt dienenden usuellen Strukturschema und der unerwarteten okkasionellen Variation“, auch die Expressivität (Fleischer, 1982: 210).

Die ÜE im Rumänischen ist ein Verb, *a gafa* (ung. sich blamieren), wobei zwar die Denotation, nicht aber die Konnotation gleich sind: die Bildlichkeit bzw. die Expressivität fehlt. Darüber hinaus ist die Affektivität (die humoristischen Gefühle), die bei der Verwendung des AS-Idioms in Bewegung gesetzt wird, kaum spürbar mit dieser neutralen Paraphrase. Eine Entsprechung in der ZS zu finden, durch welche die stilistischen Spezifika hervortreten, ist natürlich eine schwierige Aufgabe. Es kann auch diskutiert werden, ob in diesen Fällen von „okkasionellen Phraseologismen“ (Fleischer, 1982: 70) vom Übersetzer

verlangt werden soll, dass er den gleichen Vorgang folgt. Darauf beruht auch die Einstellung des Übersetzers, die nach Newmark in zwei Hauptgruppen eingeteilt werden kann, d.h. „sourcerers und targeteers“ (etwa Zielsprachler und Ausgangssprachler) (Newmark, 1996: 4, 9, 53–54). Er behauptet zugleich, dass „most problems in translation will finally reflect some kind of differences of attitude towards ‚free‘ and ‚literal‘ translation [...]“ (Newmark, 1996: 86). Wahrscheinlich würde er aber nicht eine in die ZS okkasionelle Wendung als eine Methode der „Sourcerer“ ansehen, sondern eher eine literale Übersetzung des AS-Idiom, also ungefähr wie folgt: „*Frode realiză imediat că a calcat într-un răhat de câine*“ (Frode hat sofort eingesehen, dass er in einen Hundedreck getreten ist.‘).

Die Situation einen Irrtum zu begehen kann aber auch in der ZS Rumänisch mit einer Redewendung wiedergegeben werden: *A o da în bară* (etwa ‚in die Stange stoßen‘) mit der Bedeutung einen Fehler oder einen Schnitzer machen, sich irren oder verfehlen, wobei die Expressivität zwar nicht gesteigert, aber schon vorhanden wäre. Diese rumänische Wendung wurde als Entsprechung für den schwedischen Ausdruck *att trampa i klaveret* in dem schwedisch-rumänischen Wörterbuch von Munteanu (2002) gefunden. Es soll erwähnt werden, dass dieser Ausdruck als saloppe Umgangssprache in dem Wörterbuch DEX online (<http://dexonline.ro/definitie/bara>) bezeichnet wird, welchem das stilistische Merkmal des variierten Idioms im Schwedischen gut entsprechen würde, da das ausgetauschte normal-sprachliche *klaver* mit einer fast saloppen Nominalphrase variiert worden ist.

Ein Motiv zum Nicht-Verwenden dieses recht gewöhnlichen Ausdrucks im Rumänischen könnte darin liegen, dass der Übersetzer es zu salopp betrachtet hat, was für einige Kulturen weniger zu einer geschriebenen Sprache gehört als für andere. Dass Übersetzungen oft verschönt oder stilistisch erhöht werden, wurde u.a. auf einer Tagung in Lund (Schweden) voriges Jahr am Beispiel des Französischen und Schwedischen von zwei Linguistinnen dargestellt. Eine von zwei grundlegenden Tendenzen bei der Übersetzung von Kinderbüchern ins Französische aus dem Schwedischen sei, laut der Verfasserinnen, die *enoblement*, d.h. die stilistische Verfeinerung des Textes (Gossas et al., 2011: 7)¹⁷. Vielleicht ist man da nicht ganz auf dem Dampfer, wenn behauptet wird, das Rumänische und das Französische weisen in diesem Falle Ähnlichkeiten auf, im Unterschied zum Schwedischen, wo der Prozess des Ausgleichs zwischen geschriebener und gesprochener Sprache sehr weit gegangen ist.

Eine andere Entsprechung für das schwedische Idiom wäre *a călca în străchini* (‚in den Steintopf treten‘) mit den Bedeutungen 1. unvorsichtig gehen; 2. linkisch sein; 3. einen Schnitzer machen. Für das rumänische Idiom *A o da în bară* gibt es eine andere mehr äquivalente Redewendung im Schwedischen: *att göra en tabbe* (‚einen Schnitzer machen‘).

(3) *Ha ögonen på skaft* –, die Augen im Schaft haben‘ = aufmerksam sein

Ex. (M.G.A.)¹⁸

Det var visserligen kryptiskt och obegripligt, men inte mer kryptiskt och obegripligt än att personer som hon – **unga personer med ögon och öron på skaft** – kunde dra vissa slutsatser om mänskligt beteende utifrån det som berättades om däggdjur (372–373).

Übersetzung von mir ins Deutsche: Es war zwar kryptisch und unbegreiflich, jedoch nicht kryptischer und unbegreiflicher, als dass Personen wie sie – **junge aufmerksame Leute** – gewisse Schlussfolgerungen über das menschliche Be-

¹⁷ Vgl. auch meine eigene Diskussion über die Übersetzung eines schwedischen Dramas ins Rumänische (Apelkvist, 2011).

¹⁸ M.G.A. = Maj Gull Axelsson (ziehe Literaturverzeichnis)

nehmen daraus ziehen konnten, was über Säugetiere erzählt wurde.

Era firește criptic și de nepătruns, dar nu într-atâta încât niște persoane așa **min-toase** ca ea nu fie în stare (sic) să tragă niște concluzii despre comportamentul omenesc din istorioarele despre mamifiere (408).

Übersetzung von mir ins Deutsche: Es war zwar kryptisch und unbegreiflich, jedoch nicht so kryptisch und unbegreiflich, als dass einige so **schlaue** Personen wie sie nicht imstande wären, gewisse Schlussfolgerungen zu ziehen über das menschliche Benehmen von den Geschichten über Säugetiere.

Dies ist eine volkstümliche Wendung, die von Seiten der Verfasserin modifiziert worden ist. Wie im ersten Beispiel handelt es sich um das Schaffen eines adverbialen Idioms mit der Präposition *med* (mit), oder (wie oben schon erwähnt) um eine adverbiale Phrase mit Anspielung an das Idiom. Das Verb *ha* (haben) wurde somit weggelassen. Darüber hinaus ist die Nominalphrase *ögon* (Augen) mit einer Alliteration *öron* (Ohren) erweitert worden. Mit Veisbergs' Terminologie sind also zwei Transformationen des Idioms vollzogen worden, *ellipsis* und *addition* (Veisbergs, 1997: 158).

Die Modifikation des Idioms hat zur Folge, dass die Person, um welche es im Text geht, in einer pejorativen Art dargestellt wird. Die junge Frau Birgitta wird durch das Buch hindurch als ein nicht allzu intelligentes Wesen beschrieben, das öfters die Einheiten verschiedener kanonisierten schwedischen Idiome in Dialogen usw. verwechselt (Kontamination). Mehr als einmal verwendet die Schriftstellerin eine Art Wortspiel der Idiome als Stilmittel, um den einfältigen oder dummen Charakter der (meistens?!) Frauen, oder aber andere Protagonisten des Romans in einer unvorteilhaften Weise hervortreten zu lassen.

Die ÜE ist auch hier ein Adjektiv, *mintos* (intelligent, schlau). Mit dieser Wahl von Adjektiv hat der Übersetzer das stilistische Niveau gut getroffen, da es sich um eine familiäre, alltägliche AS-Wendung bzw. ZS-Paraphrase handelt. Eine idiomatische Entsprechung in der ZS Rumänisch wäre der Ausdruck *a fi cu ochii în patru* („mit den Augen in vier sein“) mit der Bedeutung sehr aufmerksam sein. In dieser Gegenüberstellung weisen die Idiome eine Übereinstimmung der Bildgrundlage auf. Sie sind sogenannte Somatismen, d.h. sie enthalten einen menschlichen Körperteil (Auge). Aus früheren Untersuchungen mit Finnisch, Englisch, Deutsch und Schwedisch zeigt sich außerdem, dass *Hand* und *Auge* die gewöhnlichsten Lexeme bei Somatismen sind (Niemi, 2004: 250). In der Untersuchung Niemis wird gezeigt, dass gerade Somatismen, d.h. Idiome mit Körperteile als Konstituenten, die „wahrscheinlich größte einzelne Gruppe der Idiome im Schwedischen“ (Niemi, 2004: 249, meine Übersetzung) ausmachen. Dass die Benennung menschlicher Körperteile in verschiedenen Typen von Idiomen vorkomme, schein eine universale Tendenz zu sein (Akimoto, zitiert nach Niemi, 2004: 247).

Die okkasionelle Strukturveränderung des schwedischen Idioms mit dem Auslassen des Verbs und dem Schaffen eines adverbialen Idioms/einer adverbialen Phrase würde auch übertragbar sein hinsichtlich der vorgeschlagenen rumänischen Entsprechung. Auch für einen rumänischen Leser findet diese Veränderung des kanonisierten verbalen Idioms eine funktionale Relevanz. Es gibt sogar ein Fernsehprogramm in Rumänien mit diesem Titel, d.h. *Cu ochii în patru*. Ob es mit Ohren (*urechi*) erweitert werden kann, ist nicht so sicher und die humorisierende Alliteration wäre damit sowieso nicht vorhanden.

(4) *Ha en hel del/mycket*¹⁹ *att stå i* –, in einer ganzen

Menge zu stehen haben' = viel zu tun haben

Ex. (S.L.)

¹⁹ *Ha mycket att stå i* ist die kanonisierte Form des Idioms.

„Du ringer lite olämpligt. **Jag har en hel del att stå i** och... jag antar att du har sett rubrikerna om mig de senaste dagarna.” (76)

Übersetzung von mir ins Deutsche: Sie rufen unangebracht an. **Ich stecke bis über die Ohren in der Arbeit...** ich nehme an, Sie haben die Schlagzeilen über mich in den letzten Tagen gesehen.

Telefonul Dvs. cade cam prost. **Sunt destul de ocupat...** Presupun că ați văzut titlurile despre mine, referitoare la ultimele zile. (88)

Übersetzung von mir ins Deutsche: Sie rufen unangebracht an. **Ich bin recht beschäftigt...** ich nehme an, Sie haben die Schlagzeilen über mich in den letzten Tagen gesehen.

Die nicht-absolute Größe der Stabilität eines Phraseologismus wird oft betont in verschiedenen wissenschaftlichen phraseologischen Arbeiten (vgl. z.B. Fleischer, 1982: 209). Sköldberg behauptet, dass die lexikalische Variation im Rahmen eines Idioms eine recht häufige Erscheinung sei (Sköldberg, 2004: 178), was alle Beispiele in diesem Kapitel darstellen. Weil es sich in diesem Fall nicht um eine syntaktische oder morphologische Veränderung einzelner Komponenten, d.h. eine phraseologische Variante, handelt, würde es also laut Fleischers Einteilung als phraseologische Variation gezählt werden (Fleischer, 1982: 209–210). Eine solche Variation führe zur Veränderung der Bedeutung oder der stilistischen Markiertheit der Konstruktion bei (ibid.). Es ist aber fraglich, wie groß die Bedeutungsveränderung oder aber der semantische Effekt mit dem Austausch von *mycket* (‘viel’) mit *en hel del* (‘eine ganze Menge’) eigentlich ist, da die Komponenten *en hel del* und *mycket* eben sehr nahe liegen. Dass es sich um eine stilistische Veränderung handeln sollte, ist ausgeschlossen.

Eine gewisse Gradierung ist doch zu spüren – *en hel del* (‘eine ganze Menge’) ist ein bisschen weniger als *mycket*, was vielleicht zu einer Nicht-Beachtung einer vorhandenen Entsprechung geführt hat: mit der Paraphrasierung tritt die Gradierung mit *destul de ocupat* (recht beschäftigt) statt *a avea multe pe cap* (‘viel am Kopf haben’, d.h. sehr beschäftigt sein) im Rumänischen hervor. Die Möglichkeit, die rumänische Entsprechung in einer gleichen Art zu variieren, d.h. *am destule pe cap* würde aber, laut einer Umfrage bei rumänischen Freunden und Bekannten, auch adäquat sein.

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wird versucht, eine Auswahl paraphrasierender Übersetzungen ins Rumänische von schwedischen verbalen Idiomen aus verschiedenen – pragmatischen, stilistischen, semantischen, strukturellen – Aspekten zu analysieren. Es ist nicht möglich, alle Motive einer Paraphrasierungsstrategie nur mit Hilfe der sprachlichen Mittel, so wie sie in authentischen Texten hervortreten, aufzudecken. Diese Tatsache wurde in dem einführenden Teil hervorgehoben, wo andere übersetzungswissenschaftliche Einrichtungen diskutiert werden, u.a. die prozessorientierte Übersetzungswissenschaft. Jedoch kann, mit Hilfe der sprachinternen Funktionen der beiden Sprachen sowohl auch durch eine Erörterung und Gegenüberstellung potentieller Idiom-Entsprechungen für die gegebenen Textausschnitte, möglichen Gründen der Paraphrasierungen auf die Spuren gekommen werden.

Die Untersuchung behandelt das Übersetzen von AS-Idiomen, denen kleinere oder größere Modifikationen unterzogen worden sind, sogenannte Variationen. Dabei habe ich mich auf die von Fleischer erläuterten zwei Arten von Variationen, paraphrasierende (Struktur-) Variante bzw. paraphrasierende Variation sowohl als auch auf die Erörterung der inhaltlichen und ausdrucksmäßigen Variation schwedischer Idiome von Sköldberg gestützt. Es ist

behauptet worden, dass eine Variation der kanonisierten Form vom Idiom zu Fehlerinterpretationen bei führen können (Sköldberg, 2004: 285) aber vielleicht könnte auch behauptet werden, dass Variationen beim AS-Idiom dazu führten, dass der Übersetzer zu einer Paraphrase greift, obwohl es in der ZS eine mögliche und gute idiomatische Entsprechung gibt, die zu einer adäquaten Übersetzung führen könnte. Andererseits hat sich gezeigt, dass der Vorzug Ingos von einer Übersetzung vom AS-Idiom in die ZS mit einem entsprechenden Idiom nicht immer, jedoch in manchen Fällen, die beste Lösung ist.

Literatur

Fachliteratur

ANWARD–LINELL 1976

ANWARD, Jan–PER Linell (1976): Om lexikaliserade fraser i svenskan. In: *Nysvenska studier* 55–56. S. 77–119.

APELKVIST 2009

APELKVIST, Åsa (2009): Traducere- egal trădare? O discuție asupra dramei suedeze *Demoni* și transpunerea ei în română. In: *Studii de știință și cultură*, anul V, nr. 1 (16), 2009.

APELKVIST 2010

APELKVIST, Åsa (2010): Jurnalul de la Păltiniș și versiunea sa suedeză – dificultăți, împliniri, neîmpliniri în actul traducerii din română în suedeză. In: *Studii de Știință și Cultură*, Issue no.2/2010.

CHESTERMAN 2005

CHESTERMAN, Andrew (2005): Towards consilience. In: *New tendencies in translation studies*. Göteborg University, Göteborg. S. 19–27.

COSERIU 1981

COSERIU, Eugenio (1981): Falsche und richtige Fragestellungen in der Übersetzungstheorie. <http://www.pdfdownload.org/pdf2html/pdf2html.php?url=http%3A%2F%2Fwww%2Erevue%2Dtext%2Eenet%2FLettere%2FCoseriu%5FUebersetzung%2Epdf&images=no>. Stand: 02.07.2011

FIVELSDAL 1994

FIVELSDAL, Gro (1994): Phraseologismen und ihre Übersetzung. Unter besonderer Berücksichtigung norwegisch-deutscher Übersetzungsfälle. Schriften des Germanistischen Instituts 19, Bergen.

FLEISCHER 1982

FLEISCHER, Wolfgang (1982): Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig.

GOSSAS–LINDGREN 2011

GOSSAS, Carina–Lindgren, Charlotte (2011): Svensk barnboksexport till Frankrike – trender och anpassning 1989–2009. <http://www.sol.lu.se/conferenceRegistration/displayFulltexts.php?conferenceId=1&language=SE>. Stand: 30.06. 2011.

HIGI-WYDLER 1989

HIGI-WYDLER, Melanie (1989): Zur Übersetzung von Idiomen. Eine Beschreibung und Klassifizierung deutscher Idiome und ihrer französischen Übersetzungen. Peter Lang, Bern, Frankfurt am Main, New York, Paris.

INGO 2009

INGO, Rune (2009): *Konsten att översätta*. Studentlitteratur, Lund.

JONASSON 1998

JONASSON, Kerstin (1998): Översättningsförmåga och översättarkompetens. In: *Språk- och kulturkontraster. Om översättning till och från franskan*, S. 55–75. Eriksson, Olof (Hrg.), 1998. Åbo Akademies förlag, Åbo.

KOLLER 2004

KOLLER, Werner (2004): Einführung in die Übersetzungswissenschaft. Quelle & Meyer Verlag, Wiebelsheim.

MUNDAY 2008

MUNDAY, Jeremy (2008): *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*. Routledge, London & New York.

NEWMARK 1988

NEWMARK, Peter (1988): *A Textbook of Translation*. A. Wheaton & Co. Ltd, Exeter.

NEWMARK 1996

NEWMARK, Peter (1996): *About Translation*. Longdunn Press, Clevedon, Philadelphia, Adelaide.

NIEMI 2004

NIEMI, S. (2004): Svenska kroppsdelsideom ur ett språktypologiskt perspektiv. In B. Melander, M. Melander, U. Nyström, C. Thelander, M. Östman & C. Östman (Eds.), *Förhandlingar vid Tjugosjätte sammankomsten för svenskans beskrivning, Uppsala den 25–26 oktober 2002* (pp. 246–254). Uppsala: Uppsala universitet.

SAVA 2009

SAVA, Doris (2009): *Traditionen und Perspektiven phraseologischer Forschung*. Techno Media, Sibiu.

SKÖLDBERG 2004

SKÖLDBERG, Emma (2004): Kortet på bordet. Innehålls- och uttrycksmässig variation hos svenska idiom. Meijerbergs arkiv för svensk ordforskning, Göteborg.

SVENSÉN 2004

SVENSÉN, Bo (2004): *Handbok i lexikografi. Ordböcker och ordboksarbete i teori och praktik*. Norstedts, Stockholm. Snell-Hornby, Mary (1988): *Translation Studies: An Integrated Approach*. John Benjamins publishing company, Amsterdam und Philadelphia.

VEISBERGS 1997

VEISBERGS, Andrejs (1997): The Contextual Use of Idioms, Wordplay, and Translation. In: *Traduction: Essays on Punning and Translation*, ed. by Dirk Delabatista, (155–176). Manchester: St. Jerome & Namur: Presses universitaires de Namur.

VENUTI 2002

VENUTI, Lawrence (2002): *The Translator's Invisibility*. Routledge, London & New York.

Wörterbücher

DEX 1998

DEX (Dicționarul explicativ al limbii române) (1998): II. Auflage, hrg. von Academia Română, Institutul de lingvistică „Iorgu Iordan”. Ed. Univers enciclopedic, București

DEX ONLINE 2011

<http://dexonline.ro/definitie/bara>. Stand 28.06.2011

DUDEN 1989

DUDEN (Deutsches Universalwörterbuch) (1989): 2., völlig neu bearbeitete und stark erweiterte Auflage. Hrg. vom Wissenschaftlichen Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion unter der Leitung von Günther Drosdowski. Dudenverlag, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.

LĂZĂRESCU 2008

LĂZĂRESCU, Ioan (2008): *Dicționar german-român/român-german pentru toți*. Ed. Niculescu, București.

LUTHMAN 2007

LUTHMAN, Hans (2007): *Svenska idiom – 4.500 svenska vardagsuttryck*. Folkuniversitetets förlag, Lund.

Målande uttryck. En liten bok med svenska idiom (1996): utarbetad vid språkdata Göteborgs universitet. Wiman, Monica (Red.). Norstedts Akademiska Förlag, Stockholm.

MĂRĂNDUC 2010

MĂRĂNDUC, Cătălina (2010): *Dicționar de expresii, locuțiuni și sintagme ale limbii române*. Ed. Corint, București.

MUNTEANU 2002

MUNTEANU, Valeriu (2002): *Dicționar suedez-român/Svens-rumänsk ordbok*. Ed. Polirom, București.

NICOLESCU–PREDĂ–PAMFIL-TEODOREANU–TATOS 2009

NICOLESCU, Adrian & Ioan Preda, Liliana Pamfil-Teodoreanu, Mircea Tatos (2009): *Dicționar englez-român/român-englez frazeologic*. Ed. Teora, București.

PALM MEISTER 2007

PALM MEISTER, Christine (2007): *Hinter schwedischen Gardinen*. Schwedisch-deutsches Idiomwörterbuch. Julius Groos Verlag, Tübingen.

PALM – ODELDAHL 2010

PALM MEISTER, Christine & Anders Odeldahl (2010): *Norstedts tyska idiomordbok*. Norstedts Akademiska Förlag, Stockholm.

TOMICI 2009

TOMICI, Mile (2009): *Dicționar frazeologic al limbii române*. Ed. Saeculum vizual, București.

Sprachbücher

Svensk ordbok 2009. Hrg. von Svenska Akademien. Norstedts, Stockholm.

Svenskt språkbruk – ordbok över konstruktioner och fraser (2003). Hrg. von Svenska Språknämnden. Norstedts, Stockholm.

Svenska Akademiens ordbok: Hrg. Svenska Akademien. <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/> Stand: 05.07.2011.

Belletristische Werke/Materialien

AXELSSON 1997

AXELSSON, Majgull (1997): *Aprilhäxan*, Rabén Prisma AB, Stockholm.

AXELSSON 2001

AXELSSON, Majgull (2001): *Vrăjitoare de aprilie*. (Übersetzt aus dem Schwedischen von Monica Bunu) Ed. Vremea, București.

LARSSON 2005

LARSSON, Stieg (2005) – *Män som hatar kvinnor*. Norstedts förlag, Stockholm.

LARSSON 2008

LARSSON, Stieg (2008) – *Bărbați care urăsc femeile*. (Übersetzt aus dem Schwedischen von Elena-Maria Morogan). Ed. Trei, București.

NIEMI 2000

NIEMI, Mikael (2000): *Populärmusik från Vittula*. Norstedts, Stockholm.

NIEMI 2003

NIEMI, Mikael (2003): *Muzică pop din Vittula*. (Übersetzt aus dem Schwedischen von Carmen Vioreanu). Ed. Vremea, București.

**„TRANSFER – INTERDISZIPLINÄR!“
DIE VERWIRKLICHUNG DER TRANSDISZIPLINARITÄT
IN EINEM PROJEKT**

ÁGOTA BARÁTH

Die Geschichte eines transdisziplinären Zentrums

An der Philosophischen Fakultät der Eötvös-Loránd-Universität wurde das Jiddisch-Programm 1995 mit der Absicht gegründet, nicht nur die jiddische Sprache und Literatur, sondern auch die jüdische Kulturgeschichte der Region in einem komplexen, interdisziplinären Studienprogramm zusammenzufassen. In diesem Programm nahmen folgende Lehrbeauftragte teil: Ádám Nádasdy, Péter Varga, Gábor Schweitzer, Brigitta Eszter Gantner, Szonja Komoróczy, Vera Szabó, Bea Nink, u.a.

Die Erfahrungen nach der Gründung des Jiddisch-Programms zeigten, dass es ein großes Interesse für das Studium der jüdischen Siedlungs-, Kultur- und Literaturgeschichte, sowie für das Verständnis der komplexen gesellschaftlichen Prozesse des 19. und 20. Jahrhunderts aus jüdischer Sicht besteht. Diesem Interesse möchte das 2009 gegründete Zentrum für Deutschsprachig-Jüdische Kultur Mitteleuropas (Germanistisches Institut, Philosophische Fakultät der Eötvös-Loránd-Universität, Budapest) mit einem interdisziplinären Studienprogramm gerecht werden, auch als Ersatz und Fortsetzung des im Bologna-Prozess ausgehenden Jiddisch-Programms.

Die Zielsetzung des Forschungszentrums ist eine Art interdisziplinäre Werkstattarbeit auf dem Gebiet der mittel-europäischen deutschsprachig-jüdischen Kulturgeschichte, mit Einbeziehung von Studierenden, Gastreferenten, und kooperierenden Partnerinstituten. Hoffentlich kann man damit auch der ungarischen und deutschsprachigen Forschung neue Impulse geben.

Im Rahmen des Jiddisch-Programms gab es bereits Mitte der 1990er Jahre Ansätze zu folgenden Forschungsschwerpunkten: Interviews mit Muttersprachlern in Karpato-Ukraine, Nord-Siebenbürgen (1992, 1998, 1999, Eszter Andor, Ildikó Kováts, Erzsébet Schiller, Péter Varga); Erschließung der jiddischen Literaturquellen in Ungarn (Ildikó Kováts, Péter Varga); Forschungen über die jiddische Folklore in Ungarn (Vera Szabó); Jiddische Linguistik-Forschungen (Ádám Nádasdy, Szonja Komoróczy); Erforschung der deutschsprachig-jüdischen Kultur und Literatur in Ost-Mitteleuropa (Péter Varga, Brigitta Eszter Gantner, Hedvig Ujvári). Diese Forschungsbereiche werden mit den Forschungsprofilen der Mitglieder des Zentrums ergänzt: Ungarisch-jiddische phonologische und morphologische Wechselwirkungen (Ádám Nádasdy); Ungarisch-jüdische Identitäten um die Wende des 19. und 20. Jahrhunderts mit besonderer Rücksicht auf das Budapester Judentum (Brigitta Eszter Gantner); Geschichte des Reformjudentums in Ungarn, die Entwicklung des Rabbinischen Seminars (Gábor Schweitzer); Autobiographisches Schreiben als Fiktion im Licht des Holocaust (Ágota Baráth). Außerdem werden regelmäßig Ringvorlesungen im Rahmen des regulären Studienangebots der Fakultät veranstaltet.

Das Programm des Zentrums

An der Philosophischen Fakultät der Eötvös-Loránd-Universität existierte seit 1995 das selbstständige Jiddisch-Programm, welches sich den Unterricht der jiddischen Sprache, sowie die Verbreitung von literarischen, kulturhistorischen und philologischen Kenntnissen, die mit der jiddischen Kultur verbunden sind, zum Ziel gesetzt hat.

Die Erfahrung der vergangenen Jahre zeigte, dass der Bedarf an die Bekanntmachung der jüdischen Kultur und Geschichte wesentlich größer ist. Bisher gab es weder an der Eötvös-Loránd-Universität, noch an einer anderen ungarischen Hochschule oder Universität ein Lehr- und Forschungsprogramm, das spezifisch die Geschichte und Kultur des modernen mitteleuropäischen deutschsprachigen Judentums interdisziplinär vorstellt. Um diesen Mangel abzuheben wurde das Forschungszentrum für mitteleuropäische Deutschsprachig-Jüdische Kultur gegründet.

Im Unterricht werden die Grundlagen des Jiddisch-Programms bildenden Jiddisch-philologische Seminare sowie der bereits eingeführte Hebräischunterricht mit Seminaren und Veranstaltungen, welche die moderne jüdische Kultur bekannt machen und Unterrichtseinheiten, die das mitteleuropäische Judentum vorstellen, ergänzt. Daneben ist das Ziel des Forschungszentrums nicht nur der Start eines Studienprogramms, sondern auch die Errichtung eines Forschungszentrums. Um Untersuchungen über das Judentum Ungarns und Mitteleuropas zu fördern, haben wir vor, komparative Forschungen, Konferenzen in Zusammenarbeit mit Studenten und ausländischen Wissenschaftlern zu organisieren, sowie Publikationen mit wissenschaftlichen Ansprüchen zu veröffentlichen. All das kann der Forschung, die sich mit dem ungarischen und dem mitteleuropäischen Judentum beschäftigt, einen neuen Antrieb geben. Die Forschungsgruppe nähert sich der modernen Geschichte des mitteleuropäischen und ungarischen Judentums auf komplexe Weise an, in dem sie die Forschung mit dem Unterricht verbindet. Solche selbstständige institutionelle Modelle, welche die Bildung und die Forschung verbinden, haben bereits eine etablierte Tradition, besonders an deutschen Universitäten.

Das Forschungszentrum für mitteleuropäische Deutschsprachig-Jüdische Kultur plant weitere wissenschaftliche Zusammenarbeit unter anderem mit den folgenden Institutionen: *Moses Mendelssohn Zentrum* (Potsdam, Deutschland), *Simon Dubnow Institut* (Leipzig, Deutschland), *Institut für jüdische Geschichte* (Graz, Österreich), *Salomon Birnbaum Gesellschaft* (Hamburg, Deutschland), sowie mit der Jiddischen Fakultät von Trier (Deutschland) und Düsseldorf (Deutschland) und mit dem Institut *Center for Hebrew and Jewish Studies* (Oxford, Großbritannien). Die Geburt des Forschungszentrums für mitteleuropäische Deutschsprachig-Jüdische Kultur an der Eötvös-Loránd-Universität in Budapest wurde durch diese Modelle und Institutionen unterstützt und beeinflusst. Die Verknüpfung der Forschungsgruppe mit den germanistischen Wissenschaften hängt mit der symbiotischen Beziehung des Judentums dieses Raums zu der deutschen Kultur zusammen. Die Untersuchung dieser Beziehung wurde im Forschungsprogramm des Germanistischen Instituts (vgl. die Publikationen von Péter Varga), sowie im Rahmen von PhD-Arbeiten (vgl. z.B. die Arbeit von Hedvig Ujvári über Max Nordau) bereits hoch gewichtet. Dank der vorteilhaften persönlichen und institutionellen Gegebenheiten (Räume, Zugang zur Bibliothek) wurde für den Standort des Forschungszentrums das Germanistische Institut bestimmt. Das Germanistische Institut ermöglicht nicht nur einen institutionellen Rahmen für das Programm, sondern fördert auch die wissenschaftliche und die zur Ausbildung gehörende Entwicklung des Programms damit, dass es Beziehungen mit der deutschsprachigen Kultur schafft.

Die Mitarbeiter des Zentrums

- *Professor Péter Varga*: wissenschaftlicher Leiter des Forschungszentrums
- *Professor Ádám Nádasdy*: Dozent
Forschungsprojekt: Die Adaption von jiddischen Wörtern in die ungarische Sprache (der Schwerpunkt liegt auf Phonologie und Morphologie)
- *Gábor Schweitzer PhD*: Dozent
Forschungsprojekt: Die Dynamik des Neologen Judentums in Ungarn – Das Nationale Rabbinische Seminar von Budapest zwischen 1877–1914
- *Brigitta Eszter Gantner PhD*: wissenschaftliche Mitarbeiterin
Forschungsgebiet: Städtische Kultur und Geschichte, jüdische Kultur 18–20. Jahrhundert, ungarisches Judentum nach 1945
Forschungsprojekt: Ungarisch-jüdische Identitäten um die Jahrhundertwende (der Schwerpunkt liegt auf Identitäten und Selbstrepräsentation der Juden von Budapest)
- *Ágota Baráth*: Doktorandin, Webmaster
Forschungsprojekt: Autobiographisches Schreiben als Fiktion im Licht des Holocaust.

Die Veranstaltungen des Zentrums

„Auf der Spur des verlorenen Mangels“ – mit dieser ersten Vorlesungs- und Workshopsreihe im Jahre 2008 wollte das Zentrum die Rezeption des Holocaust untersuchen und vorstellen. In erster Linie konzentrierten sich die Veranstaltungen auf die Ungarische Rezeption aber auch auf die Debatten in Deutschland und in anderen Ländern. Die Vorträge (immer am Mittwoch) und die Workshops (Donnerstags) wurden von Ungarischen und ausländischen Referenten gehalten, die nicht nur den theoretischen Hintergrund sicherten, sondern auch Zusammendenken und aktive Teilnahme provozierten.

„Auf der Spur des verlorenen Mangels“ und die Vielfältigkeit der Vorlesungen und Workshops:

- 13–14. September 2008: HORVÁTH Rita (Bar-Ilan University, Ramat Gan, Israel): Kertész Imre regényei
- 20–21. September 2008: ORBÁN Katalin: Test és emlékezet: Art Spiegelman képregényei a holokausztról és szeptember 11-ről
- 27–28. September 2008: VARGA Péter (ELTE BTK, Germanistisches Institut): Holokauszt a háború utáni első generációs háborús német lírában
- 4–5. Oktober 2008: BERGER Ágnes (Collegium Hungaricum, Berlin): „Stolpersteine“. Az emlékezés macskakövei
- 11–12. Oktober 2008: GYÖRGY Péter (ELTE BTK Művészetelméleti és Médiakutatási Intézet): Az akart és akaratlan emlékezet – emlékművek
- 18–19. Oktober 2008: FEHÉRI György (Collegium Hungaricum, Berlin): A halálhoz nem a logika aszfaltozott útja vezet... A Holokauszt filmes ábrázolásának problémáiról. Embe-
rekkel történt, Fehéri Tamás filmje
- 25–26. Oktober 2008: GANTNER Brigitta Eszter (Humboldt Universität, Berlin): „Szembenézés?“ – Holokauszt és történelem 1945 után (Perek, Historikerstreit és történelmi emlékezet)
- 8–9. November 2008: Stephan WACKWITZ (Goethe-Institut, Presburg): „Szerepcseré“ – W. G. Sebaldtól Wilkomirskiig

15–16. November 2008: VARGA Péter (ELTE BTK, Germanistisches Institut): A holokauszt utáni német irodalom második generációja

22–23. November 2008: GYÖRGY Péter (ELTE BTK Művészetelméleti és Médiakutatási Intézet): Az emlékezet színhelyei – Bécs, Budapest, Berlin

19–30. November 2008: KRIZA Bori (Institut d'Études Politiques de Paris): „Nem gondoltuk, hogy ez lesz a vége.“ Holokauszt és a nem zsidó szemtanúk emlékezete. Szomszédok voltak, Varga Zsuzsanna filmje.

„Bild-Rahmen“ – *Konstrukte der Identität* – mit dieser Ringvorlesung hatte das Zentrum für Deutschsprachig-Jüdische Kultur Mitteleuropas vor, den Begriff der Identität in verschiedenen Kontexten zu erklären, die Konstruktion der Identität im Film, in der Kunst, Literatur, Erinnerung und Baukunst darzustellen. Die Vorträge wurden im Frühjahr 2009 an der Philosophischen Fakultät der Eötvös-Loránd-Universität auf Ungarisch, Deutsch und Englisch gehalten.

„Bild-Rahmen“ – Konstrukte der Identität und die Vielfältigkeit der Ringvorlesung:

9. Februar 2009: ROMSICS Ignác: Trianon és a magyar politikai gondolkodás [Trianon und das ungarische politische Denken] (H)

16. Februar 2009: Martha KEIL: Gelehrte Männer, sittsame Frauen? Geschlechteridentitäten in jiddischen Briefen von Prag nach Wien (1619) (D)

23. Februar 2009: TORONYI Zsuzsa: Kommentár mint a zsidó-muzeológia lehetséges módszere. [Kommentar, als mögliche Methode der jüdischen Museologie] (H)

2. März 2009: FRANK Tibor: Auswanderung und Identitätswechsel: Die ungarische Migration der Zwischenkriegszeit, 1919-1945 (D)

9. März 2009: A. GERGELY András: A kisebbségi önkép és „A Másik“. Az identitáskonstrukciók mindennapi gyakorlatából [Selbstbild von Minderheiten und das „Andere“. Identitätskonstruktionen im Alltag] (H)

16. März 2009: Michael MILLER: Alfred Manovill és a Berlieni Magyar Kolónia a két világháború között [Alfred Manovill und die Berliner ungarische Kolonie in der Zwischenkriegszeit] (H)

23. März 2009: GYÁNI Gábor: A zsidó identitás és az asszimiláció dilemmája. [Jüdische Identität und das Dilemma der Assimilation] (H)

30. März 2009: SCHWEITZER Gábor: Identitás és imázs Babits 'Halálfiái' című regényében [Identität und Image im Roman von Babits 'Halálfiái – Kinder des Todes'] (H)

6. April 2009: HETÉNYI Zsuzsa: Útkeresések, utópiák és útvesztők – az orosz-zsidó asszimilációs irodalom 1860–1940 [Wegsuche, Utopien und Sackgassen – die russisch-jüdische Assimilationsliteratur 1860–1940] (H)

20. April 2009: Anna LIPPHARDT: Imagining Jewish Vilna, 'the most Yiddish city in the world' – Visual traces in exhibitions, memorial books and private homes of the Vilner landslayt in New York and Israel (EN)

27. April 2009: GÁCS Anna: Írói identitás és önéletrajzi elbeszélés (vallomások, interjúk) [Schriftstelleridentität und autobiographisches Erzählen – Bekenntnisse, Interviews] (H)

4. Mai 2009: VARGA Péter: Identitätssuche nach dem Holocaust in der jüdisch-deutschen Literatur. (D)

Die neue Vorlesungsreihe „*Transfer – Interdisziplinär!*“ fokussierte im Sommersemester 2010 auf den Begriff des „Transfers“ in den verschiedensten Bereichen der Kulturwissenschaften, durch mehrere Disziplinen, durch die Annäherung der wissenschaftlichen Narrativen von Literaturwissenschaft, Geschichte, und Sprachwissenschaft. Wenn wir über

den Begriff des „Transfers“ sprechen, betrachten wir das Phänomen im erweiterten Sinne des Wortes: von der Peregrination im Mittelalter, durch den Dialog zwischen Kulturen im geographischen Sinne bis zur Aufdeckung der Intertextualität. Die Vorträge werden im dritten Band des Zentrums auf deutscher Sprache veröffentlicht.

„Transfer – Interdisziplinär!“ und die Vielfältigkeit der Vorträge:

15. Februar 2010: Dr. Péter VARGA (ELTE): Wissenstransfer – Netzwerk – Bildungsstrategie
22. Februar 2010: GANTNER B. Eszter (ELTE-HU Berlin): „Budapest-Berlin“ – Szellemi kapcsolatok a századfordulón
1. März 2010: Dr. KOLTAI Kornélia (ELTE): A héber Biblia közvetítésének korlátai
8. März 2010: Prof. Wynfried KRIEGLEDER (Universität Wien): Literarische Narrationen der Migration Europa-Nordamerika im 19. Jahrhundert
16. März 2010: Prof. Amir ESHEL (Stanford University): After, The End of History? What? Contemporary Literature and the Quest for a Usable Past
22. März 2010: Prof. Joachim SCHLÖR (University of Southampton): „Es grünt so grün“. Robert Gilbert und der Transfer amerikanischer Musikkultur in das Deutschland der Nachkriegszeit
19. April 2010: Dr. Stefanie LEUENBERGER (Universität Zürich): „Transfer der Buchstaben“. Sprachspiele und die Politik der Fremdwörter in der Literatur der Postmoderne
26. April 2010: Prof. Wolfgang KASCHUBA (IfEE HU – Berlin): Urbane Kulturtransfers: Globale Stile, mediale Bühnen, lokale Räume
3. Mai 2010: Prof. Daniel WEIDNER (ZfL Berlin): Dolmetschen, Verirren, Verschwinden: Die Übersetzbarkeit der Literatur bei Terezia Mora
10. Mai 2010: Dr. Verena DOHRN (FU – Berlin): Traum[a] und Transit. Russisch-jüdische Migranten im Weimarer Berlin

Das regelmäßig veranstaltete JOUR FIXE Programm

Ein Jour fixe (*fester Tag*) ist ein in einer kleinen Gruppe von Personen fest vereinbarter, regelmäßig wiederkehrender Termin. Unser Jour fixe bedeutet seit Februar 2009 eine regelmäßige Veranstaltung jeweils mit einem thematischen Schwerpunkt und mit zwei Referenten, die ihren Standpunkt – eine aktuelle, wissenschaftliche Frage betreffend – ergänzen oder in Form von einem kurzen Vortrag darlegen, um zu erklären warum ihre Meinungen auseinandergehen. Darauf folgend kommt immer ein Werkstattgespräch. Unser Jour fixe ermöglicht demnach den Dialog zwischen den auf dem gleichen Fachgebiet arbeitenden Kollegen. Einige Beispiele:

8. Dezember 2009: Lujza VASVÁRI (New York University) und Katalin PÉCSI (Holocaust Erinnerungszentrum, Budapest): Frauennarrative des Holocaust
24. März 2010: Dr. Boldizsár VÖRÖS (Ungarische Akademie der Wissenschaften, Institut für Geschichte) und Dr. Mihály RISZOVANNIJ (Universität West-Ungarn, Fakultät der Geisteswissenschaften): Furchtbar? Lächerlich? Jüdische Figuren in Witzen und in Karikaturen
5. Mai 2010: József SCHWEITZER (Oberrabbiner im Ruhestand) und András STARK (Psychiater): Die Vergangenheit und die Gegenwart der Pécs-er Juden.

Die Veröffentlichungen des Zentrums

Der erste Sammelband des Zentrums, „Az eltűnt hiány nyomában. Az emlékezés formái.“¹ ist der Nachdruck der ersten Vorlesungsreihe des Zentrums, „*Auf der Spur des verlorenen Mangels*“. Der Band stellt die verschiedenen Erscheinungsformen, Gattungen, Möglichkeiten und Grenzen der Erinnerung vor. Die wichtigste Frage der Herausgeber ist, ob man eigentlich vermisst, was man schon verloren hat? Fühlt man den Mangel an Leuten und Gemeinschaften? Wie kann man diesen Mangel darstellen, ist dieser Mangel darstellbar? Wird aus dieser Darstellung Erinnerung? Die Autoren rekonstruieren das Erinnern mit seiner Interpretation in der Kunst, z.B. in der Literatur und in Filmen. Der Band beinhaltet vier Hauptthemen: Film, bildende Kunst, Narration und Erinnerungspolitik.

Die Mitglieder des Zentrums haben auch einen Sammelband, der die wichtigsten Studien der zweiten Ringvorlesung „*Bild-Rahmen*“ – *Konstrukte der Identität* umfasst, herausgegeben. Der Sammelband „*Kép-Keret – Az identitás konstrukciói*“² nähert sich der Frage der Identität interdisziplinär an: selbst die Identität betrachten die Autoren als kein statisches, sondern als ein dynamisches Phänomen; nicht als so etwas was einmal passiert ist, sondern als etwas was sich dauernd verändert. Deshalb beschäftigt sich der Band mit dem Begriff der Identität vielseitig, unter Einbeziehung der Literaturwissenschaft (z.B. die Rekonstruktion einer jüdischen Pseudoidentität, die Doppelidentität), der Anthropologie und der Psychologie (z.B. Selbstbild von Minderheiten, Biphobie), der Kulturgeschichte (z.B. Geschlechteridentitäten, Identitätssuche) und der Geschichtswissenschaft.

Die Buchpräsentation des Zentrums

Unser Buch „*Kép-Keret – Az identitás konstrukciói*“ wurde 2010 veröffentlicht. Die Buchpräsentation wurde 13. September 2010 im Tűzraktér gehalten.

Zusammenfassung

Die Vorlesungsreihen, sowie die Sammelbände sind Beispiele für integrative Forschung, für die Überschreitung von disziplinären Grenzen für gemeinsame Forschungsziele, für Normierungsversuche. Die kontinuierliche Zusammenarbeit der Wissenschaftler des Zentrums und der Vortraggeber, sowie der Autoren der Bände, die verschiedene Wissensfelder repräsentieren, veranschaulichen bereits die mögliche Verwirklichung der Trans- oder Interdisziplinarität. Hoffentlich konnte ich in meinem Vortrag über den Erfolg unserer bisherigen erfolgreichen Zusammenarbeit berichten.

Meiner Zusammenfassung der bisherigen Geschichte und der Veranstaltungen des Forschungszentrums für mitteleuropäische Deutschsprachig-Jüdische Kultur liegen die auf unserer Webseite publizierten Daten zugrunde. Ich bin der Webmeister unserer Seite.³

¹ GANTNER B. Eszter–RÉTI Péter (szerk.): *Az eltűnt hiány nyomában. Az emlékezés formái.* Budapest, NYITOTT KÖNYVMŰHELY, 2009.

² GANTNER B. Eszter–SCHWEITZER Gábor–VARGA Péter (szerk.): *Kép-Keret. Az identitás konstrukciói.* Budapest, NYITOTT KÖNYVMŰHELY – ELTE KÖZÉP-EURÓPAI NÉMET-NYELVŰ ZSIDÓ KULTÚRA KUTATÓCSOPORT, 2010.

³ <http://eej.dotwebsystem.com/>

Literatur

GANTNER–RÉTI 2009

GANTNER B. Eszter–RÉTI Péter (szerk.): *Az eltűnt hiány nyomában. Az emlékezés formái.* Budapest, Nyitott Könyvműhely, 2009

GANTNER–SCHWEITZER–VARGA 2010

GANTNER B. Eszter–SCHWEITZER Gábor–VARGA Péter (szerk.): *Kép-Keret. Az identitás konstrukciói.* Budapest, Nyitott Könyvműhely–ELTE Közép-európai Németnyelvű Zsidó Kultúra Kutatócsoport, 2010.

MODERNE FORMEN DES FREMDSPRACHENERWERBS IM FERNSTUDIUM

JANA BICÁKOVÁ–HEDVIGA SEMANOVÁ

Einleitung

Wenn die Schülerinnen und Schüler heute nach der allgemeinen Bildung die Schule verlassen, betreten sie im Prozess des lebenslangen Lernens eine neue Stufe. Die Möglichkeiten der Berufsvorbereitung an der Universität oder der Berufsausbildung sind äußerst vielfältig.

Zu den neuesten Formen des Fremdsprachenerwerbs gehören computergestützte Distanzkurse bzw. Fernstudienkurse sowie Online Kurse, oder Internet-Kurse genannt. Der Beitrag behandelt einige Kriterien und Bedingungen, die bei der Erstellung der Programme für computergestützte Fernstudienkurse berücksichtigt werden müssen, und zwar technische, organisatorische, linguistische und methodische Bedingungen und Kriterien. Der Aufsatz erzielt die Erläuterung einiger nützlicher Methoden und beantwortet die Frage, wie der Fremdsprachenunterricht interessant und lebendig zu gestalten ist.

Der technische Fortschritt der letzten Jahrzehnte veränderte selbstverständlich auch den Fremdsprachenunterricht, seinen Inhalt sowie seine Arbeitsformen und Arbeitsmittel. Der Computer ist mehr als ein Datenfernübertragungsgerät, er wurde zu einem wichtigen Lehr- und Lernmedium. Während der Computer in den Anfängen seines Einsatzes im Sprachunterricht nur als Ergänzungsmedium angesehen wurde, weil er den Lehrer meistens nur in einzelnen Unterrichtseinheiten ersetzte, und weil es auch nur Computerprogramme für einzelne Sprachübungen gab, wird er heute zu den bisher verwendeten Medien Buch, Tafel, Overhead-Folie, Dias, Audio- und Videokassetten gezählt. Wir sprechen zwar im Weiteren allgemein vom computergestützten Fern- oder Distanzstudium, verstehen darunter aber auch das Fremdsprachenstudium, das genauso wie alle anderen Fächer den Computer zu einem immer häufiger eingesetzten Unterrichtsmedium macht.

Das Fernstudium

Das Fernstudium früher und heute

Der Begriff „Fernstudium“ ist in der Slowakei eine veraltete Bezeichnung für eine Studienform, bei der die Studenten meistens nur einmal in der Woche sogenannten Blockunterricht haben, und bei dem sie den Großteil der von ihnen verlangten Kenntnisse durch das Selbststudium der Lehrbücher erwerben müssen. Diese Studienform wird zwar immer noch praktiziert, in der Hochschulpraxis wird sie aber immer häufiger durch die in der Slowakei als Distanzstudium bezeichnete Studienform ersetzt.

Im Rahmen des Distanzstudiums werden zurzeit drei übliche Organisationsformen angewendet:

A: Das Distanzstudium als Fernstudium im klassischen Sinne – d.h. Fernstudenten besuchen ihre Ausbildungsstätte zwecks des zeitlich festgelegten Unterrichtes, der Konsultationen, Prüfungen, usw. Der Computer wird dabei nicht für ein erforderliches Lehrmedium gehalten.

B: Die Studenten treffen ihre Tutoren und Kollegen am Beginn des Kurses, wo sie Grundinformationen über den Inhalt, die Aufgaben, die Organisation usw. des Kurses erhalten.

Eventuell kann auch ein zweites Treffen nach dem Abschluss des Kurses zwecks seiner Auswertung veranstaltet werden. Diese Form wird auch als kombiniertes Distanzstudium bezeichnet.

C: Die „echte“ Distanzform des Studiums, genannt auch als Online-Kurs. Bei dieser Studienform kommt es zu keinem persönlichen Kontakt der Studenten mit den Lehrenden, d.h. Tutoren oder dem Tutorenteam. Der ganze Lernprozess erfolgt mittels Computer und Internetanschluss.

Die charakteristischen Merkmale des Distanzstudiums sind:

- der physische und geografische Abstand zwischen dem Lehrer und dem Studierenden
- aus dem Selbststudium zugeschnittener Studienunterlagen/ als Produkte Texte, CD, Audio-, Videokassetten, Audio-/Videokonferenzen, usw./
- eine breite Nutzung der technischen Medien
- beiderseitige, gewöhnlich /z.B. über E-Mail/ vermittelte Kommunikation.

Bedingungen zur Organisation der computergestützten Fernstudienkurse

Computergestützte Fernstudienkurse zum Erwerb einer Fremdsprache müssen Kriterien erfüllen, die zum einen allen anderen Fernstudienkursen gemeinsam sind, und die zum anderen das Spezifische der Sprachkurse in Betracht ziehen. Zu den allgemeinen Kriterien gehören die technischen und die organisatorischen, zu den spezifischen zählen die methodischen und die linguistischen.

Technische Kriterien:

In der Gegenwart arbeiten wir mit der Computergeneration, deren Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglichen, Internet, World Wide Web sowie entsprechende Online-Umgebung zu nutzen. Über eine entsprechende maschinelle Ausrüstung müssen beide Seiten, d.h. sowohl der Lehrende auch der Lernende verfügen

Organisatorische Kriterien:

Gemeint sind vor allem die vom organisatorischen Team/Tutor, Mentor, Manager, Instruktor, Administrator und Hilfspersonal/ zu erfüllenden Aufgaben, um den Sprachkurs anbieten zu können, wobei jeder im Kursteam seine eigenen Aufgaben hat, die hier aber nicht zum Gegenstand der Ausführungen gehören.

Methodische und linguistische Kriterien

Im Vordergrund der computergestützten Sprachkurse stehen die Lehr- oder Lernprogramme. Auf dem Markt gibt es zurzeit eine Menge und Vielfalt von Softwareprogrammen, die speziell für den computergestützten Unterricht konzipiert sind. Innerhalb dieser gibt es dann eine weitere Kategorisierung: lehrbuchbezogene Software, kursbezogene Software und selbständige Programme.

Die lehrbuchbezogene Software liegt als ein fertiges Programmpaket zu einem bestimmten Lehrwerk vor. Die kursbezogene Software wird von einem Lehrer oder Lehrerkollektiv, meistens auf einen bestimmten Kurs zugeschnitten, erstellt. Die selbstständigen Programme enthalten Übungen zu bestimmten Grammatikbereichen oder Themenkreisen. Für die oben erwähnten Distanzkurse kommt vorrangig die kursbezogene Software in Betracht, bei deren Erstellung die Autoren folgende Fragen berücksichtigen müssen:

1. das Alter der Studenten
2. Stufe der Sprachausbildung
3. Erwartete Stufe der Sprachausbildung nach Abschluss des Kurses
4. Sachwissen der Studierenden
5. Dauer, Art, Organisation der Sprachausbildung
6. Eingesetzte Medien zur Darbietung des Unterrichtsstoffes – CD, Audio-, Videokassetten, Internet
7. Kommunikationsform mit den Studierenden – persönliche Betreuung, Einsendung der Korrekturen und Kommentare

Die ersten fünf Fragen sind für alle Arten der Sprachkurse zu beantworten. Gerade dank der unter Punkt 6 angeführten Medien ist diese Unterrichtsform auch für den Sprachunterricht relevant, da man den geschriebenen Text mit dem gesprochenen verbinden und variieren kann. So können auch die mündlichen Leistungen der Studierenden verfolgt, korrigiert und ausgewertet werden.

Was soll eine Lektion enthalten?

Es ist hier nur möglich, eine einfache und einfach gegliederte Lektion vorzustellen. Jede Lektion eines Sprachkurses muss aber folgende Teile enthalten:

- Aufgabe/Zielsetzung: Weltwissen erweitern, das Internet effektiv als Informations- und Lernmedium nutzen, sich mündlich und schriftlich in der deutschen Sprache angemessen ausdrücken
- Was in der Lektion gelernt wird
- Hauptkörper der Lektion: Texte, Übungen, Erklärungen, Regeln, Aufgaben
- Was man nach der Lektion beherrschen soll
- Lösungsschlüssel
- Lernaktivitäten: deutschsprachige Informationen aus dem Netz beschaffen, auswählen, verstehen und bewerten, Lese- und Hörstrategien trainieren, in Foren / Chats über Gelesenes und Gehörtes sprechen, sich schriftlich angemessen ausdrücken, Wortschatz, Grammatik- und Rechtschreibregeln trainieren, das selbstbestimmte Lernen trainieren.
- Aufbau einer multimedialen Lektion in der Spracharbeit: Sprachlernmaterial /Texte, interaktive Übungen Audio, Bild, .../, Lernerhandbuch, Lernstrategien, Selbstreflexion, Lernplanung /, Lernbegleitinstrumente / Aufzeichnung und Kontrolle der Lernfortschritte/.

Vorteile des Computergestützten Studiums:

- Im eigenen Tempo lernen
- Fehler machen dürfen, ohne sich schämen zu müssen
- Das Selbstwertgefühl durch selbstbestimmtes Lernen stärken
- Den Unterricht von zusätzlichen Lese- und Schreibübungen entlasten
- Schwache Schüler/innen fördern
- Eigene Medienkompetenz in der Lehre stärken.

Beispiel der 1. Lektion:

Das Ziel dieser Lektion ist, den Kursteilnehmerinnen die einfachsten Formen der Begrüßung und Vorstellung beizubringen.

In dieser Lektion lernen die Studenten:

- sich begrüßen und vorstellen
- per Sie und per du unterscheiden
- Familienname und Vorname
- Richtige Verbposition: Aussagesatz
- Frage bilden / Ja/Nein – Frage.

Um das Ziel in der Lektion zu erfüllen, folgt im Hauptteil der eigentliche Unterrichtsstoff anhand der zu bearbeitenden Texte, Bilder, sowie einer Reihe von verschiedenen Übungen und Übungstypen, wie zum Beispiel Hörübungen, Ergänzungs- Sprechübungen u.v.a. Markant sind dabei die klaren und eindeutigen Hinweise für jeden Arbeitsschritt, um allen Missverständnissen vorzubeugen.

z.B.: Hören und markieren Sie.

Ergänzen Sie: Dialoge, Wörter, Sätze, Beispiele...

Hören und vergleichen Sie.

Ordnen Sie. Sortieren Sie.

Eine Sondergruppe bilden die Übungen, die dem Tutor geschickt werden sollen. Wie z.B.: Stellen Sie sich dem Tutor vor! Schicken Sie Ihrem Tutor die Lösung der Übung r. Dieser Teil ist optisch anziehend gestaltet, mit farblicher Hervorhebung wichtiger Punkte, mit Hinweisen auf die Teile, die auf einer CD oder als Audio aufgenommen sind oder mit deren Hilfe man die Übung lösen soll. Nach dieser Lektion können die Studenten:

- uns begrüßen und vorstellen
- du und Sie richtig anwenden
- Ja/Nein – Fragen beantworten.

Eine kurze Wiederholung dessen, was man nach der Erarbeitung der Lektion beherrschen sollte, um das Gelernte dem Studierenden bewusst zu machen, dient auch als Eigenkontrolle und gibt das Gefühl von etwas Gelöstem und Abgeschlossenem.

Lösungsschlüssel:

In diesem Teil der Lektion finden die Studierenden die richtige Lösung aller Übungen. Dieser Teil muss technisch so erarbeitet sein, dass man von jeder Stelle auf die entsprechende Übung im Hauptteil zurückgreifen kann. Dies ist insoweit wichtig, als dass der Studierende seine neu erworbenen Kenntnisse überprüfen, bestätigen bzw. korrigieren kann.

Schlussfolgerung

Heutzutage stellt niemand die Bedeutung des Computers als Unterrichtsmedium in Frage. Mit seiner Hilfe kann auch eine Fremdsprache erlernt werden, und dies sogar ohne direkten Kontakt mit dem Lehrer. Eine Fremdsprache auf Distanz zu lernen bedeutet auch, dies in einem individuellen Tempo zu tun, mit beliebig vielen Wiederholungen des Unterrichtsstoffes und zu einer dem Studierenden passenden Uhrzeit. Das Lernen wird selbstgesteuert, was bei dem heutigen schnellen Lebenstempo von großem Vorteil ist.

Literatur

HUBA 2001

HUBA, M.–Orbanová, I.: Pružné vydělávanie, Bratislava 2001 Ahrenholz, B. (2001): „*Neue Medien im DaZ-Unterricht*.“ In: Rösch, H. (ed.): Handreichung Deutsch als Zweitsprache. Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, 82–85.

AHRENHOLZ 2002

AHRENHOLZ, B. (2002): „*Rezension zu: 'Tell me more. Deutsch als Fremdsprache: Erzähl mir mehr. Level 3: Fortgeschrittene. Berlin: Cornelsen.*“ In: Info DaF, 29, 2/3, 270–273.

BAYERLEIN 1996

BAYERLEIN, O. (1996): „*Versuch einer Übungstypologie für computergestützte Multimedia-Sprachkurse.*“ In: Info DaF, 23, 6, 726–736.

BIECHELE 2003

BIECHELE, M.–Rösler, D.–Ulrich, S.–Würffel, N. (2003): *Internet-Aufgaben Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart, Klett.

BOECKMANN 2001

BOECKMANN, K.-B. (2001): „*Elektronische Medien.*“ In: Helbig, G.–Götze, L.–Henrici, G.–Krumm, H.-J. (eds.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin–New York, Walter de Gruyter, 1100–1111.

JURISTISCHE ABKÜRZUNGEN UND PROBLEME IHRER ÜBERSETZUNG

MARION BUJŇÁKOVÁ–JÚLIA PARAČKOVÁ

Einführung

Sprache ist die Grundlage unserer Kommunikation, die wie selbstverständlich auf Verständlichkeit baut. Sprache kann aber auch Barrieren schaffen – was sicher jeder Kommunikationsteilnehmer bereits am eigenen Leibe verspürt hat-; sie kann – ob bewusst oder unbewusst – vom Verständnis ausschließen. Äußerungen sind unverständlich wegen Inkompatibilität des Kodes oder weil sie dem Vorwissen des Kommunikationsteilnehmers nicht entsprechen. Dies ist vor allem bei Abkürzungen der Fall, da sie Sachverhalte in komprimierter Form ausdrücken.

Übersetzer sind jedoch vom Textverständnis abhängig, da dieses für sie eine Art „conditio sine qua non“ darstellt. Ohne Textverständnis ist keine vernünftige Übersetzungsarbeit denkbar. Besonders deutlich wird dies im Zusammenhang mit juristischen Texten. Recht wird über Sprache manifestiert und transportiert. Diese Sprache muss einerseits eindeutig und unmissverständlich sein, andererseits erfordert der Alltag auch ein gewisses Maß an Sprachökonomie, die – in Form der Abkürzungen – auf Kosten der Verständlichkeit erzielt wird. So ist ein Text mit vielen Abkürzungen viel komplizierter zu entschlüsseln und der Grad der Verständlichkeit ist aufgrund dieser Art der Textkomprimierung ziemlich niedrig, was vor allem Übersetzern viele Schwierigkeiten bei dessen Dekodierung bereitet.

Dies war der Hauptgrund dafür, juristische Abkürzungen eingehender zu analysieren. Einen viel versprechenden Ansatz hierzu bieten die Wortbildungsmodelle, die den einzelnen Abkürzungen zugrunde liegen. Das Korpus der juristischen Abkürzungen wurde vorwiegend aus bereits vorgegebenen Sammlungen von rechtswissenschaftlichen Abkürzungen – zunehmend häufiger auch im Internet zugänglich – sowie aus zahlreichen Dokumenten, die im Rahmen des Übersetzeralltags auftraten, erstellt. Es schloss nicht nur Abkürzungen der Gesetze und Anordnungen ein, sondern auch Bezeichnungen von Anstalten öffentlichen Rechts wie Verwaltungs- und Gerichtsbehörden, Bundesämter und -anstalten, Bundesministerien, politische Parteien, wichtige polizeiliche und militärische Abkürzungen sowie Amtsbezeichnungen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz.

Abkürzungen unter dem linguistischen Aspekt der Wortbildung

Inschriften auf Münzen und Medaillen aus der Vergangenheit sowie Handschriften mit lateinischen oder deutschen Texten aus dem Mittelalter sind die ergiebigsten Zeugnisse dafür, dass die Verkürzung von Wörtern und Ausdrücken kein neues Wortbildungsverfahren ist.¹ Allerdings gehört die linguistische Betrachtung dieses Phänomens nicht zu den zentralen Fragen des wissenschaftlichen Interesses und auch die Betrachtungsweise variiert:

¹ Vgl. WERLIN, J.: *Duden, Wörterbuch der Abkürzungen*: Dudenverlag, 1999, S. 9.

| QUELLE | KATEGORISIERUNG | | |
|--|-------------------------------|--|---|
| Wörterbuch grammatischer Termini 1976 | graphische Abkürzung | | lexikalische Abkürzung Initialwörter Initialvollwörter Silbenwörter Kopfwörter Klappwörter Schwanzwörter Kunstwörter |
| Fleischer 1976 | Initialwörter Silbenwörter | | Kurzwörter Kopfwörter Klammerform Schwanzwörter Kunstwörter |
| Stepanova/ Fleischer 1985 | Abkürzungen | | Kurzwörter Unisegmental Multisegmental Initialwörter Silbenwörter Anfang und Ende des Originals Initial- und Vollwort |
| Schippan 1995 | | | Initialwörter Klammerwörter Kopfwörter Schwanzwörter |
| Fleischer/Barz 1995 | Kurzwörter | | Kurzwort-Wortbildung |
| | Unisegmental | Multisegmental Initialwörter Silbenwörter Klammerform | |
| IDS-Mannheim 2001 | Abkürzungen | | Kurzwörter unisegmental partiell gekürzt multisegmental Buchstaben -wörter Silben- wörter |

| | |
|----------------|---|
| Boettcher 2006 | Kopfwörter Codawörter Klammerwörter Kernwörter Silbenwörter Buchstabenwörter Silben- und Buchstabenwörter |
|----------------|---|

Im **Wörterbuch der grammatischen Termini**² (1976) werden Abkürzungen als Verkürzungen eines meist längeren Einzelwortes oder einer festen Wortverbindung auf charakteristische Elemente definiert³. Man unterscheidet zwischen der graphischen Abkürzung, die nicht gesprochen wird (*Dr.* für *Doktor*) und der eigentlichen lexikalischen Abkürzung, die im Gegensatz zu graphischen Abkürzungen ein echtes Wortbildungsmodell ist, das zu den Vollwörtern neue synonyme Wörter produziert, die sowohl als Abkürzung geschrieben als auch gesprochen werden. Die lexikalische Abkürzung umfasst folgende Subklassen:

- **Initialwörter**, die aus aneinander gereihten Großbuchstaben bestehen, die die Anfangslaute wesentlicher Komponenten der ursprünglichen Zusammensetzung oder einer Wortgruppe bezeichnen.
- **Initialvollwörtern**, also Zusammensetzungen aus Initiale und Vollwort.
- **Silbenwörter**, bei welchen die Anfangsbuchstaben so miteinander gekoppelt werden, dass sprechbare Silben entstehen.
- **Kopfwörter**, d.h. der erste Teil des Vollwortes wird stellvertretend für das Vollwort verwendet.
- **Klappwörter**: die Mitte des Vollwortes wird ausgelassen.
- **Schwanzwörter**: der Anfang des Vollwortes wird getilgt.
- **Kunstwörter**: künstliche erstellte Kurzbezeichnungen von Waren sowie Termini aus Wissenschaft und Technik.

Während das Wörterbuch grammatischer Termini sieben Subklassen lexikalischer Abkürzungen unterscheidet, differenziert **FLEISCHER**⁴ (1976) zwischen Initial- und Silbenwörtern einerseits und „eigentlichen“ Kurzwörtern andererseits. Abkürzungen sind seiner Meinung nach eine Besonderheit der Schreibweise, denen keine besondere Form der gesprochenen Sprache entspricht. Daher sind sie auch kein Gegenstand der Wortbildungslehre.⁵

Kurzwörter sind ihm zufolge nur solche Kurzformen, die als zusammenhängender Teil einer Vollform erscheinen.⁶ Zu ihnen gehören:

- **Kopfwörter**
- **Klammerform** (im Wörterbuch grammatischer Termini als „Klappform“ betrachtet)

² SPIEWOK, Wolfgang (Hrsg.) (1976): *Wörterbuch grammatischer Termini*. Greifswald.

³ Ebenda, S. 5.

⁴ Vgl. FLEISCHER, Wolfgang (1976): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: Bibliographisches Institut.

⁵ Ebenda, S. 230.

⁶ Ebenda, S. 231.

- **Schwanzwörter**
- **Kunstwörter**

STEPANOVA/FLEISCHER⁷ (1985) differenzieren ebenfalls zwischen Abkürzung und Kurzwort und unterteilen auf der Grundlage der Struktur der Reduktion in uni- und multisegmentale Kurzwörter⁸.

Während **unisegmentale** Kurzwörter aus einem zusammenhängenden ein- oder zweisilbigen Segment des Originals (*Akkumulator* zu *Akku*, *Omnibus* zu *Bus*) bestehen, weisen **multisegmentale** zwei oder mehr Segmente des Originals auf. Es handelt sich dabei meist um Anlautelemente des Originals bzw. von dessen Bestandteilen. Zu letzteren gehören außer Initialwörtern und Silbenwörtern auch Kurzwörter, deren Bestandteile vom Anfang und vom Ende des Originals stammen (bislange als Klapp- oder Klammerformen betrachtet) sowie Kurzwörter, deren erster Bestandteil eine Initiale ist, die nicht selbständig als Kurzwort auftritt.

Demgegenüber verzichtet **SCHIPPAN**⁹ (1995) auf eine Differenzierung, da ihrer Meinung nach für alle Kurzwörter gilt, dass das vorhandene Material nach bereits vorhandenen und praktikablen Modellen gekürzt wurde.¹⁰ Zu den wichtigsten Modellen der Kurzwortbildung gehören in ihrer Betrachtungsweise:

- Buchstabiert gesprochene Initialwörter, die von Komposita oder Wortgruppen durch Kürzung gebildet werden
- Phonetisch gebundene Initialwörter, die auf gleiche Weise gebildet werden
- Klammerwörter, die dadurch entstehen, dass von Simplizia, Komposita, oder Wortgruppen jeweils die ersten und letzten Wortteile vereinigt werden
- Kopf- und Schwanzwörter werden hier in einer Gruppe zusammengefasst

Bei **FLEISCHER/BARZ** (1995) ist die Kurzwortbildung von der Kurzwort-Wortbildung zu unterscheiden.¹¹ Die erstere beruht auf der Reduktion längerer Vollformen, die Kurzwort-Wortbildung auf der Kombination von Kurzwörtern mit anderen Wörtern.

Neu ist die Klassifizierung der verkürzten Formen auf der Basis der Auswahl der Segmente in unisegmentale und multisegmentale Kurzwörter.

Unisegmentale Kurzwörter bestehen entweder aus den Anfangs- oder Endsegmenten (bislange in der Wissenschaft in Kopf- bzw. Schwanzwörter untergliedert) der Vollformen. Ähnlich wie Schippan zählen auch Fleischer/Barz Initialwörter, Silbenwörter sowie Klammerformen zu den multisegmentalen Kurzwörtern.

Das **INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE** in Mannheim (IDS-Mannheim) (2001) grenzt ähnlich wie Stepanova/Fleischer Kurzwörter von der Gruppe der Abkürzungen ab. Im Gegensatz zu Abkürzungen, die in dieser Auffassung als rein grafische Varianten betrachtet und ausschließlich als Langform ausgesprochen werden, z.B. *Prof. Dr.* (spricht: Professor Doktor), werden Kurzwörter als grafische, lautliche, mitunter auch grammatische

⁷ Vgl. STEPANOVA, Maria D.–FLEISCHER, Wolfgang (1985): *Grundzüge der deutschen Wortbildung*. Leipzig: Bibliographisches Institut.

⁸ Vgl. Ebenda, S. 126.

⁹ Vgl. SCHIPPAN, Thea (1995): *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.

¹⁰ Vgl. Ebenda, S. 117.

¹¹ Vgl. FLEISCHER, Wolfgang–BARZ, Irmhild – SCHRÖDER, Marianne (1995): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen, Niemeyer, S. 52.

und semantisch-stilistische Varianten einer Langform definiert, die über eine eigene Lautung verfügen – z.B. *LKW* (sprich: elkawe).¹² Als reine Schreibgebrauchsformen gehören Abkürzungen nicht zur Wortbildung.¹³

Fleischer, Stepanova und Barz vertraten eine Einteilung in unisegmentale und multisegmentale Kurzwörter. Das IDS-Mannheim führt nach der Art der Wortkürzung zusätzlich die Kategorie **partiell gekürzte** Kurzwörter ein.

Ein partiell gekürztes Kurzwort entsteht aus zumeist aus etablierten Determinativkomposita, dessen erste Einheit auf den Anfangsbuchstaben gekürzt wird und dessen zweite Einheit erhalten bleibt, z.B. *O-Saft* zu *Orangensaft*. Dagegen wird bei der unisegmental kürzenden Kurzwortbildung ein Wort auf eines seiner Segmente gekürzt (z.B. *Abi* zu *Abitur*) und bei der multisegmental kürzenden Kurzwortbildung wird an mehreren Bestandteilen diskontinuierlich gekürzt (*Azubi* zu *Auszubildender*).

Ein typisch partiell gekürztes Kurzwort wäre nach dieser Auffassung *U-Haft* zu *Untersuchungshaft*.

BOETTCHER (2006) ordnet die Kurzwortbildung nicht mehr unter Wortbildung ein, weil seiner Meinung nach durch sie weder semantisch noch syntaktisch Veränderungen vorgenommen werden.¹⁴ Zu den wichtigsten Formen der Wortkürzung gehören:

- Kopfwörter
- Codawörter (Schwanzwörter)
- Klammerwörter
- Kernwörter
- Silbenwörter
- Buchstabenwörter

Erkennbar wird, dass einzelne Konstruktionen entweder im Rahmen der Abkürzungen oder der Kurzwörter behandelt wurden. Überdies werden die gegenständlichen Erscheinungen bei den einzelnen Wissenschaftlern einerseits sehr eindeutig den Wortbildungsmodellen zugeordnet oder andererseits nicht als Wortbildungsmodelle anerkannt oder ihre linguistische Bezeichnung variiert innerhalb der jeweiligen Grammatik, d.h. das gleiche Wortbildungsmodell wird mit unterschiedlichem Terminus benannt. Für die Zwecke der nachfolgenden Darstellung werden im Folgenden die einzelnen Wortbildungsmodelle, die der Analyse zugrunde gelegt wurden, tabellarisch dargestellt:

¹² URL: http://hypermedia.ids-mannheim.de/pls/public/sysgram.ansicht?v_typ=d&v_id=1412 (18. 10. 2011)

¹³ Ebd.

¹⁴ Vgl. BÖTTCHER, Wolfgang: *Grundkurs Grammatik*. Auszug: Wortbildung (4. 3. 2006), Online im WWW unter URL: <http://homepage.rub.de/wolfgang.boettcher/dokumente/a-wortbildung.doc> (4. 9. 2011)

| WORTBILDUNGS- MODELL | CHARAKTERISTIK | BEISPIEL |
|--|--|--|
| Initialwörter Buchstabenwörter | aneinander gereihte Buchstaben, die die Anfangslaute der Vollform (aus Einzelwort oder Wortgruppe bestehend) bezeichnen | Personenkraftwagen zu <i>PKW</i> Deutsches Institut für Normung zu <i>DIN</i> |
| Initialvollwörter | Zusammensetzungen aus Initiale in Prä- oder Postposition und Vollwort | Utergrundbahn zu <i>U-Bahn</i> Berlin-West zu <i>Berlin-W</i> |
| Silbenwörter | Kürzung aller oder einzelner beteiligter Teilwörter auf den Umfang ihrer ersten vokalisch auslautenden Silbe | Feinwaschmittel zu <i>Fewa</i> Transformator zu <i>Trafo</i> |
| Kopfwörter | Weglassen des Determinatums in Komposita | Automobil zu <i>Auto</i> Oberkellner zu <i>Ober</i> |
| Klammerform Klappwörter Klammerwörter | Weglassen der zweiten (und weiterer) Komponenten eines Determinans, so dass eine Klammer aus der ersten Komponente des Bestimmungsworts und dem Grundwort entsteht | Motorhotel zu <i>Motel</i> Oberleitungsomnibus zu <i>O-Bus</i> |
| Schwanzwörter Codawörter | Weglassen des Determinans in Komposita | Omnibus zu <i>Bus</i> Eisenbahn zu <i>Bahn</i> |
| Kernwörter | Kürzungen am Wortanfang und am Wortende, sodass nur der Wortkern erhalten bleibt | Elisabeth zu <i>Lisa</i> Sebastian zu <i>Basti</i> Theresia zu <i>Resi</i> |
| Kunstwörter | künstliche Bezeichnungen von Waren sowie Termini aus Wissenschaft und Technik | <i>Exakta</i> <i>Novatex</i> <i>Neutron</i> |
| Silben- und Buchstabenwort | Kombination aus Silben- und Buchstabenwort | Bundesausbildungsförderungsgesetz zu <i>BAföG</i> |

Wortbildungsmodelle der juristischen Abkürzungen

In einem nächsten Arbeitsschritt sollen die Wortbildungsmodelle der juristischen Abkürzungen unter dem Aspekt ihres formalen Aufbaus betrachtet werden. Ausgehend von einem Korpus juristischer Abkürzungen aus den drei deutschsprachigen Ländern werden zunächst die markantesten und anschließend einige strittige Beispiele analysiert.

Initialwörter

Unter den juristischen Abkürzungen lassen sich mehrere Varianten dieses Wortbildungsmodells finden, dabei können sogar mehr als fünf Initialen miteinander verknüpft werden:

| Initialwörter zusammengesetzt aus | |
|--|--|
| zwei Buchstaben | a. G. → altes Gesetz, AT → Allgemeiner Teil, Bg → Beschwerdegegner, B. v. → Beschluss von/vom, d. V. → durch Vertrag, EF → Erziehungsfürsorge, FR → Familienrecht, GK → Gerichtskosten, j. P. → juristische Person usw. |
| drei Buchstaben | AAB → Allgemeine Ausführungsbestimmungen, EdV → Ende der Verhandlung, EFD → Eidgenössisches Finanzdepartement, EHG → Einzelhandelsgesetz, FBG → Firmenbuchgesetz, GbR → Gesellschaft bürgerlichen Rechts, m. w. N. → mit weiteren Nachweisen |
| vier Buchstaben | ABGB → Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch, KdöR → Körperschaft des öffentlichen Rechts, KKBB → Kleinkinderbetreuungsbeiträge, KPMS → kriminalpolizeiliches Meldesystem, LFZG → Lohnfortzahlungsgesetz, S.d.ö.R. → Stiftung des öffentlichen Rechts |
| fünf und mehr Buchstaben | ADHGB → Allgemeines Deutsches Handelsgesetzbuch, KVGKG → Kostenverzeichnis zum Gerichtskostengesetz, n.R.z.d.A. → nach Rückkehr zu den Akten, n. v. u. n. v. → nicht verwandt und nicht verschwägert, F. d. R. d. Ü. v. T. → für die Richtigkeit der Übertragung vom Tonband |

Mischtypen

Bereits aus den oben angeführten wenigen Beispielen geht hervor, dass im Rahmen der Initialwörter mehrere Varianten existieren. Obwohl für die Initialwörter bestimmte Regeln aufgestellt werden können, findet man unter den Abkürzungen des Typs Initialwort auch solche Konstruktionen, die aus den unterschiedlichsten Gründen von diesen Regeln abweichen und deren Bildung keiner in der Definition festgelegten Gesetzmäßigkeit folgt. Da es an dieser Stelle nicht möglich ist, alle von ihnen zu untersuchen, werden hier nur einige der markantesten Erscheinungen dargestellt.

ASchG → *Arbeitnehmerschutzgesetz*

Es handelt sich um ein zusammengesetztes Wort, das aus vier Segmenten (*Arbeit/nehmer/schutz/gesetz*) besteht. Ausgehend aus der Definition der Initialwörter sollte diese Zusammensetzung auf **ANSG** abgekürzt werden. Stattdessen wurde auf die Initiale des dritten Segments verzichtet und diejenige der dritten Vollform um **-ch-** erweitert. Eine mögliche Erklärung wäre die Unterscheidung von der Abkürzung **ASG** → *Arbeits- und Sozialgericht*.

BSchG → *Beschäftigtenschutzgesetz*

Das aus drei Segmenten (*Beschäftigten/schutz/gesetz*) zusammengesetztes Kompositum ist von der formalen Seite her identisch mit dem vorigen Beispiel. Die regelrechte Abkürzung nach diesem Wortbildungsmodell sollte **BSG** lauten, doch das mittlere Segment ist wiederum um **-ch-** erweitert. Diese Unregelmäßigkeit beruht unter anderem darauf, um das *Beschäftigtenschutzgesetz* von dem *Bundessozialgericht* ← **BSG** zu unterscheiden.

BSprA → *Bundessprachenamt*

Ein weiteres Beispiel dafür, dass ein Segment um weitere Buchstaben ergänzt ist. Um die genaue Bedeutung des zweiten Segments zu identifizieren, wurde statt **S-** die Buchstaben-Gruppe **-Spr-** bevorzugt.

BtMG → *Betäubungsmittelgesetz*

Hier bietet sich eine andere Möglichkeit der Abkürzung. Betrachtet man die Initialen der Vollformen (*Betäubungs/mittel/gesetz*), erscheint **-t-** als nicht passend, da es in der ersten Vollform für die Initiale der zweiten Silbe steht. Würde man das **-t-** auslassen, könnten bei der Auflösung dieser Abkürzung Schwierigkeiten auftreten, da **BMG** das *Bundesministerium für Gesundheit* bezeichnet.

GeSchG → *Gesetz zum Schutz vor Gewalt (in der Familie)*

Bei dieser Abkürzung handelt es sich um einen äußerst interessanten und diskutablen Fall. Einerseits muss dieses Initialwortgebilde abgegrenzt werden von **GSchG** → *Gewässerschutzgesetz* und andererseits von **GewSchG** → *Gewaltschutzgesetz* abzugrenzen. Darüber hinaus ist zu beachten, dass die genannten Abkürzungen von ihrer formalen Seite her jeweils nach dem Land ihrer Herkunft variieren. Während **GSchG** eine schweizerische Abkürzung ist, bezieht sich **GeSchG** auf Österreich und **GewSchG** auf Deutschland. Daher ergibt sich, dass innerhalb einer Abkürzung nicht nur eine (**Ge-**), sondern auch mehrere Vollformen gleichzeitig (**GeSch-**) erweitert werden können. Hervorzuheben ist darüber hinaus die Tatsache, dass die Differenzierung dieser Abkürzungen nicht lückenlos vollzogen werden kann, da sowohl *Gewalt-* als auch *Gewässer-* mit gleicher Buchstabengruppe anfangen, nämlich mit *Gew-*.

It. d. u. g. → *laut diktiert und genehmigt*

Ein ähnliches Problem verbirgt sich hinter dem folgenden Beispiel. Bis auf **-t-** wäre diese Konstruktion eindeutig ein Initialwort, das aus vier Buchstaben besteht. Ausgehend davon, dass das Adjektiv *laut* außer **It.** auch als **I.** abgekürzt wird, was wiederum im juristischen Bereich neben *laut* auch *legal* bedeutet, erscheint das erwähnte **-t-** als entscheidender Faktor bei der Differenzierung der Bedeutungen und der damit zusammenhängenden richtigen Entschlüsselung.

MuSchG → *Musterschutzgesetz*

An diesem Beispiel kann gezeigt werden, dass innerhalb einer Abkürzung nicht nur eine (**Mu-**), sondern sogar mehrere Vollformen gleichzeitig (**MuSch-**) erweitert werden können. Wenn man die Beispiele im Korpus berücksichtigt, bemerkt man, dass *Schutz* nicht, wie es üblich wäre, als *S/S.* gekürzt wird, sondern in der Regel als *Sch-*. Dahinter steht wohl die erforderliche Abgrenzung von Kürzungen für Saal, Seite, Ständerat, Sache, Satz, Senat und die damit zusammenhängenden Probleme bei der Auflösung der Bedeutung. Außerdem ist auffallend, dass die erste Vollform (*Muster-*) wiederum mit zwei Buchstaben (*Mu-*) abgekürzt ist. Die Ursache hierfür könnte in der notwendigen Abgrenzung zu **MSchG** → *Mutterschutzgesetz* liegen.

Rpfl → *Rechtspfleger*

Auch diese Abkürzung ist der Kategorie der Mischtypen zuzuordnen, da das zweite Segment nicht mit einem Anfangsbuchstaben beginnt. Wäre dies der Fall (**RP/Rp**), so müsste man zwischen *Regierungspräsident* oder *Regierungspräsidium* unterscheiden. Die Buchstaben *-fl-* übernehmen hier die Funktion der Differenzierung von den vorher erwähnten Äquivalenten.

SchwG → *Schwurgericht*

Im Rahmen dieser Abkürzung wird das bereits behandelte *Sch-* sogar um einen weiteren Buchstabe (*-w-*) erweitert, wodurch eine deutliche Abgrenzung nicht nur von **SchG** → *Scheckgesetz*, sondern auch von **SG** → *Soldatengesetz*, *Sozialgericht* erreicht wird.

SchStG → *Schiedsstellengesetz*

Bei der Abkürzung **MuSchG** wurde bereits hervorgehoben, dass die Vollform *Schutz* in der Regel als *Sch-* gekürzt wird. Das folgende Beispiel zeigt eine der Ausnahmen. *Sch-* kann

auch eine andere Bedeutung tragen und das wiederum zwingt dazu, mehrere Vollformen gleichzeitig (**SchSt-**) zu ergänzen. Geht man von der Definition der Initialwörter aus, müsste die entsprechende Abkürzung **SSG** lauten. Weil aber im Rahmen der richtigen Auflösung die Differenzierung von der linguistischen Einheit **SS** → *Sachschaden, Strafrechtssache* notwendig ist, müssten die Anfangsbuchstaben der ersten zwei Vollformen um weitere Buchstaben erweitert werden.

Weitere Mischtypen unter den Initialwörtern stellen Abkürzungen wie **z. Zt.** → zur Zeit, **bfai** → Bundesagentur für Außenwirtschaft, **rkr.** → rechtskräftig, **Mss.** → Manuskripte, **StvBK** → Stellvertreter des Bundeskanzlers, **WaStrG** → Bundeswasserstraßengesetz dar.

Initialvollwörter

Bei diesem Wortbildungsmodell können zwei grundsätzliche Gruppen unterschieden werden:

| | |
|---|---|
| eine Initiale / ein Vollwort (Typisches Merkmal dieser Gruppe ist, dass das Vollwort der Initiale jeweils vorangestellt ist.) | AmtM → <i>Amtmann</i> , BauG → <i>Baugesetz</i> , BauO → <i>Bauordnung</i> , EheG → <i>Ehegesetz</i> , Neuw → <i>Neuwahlen</i> , Wahlb. → <i>Wahlberechtigter</i> , ZollA → <i>Zollamt</i> , ZollG → <i>Zollgesetz</i> |
| zwei Initialen / ein Vollwort (Das Vollwort muss der Initiale nicht vorangestellt sein, sondern kann variabel auftreten.) | BauGB → <i>Baugesetzbuch</i> , ErbBR → <i>Erbbaurecht</i> , WBauG → <i>Wohnungsbaugesetz</i> , ZollVG → <i>Zollverwaltungsgesetz</i> |

Mischtypen

Mischtypen sind in dieser Gruppe eher selten, dennoch fanden sich zwei Belege, die aus dem obigen Muster fielen.

Die folgende Abkürzung stellt ein charakteristisches Beispiel für ein Initialvollwort dar, das sich aus drei Initialen sowie einem Vollwort zusammensetzt:

ErbBRV → Verordnung über das **Erbbaurecht**

und im Beispiel zwei:

AmtFr → *Amtfrau*

handelt es sich um einen formalen Typ der Wortbildung, bei welchem das zweite Segment (-*frau*) dieser Konstruktion nicht nur aus seinem Anfangslaut besteht, sondern erweitert wurde.

In beiden Fällen war im Rahmen des Korpusmaterials kein Bedürfnis für eine Abgrenzung zu anderen Abkürzungen feststellbar.

Silbenwörter

Bei diesem Abkürzungstyp werden nicht nur jeweils ein Anfangsbuchstabe, sondern mehrere fortlaufende Buchstaben so miteinander gekoppelt, dass sprechbare Silben

entstehen.¹⁵ Die Silben der Silbenwörter werden nach Aussprechbarkeit geformt und müssen nicht mit den Silbengrenzen der Langform übereinstimmen.¹⁶ Das Korpus enthielt mehrere Varianten:

| Silbenwörter | |
|---|---|
| silbentreue Kürzung | BaPo → <i>Bahn</i> polizei, BeSi → <i>Beweiss</i> icherung, GeSa → <i>Gefangenensammel</i> stelle, Kripo → <i>Kriminal</i> polizei, SOKO / SoKo → <i>Sonder</i> kommission, SpuSi → <i>Spuren</i> sicherung |
| Mischformen mit silbentreuer und silbenzerstörender Kürzung | BewHi → <i>Bewähr</i> ungshilfe, ÖkoLi → <i>Ökolog</i> ische Linke |
| silbenzerstörende Kürzung | BezVerw. → <i>Bezirks</i> verwaltung, Einb.-Bef. → <i>Einberufung</i> sbeehl, Einb.-Term. → <i>Einberufung</i> stermin, ger.-Med. → <i>gerichtliche</i> Medizin, Ger.-Med. → <i>Gerichts</i> medizin, ges. Vertr. → <i>gesetzlicher</i> Vertreter, ges. gesch. → <i>gesetzlich</i> geschützt |

Kopfwörter, Klammerwörter, Schwanzwörter, Kernwörter, Kunstwörter

Im von uns erstellten Korpus der juristischen Abkürzungen ließen sich keine Belege finden, die diesen Wortbildungsmodellen zuzurechnen wären.

Kombination aus Silben- und Buchstabenwort

Eingangs wurde eine chronologische Übersicht über die verschiedenen Wortbildungsmodelle bei Abkürzungen vorgestellt. Die Mehrheit der Sprachwissenschaftler ist sich in der Regel hinsichtlich der Differenzierung der Wortbildungsmodelle zwar einig, jedoch durchaus nicht einheitlich. Große Aufmerksamkeit verdient in diesem Zusammenhang **BOETTCHER**, der auch eine Kombination aus Silben- und Buchstabenwort als Wortbildungsmodell anerkennt. Auffällig ist bei diesem Modell jedoch die große formale Ähnlichkeit mit den Initialvollwörtern.

Im Folgenden werden die markantesten Beispiele für die Kombination von Silben- und Buchstabenwort besprochen. Schaut man die folgenden Abkürzungen genauer an, so fällt auf, dass sie eine bestimmte formale Ähnlichkeit mit den Initialvollwörtern aufweisen.

ApoG → *Apothek*engesetz

In diesem Fall wurde das Kompositum auf die ersten beiden Silben des ersten Teilwortes und die erste Initiale des zweiten Teilwortes gekürzt.

ASiG → *Arbeits*sicherheitsgesetz

Das zweite Beispiel demonstriert, dass ein Kompositum zusammengesetzt aus drei Segmenten (Arbeits/sicherheits/gesetz) nicht nur auf seine Initiale gekürzt werden kann. In

¹⁵ Vgl. ROS G.–SPIEWOK, W.–BADER, A.–BAUFELD, C.–WESTPHAL, W.–BRÄUER, R.: *Wörterbuch grammatischer Termini*, S. 13.

¹⁶ URL: http://hypermedia.ids-mannheim.de/pls/public/sysgram.ansicht?v_typ=d&v_id=1401 (8. 11. 2011)

diesem Falle besteht die Abkürzung aus zwei Initialen und einer Silbe, wobei die erste Initiale der Silbe vorangestellt und die zweite Initiale der Silbe nachgestellt ist.

BAFöG → *Bundesausbildungsförderungsgesetz*

Die ersten Buchstaben entsprechen den Anfangsbuchstaben der ersten zwei Segmente. Ihnen folgt **-fö-** als Silbenausschnitt sowie die Initiale des letzten Teilwortes.

BBiG → *Berufsbildungsgesetz*

BRüG → *Bundesrückerstattungsgesetz*

Diese beiden Beispiele sind von der formalen Seite her identisch mit **ASiG**. Es handelt sich um ein Kompositum zusammengesetzt aus zwei Initialen und einem Silbenteil, wobei die erste Initiale der Silbe vorangestellt und die zweite Initiale der Silbe nachgestellt ist.

KiBeG → *Kinderbetreuungsgesetz*

An dieser Abkürzung wird demonstriert, dass das Wortbildungsmodell Silben- und Buchstabenwort nicht nur auf eine Silbe beschränkt sein muss. Das Kompositum besteht aus drei Segmenten, wobei die ersten zwei jeweils auf ihre ersten Silbenteile, das letzte auf eine Initiale reduziert werden.

Mischtypen

Die Belege, die am ehesten der Gruppe der "Kombination aus Silben- und Buchstabenwort" zuzuordnen wären, sind relativ umfangreich, aber auch sehr heterogen. Daher wird an dieser Stelle auf eine Diskussion einzelner Belege verzichtet.

Juristische Abkürzungen unter plurizentrischem Aspekt

Abkürzungen sind jedoch nicht nur im Hinblick auf die ihnen zugrunde liegenden Wortbildungsmodelle für Übersetzer interessant. Da es sich bei der deutschen Sprache um eine plurizentrische Sprache handelt, müssen Übersetzer auch diese Ebene im Blickfeld behalten. Sortiert man das Korpus unter diesem Aspekt, so ergeben sich im Wesentlichen drei Gruppen von Abkürzungen.

GRUPPE 1

Diese Gruppe enthält die markantesten Beispiele für Abkürzungen, die nur für das jeweilige Land charakteristisch sind bzw. in ihrer Form jeweils nur in einem Land üblich sind. Um erneut systematisch fortzuschreiten werden die Beispiele in drei Untergruppen eingeteilt.

| Deutschland | Österreich | Schweiz |
|---|--|--|
| AA (<i>Auswärtiges Amt</i>) | BMeiA (<i>Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten</i>) | EDA (<i>Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten</i>) |
| BGH (<i>Bundesgerichtshof</i>) | OGH (<i>Oberster Gerichtshof</i>) | BGer (<i>Schweizerisches Bundesgericht</i>) |
| BGB (<i>Bürgerliches Gesetzbuch</i>) | ABGB (<i>Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch</i>) | ZGB (<i>Zivilgesetzbuch</i>) |
| BT (<i>Bundestag</i>) | NR (<i>Nationalrat</i>) | NR (<i>Nationalrat</i>) |
| BVerfG (<i>Bundesverfassungsgericht</i>) | VfGH (<i>Verfassungsgerichtshof</i>) | ---- |
| BVerwG (<i>Bundesverwaltungsgericht</i>) | VwGH (<i>Verwaltungsgerichtshof</i>) | BVGer (<i>Bundesverwaltungsgericht</i>) |
| GG (<i>Grundgesetz</i>) | StGG (<i>Staatsgrundgesetz</i>) | BV (<i>Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft</i>) |

GRUPPE 2

Der zweiten Gruppe können solche Abkürzungen zugeordnet werden, die in identischer äußerer Form in mindestens zwei Ländern vorkommen, hinter deren formaler Gleichheit aber jeweils unterschiedliche Sachverhalte stehen. Bei der Auflösung und Übersetzung dieser Abkürzungen ist es daher wichtig zu wissen, in welchem deutschsprachigen Raum der jeweilige Text verfasst wurde, denn die Abkürzung bezeichnet trotz formaler Gleichheit nicht den gleichen Sachverhalt.

| Deutschland | Österreich | Schweiz |
|--|--|---|
| BAG (<i>Bundesamt für Güterverkehr</i>) | | BAG (<i>Bundesamt für Gesundheit</i>) |
| BAK (<i>Bundesaufsichtsamt für das Kreditwesen</i>) | | BAK (<i>Bundesamt für Kultur</i>) |
| BAW (<i>Bundesanstalt für Wasserbau</i>) | BAW (<i>Bundesamt für Wasserwirtschaft</i>) | |
| BKA (<i>Bundeskriminalamt</i>) | BKA (<i>Bundeskanzleramt</i>) | |
| BPA (<i>Bundespresseamt</i>) | BPA (<i>Bundespensionsamt</i>) | |
| OBG (<i>Ordnungsbehördengesetz</i>) | | OBG (<i>Ordnungsbussengesetz</i>) |
| | VStG (<i>Verwaltungsstrafgesetz</i>) | VStG (<i>Bundesgesetz über die Verrechnungssteuer</i>) |

GRUPPE 3

In der letzte Gruppe sind solche Abkürzungen vertreten, die von der formalen Seite her in allen drei deutschsprachigen Ländern benutzt werden können, jedoch mit unterschiedlicher Bedeutung, was an Übersetzer besonders hohe Anforderungen stellt.

| Abkürzung | Deutschland | Österreich | Schweiz |
|--------------------------------|--|--|---|
| BA <i>Bezirksamt</i> | in der Bedeutung: „Verwaltungseinheit, die der Stadt untergeordnet ist“, „Stadtbezirk“ | in der Bedeutung: „Verwaltungseinheit zwischen Bundesland und Gemeinde“ | in der Bedeutung: „Verwaltungseinheit zwischen Kanton und Gemeinde“, Aufgabenbereiche: – Strafrechtspflege – Beschwerdeinstanzen – Aufsichts- und Bewilligungsbehörde |

Probleme bei der Übersetzung von Abkürzungen
Mehrdeutigkeit der formal gleichen Abkürzung

In der Regel tritt immer wieder das Problem auf, dass selbst Abkürzungen aus der Fachsprache der Rechtswissenschaft selbst innerhalb eines nationalen Rechtssystems sehr unterschiedliche Sachverhalte darstellen:

So steht beispielsweise die Abkürzung HA sowohl für die Begriffe Haftanstalt als auch für Handelsabkommen, Hauptabteilung, Hauptamt, Hauptausschuss oder sogar Heeresamt (der Bundeswehr). Darüber hinaus hat ein Übersetzer immer auch noch damit zu rechnen, dass sich die formellen Inhalte der aktuell von ihm zu bearbeitenden Abkürzung innerhalb weniger Jahre verändert haben können - in der Schweiz fusionierte die Partei FDP (Freisinnig-Demokratische Partei) im Jahre 2009 mit der Liberalen Partei der Schweiz und tritt nun unter der Bezeichnung FDP. Die Liberalen auf, was für einen Übersetzer bedeutet, dass er auch noch den Zeitrahmen des Ausgangstextes im Auge behalten muss.

Um formal identische Abkürzungen korrekt auflösen zu können, sind neben den Kenntnissen über die Wortbildungsstrukturen der Abkürzungen auch Textsignale zu berücksichtigen, da sie oft die einzigen Hinweise auf die korrekte Bedeutung vor allem bei mehrdeutigen Abkürzungen liefern.

Eindeutigkeit der Abkürzung

Im Unterschied zu den Abkürzungen der vorigen Gruppe sind hier weitaus geringere Schwierigkeiten bei der richtigen Auflösung zu erwarten, da die Kenntnisse über die Baustruktur von derlei Kurzformen bei deren Dekodierung weiterhelfen. Allerdings ist gerade bei scheinbar eindeutigen Abkürzungen, die jeweils nur einen juristischen Sachverhalt benennen, besondere Vorsicht geboten, denn im Rahmen der nationalen Variation kann die gleiche Abkürzung in unterschiedlichen Rechtssystemen auf unterschiedliche Realitäten hinweisen. Eine gründliche Analyse des Ausgangstextes und zielgerichtete Recherchen reichen aber oft schon aus, um verhängnisvolle oder peinliche Fehler zu vermeiden.

Nationale Sachspezifika

Juristische Fachtexte sind immer dann schwierig zu entschlüsseln, wenn die in ihnen enthaltenen Begrifflichkeiten unter dem Aspekt der Plurizentrik des Deutschen nur formal, d.h. auf der Oberfläche übereinstimmen, die Inhaltsebene aber auseinanderdriftet. Übersetzer, die sich mit juristischen Terminologien auseinandersetzen, müssen daher immer auch eine Art von Rechtsvergleichung durchführen, da es keineswegs ausreicht, allein rechtssprachliche Ausdrücke zu übersetzen, sondern immer werden auch ganze Rechtssysteme und Kulturspezifika in die übersetzerische Arbeit eingehen.

Orthographischer Aspekt

Bei der korrekten Auflösung der Abkürzung durch den Übersetzer kann deren orthographische Form ein wichtiger Hinweis sein:

| Orthographische Form | Auflösung |
|----------------------|---------------------------------|
| abg. | – abgeändert – abgeschlossen |
| Abg. | – Abgabe – Abgeordneter |

Die formale orthographische Varianz bei gleicher Buchstabenfolge schafft neue Abkürzungen, die andere Sachverhalte benennen

Formale Unterschiede der Abkürzung bei gleich bleibender Bedeutung

Eine ganze Reihe von Abkürzungen zeigt aber dennoch eine orthographische Varianz, die keine Bedeutungsverschiebung zur Folge hat. Es kann sich bei diesen Varianten um unterschiedliche Verwendung des Interpunktionszeichens Punkt in Kombination mit dem Leer-schlag handeln:

| Abkürzung | Auflösung der Abkürzung |
|-------------------------|-----------------------------|
| ao / a.o. | außerordentlich |
| allgM / allg. M. | allgemeine Meinung |
| iVm / i. V. m. | in Verbindung mit |
| nrkr / n. rkr. | nicht rechtskräftig |
| pVV / p.V.V | positive Vertragsverletzung |

oder um Varianten hinsichtlich der Verwendung von Groß- und Kleibuchstaben:

| Abkürzung | Auflösung der Abkürzung |
|---------------------------|---|
| ALv / ALV | Arbeitslosenversicherung |
| BfV / BFV | Bundesamt für Verfassungsschutz |
| JurA / Jura / JURA | Juristische Ausbildung (Zeitschriftentitel) |
| SOKO / SoKo | Sonderkommission |

Besonders interessant sind unter diesem Aspekt solche Abkürzungen, die um weitere Buchstaben erweitert vorkommen können:

| Abkürzung | Auflösung der Abkürzung |
|--------------------------|-----------------------------|
| AZV / AZVO | Arbeitszeitverordnung |
| BAGG / BArbGG | Bundesarbeitsgerichtsgesetz |
| BV / BekIV | Beklagtenvertreter |
| BGr / BGer / Bger | Bundesgericht |
| BOS / BOSeeA | Bundesoberseeamt |

Neben der Tatsache, dass eine schriftliche Erleichterung angestrebt wird – vor allem auf den modernen Schreibmedien –, verweist die jeweilige schriftliche Form in mehreren Fällen automatisch auf die Wortart (Großschreibung bei Substantiven im Deutschen) der jeweiligen linguistischen Einheit (**i. V. m.** / **iVm**) hin.

Allgemeinsprachliche vs. fachsprachliche Abkürzungen

Übersetzer, die sich einzig und allein auf Wörterbücher verlassen, was unter Studenten vor allem in der Anfangsphase ihres Studiums nicht selten der Fall ist, haben Übersetzer auch noch einen weiteren Aspekt im Auge zu behalten: nicht selten zeigt die fachsprachliche Abkürzung die gleiche Form wie eine allgemeinsprachliche, was weitere Komplikationen nach sich zieht.

Schlussbemerkungen

Da das Problem der juristischen Abkürzungen von Übersetzern – wie dargestellt – weder über den Weg der Wortbildungsanalyse noch über die Analyse der äußeren Form hinreichend zu lösen ist, bleibt nur der Weg über ein fachspezifisches Wörterbuch, das dem Übersetzer als Handreichung nach Ländern sortierte Abkürzungen auflöst und erläutert. Mehrere Mitarbeiter des Institutes für Germanistik in Prešov haben sich der Aufgabe der Erstellung eines Fachwörterbuches für Abkürzungen aus dem Bereich Rechtswissenschaft gestellt und hoffen, diese Arbeit in Kürze erfolgreich abschließen zu können.

Literatur

ARNTZ 1996

ARNTZ, Reiner: Methoden und Probleme des juristischen Übersetzens im Sprachenpaar Italienisch-Deut. In: *Traducteurs, terminologues, interpretes. Les professionnels du truchement linguistique dans le monde actuel. Les actes. Equivalences 95*, 6./10.1995, Lausanne. Hrsg. vom Schweizerischen Übersetzer-, Terminologen- und Dolmetscher-Verband, Bern, 1996.

ARNTZ 2010

ARNTZ, Reiner: Juristisches Übersetzen zwischen Sprachvergleich und Rechtsvergleich. In: *Lebende Sprachen* 1/2010.

BÖTTCHER

BÖTTCHER, Wolfgang: *Grundkurs Grammatik*. Auszug: Wortbildung, online im WWW unter URL: <http://homepage.rub.de/wolfgang.boettcher/dokumente/a-wortbildung.doc>. (4. 9. 2011)

FLECK 2005

FLECK, Klaus E. W.: „Urkundenübersetzung“. In: *Handbuch Translation*. Hrsg. SNELL–HORNBY, Mary–HÖNIG, Hans G.–KUSSMAU, L Paul–SCHMITT, Peter A. Tübingen, 2005.

FLEISCHER 1976

FLEISCHER, Wolfgang: *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT, 1976.

FLEISCHER

FLEISCHER, Wolfgang–BARZ, Irmhild–SCHRÖDER, Marianne: *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer, 1995.

SCHIPPAN 1995

SCHIPPAN, Thea: *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer, 1995.

SCHMITT 1994

SCHMITT, Peter A.: Die „Eindeutigkeit“ von Fachtexten. Bemerkungen zu einer Fiktion. In: *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung. Zur Integration von Theorie und Praxis*. Hrsg. Snell Hornby Mary. Tübingen, 1994.

SPIEWOK 1976

SPIEWOK, Wolfgang (Hrsg.): *Wörterbuch grammatischer Termini*. Greifswald, 1976.

STEPANOVA–FLEISCHER 1985

STEPANOVA, Maria D.–FLEISCHER, Wolfgang: *Grundzüge der deutschen Wortbildung*. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1985.

WERLIN 1999

WERLIN J.: *Duden, Wörterbuch der Abkürzungen*. DUDENVERLAG, 1999.

Quellen

URL: http://hypermedia.ids-mannheim.de/pls/public/sysgram.ansicht?v_typ=d&v_id=1401 (8. 11. 2011)

URL: http://hypermedia.ids-mannheim.de/pls/public/sysgram.ansicht?v_typ=d&v_id=1412 (18. 10

DEUTSCHE OPFERPERSPEKTIVE IN DER LITERATUR – JÖRG FRIEDRICHS *DER BRAND*

EDIT DEBRÓCZKI

Deutsche Erinnerungskultur im Wandel

Die traumatischen Kriegserfahrungen der deutschen Zivilbevölkerung wurden in der deutschen Erinnerungskultur jahrzehntelang verdrängt. Sie konnten nur allmählich, seit den 1990er Jahren als Thema in öffentlichen Diskussionen – und somit in literarischen Werken – erscheinen, weil es die belastende deutsche Vergangenheit früher nicht zuließ. Das kulturelle Gedächtnis bestimmte in Deutschland zunächst die Tätererfahrung, die „Bewältigung“ der Verbrechen des NS-Regimes und die Auseinandersetzung mit den Traumata der Holocaustopfer:

Die maßgebenden Autoren der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft [...] standen und schrieben unter dem Schock von Auschwitz. Das ließ für Anderes keinen Raum. Und die große Masse der Deutschen wollte ohnehin in diesen Jahren von Krieg und Vertreibung nichts hören oder lesen. / Jetzt, mehr als fünfzig Jahre nach Ende des Krieges, besinnen sich die Autoren [...] auf die vernachlässigte Tatsache, dass auch Deutsche millionenfach zu Opfern wurden.¹

Seit Anfang des 21. Jahrhunderts ist aber ein auffallender Perspektivenwechsel im öffentlichen Umgang mit der deutschen Geschichte zu beobachten: die Eckpunkte der deutschen Erinnerungslandschaft haben sich weg von den „Deutschen als Täter“ hin zu den „Deutschen als Opfer“ verschoben. Hans Ulrich Wehler bezeichnete den genannten Wandel als „eine neue Welle“, die „mit Günter Grass und seiner Novelle über den Untergang der *Wilhelm Gustloff*“ begann.² Aleida Assmann sprach 2005 von dieser Veränderung als „Umcodierung der deutschen Erinnerungskultur – hin zur Thematisierung des eigenen Leids“.³ Die eigentlichen Wurzeln dieser Entwicklung lassen sich aber schon früher finden, emblematische Jahre sind dabei 1985 (die Weizsäcker-Rede) und 1995. Seit der Mitte der 1990er Jahre ist im öffentlichen Erinnerungsdiskurs eine signifikante Verschiebung der Themen hin zu Bombenkrieg, Flucht und Vertreibung festzustellen –, wie das auch von Klaus Naumann beschrieben wurde –, aber die Schwelle dieser Erinnerungen erfolgte erst etwas später, im Jahre 2002.⁴

Deutsche Opfernarrative in der Literatur – das Trauma des Luftkriegs

Seit 2002 steigt immer mehr die Zahl der literarischen Werke, in denen die Deutschen in Opferrolle erscheinen. Zur Herausbildung eines „deutschen Opfergedächtnisses“ mögen vor

¹ SCHELLER 2003.

² Günter Grass' Novelle *Im Krebsgang* setzt sich mit dem deutschen Trauma der Flucht und Vertreibung nach dem Krieg auseinander. In Bezug auf die Äußerung von Wehler siehe BURGENDORFF–HABBE 2003.

³ FEDDERSEN–REINECKE 2005.

⁴ ASSMANN 2006, 184.

allem drei historische Traumata beigetragen haben: diese sind die Massenvergewaltigungen deutscher Frauen am Kriegsende (ein tabuisiertes Trauma), die Erfahrungen von Flucht und Vertreibung nach dem Krieg (ein politisiertes Trauma) und die Flächenbombardierung deutscher Städte durch die Alliierten.⁵ Diese Themen fanden erst mehr als fünfzig Jahre nach 1945 wieder Eingang in die öffentliche Diskussion.

Nach dem Schwellenjahr der Erinnerungen (1995) können Victor Klemperers *Tagebücher 1933–1945* als ein erster Vertreter der deutschen Opfernarrative benannt werden. Als ein weiterer wichtiger Bestandteil des neuen deutschen Opferdiskurses gelten die seit 1995 im ZDF unter der Leitung von Guido Knopp produzierten zeitgeschichtlichen Dokumentationen zum Themenkomplex des Nationalsozialismus, in denen Knopp selbst den Anspruch formulierte, „unverwechselbare Orientierungspunkte der Erinnerung zu setzen“.⁶ Außerdem scheint noch Norman G. Finkelsteins 2000 veröffentlichtes Pamphlet im genannten Kontext nennenswert, in dem der New Yorker Politologie-Professor den Umgang mit dem Holocaust in der amerikanischen Öffentlichkeit wie dessen Überhöhung als Gründungsmythos der jüdischen Gemeinschaft in den USA scharf kritisierte.⁷

Anzuführen wäre auch noch Bernhard Schlinks Roman *Der Vorleser* (veröffentlicht 1995), der erst sieben Jahre nach seinem Erscheinen (2002) öffentlich debattiert wurde. Zur Diskussion steht eine Täter-Opfer-Umkehr, die aus der Massenmörderin Hanna Schmitz, die bei der SS und Aufseherin in Auschwitz war, in den Augen der Leser ein Opfer ihrer fehlenden Bildung, insbesondere ihres Analphabetismus, werden lässt.⁸ Vom deutschen Leid wird ferner im schon erwähnten Werk von Günter Grass *Im Krebsgang* (2002) und im Text von einer Unbekannten („Anonyma“) mit dem Titel *Eine Frau in Berlin* erzählt.⁹ Zudem weisen die Spiegel-Serien *Deutsche Opfer* und das Zentrum gegen Vertreibungen, ein vom Bund der Vertriebenen (BdV) erstmals Mitte 1999 vorgestelltes Projekt zur Dokumentation der Vertreibungen des 20. Jahrhunderts¹⁰, eine intensive Beschäftigung mit den deutschen Opfern des Zweiten Weltkrieges auf.

Jörg Friedrichs *Der Brand* ist im Jahre 2002 erschienen und kurz danach zum Bestseller geworden. Obwohl es nicht als „erste umfassende zeitgeschichtliche Darstellung“ zum Thema Luftkrieg bezeichnet werden kann – wie es der Verlag behauptet –, ist es aber wohl die erste, welche in erster Linie den Erfahrungen der im Luftkrieg unmittelbar Betroffenen

⁵ Ebd., 184.

⁶ Das lässt sich aus einem von Knopp konstatierten Bedürfnis nach einer nationalen Identität in der Bundesrepublik ableiten. Die Beiträge des ZDF legen eine Verlagerung der Schuld auf eine enge Führungsspitze um Hitler und damit einhergehend eine kollektive Entlastung der gesamten deutschen Bevölkerung nahe. Implizit wurden alle Akteure zu Opfern von Hitler erklärt und somit beschwor das Geschichtsfernsehen im ZDF – wenn auch nicht auf der Kommentar-, sondern über die wesentlich stärker wirkende Bildebene – eine kollektive Opferidentität, die auch Zuschauer und Täter mit einschloss. Dazu und zum Zitat oben siehe ebd., 342f.

⁷ Das Werk beinhaltet offenkundige sachliche Mängel und trägt zur Aushandlung des öffentlichen Gedenkens an den Nationalsozialismus eindeutig negativ bei. Siehe ebd., 344f.

⁸ Mehr dazu siehe ebd., 345ff.

⁹ Zwar waren die Tagebuch-Aufzeichnungen bereits 1954 in New York und 1959 erstmals in deutscher Sprache veröffentlicht worden, größere öffentliche Beachtung fanden sie aber erst mit ihrem Erscheinen im Sommer 2003 in der von dem Schriftsteller Hans Magnus Enzensberger herausgegebenen Anderen Bibliothek des Eichborn-Verlags. Siehe ebd., 351.

¹⁰ Es sollte in Berlin errichtet werden. Im September 2000 gründete der BdV eine gleichnamige Stiftung, aber mit Sitz in Wiesbaden. Mehr zu den Spiegel-Serien und dem Zentrum gegen Vertreibungen siehe ebd., 352–355.

Ausdruck verleihen hat.¹¹ Über den alliierten Bombenkrieg wurden nämlich auch schon von anderen Autoren bedeutende Werke geschrieben. Von Hans Erich Nossacks Bericht über die Zerstörung Hamburgs im Jahre 1943 *Der Untergang* (1948) über zahlreiche Zeitschriftenartikel und Romane aus den 1950er und 1960er Jahren wie Gert Ledigs Roman *Vergeltung* (1956) bis zu Dieter Fortes autobiografischem Werk *Der Junge mit den blutigen Schuhen* (1995) erschien das Thema immer wieder als Gegenstand der erzählenden Literatur.

Ferner hat noch der in England lebende, mittlerweile schon verstorbene deutsche Schriftsteller Winfried Georg Sebald 1997 an der Universität Zürich eine Poetik-Vorlesung gehalten, in der er die Verdrängung des Themas in der Nachkriegsliteratur kritisierte. Noch in demselben Jahr erschienen seine Thesen –, die seitdem schon widerlegt worden sind, – in dem Essay *Luftkrieg und Literatur* auch in schriftlicher Form. Zu erwähnen wären noch außerdem Alexander Kluges Erzählung *Luftangriff auf Halberstadt am 8. April 1945* (1977) und Walter Kempowskis Werk *Der rote Hahn*, ein eindrucksvolles Luftkriegsmosaik, in dem der Autor den Februar 1945 dokumentiert.¹² Das Thema des Luftkrieges wurde also schon seit Ende der 1940-er Jahre von einigen Schriftstellern aufgegriffen, die alliierte Luftoffensive hat aber zuerst Jörg Friedrich ausführlich beschrieben, in seinem umstrittenen, zum Bestseller gewordenen Buch *Der Brand*.¹³

Nach 1945 hatten die Erinnerungen an den Luftkrieg eine seltsame Geschichte. In der Nachkriegszeit wurden in fast allen betroffenen Städten von Westdeutschland Mahnmale errichtet oder Kirchenruinen in Gedenkstätte umgewandelt. Während man sich in der DDR problemlos auch öffentlich mit dem angloamerikanischen „Terror“ aus der Luft befasste, hat die Geschichtswissenschaft der Bundesrepublik das Thema überraschenderweise gemieden; nur lokale Ausstellungen erinnerten an den Bombenkrieg und seine deutschen Opfer.¹⁴ Seit 2002 hat aber kein anderes Kapitel des Zweiten Weltkrieges so große mediale Aufmerksamkeit bekommen als der Luftkrieg der Alliierten gegen Deutschlands Städte. Davon zeugen die verschiedenen Gedenkfeierlichkeiten (z.B. in Dresden), Zeitzeugenerinnerungen, öffentlich-rechtliche Fernsehreportagen zur besten Sendezeit oder eine Menge von neuen Büchern.¹⁵

¹¹ Eine große zusammenfassende Geschichte des strategischen Luftkriegs gegen Deutschland erschien auch schon 1990. Dem vom DDR-Historiker Olaf Groehler verfassten Buch wurde aber in den alten Bundesländern kaum Beachtung geschenkt. Im Jahre 2001 hat im Weiteren auch Horst Boog in Band 7 des Reihenwerks *Das Deutsche Reich und der Zweite Weltkrieg* den Bombenkrieg der Alliierten in Europa auf der Grundlage aller erreichbaren Archivquellen beschrieben. Siehe ULLRICH 2002.

¹² Ebd.

¹³ Amerikanische und englische Historiker haben sich zwar mit dem Luftkrieg wissenschaftlich beschäftigt, aber erst neuerdings ist das Potsdamer „Militärgeschichtliche Forschungsamt“ in einem Monumentalwerk über den Zweiten Weltkrieg auf das Thema Luftkrieg langatmig, in Band VII eingegangen. Dazu siehe WEHLER 2002.

¹⁴ ULLRICH 2002.

¹⁵ Seit 2002 holt die Literaturszene ihre Rückstände in Bezug auf das Thema Luftkrieg immer mehr auf. Dazu siehe die folgenden Bücher: Reinhold Maier: *Ende und Wende* (2004); Malte Thießen: *Eingebrannt ins Gedächtnis* (2007); Johannes B. Gadarian: *Die Flucht* (2007); Oliver Lubrich: *Berichte aus der Abwurfzone* (2007); Hans-Joachim Blankenburg – Günther Sinnecker: *Luftkrieg über Mittelthüringen 1944-1945* (2007); Ralf Täuber–Matthias Kuse: *Bremen im Bombenkrieg: Zeitzeugen erinnern sich* (2008); Karl W. Barthel: *Dresden verbrennt: Der Untergang einer Stadt vor 65 Jahren am 13. Februar 1945* (2010); Werner O. von Hentig: *Aber das Bild soll Euch bleiben* (2010); Mike Rossiter: *Bomber Flight Berlin* (2011).

Das Schreckensbild des Bombenkrieges – Jörg Friedrichs *Der Brand*

Der Brand hat den strategischen Luftkrieg der alliierten Mächte gegen NS-Deutschland zum Thema. Der Grund für die Vernachlässigung des Themas in der Literatur ist einerseits in der Tatsache zu suchen, dass nicht nur die Erwachsenen, sondern auch ihre Kinder –, die darüber hätten schreiben können, – die Luftangriffe miterlebt hatten, die auf sie tief traumatisierend gewirkt haben mögen. Traumatische Geschichtserfahrungen verfügen immer über eine bestimmte Latenzzeit und brauchen Zeit zur Aufarbeitung. Der zweite Grund für die Vermeidung des Bombenkrieg-Themas war, dass man den Vorwurf der Aufrechnung scheute.

Die Annäherung an die Katastrophe des Bombenkrieges

Viele deutsche zivile Kriegsteilnehmer haben nicht mehr daran geglaubt, dass ihre traumatischen Erlebnisse noch einmal als diskussionswürdig gelten werden. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie bzw. mit welcher Beschreibungsmethode das Flächenbombardement in *Der Brand* geschildert wird und welche Wirkung diese Sprache beim Leser erzeugt. Werden die Schrecken wirklich nur aus einer einzigen Perspektive gezeigt, wie es die meisten Rezensenten behaupten? Werden die Deutschen lediglich als Opfer dargestellt oder finden sich auch genügend viele Textstellen im Werk, die den Vorwurf einer einseitigen deutschen Opferperspektive ausschließen?

Die Luftoffensive von unten

Das Buch von Jörg Friedrich rekonstruiert das Bomben-Kapitel der Kriegsgeschichte zum ersten Mal aus der deutschen Bodenperspektive.¹⁶ In *Der Brand* werden die Erinnerungen an die in Luftschutzkellern verbrachten Nächte und an die vielen Toten des Bombenkrieges festgehalten. Wenn man den Aufbau des Werkes unter die Lupe nimmt, lässt sich zuerst feststellen, dass *Der Brand* keinem chronologischen, sondern einem geographischen Prinzip folgt. Es wird auf jeden Prolog verzichtet, er fängt sofort in medias res an. Die Kapitelüberschriften sind von außergewöhnlicher Lakonie; sie heißen: „Waffe“, „Strategie“, „Land“, „Schutz“, „Wir“, „Ich“, „Stein“. Sie gewinnen durch ihre Kürze eine außergewöhnliche Ausdrucksstärke.

Der Autor trägt akribisch alle Einzelheiten über die dem Luftkrieg zum Opfer gefallenen Städte zusammen. Es wird minutiös aufgelistet, wann und wie oft eine Stadt angegriffen, wie viele Tonnen Bomben auf sie abgeworfen wurden bzw. wie viele Menschen durch die Bombardierung der Städte starben. Vor den Augen des Lesers erscheinen während der Lektüre des Werkes immer wieder apokalyptische Szenen. Die Altstadt von der Hansestadt Lübeck erscheint im Buch als das erste Opfer der alliierten Bomberflotten (Ende März 1942), die letzte zerstörte deutsche Stadt war Würzburg im März 1945.¹⁷

Im Kapitel „Schutz“ wird eingehend darüber berichtet, wie das NS-Regime für den Bombenkrieg vorbereitet war. In *Der Brand* wird festgestellt, dass es nur höchst unzureichend Vorsorge für das bevorstehende Unheil getroffen hatte:

¹⁶ ASSMANN 2006, 187.

¹⁷ Ferner wurden von den Alliierten im Krieg u.a. die Städte Dresden, Hamburg, Lübeck, Rostock, Köln, Kassel, Braunschweig, Magdeburg, Würzburg, Darmstadt, Pforzheim, Nordhausen und Nürnberg angegriffen. Mehr als zwei Dutzend Städte Deutschlands versanken in drei Jahren in Schutt und Asche.

Auch Köln, Koblenz, Dortmund, Düsseldorf und Darmstadt diskutierten heftig das Fehlen der Flakabwehr, kein Jäger ließ sich blicken, nicht einmal der Sirenenalarm klappte. [...] In Hamburg und Bremen kam keinerlei Warnung, die Bomber flogen eine Stunde über dem Stadtgebiet, ehe ein Abwehrfeuer sich regte.¹⁸

In den Großstädten wurden nur wenige bombensichere Großbunker errichtet. Der Leser bekommt zudem auch das System der Luftschutzverteidigung geschildert.¹⁹

Im Werk soll in erster Linie das Unmenschliche des Luftkrieges in den Vordergrund gestellt werden. Der Autor führt dem Leser vor Augen, welchen Anblick die Städte nach einem Luftangriff boten: z.B. in Pforzheim waren überall auf den Straßen Leichen, Menschenschrott, Rumpfe und Köpfe zu sehen.²⁰ Diese Bilder erinnern den Leser schon an die Aufnahmen aus den Konzentrationslagern. Im erwähnten Fall handelt es sich aber nicht um die Bilder eines Massakers bzw. Völkermords, sondern um die eines totalen Krieges. Es wird aber von Jörg Friedrich nicht so empfunden; er legt gar keinen Wert darauf, den Unterschied zwischen dem jüdischen und dem von ihm geschilderten alliierten Bombenholocaust – durch eine entsprechende Einbettung in den Nationalsozialismus – deutlich zu machen bzw. irgendwie zu signalisieren. Um das Wesen des Luftkriegs am besten schildern zu können, gibt der Autor als Rahmen der Beschreibung die Geographie der Zerstörung und merkwürdigerweise nicht den historischen Kontext derselben an. Der mangelnde historische Rahmen der Darstellung trägt aber die Gefahr einer einseitigen deutschen Opferbetrachtung in sich.

Bei der Ersatzbeschaffung für die im Feuer zerstörten Haushalte galt „das Raubgut der Judenvernichtung“ als einer der wichtigsten Bestände. Die Enteignung und Verteilung des jüdischen Eigentums – und zugleich auch die Mittäterschaft der deutschen Bevölkerung am Holocaust – wird in dem fast 540-seitigen Buch nur in zwei Sätzen gestreift.²¹ Und wenn auch nicht ausgeklammert, so doch nur beiläufig erwähnt wird die Frage der „Lynchjustiz“ an alliierten Fliegern.²²

Der Autor appelliert bei der Wiedergabe des Grauens eindeutig auf die Emotionen der Leser; man erlebt alles mit:

„Als meine Knie nachgaben, konnte ich Manny nicht länger halten, und er rollte mir aus den Armen. Er lag noch immer eingewickelt in der Decke, nur seine Beine

¹⁸ FRIEDRICH 2003, 468.

¹⁹ Das obige Kapitel sowie das Buch selbst beschreiben den Luftkrieg von unten. Ebenso hart war er aber auch von oben betrachtet, zum Vergleich soll hier als Beispiel ein Zitat aus Julius Meimbergs Aufzeichnungen stehen, der als Jagdflieger von Anfang bis Ende am Zweiten Weltkrieg teilnahm: „Gekämpft wird bis zur letzten Patrone! Du brichst den Luftkrieg nur dann ab, wenn alle Munition verschossen, der Kraftstoff verbraucht, Du oder Dein Flugzeug nicht mehr kampffähig sind.“ So war der totale Krieg von oben. Dazu siehe MEIMBERG 2002, 262.

²⁰ „Die Leichen auf dem Reuchlinplatz sehen am scheußlichsten aus. Das blauschwarze Fleisch kolossal angeschwollen, Beine dick, als wären es allesamt Ringkämpfer gewesen. Leiber aufgetrieben, Köpfe wie Kürbisse, Lippen wie Neger, Arme starr ausgestreckt. An einem großen Rumpf betrachten zwei Frauen einen winzigen Stoffrest. ‚Es könnt' doch die Emma sein‘, sagt die eine. ‚Ja, in dem Kleid isch se als im Keller g'sesse‘, die andere.“ FRIEDRICH 2003, 434.

²¹ Ebd., 441.

²² Siehe Ebd., 488f. Zur oben angeführten Aussage siehe BLANK 2002.

guckten heraus, und sobald sie mit den Flammen in Berührung kamen, schrie er vor Schmerzen und rollte und strampelte vor mir auf dem Boden.“²³

Wie es auch das Zitat beweist, hat *der Brand* eine an Filme erinnernde Dramaturgie.²⁴ Die Leidensgeschichten von den Überlebenden werden mit grausigen Details gespickt, u.a. bei der Beschreibung der verschiedenen Todesarten der Opfer, von dem Ersticken an Sauerstoffmangel bis hin zum Sterben während des Hinausrennens aus dem Keller, als man „in aufgeweichtem Asphalt steckengeblieben und von herabfallenden Brandpartikeln entzündet worden“ war.²⁵ Die zur Leichenbergung eingeteilten Menschen beschreiben zudem die Größe eines völlig verbrannten Körpers sowie den Anblick der Teilverbrennungen.²⁶

Mit seiner wortgewaltigen und stark emotionalisierenden Beschreibungsart mag der Publizist und Historiker bei der Darstellung des alliierten Luftkrieges versucht haben, dem Ausmaß des Luftkriegstraumas aus der deutschen Opferperspektive gerecht zu werden. Der Verfasser hat sich über sein Anliegen mit seinem Buch wie folgt geäußert:

Mein Thema ist lediglich die Erfahrung, bombardiert zu werden. [...] Ich bin kein Richter, ich bin ein Geschichtenerzähler.²⁷

Indirekt aber, durch den sentimental, rührseligen, einfühlsamen Duktus der Darstellung tritt aus den Zeilen auch eine andere Lesung des Buches hervor. Der Text nähert sich nämlich – u.a. durch seine unbehutsame Wortwahl – den Leiden der deutschen zivilen Opfer des alliierten Bombenkrieges keinesfalls bedacht, es geschieht also keine feine Annäherung an das thematisierte Ereignis:

„Friedrich inszeniert den Luftkrieg als Geschichte eines großen „Zivilisationsmassakers“, als Kampf zwischen dem schutzlosen deutschen „Zivil“ und der alles Leben und Kultur zerstörenden Bombe.“²⁸

Die alliierten Luftangriffe werden nicht als Bombardements auf grundsätzlich militärische Ziele geschildert, bei denen die zivilen Opfer von den Kriegsführenden so zu sagen als „Kollateralschäden“ betrachtet werden, womit man sich zufrieden geben muss. Die Kriegshandlungen der Alliierten werden eher als Momente eines unmenschlichen „Vernichtungskrieges“ gegen die Deutschen dargestellt.²⁹

Wie der Einzelne die Luftangriffe erlebte – die Psychologie des Bombenkrieges

Am eindrucksvollsten ist die Darstellung dort, wo sie der Frage nachgeht, wie der Einzelne das Bombardement erlebte und wie er das Erlebte verarbeitete. Das Warten auf den Alarm, das Aufheulen der Sirene, das Rennen in die Schutzräume, die Geräusche der niederfallenden Bomben, die näher kommenden Einschläge, Angst und Panik im Keller, der Verlust des Zeitgefühls, die emotionale Starre – und der

²³ FRIEDRICH 2003, 18.

²⁴ Jörg Friedrich war früher Schauspieler und Regisseur. Dazu siehe BOOG 2003.

²⁵ FRIEDRICH 2003, 18.

²⁶ Siehe z.B. ebd., 19, 434.

²⁷ MEJIAS 2007.

²⁸ SÜB 2005, 20.

²⁹ Auch das ist eine Folge der später zu behandelnden Entkontextualisierung.

Rauschzustand nach überstandem Angriff: Das hat noch kein Historiker so intensiv, so einfühlsam erzählt wie Jörg Friedrich.³⁰

Im Vordergrund steht bei Friedrich eindeutig die plastische Schilderung von dem Leiden der deutschen Zivilbevölkerung, diese Herangehensweise an den Luftkrieg stellt das Novum vom Friedrichs Buch dar. Im Werk befinden sich unheimlich viele Zitate und Berichte von Zeitzeugen; immer wieder taucht in *Der Brand* z.B. der Satz auf: „Weltuntergang kann nicht schlimmer sein“.³¹ Dieser Aspekt des Buches erscheint als besonders wichtig, denn das schon erwähnte Problematisieren und das kritische Nachfragen im Zusammenhang mit der deutschen Opfererfahrung „beginnt paradoxerweise zu einem Zeitpunkt, wo die Zeitzeugen sterben, die man darüber noch hätte ausfragen können“.³²

Am Text von Friedrich ist ferner noch äußerst verdienstvoll, wie er die Seelenzustände des Menschen vor, während und nach einem Luftangriff zeichnet. Die psychologische Wirkung, die durch den Brandkrieg bei den Menschen erzeugt wurde, war laut des Werkes zunächst, dass die Luftattacken – statt die Durchhaltemorale zu schwächen – das Zusammengehörigkeitsgefühl unter den „Volksgenossen“ stärkten:

Die Zivilgesellschaft weiß, daß sie Ziel ist [...]. Bombenkrieg prüft den nationalen Zusammenhalt. Das Durchhalten ist anfänglich ein Sport; gemeinsam werden die Schäden aufgeräumt, man läßt sich nicht mürbe kriegen.³³

Aber später, nach dem Unternehmen „Gomorrha“ gegen Hamburg (im Juli 1943) änderte sich die Haltung der Bombardierten, jedoch wiederum nicht in die von den Alliierten erwartete Richtung. Die vom ratlosen Regime gedrückte Devise „Vergeltung“, also die Aussicht, den Briten alles – vor allem durch die neuen V-Waffen – heimzuzahlen, wurde nur für eine kurze Zeit „das Narkotikum der bombardierten Gemeinschaft“.³⁴ Nachdem es sich herausgestellt hatte, dass sich die neuen Waffen nicht gut genug bewähren, charakterisierten nur Abstumpfung, Verzweiflung und ein großes, überwältigendes Bedürfnis nach Schlaf die Gesinnung der Deutschen bis zum Ende des Krieges.³⁵

Vom Friedrichs Buch lässt sich herauslesen, dass die Alliierten durch die Bombardierung deutscher Städte die deutsche Zivilbevölkerung gegen den Führer treiben wollten. Aus diesem Aspekt war der Luftkrieg – nach *Der Brand* – gar nicht wirksam und erfolgreich, das kommt bei der Beschreibung der letzterwähnten Veränderungen in der Haltung der deutschen Zivilbevölkerung den Luftangriffen gegenüber zum Vorschein.

Im Buch wird der psychologische Wirkungsmechanismus des Bombenkrieges sehr eindrucksvoll beschrieben. Man erlebt und empfindet einerseits die Zeit anders:

³⁰ ULLRICH 2002.

³¹ FRIEDRICH 2003, 159, 299. Siehe auch andere Textstellen im Werk, wo der Luftkrieg mit einem Weltuntergang verglichen wird: ebd., 379, 392.

³² Siehe ASSMANN 2006, 184.

³³ FRIEDRICH 2003, 465.

³⁴ Siehe ebd., 465. Die V1- und V2-Raketen wurden im Zweiten Weltkrieg vom Juni 1944 bis März 1945 eingesetzt. Über Hitlers „Wunderwaffen“ lässt sich eine sehr eindrucksvolle Bemerkung im Buch lesen, nämlich dass sie – wie es vom Jörg Friedrich vorgerechnet wird – insgesamt weniger Schäden verursachten als ein einziger alliierter Großangriff gegen Pforzheim. Dazu siehe ebd., 465.

³⁵ ULLRICH 2002.

Den physischen Druck des Bombardements absorbiert die Person einzeln. [...] Im wirklichen Angriff wechseln die inneren Realitäten des Ich. Es fällt aus dem Zeitrahmen seiner inneren Uhr [...]. Die Ich-Zeit schrumpft, und man handelt unter irrtümlichen Annahmen. Ein seelischer Filter reduziert die Dauer und die Schocks, welche die Angriffsszenerie überträgt.³⁶

Die Schilderung des schutzlos der Bombe Preisgegebenseins ist bei Friedrichs Buch sehr bewegend. Wie erlebte der Einzelne in seinem Inneren das Inferno der Luftangriffe? Im Zusammenhang damit lassen sich im Buch verschiedene Phasen unterscheiden. Die Beschreibung der Attacken folgt – innerhalb des Kapitels „Ich“ – keiner Chronologie, sondern sie mischt die Zeitzeugenberichte aus unterschiedlichen Zeiten der Zerstörung. Die erste Phase ist der unruhige Zustand in der Erwartung des Alarms. Es ist „schlimmer als der Alarm selbst“, im Keller fühlt man sich „wie lebendig begraben“, deswegen hielten sich viele lieber „draußen im Freien“ auf. Diese Phase wird durch Lauschen auf Geräusche charakterisiert.³⁷ Dann kommt das Rauschen des Abwurfs; das Entsetzen beginnt. Es wirkt auf alle Sinnen ein:

Die Nase erfaßt Brand- und Geruchsgase, und die Haut spürt die Temperatur und den Luftstrom, den Anstieg der Glut, den Wind, der sie herbeiträgt. Die Gefäße schließlich nehmen die Druckwellen auf oder sie zerspringen, der Sog zerrt die Kleidung vom Leib.³⁸

Das ist die schlechteste und schwerste Zeit: „Die größte Angst hat man eigentlich, ehe es richtig losgeht. Fallen erst die Bomben, ist man viel ruhiger.“³⁹

In der dritten Phase, wenn man den Luftangriff durchlebt, wird die Wahrnehmung betäubt. Während dessen nimmt man eine bestimmte Körperhaltung ein, eine sogenannte „Duckstellung“: man beugt sich stehend mit etwas eingezogenem Kopf und stützt die Hände auf die Knie.⁴⁰ Friedrich schildert auch den Rauschzustand nach überstandem Angriff sehr gut, das stellt schon die letzte Phase dar. Einige waren „aufgekratzt“ und „verzückt“, haben sogar gelacht, denn man war nervlich völlig „kaputt“.⁴¹ Außer den Euphorikern wird im Buch auch über Apathiker berichtet, die sich eher „wurstig“ benahmen. Man hatte einen Druck auf der Brust, war „auch hinterher noch sehr aufgereggt und hatte noch gezittert“.⁴²

Zur Veranschaulichung der Sinneseindrücke und der todesbedrohenden Situation tragen die immer wiederkehrenden lautmachenden Wörter – wie „krachen“, „sirren“, „schluchzen“, „knistern“, „wallen“, „jaulen“, „gellen“, „rauschen“, „knallen“, „schrillen“ – in großem Maße bei.⁴³ Die Attacken übten eine Wirkung auch auf den Körper, besonders auf die Glieder und die Eingeweide aus: die Därme wühlten, man hatte das Gefühl, als ob

³⁶ FRIEDRICH 2003, 491.

³⁷ Ebd., 494f.

³⁸ Ebd., 495.

³⁹ Ebd., 496.

⁴⁰ Ebd., 495.

⁴¹ Ebd., 493. Hierzu ein anderes Zitat aus dem Werk: „Die Möbel sind kaputt, doch fühlt man sich ‚losgelöst‘, springt locker über die Blindgänger und fühlt sich ‚den ganzen Tag über, als ob ich neu geboren wäre‘.“ (Ebd., 493.) Bei der Erwähnung dieses seelischen Zustands zieht der Autor Parallelen zwischen dem Beschriebenen und der Pest 1374 in Aachen. Hierzu siehe ebd., 493.

⁴² Ebd., 494.

⁴³ Ebd., 14–17, 491–495.

man „Durchfall bekäme“, die „Beine fingen stark an zu zittern“, „die Knie versagten völlig“, beim Sprechen merkte man, dass „die Lippen bebten“. Einige sprachen danach stockend oder konnten „nicht mehr sprechen“. ⁴⁴ Als die Flieger schon fort waren und die Insassen aus den Kellern und anderen Refugien hochstiegen, sahen einige „fassungslos in den Himmel“. Andere hasteten mit „verzerrtem oder leerem Blick“ vorüber, manche hatten ein abgestumpftes Gesicht. ⁴⁵

Am schwersten für die von oben Angegriffenen war – laut des Werkes – die unveränderliche Tatsache, dass die Attacken nur passiv erduldet werden können, man kann gegen sie – wegen des Mangels an Flugabwehrkanonen und Jägern – nicht wirksam kämpfen. Das mag noch unerträglicher gewesen sein als die Verluste selbst. All das bezeugt, dass der Bombenkrieg ein wirkliches Trauma der deutschen Zivilbevölkerung darstellt, woran auf jeden Fall auch öffentlich-gesellschaftlich zu erinnern ist. Es hat nämlich eine nachhaltige Wirkung in dem deutschen kulturellen Gedächtnis hinterlassen.

Die fehlende Kontextualisierung und Quellenforschung

Das Buch von Jörg Friedrich (einem Historiker!) wendet sich mit der Beschreibung des alliierten Bombenkriegs gegen NS-Deutschland dem größten Schlachtfeld des Zweiten Weltkriegs zu, wobei die Einbettung der Ereignisse in die Geschichte des totalen Krieges sehr wichtig bzw. sogar unerlässlich wäre. Obwohl das Werk mit seiner Fülle von historischen und technischen Details und mit einer Menge von Augenzeugenberichten eine große Faszination für Fakten zeigt, behauptet der Verfasser des Buches, dass er kein Geschichtsbuch geschrieben habe. ⁴⁶ Nach seiner eigenen Einschätzung habe er „die Umrisse eines Panoramas gezogen, dessen Tiefen noch einzuzeichnen sind“. ⁴⁷ Jörg Friedrich versäumt es aber in seinem Werk weitgehend, den politisch-militärischen Kontext, in dem der alliierte Luftkrieg stattfand, klar zu machen. Er nähert sich dem Gegenstand seines Buches nicht aus der Perspektive, dass der Bombenkrieg aus dem Nationalsozialismus resultierte. Warum mag es der Autor getan haben? – darüber will jetzt dieser Beitrag Gedanken entwickeln und daneben den im Werk fehlenden historischen Gesamtkontext angeben bzw. einigermaßen ergänzen.

Es wird im Werk nicht erwähnt, warum die Deutschen diesen im Buch thematisierten hohen Preis bezahlt haben: dass sie in ihrer Mehrheit doch einem rassistischen Regime beistanden, von dem ein Weltkrieg vorbereitet und entfesselt worden war und für die millionenfache Ausrottung von Menschen verantwortlich war. ⁴⁸ Von Morden im polnischen Hinterland im September 1939, von dem gegen die europäische Judenheit und die Sowjetunion geführten Weltanschauungs- und Rassenkrieg ist im Werk nicht die Rede. Die feh-

⁴⁴ Ebd., 496f.

⁴⁵ Ebd., 17.

⁴⁶ Mit dieser Aussage des Autors klingt auch die Meinung des Rezensenten Ralf Blank zusammen, welche die angekündigte geschichtswissenschaftliche Bedeutung des Werkes deutlich reduziert: „Der Autor stellt einzelne Aspekte und historische Abläufe in den Raum, ohne sie aber mit der gebotenen Ausführlichkeit darzustellen, zu belegen und zu analysieren. Stattdessen weicht er im Stil der ‚großen Erzähler‘ auf literarische Umschreibungen aus.“ Siehe BLANK 2002.

⁴⁷ „Es wäre eine Illusion, dieses kolossale Geschehen vom Schaukelstuhl und mit dem Begriffsvermögen eines einzelnen Forschers im ersten Anlauf erfassen zu wollen.“ Zu dieser und der oben angeführten Äußerung des Autors siehe LANGER 2003.

⁴⁸ Paradoxerweise bewahrte der alliierte Angriff auf Dresden zum Beispiel den mit dem Tode bedrohten Victor Klemperer vor der Deportation. Siehe FISCHER–LORENZ 2009, 340.

lende Kontextualisierung der Geschichte des Bombenkriegs mit dem Nationalsozialismus ist nicht nur merkwürdig, sondern in Bezug auf den neueren Erinnerungsdiskurs auch gefährlich.⁴⁹

Im totalen Krieg haben mehrere Völker nacheinander den Bombenkrieg erlebt: zuerst die britische, dann die deutsche, die japanische, die koreanische sowie die vietnamesische Bevölkerung. Von diesen Völkern haben ohne Zweifel die Deutschen diese Form der Kriegsführung am intensivsten erlebt. In einem Spiegel-Interview wurde diese Erststelle der Deutschen in dieser Reihe auch vom Autor selbst hervorgehoben und galt zugleich als etwas ausweichende Antwort auf die Frage, warum er die alliierte Luftoffensive nur aus einer einzigen, nämlich der deutschen Opferperspektive geschildert hatte.⁵⁰ Durch die mangelhafte Kontextualisierung des Luftkriegs ins Gesamtgeschehen entsteht im Leser der falsche Eindruck, der Luftkrieg gegen die deutschen Städte und seine Opfer stellen ein Unikat in der Geschichte dar. Unaufhaltsam liefen aber damals Mordaktionen überall und jederzeit.⁵¹

Jörg Friedrich verschweigt in *Der Brand* nicht, dass die deutsche Luftwaffe mit den Bombardierungen begonnen hatte, zuerst 1937 mit dem Angriff auf die baskische Stadt Guernica.⁵² Der Leser findet aber in dem 592-seitigen Buch keine eindeutigen Anspielungen darauf, dass der englische Übergang zum Angriff auf deutsche Städte und die ganze alliierte Luftoffensive eine militärische Reaktion und nicht Initiative war. Zunächst bombardierte die deutsche Luftwaffe 1939 militärisch völlig unsinnig die Wohnviertel der Warschauer Innenstadt (das war der erste flächendeckende Luftangriff⁵³), die von Rotterdam und viele Städte Englands.⁵⁴

Trotz dieser Vorgeschichte der Städtebombardierung liest sich Friedrichs Beschreibung der alliierten Bombardierungen doch nicht wie eine nachvollziehbare militärische Reaktion, sondern vielmehr wie ein barbarisches Massaker an einer unschuldigen Zivilbevölkerung, dem jede militärische oder völkerrechtliche Grundlage gefehlt habe.⁵⁵ Sei aber bemerkt, dass es zur Zeit des Zweiten Weltkriegs – abgesehen von den humanitären Auffassungen

⁴⁹ „Wer Wind sät, wird Sturm ernten“ – heißt es in mehreren Rezensionen.

⁵⁰ Dazu siehe LANGER 2003.

⁵¹ „Jeder fünfte Pole, jeder fünfte Jugoslawe kam im Krieg um. Millionen russischer Zivilisten wurden umgebracht, sechs Millionen Juden in kürzester Zeit ermordet. Als die Rote Armee im Sommer 1944 die Heeresgruppe Mitte buchstäblich vernichtete, kamen mindestens 350 000 deutsche Soldaten um, mehr als die Hälfte aller Bombenkriegsopfer. Jeder Tote ist ein Toter zu viel. Für das Individuum macht es im Augenblick des Todes keinen erheblichen Unterschied, ob es im Keller der Gestapo oder des NKWD, im Vernichtungslager, an der Ostfront oder im Luftschutzkeller ermordet wird.“ Siehe WEHLER 2002.

⁵² FISCHER–LORENZ 2009, 348.

⁵³ Ebd., 348.

⁵⁴ Nachdem Polen 1939 im ersten „Blitzkrieg“ erobert und mit Frankreich die größte Militärmacht des Kontinents geschlagen gewesen war, stand England mit dem Rücken zur Wand allein da. Die Luftschlacht um England – Vorbereitung einer geplanten deutschen Invasion, in der zweiten Phase aber gegen zwei Dutzend englische Städte gerichtet, deren Symbol das „ausradierte“

(Hitler) Coventry wurde – wurde dann aber in der Geschichte des Luftkriegs entscheidend, denn sie löste den englischen Gegenschlag aus. Siehe WEHLER 2002.

⁵⁵ FISCHER–LORENZ 2009, 348.

⁵⁵ WEHLER 2002.

des Gewohnheitsvölkerrechts – für das strategische Bombardement noch kaum vertragliche Regelungen gab.⁵⁶

Was die vom Autor angewandten Quellen anbelangt, lässt sich feststellen, dass sich seine Behauptungen hauptsächlich auf Auskünfte der vom Bombenkrieg betroffenen Städte aus den 1951-er Jahren stützen, die wissenschaftlich noch nicht nachgewiesen worden sind:

Mein Buch ist inzwischen dem Lektorat einer Nation ausgesetzt. Der Verlag bekommt täglich ein Dutzend Briefe, in denen unsere Leser Fakten korrigieren oder ergänzen. Dadurch, dass die akademische Geschichtsforschung das Thema beharrlich ignoriert hat, gab es stets Privatforscher, die auf eigenen Faust Fakten gesammelt und Erkenntnisse gewonnen haben. Die Ergebnisse dieser so zahlreichen wie verborgenen Mühen sollten zusammengetragen und abgeglichen werden. Vielleicht führt das in absehbarer Zeit zur Chronik des Bombenkrieges.⁵⁷

Die Fachliteratur des Themas ist natürlich umfangreich und vieles wurde vom Autor außer Acht gelassen. Mierzejewskis *Bomben auf die Reichsbahn* wurde z.B. nicht zur Kenntnis genommen.⁵⁸ Die Erwähnung dieses Werkes, das die unheimlich wichtige Rolle der Zerstörung des Bahnverkehrs in der letzten Kriegsphase für den Zusammenbruch beweist, hätte die Kernaussage von Friedrichs Buch, die alliierte Luftoffensive sei vollkommen sinnlos und unergiebig gewesen, durchaus relativieren können. Als ein wichtiges Werk erweist sich ferner Richard Overys *Why the Allies Won* (deutsch: *Die Wurzeln des Krieges*), worin der Autor beleuchtet, dass die Bombardierung von Zivilisten in den Städten grandiose negative Auswirkungen auf die militärische Widerstandskraft und die deutsche Rüstungswirtschaft hatte und für die Alliierten überaus von Nutzen war.

Friedrich geht nur auf die Schilderung solcher traurigen Auswirkungen und Folgen der alliierten Luftoffensive ein, die anscheinend alle vergebens waren: Zivilisten wurden von ihrem Leben befreit, die Städtkultur wurde mit ihren zahlreichen Kulturgütern vernichtet, langfristige traumatische Erfahrungen wurden erlebt. Der Autor bezieht sich in seinem Werk vor allem auf ältere populärwissenschaftliche Literatur⁵⁹ und lässt Quellen wie die verdienstvolle Studie von Klaus-Dietmar Henke oder die sorgfältig recherchierte Arbeit von Willi Mues über den „Ruhrkessel“ unberücksichtigt.⁶⁰ Bei der Beschreibung vom Kriegsende am Rhein- und Ruhrgebiet geht der Autor auf die vielen Gestapo-Mordtaten und das Vernichtungswerk der Reichsverteidigungskommissare gar nicht ein⁶¹, welche

⁵⁶ „Nicht alle Staaten übertrugen die einschlägigen Bestimmungen der Haager Landkriegsordnung auf diese Art des Bombardements. Allgemein herrschte die Auffassung, daß militärisch relevante Ziele wie Fabriken und Kasernen in Städten im Rahmen der Verhältnismäßigkeit angegriffen werden durften.“ Siehe BOOG 2003.

⁵⁷ LANGER 2003.

⁵⁸ BOOG 2003.

⁵⁹ Die populärwissenschaftliche Literatur will wissenschaftliche Themen in einer für ein möglichst großes Publikum verständlicher Form vermitteln. Zur oben angeführten Aussage siehe BLANK 2002.

⁶⁰ HENKE, Klaus-Dietmar: *Die amerikanische Besetzung Deutschlands*. München, OLDENBOURG, 1995. [*Quellen und Darstellungen zur Zeitgeschichte*; Bd. 27]; MUES, Willi: *Der große Kessel. Eine Dokumentation über das Ende des Zweiten Weltkrieges zwischen Lippe und Ruhr, Sieg und Lenne*. Erwitte; Lippstadt, SELBSTVERLAG, 1984.

⁶¹ Weitere Quellen, die bei einem Anspruch auf Komplexität auf keinen Fall hätten vergessen werden dürfen: RÜTHER, Martin: *Köln, 31. Mai 1942. Der 1000-Bomber-Angriff*. Köln, o.V.,

Aspekte vielleicht auch eine ausführliche Würdigung verdient hätten. Durch diese Auslassungen mag im Leser ein schiefes Bild vom Krieg entstehen, denn scheinbar haben nur die angloamerikanischen Flieger und Truppen Mord- und andere Schandtaten begangen. Bemerkenswert scheint noch, dass dem Autor ab und zu auch Fehler unterliefen, einerseits in Bezug auf die Datierung, andererseits hinsichtlich technischer Details.⁶²

Jörg Friedrich wollte in seinem Buch das zu thematisierende Geschehen wahrscheinlich dadurch in den absoluten Vordergrund stellen, dass er alles andere in den Hintergrund verdrängt bzw. sogar verbannt hat. Darauf zielt auch die Auswahl der von ihm ausgewählten und angewandten historischen Quellen ab und sie zeugt nach der Meinung dieses Beitrags in erster Linie nicht von der Unbewandertheit des Autors in der allgemeinen Forschungsliteratur zum Thema. Er mag sein Buch bewusst so gestaltet haben, die Aufmerksamkeit ausschließlich auf die erlebten Leiden der deutschen Zivilbevölkerung und das Luftkriegsgeschehen selbst zu lenken, auch wenn er so Gefahr läuft, mit Geschichtsfälschung beschuldigt zu werden. Er beabsichtigt die Proportionen nicht zurechtzurücken, um zu zeigen, dass kein einziger Luftangriff dadurch entschuldigt werden kann. Im Werk wird nämlich eindeutig konstatiert, dass die Strategie vom Flächenbombardement bzw. „moral bombing“ weder hinsichtlich seines moralischen Zieles noch unter militärischem Aspekt zum gewünschten Erfolg führte.⁶³

Friedrich nimmt in seinem Buch zu der Debatte um die militärische Notwendigkeit und zugleich auch zu der um die moralische Stichhaltigkeit des alliierten Bombenkriegs – wenn auch nicht explizit ausgesagt, aber durch den Sprachgebrauch und die emotionalisierende Darstellung der Ereignisse – eindeutig kritisch, ablehnend bzw. schuldzuweisend Stellung. Er schildert den Bombenkrieg der Verbündeten als eine planmäßig und systematisch durchgeführte „Vernichtungskampagne“ der Engländer und Amerikaner gegen die deutsche Zivilbevölkerung. So, mit seiner ungefilterten Anteilnahme, die sich scharf vom deutschen Selbsthass absetzt⁶⁴, will Friedrich den deutschen Opfern des Zweiten Weltkriegs ein eindrucksvolles Denkmal setzen.

1992 [*Kölner Schriften zu Geschichte und Kultur*; Bd. 18]; FREEMAN, Roger A.: *Mighty Eighth War Diary*. London, JANE'S, 1981; UEBERSCHÄR, Gerd E.: *Freiburg im Luftkrieg 1939–1945*. Freiburg; Würzburg, o.V., 1990; BEER, Wilfried: *Kriegsalltag an der Heimatfront. Alliiertes Luftkrieg und deutsche Gegenmaßnahmen zur Abwehr und Schadensbegrenzung, dargestellt für den Raum Münster*. Bremen, HAUSCHILD, 1990. Zur Bedeutung dieser Quellen siehe BLANK 2002.

⁶² Goebbels' Ernennung zum Leiter der Reichsinspektion für zivile Luftkriegsmaßnahmen kommt mit falschem Datum (November 1943) vor, denn er bekleidete erst einen Monat später (vom Dezember 1943) dieses Amt. Hierzu siehe BLANK 2002. Im Werk wird ferner falsch darüber berichtet, dass Anklam „unabsichtlicher Weise“ der Zerstörung zum Opfer fiel. (FRIEDRICH 2003, 185.) Die Stadt war nämlich von vornherein Ausweichziel für den Fall, dass das dortige Flugzeugwerk nicht gefunden werden konnte. In Bezug auf die oben angeführte Aussage und zu weiteren Beispielen siehe BOOG 2003.

⁶³ Obwohl die englischen und amerikanischen Bomberflotten allein im März 1945 mehr Tonnen an Bomben über Deutschland abwarfen (insgesamt im Zweiten Weltkrieg 1,3 Millionen Tonnen) als die deutsche Luftwaffe im Zweiten Weltkrieg insgesamt (rund 103 000 Tonnen), stellte der amerikanische „Strategic Bombing Survey“ unmittelbar nach dem Krieg fest, dass die Städtebombardierung militärisch unergiebig gewesen sei. Siehe WEHLER 2002.

⁶⁴ MEJIAS 2007.

Das Wesen des „moral bombing“: die Zerstörungsstrategie der Alliierten

Der Bomber stellte zur Zeit des Zweiten Weltkriegs eine relativ neue technische Waffe dar, sein Besitz war für die Großmächte ohne Zweifel ein nationaler Vorteil. *Der Brand* legt im Kapitel „Strategie“ einen großen Wert darauf, auf die Entwicklung der dem Luftkrieg zugrunde liegenden Spreng- und Brandbomben näher einzugehen. Der Weg der Alliierten zum strategischen Bombardement, zum „moral bombing“⁶⁵, manifestiert sich nämlich einerseits in dem Prozess, während dessen immer neuere Typen von Bomben und Brandstoffen entwickelt und hergestellt wurden. Dargestellt werden außer den Angriffsmitteln auch die Angriffsverfahren bzw. die verschiedenen Bomber und ihre Besatzungen.⁶⁶ Im Buch wird ausführlich –zuerst aus diesem oben genannten Aspekt – dargestellt, was für verheerende Zerstörungskräfte Spreng- und Brandbomben in ihrer Kombination freisetzen.⁶⁷ Jörg Friedrich verschweigt in seinem Buch nicht, dass die Strategie des Flächenbombardements⁶⁸ auch schon von Hitlers Luftwaffe – bei Warschau im September 1939, bei Rotterdam im Mai 1940 oder bei der mittelländischen Industriestadt Coventry im November 1940 – angewendet und nicht von den Briten erfunden worden war:

Die zwei ersten, von der deutschen Luftwaffe angegriffenen Metropolen, Warschau [...] und Rotterdam [...], mobilisierten auf Antrieb jene Kraft, die sich so bitter auf der deutschen Seite rächen sollte, das Feuer. Der Bericht des Luftflottenkommandos 4 liest sich wie eine Einweisung für Bomber Command: Die Sprengbombe ist die Wegbereiterin der Brandbombe.⁶⁹

Durch diese Vorgeschichte des strategischen Luftkriegs wird aber für den Verfasser des Buches die unkorrekte, rücksichtslose alliierte Luftkriegführung gar nicht gerechtfertigt, u.a. auch weil die von Deutschen bombardierten Städte nur einmal, aber Deutschlands Städte viele Male bombardiert worden seien.⁷⁰ Die euphemistisch als „area bombing“ bezeichneten alliierten Terrorangriffe unterschieden sich von dem deutschen Bombardement auch dadurch, dass sie „aus der Luft den ganzen Krieg gewinnen“ wollten – meint *Der Brand*.⁷¹ Das heißt, dass keine Bodenoperationen den Luftangriffen folgten und keine Artillerie eingesetzt wurde, um die Kapitulation des Gegners nach den Luftangriffen zu erzwingen. Es war einfach nicht mehr nötig. Strategisch war diese Luftoffensive, weil die Flächenbombardierung – so im Buch – nicht nur eine „Maßnahme im Krieg“ war, sondern

⁶⁵ Churchill hatte die Strategie des „gerechten Luftkrieges“ als „moral bombing“ definiert, dessen Ziel war, „durch systematisches Brechen des moralischen Widerstands der Deutschen die Moral wiederherzustellen“. Siehe FALASCA 2004.

⁶⁶ „Die zwei besten Bombenflugzeuge“ waren „die amerikanische B17 und die britische Lancaster“. Siehe ebd., 29.

⁶⁷ Brandbomben vermochten auch Feuerstürme von 1400 Grad Celsius zu erzeugen. Dazu siehe WEHLER 2002.

⁶⁸ Beim „area bombing“, also bei der Strategie des Flächenbombardements sollen keine einzelnen Ziele, sondern größere Flächen, hauptsächlich Städte, Großstädte getroffen werden. Im Allgemeinen sind Zivilisten ausdrückliches Angriffsziel oder ihr Tod wird mindestens billigend in Kauf genommen.

⁶⁹ FRIEDRICH 2003, 63–64.

⁷⁰ LANGER 2003.

⁷¹ FRIEDRICH 2003, 64.

„der Hebel zum Sieg, die Strategie“.⁷² Der Name vom Vollstrecker dieser Strategie, vom Luftmarschall Arthur Harris, kommt im Buch oft vor.⁷³

Was die Herkunft der Idee des Flächenbombardements betrifft, liest sich im Werk, dass englische Staboffiziere seit den frühen 1920er Jahren aus den unheimlich vielen Verlusten des englischen Expeditionskorps im Ersten Weltkrieg die Folgerung gezogen hatten, im nächsten Krieg den Gegner durch dieses Angriffsverfahren zu unterkriegen.⁷⁴ Die Strategie des „area bombing“ wurde aber erst später, im Sommer 1941, also nach dem deutschen Überfall auf die Sowjetunion im britischen Kriegskabinett beschlossen.⁷⁵ *Der Brand* hebt hervor, dass damit in erster Linie nicht die Rüstungsproduktion getroffen, sondern viel mehr die Moral der deutschen Zivilbevölkerung gebrochen werden sollte.⁷⁶ Um das zu beweisen, lenkt Friedrich den Blick mit Absicht auf die vermeintliche Zufälligkeit der alliierten Bombenangriffe:

Der Bombenwerfer [...] peilt oder nicht, [...] ob er blind schießt oder gezielt, bleibt sich gleich. [...] Es wird getroffen, hier absichtlich, dort unabsichtlich. [...] Die Grammatik von Schuß und Ziel wird unbeachtlich. Der Pathfinder weist keinen Punkt, sondern umrandet einen Raum. Was in dem Raum sich befindet, wird nicht getroffen, sondern soll nicht sein und kommt von der Welt. Vernichtung ist die Verräumlichung des Todes.⁷⁷

Bei der Bombardierung von anderen als kriegswichtigen Industriezentren handelte es sich aber nicht immer um einen Eventualfall, wie es in *Der Brand* größtenteils geschildert wird. Es lag einerseits an den Unzulänglichkeiten bei der nächtlichen Zielsuche der RAF⁷⁸, andererseits jedoch daran, dass der sich vom Frühjahr 1942 entfaltende Luftkrieg über Deutschland für Churchill eine Ersatzfront, eine Art Kompensation für die Stalin versprochene, ausbleibende Zweite Front darstellte.⁷⁹

In *Der Brand* wird ins Zentrum gerückt, wie der strategische Luftkrieg seine Eigendynamik entwickelte und ein immer größeres Maß an Tod und Vernichtung über die deutsche Zivilbevölkerung brachte. Als Endphase der Zerstörung erscheint das Frühjahr 1945, als die Alliierten schon fast ungehindert auch noch die letzten unzerstörten Städte vernichteten und Tiefflieger auf alles schossen, was sich am Boden nur bewegte.

Außer der Entwicklung der Strategie „moral bombing“ geht das Buch u.a. auch auf die Ergebnisse der Bombardierungen näher ein. Ganz am Anfang des Kapitels „Strategie“ wird beschrieben, wie große Verluste die britischen Luftmannschaften, die ihre tödliche Fracht über die deutschen Städte abluden, im Bombenkrieg erlitten, um zuerst mit nackten Zahlen zu belegen, dass der strategische Luftkrieg letzten Endes den Erwartungen der Alliierten nicht entsprach:

⁷² Ebd., 67.

⁷³ Für das Vorkommen des Namens vom „Vizechef Bomber Command“ siehe ebd., 7, 8, 66, 85, 86, 87, 90, 91, 97, 107, 132, 169, 206, 359, 432, 549.

⁷⁴ WEHLER 2002.

⁷⁵ ULLRICH 2002.

⁷⁶ Siehe z.B. FRIEDRICH 2003, 61, 70, 81, 85.

⁷⁷ Ebd., 84.

⁷⁸ Die RAF (Royal Air Force) ist der Name der britischen militärischen Luftflotte.

⁷⁹ Mehr dazu siehe das Kapitel 3.3. dieses Beitrags. Zum oben Beschriebenen siehe KETTENACKER 2002.

Von 125 000 Besatzungsangehörigen Bomber Commands fielen 55 000 oder vierundvierzig Prozent. Die Zahl der von ihnen Getöteten ist ungewiß; Angaben variieren zwischen 420 000 und 570 000; legt man den Mittelwert zugrunde, fielen von der städtischen Bevölkerung 1,5 Prozent.⁸⁰

Außerdem hebt *Der Brand* die militärische Unergiebigkeit des alliierten Bombenkrieges auch durch die folgende Feststellung hervor: „Deutschland muß letztlich in siebenmonatiger Kampagne meterweise am Boden überwunden werden.“⁸¹ Es soll aber bemerkt werden: obwohl die alliierten Mächte eine Zeit lang wirklich hohe Verluste in Kauf nehmen mussten –, solange deutsche Flakgeschütze und Jäger noch heftige Gegenwehr leisteten –, aber später änderten sich die Kräfteverhältnisse deutlich und die Zerstörungsstrategie der Alliierten brachte doch viele Ergebnisse mit sich.⁸² Die im Werk dokumentierte Erfolglosigkeit des Luftkriegs muss nach den Intentionen des Autors deren Überflüssigkeit bzw. Sinnlosigkeit belegen.

Außer dem sinnlosen „Massakrieren“ von Zivilisten beklagt *Der Brand* auch die immensen Konsequenzen des strategischen Luftkriegs: die materiellen Verluste an kultureller Vergangenheit.⁸³ Als eine der wichtigsten Folgen von dem Inferno des Bombenkrieges erscheint im Werk die Zerstörung von den vielen unersetzlichen Kulturgütern wie Baudenkmäler, Bibliotheken, Archive oder Museen. Es wird vom Autor als eine Art Kulturbruch interpretiert. Im Zusammenhang mit der Bombardierung von Lübeck lässt sich im Buch beispielsweise die folgende Textstelle lesen: „Die eigentliche Altstadt zu achtzig Prozent vernichtet, Dom, Museum, Marienkirche, Petrikerkirche vernichtet.“⁸⁴ Außerdem finden sich im Buch lange, ausführliche Beschreibungen über die Vergangenheit der bombardierten deutschen Städte. Der Autor will damit aufmerksam machen, wie viel Geschichte durch das Vernichtungswerk der Alliierten zugleich ausgelöscht wurde.⁸⁵

Das Churchill-Bild in *Der Brand*

Churchill wie Hitler waren Kriegsführer ihrer Staaten und haben den Bombenkrieg zeitweise als den Heben betrachtet, die militärische Auseinandersetzung zu entscheiden. Der Unterschied bestand darin, dass Hitler so gut wie gar nicht vorbereitet war, während Churchill ihm um einiges besser gerüstet und mit langfristigen Strategien gesegnet nachfolgte.⁸⁶

⁸⁰ FRIEDRICH 2003, 63.

⁸¹ Ebd., 61.

⁸² Dazu siehe die Bemerkungen zu den Werken von Mierzejewski und Overy im Kapitel 3.1.3. dieser Arbeit.

⁸³ Den Ausdruck „massakrieren“ siehe FRIEDRICH 2003, 76.

⁸⁴ Ebd., 182. Ein weiteres Beispiel: „Die Bombentonnage [...] verschlang St. Nikolai und die Petrikerkirche, einen geringen Teil der Universitätsbibliothek, die der ersten Universität Norddeutschlands, das Stadttheater, das Steintor, die Hautklinik.“ Ebd., 183.

⁸⁵ Der Autor erinnert aber auch daran, wie viel von diesen Kulturgütern trotzdem durch Auslagerung in unterirdische Stollen für die Zukunft gerettet werden konnte: „Als perfektes Reservat für bedrohte Kulturschätze bewährten sich stillgelegte Salz- und Kalibergwerke. Sie sind trocken, sauber, ziehen sich tief und kilometerweit. In Württemberg-Baden, in Österreich und im mitteldeutschen Kalidreieck zwischen Hannover und Magdeburg stand Fläche genug bereit.“ Ebd., 528.

⁸⁶ LANGER 2003.

Winston Churchill wurde im November 2002 in einem TV-Plebiszit zum „Greatest Briton“ gekürt.⁸⁷ Er mag in den Augen der Briten in erster Linie nicht den Sieg über Nazi-Deutschland verkörpern (noch im letzten Jahr des Zweiten Weltkriegs wurde er abgewählt), sondern das britische Nationalbewusstsein. In *Der Brand* erscheint aber der britische Staatsmann als ein Massaker. In den Augen des Autors sind Churchill und Hitler als Initiatoren des Luftkrieges nicht nur vergleichbar, sondern sie lassen sich – zumindest in der Frage des Bombenkrieges – sogar auf eine Stufe stellen.⁸⁸ Von Churchill werden im Buch z.B. die folgenden Äußerungen zitiert: „Wir werden Deutschland zu einer Wüste machen.“⁸⁹ oder „es gibt knapp 70 Millionen bössartige Hunnen, die einen sind heilbar und die anderen zum Schlachten [...]“.⁹⁰ Immer wieder finden sich im Werk zynische Äußerungen des Premierministers.

Von den Amerikanern wird in *Der Brand* ein weitaus nicht so kritisches Bild gemalt wie von den Briten.⁹¹ Der Grund dafür mag daran liegen, dass sie „eher fakteninteressiert“ gehandelt haben, während die Briten, denen das Konzept eines gerechten „Kreuzzuges“ vor Augen schwebte, nach der Meinung des Autors nur und ausschließlich ihre Etikette kümmernten.⁹² Die Tatsache, dass der Bombenkrieg zuerst von Hitler befehligt wurde, mildert die Verantwortung von Churchill in Friedrichs Augen gar nicht ab. Im Werk lässt er sich als eine Symbolfigur der „präzedenzlose[n] Marter“ erkennen, die „einer Zivilbevölkerung Nacht für Nacht von einer fürchterlichen Vernichtungsapparatur auferlegt wurde“.⁹³ Von ihm stammte die Idee, die „schlechterdings in der Bereitschaft bestanden“ habe, „die Zivilisation zu Staub zu zerstampfen“.⁹⁴ Es wird im Werk ferner mehrmals hervorgehoben, dass Hitlers Friedensangebote von Churchill immer wieder abgelehnt wurden.⁹⁵ Der Leser mag bei der Lektüre – wegen dieser in relativ kurzen Abständen wiederholten Anspielungen – den Eindruck bekommen, als hätte der englische Staatsmann mit der Annahme eines von diesen Angeboten dem viel Gräuere in den Wege treten können.

Im Hintergrund von dem gegen Deutschland geführten Luftkrieg der Alliierten standen aber komplexe Beweggründe, welche sich in Bezug auf Churchills Rolle im Gesamtgeschehen als äußerst bedeutend erweisen, die jedoch in *Der Brand* nicht benannt werden. Wie schon erwähnt, war die Bombenoffensive keine Initiative, sondern eine Antwort der Alliierten auf die Terroraktionen der deutschen Luftwaffe. Andererseits war es „die englische Quittung“ für den deutschen Überfall auf die Sowjetunion am 22. Juni 1941, diente also zunächst der Beruhigung Stalins. Da der britische Premierminister noch am gleichen Tag in einer Rundfunkrede dem russischen Volk die Hand zum Bündnis gereicht hatte, hatte er

⁸⁷ Churchill hat auch Prinzessin Diana auf den dritten Platz verwiesen. Siehe BBC 2002.

⁸⁸ LANGER 2003.

⁸⁹ FRIEDRICH 2003, 75.

⁹⁰ Unter „Hunnen“ werden die Deutschen verstanden. Siehe ebd., 82.

⁹¹ Die Vereinigten Staaten erscheinen im Buch als eine Macht, „welche sich dem Zivilbombardement am nachdrücklichsten widersetzte“. Siehe ebd., 30.

⁹² Dazu siehe LANGER 2003. Kritisiert wird in *Der Brand* der Einsatz terroristischer Gewalt im Allgemeinen, aber durch die Lektüre mag sich der Leser auch angeregt fühlen, „über Amerika, dessen Macht und die Anwendung dieser Macht im Irak und rund um die Welt nachzudenken“. (MEJIAS 2007) Dabei ist die immense aktualpolitische Botschaft des Buches ist auch nicht zu übersehen.

⁹³ Diese Formulierung von Jörg Friedrich im Zusammenhang mit dem Wesen des Bombenkrieges siehe ebd.

⁹⁴ FRIEDRICH 2003, 64.

⁹⁵ Siehe ebd., 66, 73, 76.

sich in eine „gefährliche psychologische Abhängigkeit von Stalin“ eingelassen, dessen Forderungen mit der Zeit immer drängender wurden. Die Eröffnung einer Stalin entlastenden Zweiten Front konnte Churchill aus militärischen und finanziellen Gründen nicht eingehen, deshalb blieb der Luftkrieg für lange Zeit der Hauptbeitrag von Großbritannien in dem Krieg der „United Nations“ gegen Nazi-Germany.⁹⁶ Während den anglo-amerikanischen Verbänden in Nord-Afrika nicht einmal 12 deutsche Divisionen gegenüberstanden, hatten die Russen auch nach Stalingrad ständig gegen mehr als 150 deutsche Divisionen zu kämpfen. Um seinen Ostverbündeten nicht zu verlieren bzw. ihn zu versöhnen, versprach Churchill beim Moskauer Treffen mit Stalin im Sommer 1942: Zwanzig weitere Städte und nicht nur Industriezentren, sondern auch die Zivilbevölkerung werde man heimsuchen.⁹⁷ Es mag zur Aufrechterhaltung der antifaschistischen Koalition notwendig gewesen sein.

Winston Churchill wird im Buch zum „Brandstifter“, zum „Kriegsverbrecher“ gestempelt und als „Schlächter“ diffamiert. Nur seine unmenschlichen Züge werden hervorgehoben, die vor allem durch Zitate von ihm gestützt werden. Die Auseinandersetzung mit den Erwägungen des britischen Premierministers bzw. mit den Umständen seiner Entscheidungen kommt also im Werk – wie oben erläutert – zu kurz. Wären auch diese Faktoren benannt worden, hätte es jedoch noch bei weitem nicht geheißen, dass die flächenmäßige Zerstörung deutscher Städte moralisch oder etwa strategisch zu verzeihen, gutzuheißen oder zu rechtfertigen wäre. Es hätte aber wahrscheinlich zu einem etwas realeren, der Wirklichkeit besser entsprechenden Bild über seine Person führen können. Friedrichs Werk erschwert auch das Verständnis für den Kontext, in dem Winston Churchill gehandelt hat⁹⁸, und es erweist sich als besonders problematisch, das Buch stellt nämlich eine wichtige Station bundesdeutscher Selbstverständigungsprozesse dar.

Über den kritikwürdigen Sprachgebrauch von *Der Brand*

Der Sprachgebrauch von *Der Brand* hat bei seinem Erscheinen in der Öffentlichkeit viel Wirbel ausgelöst. Viele Leser fühlen sich nämlich bei einigen seiner Formulierungen an die Sprache des Holocausts erinnert. Als Jörg Friedrich in einem Interview darüber gefragt wurde, ob ihm die semantische Nähe zur Sprache des Völkermords beim Schreiben bewusst gewesen sei, hat er sich wie folgt geäußert:

Nein, weil es diese Nähe nicht gibt. Das wird von Leuten behauptet, die meinen, dass alles, was in Auschwitz existierte – sei es ein Lazarett, eine Kapelle oder eine Menschenverbrennungsanlage – sprachlich kontaminiert ist. Das Hauptwerkzeug des Holocaust war die Eisenbahn – ist deshalb das Wort Eisenbahn vorbelastet? Wie wollen Sie etwa die Bombardierung von Nagasaki und Hiroshima anders bezeichnen als Massenvernichtung? Wie soll man die Angriffe auf Hamburg, Pforzheim oder Heilbronn bezeichnen?⁹⁹

⁹⁶ KETTENACKER 2002.

⁹⁷ Stalin konnte auch noch „1943 nicht mit einer Zweiten Front in Nordfrankreich rechnen“, deshalb wurde er fortan „mit Telegrammen über die Fortschritte der Luftoffensive bombardiert“. Ebd.

⁹⁸ Zu diesen Bemerkungen in dem Magazin *The Economist* siehe MENDEN 2007.

⁹⁹ BOOG 2003.

Es steht fest, dass die standardisierte Terminologie des Holocausts inzwischen auch für andere traumatische Erfahrungen übernommen worden ist.¹⁰⁰ Der Begriff vom „Vernichtungskrieg“ war zum Beispiel bis vor kurzem in der Historikersprache für die gegen Juden und gegen Slawen im Osten verübten Untaten reserviert.¹⁰¹ Mit dem erwähnten Zitat sagt der Verfasser von *Der Brand* aus, dass er mit der Absonderung eines gewissen Begriffskreises für ein einzelnes Kapitel der Geschichte nicht einverstanden sei, auch wenn es so prekär und brisant ist wie der Holocaust. In dieser Meinung des Autors mag die unverhohlene sprachliche Gleichstellung des alliierten Luftkriegs mit dem Horror des an Juden begangenen Völkermords wurzeln.

Im Buch wird auch bei der Sprache zu wenig differenziert; die Darstellung der Ereignisse verfügt über eine gewaltige sprachliche Wucht. In *Der Brand* werden komplexe technisch-wissenschaftliche Details sehr griffig, plastisch und prägnant geschildert. An einigen Stellen formuliert er aber salopp oder sogar übertrieben, worunter u.U. auch die Zuverlässigkeit leidet.¹⁰² Friedrichs Text enthält viele assoziative und suggestive Wortschöpfungen: Schutzräume wurden zu „Hinrichtungsstätten“; bei der Beschreibung eines Luftangriffs auf die Stadt Dortmund findet sich der Ausdruck: „die Hölle von Dortmund“.¹⁰³ Der Luftkrieg selbst wird einen „Auftrag zur Massentötung“, „einen mongolischen Luftvernichtungskan“, eine „unerklärliche Vernichtungstrunkenheit“ bzw. einen „Zivilmassaker“, der Feuersturm einen „Zivilisationsbruch“, die Bomberflotten „Einsatzgruppen“, in Flammen stehende Luftschutzkeller „Gaskeller“ oder „Krematorien“ und die Bombenopfer „Ausgerottete“ genannt.¹⁰⁴ Durch solche und andere Ausdrücke rückt das Werk den Brandkrieg aus der Luft semantisch in die Nähe des Holocausts, denn diese Begriffe sind eindeutig konnotiert bzw. den vom Naziregime begangenen Verbrechen zugeordnet. Die vom Friedrich beschriebenen Untaten wurden jedoch nicht an Juden, sondern an deutschen Opfern vollzogen.

Einem reflektierten Autor wie Jörg Friedrich würde man nicht unterstellen, dass ihm diese Wendungen als „semantische Entgleisungen“ zufällig unterlaufen sind.¹⁰⁵ Aber worauf mag dann der Autor mit seinem Sprachgebrauch gezielt haben? Jörg Friedrich möchte keine Stellung dazu beziehen – so Friedrich in einem Welt-Interview¹⁰⁶ –, ob der Luftkrieg der Verbündeten als Kriegsverbrechen zu werten ist, was eine mögliche Antwort auf die gestellte Frage sein könnte. Aber man hat trotzdem das Gefühl, als würde er es durch die im Buch immer wiederkehrenden sprachlichen Wendungen und durch den sentimental, rührseligen, einfühlsamen Duktus der Darstellung trotzdem tun.

Dem Autor wurde u.a. vorgeworfen, die Bombardierung auf dieselbe Stufe zu stellen, wie den Holocaust. Wenn sich der Autor in seiner Wortwahl größerer Trennschärfe angewendet hätte, hätte er wahrscheinlich nicht den Anschein erweckt, die alliierten „Verbrechen“ gegen die deutschen aufrechnen zu wollen. Ihn mag wahrscheinlich eine Art Zorn auf die seines Erachtens völlig sinnlose Zerstörung umgetrieben haben.

¹⁰⁰ ASSMANN 2006, 187.

¹⁰¹ WEHLER 2002.

¹⁰² BOOG 2003.

¹⁰³ BLANK 2002.

¹⁰⁴ Zu den Wendungen siehe (der Reihe nach) FRIEDRICH 2003, 11, 138, 189, 73, 169, 311, 336, 110, 432. Auch der Ausdruck „Massenausrottung“ taucht im Buch auf. (Ebd., 115.)

¹⁰⁵ WEHLER 2002.

¹⁰⁶ ULLRICH 2002.

Über die Rezeption des Buches

Mit der Zahl von über 100.000 verkauften Exemplaren, die für ein geschichtswissenschaftliches Werk als ungewöhnlich hoch gilt, wurde *Der Brand* nach seiner Veröffentlichung im Jahre 2002 innerhalb kurzer Zeit zum Bestseller. Es verfügt ohne Zweifel über eine große literarische Durchschlagskraft, auch wenn das gefundene öffentliche Interesse am Buch nicht nur umfassend, sondern ab und zu auch ambivalent war. Von ausschlaggebender Bedeutung für den Erfolg des Textes war einerseits der Vorabdruck eines Textauszuges in der *Bild-Zeitung*, der vielen weiteren, auch englischsprachigen Rezensenten Anstoß gegeben hat. Andererseits liegt es an der sprachlichen Wucht des Autors, die sein Werk von anderen wissenschaftlichen Veröffentlichungen zum Thema deutlich unterscheidet und einem breiteren Leserpublikum zugänglich macht.¹⁰⁷ Eins steht nämlich fest: Friedrichs Leser wohnen in den Straßen und Häusern, in denen sich die Bombardierungen ereignet haben. Wie der Autor formuliert: „Es sind Familien, denen der Krieg Lücken in ihre Reihen gerissen hat.“¹⁰⁸

Neben der letztgenannten Tatsache trugen aber auch noch zwei andere Momente zum Erfolg des Werkes bei. Das Buch bedient einerseits die populäre Überlieferung aus der Kriegs- und Nachkriegszeit, nach der die alliierte Luftoffensive gescheitert, das „moral bombing“ verpufft und die „Haltung“ bis Kriegsende vorbildlich sei.¹⁰⁹ Ein kritischer Umgang mit der mündlichen und schriftlichen Tradierung wird hier also bemängelt. Ein weiterer Grund dafür, warum Friedrichs Buch einen so großen Publikumserfolg zu verzeichnen hatte, ist in der bis dahin bestehenden Absenz der deutschen Zeitgeschichtsforschung im Bereich des Luftkriegs zu suchen, die seit 2002 schon einigermaßen nachgeholt worden ist:

Viele Publizisten lobten das Werk, denn sie haben empfunden, Friedrich habe an ein lange beschwiegenes Tabu gerührt und dem Leiden der deutschen Opfer des Luftkrieges nach 50 Jahren des Schweigens zum Ausdruck verholfen¹¹⁰: „Dieses Buch mußte kommen. Daß es so spät kommt, hat nachvollziehbare Gründe; aber für viele, die es angeht, kommt es immer noch früh genug.“¹¹¹ Nach der Meinung des Rezensenten Andreas Kilb geht man eben am Wesentlichen des Buches vorbei, wenn man übersieht, dass es hier nicht um die Feststellung von Schuld, sondern um den Schmerz geht.¹¹² Die im letzten Kapitel erwähnten semantischen Verschiebungen bzw. der emotionale Duktus der Darstellung erzeugten aber viele rigorose Kritiken des Buches.

Der Rezensent Ralf Blank geht der Frage nach, ob das Anstoß erregende Buch Friedrichs einer Überprüfung nach wissenschaftlichen Kriterien standhält. Er findet „die nahezu ausschließliche Blickrichtung auf die Zivilbevölkerung“ befremdend und kritisiert, dass vom Historiker Jörg Friedrich gar „keine neuen historischen Erkenntnisse“ geschaffen werden. Was in *Der Brand* erarbeitet wird, ist nach Blank nur die persönliche Sichtweise des Autors auf den Bombenkrieg und kann damit nicht als geschichtswissenschaftliches Gesamtwerk betrachtet werden. Kaum berührt wurden im Werk außerdem die weitreichenden sozialgeschichtlichen, militärischen, politischen und wirtschaftlichen Implikationen des Bombenkriegs an der deutschen Heimatfront, was die Einstufung von *Der Brand* als zu-

¹⁰⁷ FISCHER–LORENZ 2009, 347.

¹⁰⁸ LANGER 2003.

¹⁰⁹ BLANK 2002.

¹¹⁰ Der Behauptung, mit dem Werk sei ein Tabu gebrochen worden, ist zu widersprechen. Dazu siehe Kapitel 2 dieses Beitrags (2–3.).

¹¹¹ KILB 2002.

¹¹² Ebd.

sammenfassendes Grundwerk wiederum ausschließt. Das vom Autor skizzierte doktrinäre Bild vom alliierten „Luftterror“, in dessen Zentrum laut Friedrich vor allem deutsche Frauen, Kinder und Greise standen, wurde aus der NS-Propaganda über die Nachkriegszeit bis in die Gegenwart tradiert –, stellt der Rezensent fest.¹¹³ Der hier vorgelegte Aspekt scheint auch schon gefährlich zu sein, denn es wirkt Deutschlands „Vergangenheitsbewältigung“ eindeutig entgegen.

Das ebenso erfolgreiche wie umstrittene Buch von Friedrich hat eine hitzige, teilweise sehr emotional geführte Debatte – und einen merkwürdigen Informations Hunger – im In- und Ausland ausgelöst. Die Einschätzung des alliierten Bombenkrieges ist auf verschiedenen Kontinenten unterschiedlich: in Indien und Ägypten betrachtet man die ehemaligen Kolonialmächte in einen finalen Machtkampf von zwei gegenüberstehenden Blöcken verstrickt; in den Augen der Inder und Ägypter war der Bombenkrieg keine Auseinandersetzung zwischen Gut und Böse. Briten und Franzosen befürchten hingegen eine eventuelle Veränderung des bisherig erhalten gebliebenen heroischen Geschichtsbildes.

Vier Jahre nach der Erstveröffentlichung (2006) ist *Der Brand* auch in englischer Sprache (*The Fire*) erschienen, jedoch nicht in England, sondern bei der amerikanischen Columbia University Press. Das Buch füllt eindeutig eine Lücke im Verständnis des Luftkrieges in der englischsprachigen Welt, aber in Amerika ist es „auf weit freundlichere und verständnisvollere Reaktionen“ gestoßen als in Großbritannien.¹¹⁴ Auf die englischsprachige Ausgabe reagiert das Presseleben Großbritanniens zwiespältig, auch vom Rezensenten der *Times* wird das Buch überaus kontrovers aufgenommen. Er bezeichnet Friedrichs Darstellung eine „selbstmitleidige Enzyklopädie der Leiden“ und ferner als „leidenschaftlich, lebhaft und absolut unausgewogen“.¹¹⁵ Er zieht auch Parallelen zur Gegenwart und interpretiert das Buch als „Argumentationslieferanten der Rechtfertigungsstrategie“, mit der Deutschland sich geweigert habe, „seine Nato-Partner in Afghanistan oder Irak zu unterstützen“.¹¹⁶ Die britischen Besprechungen kritisieren die im Werk zum Ausdruck kommende deutsche Opfermentalität und suggerieren letzten Endes eine revisionistische Position des Autors. Das große Echo des Werkes in Großbritannien zeugt Friedrichs Erachtens davon, dass es für die Briten zu befürchten steht, dass die deutschen Selbstvorwürfe von jetzt an ein Ende haben werden.¹¹⁷

Ausblick: Die Wirkung des Werkes auf die deutsche Erinnerungskultur

Der Brand veränderte die deutsche Erinnerungslandschaft merklich. Mehrere Autoren haben schon über den alliierten Luftkrieg anerkennenswerte Texte geschrieben, nicht aber über seine Leideform, mindestens nicht so komplex und ausführlich und vor allem nicht so herzerhellend wie es Jörg Friedrich in seinem Buch getan hat. Jörg Friedrich ist es mit seiner Darstellung gelungen, im deutschen kulturellen Gedächtnis eine Erinnerungslücke zu schließen, die lange Zeit klaffte. Das Buch stieß aber im Kontext der Debatte um eine deutsche Opferrolle auf breite Resonanz. In diesem abschließenden Teil des vorliegenden Beitrags soll das Werk daraufhin gelesen werden, inwieweit es dem Autor gelungen ist, der Opfer-Täter-Aufrechnungslogik zu entgehen.

¹¹³ BLANK 2002.

¹¹⁴ MEJIAS 2007.

¹¹⁵ MENDEN 2007.

¹¹⁶ Ebd.

¹¹⁷ LANGER 2003.

Der Beschäftigung mit deutschen Opfern ist in der Öffentlichkeit ein neuer Diskussionsraum eingeräumt worden. Es gibt im Zusammenhang mit dem Buch Kritikpunkte, die schon erwähnt wurden und die auf die Erinnerungen an den Bombenkrieg auf jeden Fall einwirken: der kritikwürdige Sprachgebrauch des Buches, seine Neigung zur Emotionalisierung, die Unsicherheit des historischen Urteils bzw. die fehlende Kontextualisierung mit dem Nationalsozialismus.

Der Luftkrieg diente und dient auch heute noch in Deutschland der Konstruktion nationaler Identität. Dieser Beitrag interpretiert das Werk von Jörg Friedrich vor allem als ein Zeugnis von dem Anliegen des Autors, dass die Deutschen endlich anfangen, sich als ehemalige Beteiligten an einem totalen Krieg zu begreifen und so zugleich ihre Selbstvorwürfe bzw. ihre belastende Vergangenheit einigermaßen zu bewältigen. Zu dieser Art von psychischem Gezeitenwechsel trägt das Buch aber einseitig bei, denn durch die im Werk vertretene einseitige Opferbetrachtung wird auch zugleich die deutsche Täterschaft verleugnet. Die Anerkennung der Deutschen als Opfer kann aber die Grundsituation der Deutschen als „Volk der Täter“ auf keinen Fall außer Kraft setzen.¹¹⁸

Nur vereinzelt finden sich Textstellen in *Der Brand*, wo auch die Leiden nichtdeutscher Opfer des Bombenkriegs erwähnt werden. Im Falle von Coventry zum Beispiel –, wo eine Stadt von der deutschen Luftwaffe wirklich „ausradiert“ wurde und wo die Insassen der Stadt ebenso viel unter den Luftangriffen litten wie die Hausgemeinschaften in den Städten Deutschlands, – werden die Schäden ganz knapp, in einem kurzen Halbsatz nur zahlenmäßig angeführt. Die Verluste vergleicht der Autor von dem nächsten Halbsatz an mit denen einer deutschen Stadt (Dortmund), wodurch die Aufmerksamkeit sofort auf die deutschen Leiden übergeleitet wird.¹¹⁹

Keiner Erinnerung, auch nicht dem Gedenken an die deutschen Opfer des Luftkrieges sollten Tabus auferlegt werden, aber das Werk von Jörg Friedrich fördert nicht einmal durch einige verstreute Bemerkungen „am Seitenrand“, dass auch die Erinnerungen an die anderen nichtdeutschen – unter ihnen vor allem die jüdischen – Opfer des Zweiten Weltkriegs nach wie vor solidarisch im deutschen kulturellen Gedächtnis bewahrt bleiben sollen:

Der Rückzug auf die Opferrolle hat in der deutschen politischen Kultur eine formidable Tradition. [...] Glücklicherweise hat dieses Selbstmitleid nicht das politische Klima der Bundesrepublik vergiftet, geschweige denn dominiert. Doch am rechten Narrensaum der Politik lebt es unvermindert fort. [...] käme es zu einer weiteren Bedienung des Opferkults, verlöre die deutsche Öffentlichkeit Schritt für Schritt eine kostbare Errungenschaft der letzten Jahrzehnte: die selbstkritische Auseinandersetzung mit der eigenen jüngeren Geschichte. Es ist diese Auseinandersetzung, die sie zukunftsfähig gemacht hat.¹²⁰

Die Traumata der deutschen Zivilbevölkerung haben nur neben – und nicht statt – denen der Holocaustopfer Platz im deutschen kulturellen Gedächtnis; Hamburg und Dresden sind zusammen mit Auschwitz und Treblinka zu erinnern.¹²¹

¹¹⁸ ASSMANN 2006, 188.

¹¹⁹ In Bezug auf die Textstelle im Buch siehe FRIEDRICH 2003, 72.

¹²⁰ WEHLER 2002.

¹²¹ ASSMANN 2006, 188.

Es existiert in der öffentlichen Diskussion ohne Zweifel ein Nachholbedürfnis: auch über den Bombenkrieg, seine Traumata und die Leiden seiner deutschen Opfer muss endlich diskutiert werden. Es bleibt aber fraglich, ob Jörg Friedrichs Werk – dadurch, dass in ihm Holocaust und Luftkrieg, Hitler und Churchill fast auf ein und derselben Stufe stehen, und vor allem – durch seine undisziplinierte sprachliche Ausdrucksweise die Bewältigung der schuldbeladenen deutschen Vergangenheit unterstützt oder sie eben hindert. Das Buch kann auch Ressentiments wecken oder die schon existierenden bekräftigen, wenn auch nicht neue Hassgefühle entfachen.¹²² *Der Brand* verwendet allem Anschein nach den Holocaust nicht nur als ein „Traumaparadigma“, das die traumatischen Erfahrungen der deutschen Zivilisten „zur Artikulation verhelfen“ soll.¹²³ Er zeichnet mit einer solchen Terminologie vielmehr das Bild einer schon Vieles erlebten, sonst unschuldigen deutschen Opfergesellschaft.

Die Aufrechnung der aus dem Holocaust resultierenden deutschen Schuld wirkt aber der Verankerung deutscher Opfererfahrungen im kulturellen Gedächtnis eben entgegen. Wie es auch schon von Aleida Assmann festgestellt worden ist, kann die deutsche Opfererfahrung umso eher diskussionsfähig werden, je deutlicher die Erinnerungen an die Opfer des verbrecherischen NS-Regimes gefestigt sind.¹²⁴ Nachdem die Erfahrung der Holocaustopfer im deutschen kulturellen Gedächtnis verankert ist, können andere „Leidensgeschichten“ – wie z.B. die der deutschen Zivilbevölkerung – in dieses Bild mit eingezeichnet werden.¹²⁵ Literarische Werke, in denen die Deutschen in irgendeiner Opferrolle erscheinen, sollen eben deshalb immer dahingehend hinterfragt werden, inwieweit es ihnen gelingt, den Nationalsozialismus und die deutsche Aggression als Bezugsrahmen aufblitzen zu lassen und ohne Aufrechnungs- oder Verdrängungsabsichten zu gedenken.¹²⁶ Zusammenfassend lässt sich sagen: *Der Brand* sei mit seinem Kolossalgemälde des Schreckens ohne Zweifel ein einzigartiger Versuch, deutsche Opfererinnerungen aus ihrer Erstarrung zurückzugewinnen.

Fazit

Vor allem zielte dieser Vortrag darauf ab, das Werk als einen Beleg der deutschen Gedächtnisgeschichte zu untersuchen. Das Buch von Jörg Friedrich modifiziert das Verhältnis zwischen Trauma und Tat, Opfer und Täter und fügt sich in einen Trend hinein, der im Frühjahr 2002 mit der durch die Grass-Novelle *Im Krebsgang* angestoßenen Vertreibungsdebatte begann: der Deutschen als Opfer zu gedenken. An diesem Anliegen des Autors, gegen das vernünftigerweise nichts einzuwenden wäre, schließt sich aber allzu oft der Wunsch an, die deutsche Täterperspektive in den Hintergrund zu drängen.

Am Werk ist die Zusammenfassung vom Informationsgehalt der unendlich vielen verstreuten Publikationen, besonders in Anbetracht der darin befindlichen Zeitzeugenberichte auf jeden Fall beachtenswert. Obwohl das Buch mehrere Ungenauigkeiten, Fehler und Auslassungen aufweist, ist es angesichts der angewendeten Vorgehensweise des Autors nicht nur als eine geschichtswissenschaftliche Veröffentlichung zu betrachten, sondern auch als Dokumentation der Erinnerungskultur des Bombenkriegs, und als solche ist es äußerst verdienstvoll. *Der Brand* kann vielleicht keine umfassende zeitgeschichtliche Darstellung genannt werden, lässt sich aber als ein Versuch deuten, bisher noch unbewältigte

¹²² WEHLER 2002.

¹²³ Die zitierten Ausdrücke wurden von Aleida Assmann übernommen. Siehe ASSMANN 2006, 188.

¹²⁴ Ebd., 188.

¹²⁵ Ebd., 188.

¹²⁶ Dazu siehe FISCHER–LORENZ 2009, 348.

Aspekte der deutschen Vergangenheit aufzudecken bzw. die schon bestehenden wissenschaftlichen Forschungsergebnisse „von unten“ zu ergänzen.

Den deutschen Opfern als mutmaßlichen Angehörigen der nationalsozialistischen Tätergemeinschaft wurde die öffentliche Anerkennung ihres Leidens in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts fast völlig verweigert. Heute sind der Erinnerung keine Tabus mehr auferlegt, doch auch die Autoren von heute sollen aber mit der deutschen Vergangenheit behutsam umgehen, denn wer vom deutschen Leid spricht, kann leicht den Verdacht wecken, Schuld aufrechnen und von deutschen Verbrechen ablenken zu wollen. Aus diesem Aspekt enthält Friedrichs Buch viel Sprengstoff, inszeniert aber doch eine dichterische Verarbeitung unbewältigter Vergangenheit und trägt zur Verankerung des Bombenkrieg-Traumas im deutschen kulturellen Gedächtnis entscheidend bei.

Literatur

ASSMANN 2006

ASSMANN, Aleida: *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München, C. H. BECK, 2006.

BBC 2002

Churchill voted greatest Briton. *BBC News*, 24. 11. 2002.

<http://news.bbc.co.uk/2/hi/entertainment/2509465.stm> (13. 06. 2011).

BLANK 2002

BLANK, Ralf: Rezension zu: Friedrich, Jörg: *Der Brand*. *Sehepunkte*, Nr. 12, 2002.

<http://www.sehepunkte.de/2002/12/2675.html> (21. 06. 2011).

BOOG 2003

BOOG, Horst: Rezension zu: Friedrich, Jörg: *Der Brand. Deutschland im Bombenkrieg 1940–1945*. DAMALS. Das Magazin für Geschichte und Kultur, Nr. 2, 2003.

BURGDORFF–HABBE 2003

BURGDORFF, Stephan–HABBE, Christian: Vergleichen – nicht moralisieren (Interview mit Hans Ulrich Wehler). *Der Spiegel*, Nr. 2, 06. 01. 2003. <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-26060055.html> (21. 06. 2011).

FALASCA 2004

FALASCA, Stefania: *Ein Bischof unter den moral bombs*. *30 TAGE*, Nr. 11, 2004.

http://www.30giorni.it/articoli_id_6030_15.htm (21. 06. 2011).

FEDDERSEN–REINECKE 2005

FEDDERSEN, Jan–REINECKE, Stefan: Die Nazi-Zeit fasziniert noch immer, weil wir keine Utopien mehr haben (Interview mit Aleida Assmann). *Die Tageszeitung*, 19. 2. 2005.

<http://www.taz.de/1/archiv/archiv/?dig=2005/02/19/a0383> (21. 06. 2011).

FISCHER–LORENZ 2009

FISCHER, Torben–LORENZ, Matthias N. (Hg.): *Lexikon der „Vergangenheitsbewältigung“ in Deutschland: Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945*. 2. unveränd. Ausg. Bielefeld, Transcript, 2009.

KETTENACKER 2002

KETTENACKER, Lothar: Wollen sich die Deutschen etwa als Opfer sehen? *DIE ZEIT*, Nr. 50, 2002. <http://www.zeit.de/2002/50/Luftkrieg> (23. 05. 2011).

KILB 2002

KILB, Andreas: Das Zeugnis. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 279, 30. 11. 2002.

KRAUSE 1945

KRAUSE, Friedrich (Hg.): *Goerdelers politisches Testament. Dokumente des anderen Deutschland*. New York, F. KRAUSE, 1945.

LANGER 2003

LANGER, Annette: Interview mit dem Berliner Historiker Jörg Friedrich. Von guten Massakern und bösen Massakern. *Spiegel Online*, 2003.
<http://www.spiegel.de/sptv/special/0,1518,237918,00.html> (24. 08. 2011).

MEIMBERG 2002

MEIMBERG, Julius: *Feindberührung. Erinnerungen 1939–1945*. Hg. v. Kurt BRAATZ. Wang, NeunundzwanzigSechs, 2002.

MEJIAS 2007

MEJIAS, Jordan: Vorhang auf. Jörg Friedrich stellt sein Buch „Der Brand“ in Amerika vor. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 27, 01. 02. 2007.

MENDEN 2007

MENDEN, Alexander: Wer Wind sät, wird Sturm ernten. *Süddeutsche Zeitung*, 11. 01. 2007.

MOMMSEN 2002

MOMMSEN, Hans: Rezension zu: Friedrich, Jörg: Der Brand. *Frankfurter Rundschau*, 23. 12. 2002.

SCHELLER 2003

SCHELLER, Wolf: Der Krebsgang. *General-Anzeiger*, 23–24. 02. 2003.

SÜB 2005

SÜB, Dietmar: Erinnerungen an den Luftkrieg in Deutschland und Großbritannien. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 18–19, 02. 05. 2005.

ULLRICH 2002

ULLRICH, Volker: Weltuntergang kann nicht schlimmer sein. *DIE ZEIT*, Nr. 49, 2002.
http://www.zeit.de/2002/49/Weltuntergang_kann_nicht_schlimmer_sein (11. 08. 2011).

WEHLER 2002

WEHLER, Hans-Ulrich: Rezension zu: *Friedrich, Jörg: Der Brand. Deutschlandradio Berlin*, 06. 12. 2002. <http://www.dradio.de/dlr/sendungen/politischesbuch/167343/> (14. 05. 2011).

Quellentext

FRIEDRICH 2003

FRIEDRICH, Jörg: *Der Brand. Deutschland im Bombenkrieg 1940–1945*. 13. Aufl. München, Propyläen, 2003.

VEREINFACHTES DEUTSCH ALS VERSTÄNDIGUNGSSPRACHE

TAMÁS FÁY

Einleitung

Sprachen sind höchst komplizierte Systeme, die meist trotz ihrer ökonomischen Bauweise große Redundanz auf fast allen Systemebenen, allen voran im Bereich der Morphologie, aufweisen. In bestimmten Situationen tendieren Sprachen dazu, von den Sprechern als überflüssig empfundene Merkmale einzubüßen, um ihre Existenz in einem einfacheren, aber voll funktionsfähigen Gewand fortzusetzen. Die Vereinfachung kann sich dabei auf natürliche (unkontrollierte) Weise oder auf künstliche (kontrollierte) Weise realisieren. In dem vorliegenden Beitrag möchte ich beide Simplifizierungsformen mit Beispielen belegen und zeigen, dass die Vereinfachung unabhängig von ihren Auslösefaktoren ähnlichen Schemata unterliegt, was den Schluss nahelegt, dass die Sprecher über eine universelle Fähigkeit verfügen, eine ihnen eigene oder „angelernte“ Sprache nach ähnlichen Mustern zu simplifizieren.

Simplizität vs. Komplexität

Die erste Frage, der man sich bei der Diskussion über sprachliche Vereinfachung stellen muss, ist, wie sich Simplizität und Komplexität definieren lassen. Aufgrund normativ-puristischer Vorstellungen tendieren Nicht-Sprachwissenschaftler dazu, Sprachen aufgrund ihrer vermutlichen Einfachheit oder Komplexität zu beurteilen, ohne eine plausible Erklärung für ihr Urteil geben zu können: So wird Englisch generell als eine einfache Sprache bezeichnet, bei Deutsch gilt aber: „Deutsche Sprache, schwere Sprache.“ Offensichtlich liegt dem Urteil in diesem Fall die Ausprägung morphologischer Merkmale zugrunde: Da im Englischen das morphologische Kasussystem weniger Formen aufweist als im Deutschen, ist es einfacher. Auch Chinesisch wirkt auf viele Europäer befremdend, in dem Fall wird aber meist auf das komplizierte Schriftsystem hingewiesen. Der laienhaft-intuitive Ansatz geht also von unterschiedlichsten Kriterien aus, was einen Vergleich verschiedener Sprachen nicht zulässt. Problematisch ist auch, inwiefern man ganze Sprachsysteme als einfach oder kompliziert abstempeln kann. Wäre das der Fall, könnten Kleinkinder im Erstspracherwerbsprozess „einfache“ Sprachen viel leichter und früher erlernen als „komplizierte“, was aber empirische Untersuchungen nicht belegen. Vielmehr ist es so, dass die Dichotomie Simplizität/Komplexität höchstens in Bezug auf ein Teilsystem der Sprache Gültigkeit besitzt und ein als kompliziert geltendes Merkmal auf einer anderen sprachlichen Ebene durch ein einfacheres Merkmal kompensiert wird (vgl. Molony et al. 1977: 12), was in Folge zu einem ausgewogenen Urteil führt. Aus ebendiesem Grund ist nach dem heutigen Standpunkt der Linguistik die (unter Laien) weit verbreitete Behauptung, dass sich Sprachen im Laufe der Zeit vereinfachen, genauso unhaltbar. Sprachen finden nämlich immer Wege, die „Verluste“ auf eine andere Art und Weise aufzuwiegen. So ist zwar das Tempussystem des Ungarischen im Laufe der Zeit „einfacher“ geworden, doch dafür hat sich ein komplexes Präfixsystem bei Verben zum Teil auch zur Markierung von Temporalität herausgebildet.

Zu einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Simplizität und Komplexität gibt es verschiedene Ansätze. In der Soziolinguistik befasste sich Bernstein mit dem Zusammenhang zwischen sprachlichen Strukturen und kognitiven Prozessen. Seine als Defizithy-

pothese bekannt gewordene Theorie besagt, dass Sprecher, die über einen elaborierten Code verfügen, imstande sind, über komplexe Sachverhalte nachzudenken und komplexe Äußerungen zu produzieren, während der restringierte Code weniger komplexe Strukturen zulässt. Ein wesentliches Manko seiner Theorie, ist dass sie Rückschlüsse von oberflächlichen Strukturen auf direkt nicht zugängliche kognitive Prozesse zu erlauben scheint, während die Denkprozesse eher der Tiefenstruktur zuzuordnen sind (Bartsch 1973).

Ein funktional argumentierender Standpunkt wird von Franceschini und Klein (2003) vertreten. Zur Bestimmung von Simplizität nehmen sie die Funktion als Tertium Comparationis, weil sie davon ausgehen, dass eine Vereinfachung komplexer Systeme immer zweckgebunden ist und da die Kommunikation durch die Verwendung der *simplified languages* nicht beeinträchtigt wird, beziehen die Autoren eindeutig Position gegen die verbreitete These, dass die Simplifizierungen in den „einfachen Sprachen“ (etwa Lerner Sprachen, Pidgin- und Kreolsprachen, Foreigner Talk, Baby Talk und Telegrammsprache) notwendigerweise mit einem Funktionsverlust einhergehen müssen.: „Sprachen könnten einfacher sein; sie könnten auch einfacher sein, ohne an Funktionalität zu verlieren“ (Franceschini/Klein (2003: 7).

Die von der Prager Schule ausgehende Auffassung über die Markiertheit der Sprachen bietet eine weitere Möglichkeit, sich mit Simplizität und Komplexität zu beschäftigen. Danach ist die unmarkierte Form von allgemeiner Bedeutung oder sie hat eine größere Distribution als die markierte (Lyons 1995: 81). Außerdem kommen unmarkierte Merkmale in den Sprachen der Welt häufiger vor, sie werden im Erstspracherwerb der Kinder früher erworben und gehen im fortgeschrittenen Alter aus pathologischbedingten Gründen später verloren (Mühlhäusler 1974: 76). In den Pidgins etwa wird die markierte Kategorie des Plurals von der unmarkierten Kategorie des Singulars verdrängt. Mit anderen Worten: Sprachen sind je einfacher, desto mehr unmarkierte Kategorien sie aufweisen.

Unter grammatisch-lexikalischem Aspekt, sind Sprache A, Varietät A oder Register A dann einfacher als Sprache B, Varietät B oder Register B, wenn sie über ein wesentlich kleineres Lexikon verfügen und mit weit weniger grammatischen Kategorien auskommen (Ferguson 1981: 12, s. auch Hymes 1985, Mühlhäusler 1974). Auch wenn die Verarmung des Lexikons zwar meist in Begleitung von Vereinfachungstendenzen auf anderen sprachlichen Ebenen erfolgt, gilt diese Art von Simplifizierung zweifelsohne als eines der auffälligsten Merkmale von *simple languages*, wie es von einigen Autoren nachgewiesen wurde (vgl. Hinnenkamp 1982: 24). Die im Folgenden angeführten Beispiele lassen sich im Großen und Ganzen diesem grammatisch-lexikalischen Ansatz zuordnen. Gezeigt werden demnach Äußerungen, die einen kleineren Bestand an grammatischen Kategorien aufweisen, zugleich aber eine von der Standardsprache abweichende Struktur haben. So fallen notwendigerweise Sprachen oder Sprachprojekte außerhalb der Reichweite dieses Beitrags, die zwar über ein reduziertes Vokabular verfügen und mitunter auch von weniger grammatischen Kategorien Gebrauch machen, deren Äußerungen jedoch nicht über die kodifizierte Norm hinausgehen. Esperanto, Basic English und weitere plansprachliche Äußerungen usw. bilden also nicht den Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Die vorgestellten Beispiele lassen sich – grob gesagt – und mangels einer geeigneteren Terminologie – in unkontrollierte und kontrollierte Simplifizierung unterteilen, wobei die Grenzen in manchen Fällen fließend sind, so dass eine strikte Trennung nicht immer möglich ist.

Eine sehr interessante, aber wohl nicht zu beantwortende Frage über die Notwendigkeit sprachlicher Komplexität ergibt sich angesichts der Existenz der *simple languages*: Warum besitzen Sprachen komplexe Strukturen, wenn man auch mit einfachen Mitteln kommunikativ erfolgreich sein kann? Eventuelle Verständigungsprobleme sind nämlich meist auf

Lücken im Lexikon zurückzuführen, und nicht etwa auf eine fehlerhafte Flexionsmorphologie (vgl. Klein 2003: 25). Berühmt geworden ist in dieser Hinsicht Aronoffs (1994: 165) Feststellung: „Die Flexion ist nicht unentbehrlich.“ Mit anderen Kategorien scheint es sich ähnlich zu verhalten: Das unter den DaF-Lernern gefürchtete Artikelsystem des Deutschen ist in vielen Sprachen nicht vorhanden, und auch die einfachen Sprachen sind ein Beweis dafür, dass fehlende oder generalisierte Artikel die Kommunikation keineswegs beeinträchtigen. Einen möglichen Grund für die sprachliche Komplexität liefert Dietrich (2003), nach dem das sprachliche Defizit der Simplifizierung darin besteht, dass Sprecher bei der Dekodierung einfacher Äußerungen stärker auf die Kontextinformationen angewiesen sind, während standardsprachliche Äußerungen auch kontextfrei zu verstehen sind. Auch wenn sich diese Feststellung nicht verallgemeinern lässt, könnten komplexe Strukturen gewiss eine kontextentlastende Funktion haben.

Unkontrollierte Vereinfachung des Deutschen

Unter unkontrollierter Vereinfachung des Deutschen werden im Folgenden Sprachformen verstanden, die sich ohne bewusstes humanes Eingreifen, durch intensiven Kontakt ihrer Sprecher herausgebildet haben. Den hier dargestellten Sprachformen ist gemeinsam, dass sie alle – aber die deutschstämmigen Pidgins in stärkerem Maße – als Verkehrssprachen Einflüsse der Muttersprache ihrer Sprecher an sich tragen.

Pidginisierte Varietäten des Deutschen

Beim Pidgin handelt es sich um eine reduzierte Kontaktsprache, die sich aus zwei oder mehr (meist miteinander nicht verwandten) Sprachen entwickelt und von den Sprechern dieser beteiligten Sprachen als Folge reger Handelsbeziehungen oder in kolonialen Verhältnissen zur gegenseitigen Verständigung als Fremdsprache erlernt wird. Wird eine Pidgin-Sprache zur Muttersprache einer Bevölkerungsgruppe, so spricht man von einem Kreol. Nicht alle Pidgin-Sprachen durchlaufen jedoch diesen Umwandlungsprozess. Die meisten Pidgins haben – wegen der einst ausgedehnten kolonialen Territorien ihrer Mutterländer – Englisch, Französisch oder Portugiesisch als Basissprachen, auf der Basis von Deutsch haben sich nach Hancock (1977: 385) sechs Pidgins herausgebildet: Jiddisch, Gastarbeiterdeutsch, lettisches Deutsch, jugoslawisches Deutsch, Slawo-Deutsch und ein Wolga-deutscher Dialekt. Die einzige kreolisierte Varietät des Deutschen ist nach Mühlhäusler (1984: 28) das in Papua-Neuguinea gesprochene Unserdeutsch.

Über den Status des Gastarbeiterdeutsch als Pidgin wurde viel diskutiert (s. Fáy 2012), im Folgenden wird diese Problematik kurz angerissen. In Bezug auf das Gastarbeiterdeutsch verwendete Clyne (1968) als Erster den Terminus *Pidgin*, nachdem er festgestellt hatte, dass die deutsche Sprache verschiedener Nationen weitgehende Ähnlichkeiten aufweist, die sich u. a. in den folgenden Merkmalen niederschlagen: verblose Sätze, häufiger Wegfall von Artikel, Pronomen, Subjekt und Präpositionen, in Modalverbkonstruktionen fehlten die Infinitivformen usw. Weitere hervorstechende Merkmale waren etwa die Verwendung des Infinitivs anstatt der konjugierten Verbformen, z. B. *Ja, ich nicht viel sprechen deutsch* (Clyne 1968: 132). Fox (1977: 40), der sich größtenteils an Clynes Beschreibung des Gastarbeiterdeutsch orientiert, hält sogar eine Kreolisierung für möglich: „Alle mir zur Verfügung stehenden Beweise zeigen an, daß Gastarbeiter-Pidgindeutsch ein klassisches Pidgin ist. Vergleiche mit anderen Pidgins führen zu dem Vorschlag, daß man auf eine beginnende Kreolisierung in der GAP Sprachgemeinschaft achten sollte [...]“

Im Mittelpunkt der Diskussion standen dabei nicht nur sprachliche Ähnlichkeiten zwischen „echten“ Pidgins und dem Gastarbeiterdeutsch. Auch in außersprachlicher Hinsicht wurden Parallelen bestätigt oder dementiert wie etwa in Meisel (1975 und 1977), der es für verfehlt hält, das Deutsch ausländischer Arbeiter als eine Pidgin-Sprache zu bezeichnen. Die von Hymes (1985) und Bickerton (1973) festgestellten Kriterien zur Etablierung eines Pidgins seien im Falle des Gastarbeiterdeutsch nur teilweise erfüllt. So sind die Kontakte zwischen Ausländern und Deutschen zu intensiv, was für die Herausbildung einer Pidgin-Sprache eher hinderlich ist, vielmehr könnten bilinguale Sprachgemeinschaften entstehen. Zudem kann nach Meisel bei den ausländischen Arbeitern nicht von einer homogenen Gruppe die Rede sein, was ebenfalls einer Pidginisierung gegensteuert. In sprachlicher Hinsicht ist nur die Simplifizierung als Pidgin-Merkmal im Gastarbeiterdeutsch vorhanden, eine Sprachmischung liegt aber nicht vor. Daher schlägt er vor, das Deutsch ausländischer Arbeiter als eine ethnische Varietät des Deutschen zu bezeichnen.

Foreigner Talk

Mit Foreigner Talk wird die durch grammatische und/oder paralinguistische Modifikationen gekennzeichnete sprachliche Anpassung der Muttersprachler an die vermeintlichen kommunikativen Bedürfnisse eines nichtmuttersprachlichen Adressaten bezeichnet. Diese sprachliche Erscheinungsform kommt meist in Kommunikationssituationen zum Einsatz, die durch ein markantes Kompetenzgefälle zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern gekennzeichnet sind. Der Foreigner Talk wird dabei meist als ein Kontinuum betrachtet (vgl. Hinnenkamp 1982), das in Abhängigkeit von verschiedenen außersprachlichen Faktoren durch große Variation gekennzeichnet ist. Das Merkmalspektrum umfasst dabei leicht veränderte Diskursmerkmale (erhöhte Stimme, größere Frequenz von Fragen usw.) an einem Pol und eine grammatisch stark entstellte und simplifizierte Sprache am anderen Pol (fehlende Endungen, falsche Deklination usw.), z.B. *Du Lehrling sagen: Bier holen* (Meisel 1975: 41). Weitere Merkmale sind etwa (s. dazu ausführlich Fáy 2012): Nichtkennen der formalen, höflichen und distanzierten Anredeform *Sie*; viele floskelhafte Begriffe wie *kaputt*; fremdsprachliche Stereotype wie *amigo*; Ausfall, Einebnung und Erstarrung von Flexionsendungen; Verwendung standardabweichender Infinitive anstelle der flektierten Form; Tilgung des bestimmten und unbestimmten Artikels.

Ferguson (1975) unterschied beim Foreigner Talk zwei Verwendungsweisen: Den primären Foreigner Talk (*primary use*) beschränkte er auf authentische Kommunikationssituationen, wie sie oben beschrieben wurden. Den sekundären Foreigner Talk (*secondary use*) weitete er auf alle Fälle aus, bei denen auf die modifizierte Sprache zwischen Muttersprachlern und Anderssprachigen Bezug genommen wird (vgl. Mühlhäusler 1986: 109). Es geht also um die (mündliche oder schriftliche) Wiedergabe der „entstellten“ Redeweise von Fremdsprachigen oder des Radebrechens von Muttersprachlern gegenüber Fremdsprachigen (meist in literarischen Texten), vgl. folgenden Dialog in Ulrich Birkners Kurzgeschichte mit dem vielsagenden Titel „Deutsche Bosse nix soziale“:

»Was is ... gibt nie nix mehr Milch, Chef ...? Wollen mal sehen, ob nie nix mehr Milch gibt. Habe ich Frau und habe ich Kinder und keine viele Geld. Und Arm in Schlinge, weil Maschine nix gut. [...]»
 »Drago, sei lieb, keine Milch mehr kriegen. Aber du gute Arbeiter. Ich dich brauchen. Du kriegen von mir jede Tag Zeitungen. [...] Du alles ins Haus bekommen. Gut für dich und für Frau und Kinder. Ich alles bezahlen, jeden Tag, solange du hier.« (Alberts 1973: 53–54)

Streng genommen stellt der sekundäre Foreigner Talk ein Beispiel für die kontrollierte Vereinfachung des Deutschen dar, da in diesem Fall die Modifizierungen vom Autor bewusst vorgenommen wurden. Der Grund dafür, dass die sekundäre Verwendung dennoch in diesem Abschnitt thematisiert wird, ist, dass viele Autoren einen engen Zusammenhang zwischen primärem und sekundärem (literarischem) Foreigner Talk annehmen, wie dies bereits an anderer Stelle (Fáy 2012) ausführlich behandelt wurde.

In kolonialen Verhältnissen wird der Foreigner Talk häufig als ein möglicher Grund zur Herausbildung der Pidgins gesehen. Diese Annahme liegt etwa Bauers (1975: 44) Konzeption zugrunde: In Kolonialsituationen benutzen die Europäer gebrochenes Englisch oder Französisch in der Annahme, dass sie von ihrem Gesprächspartner leichter verstanden würden. Diese wiederum versuchen mit der gleichen Absicht ähnliche Simplifizierungen vorzunehmen, so dass sich langsam eine voll funktionsfähige Sprache herausbildet, die den Foreigner Talk als Input hatte. Das Heidelberger Projekt (1975, 1977) trägt der wechselseitigen Abhängigkeit zwischen dem ihrer Meinung nach schon pidginisierten Gastarbeiterdeutsch und Foreigner Talk auch terminologisch Rechnung: Für den Foreigner Talk der deutschen Sprecher benutzen sie den Terminus *pidginisierte Varietät des Deutschen* (PVD) und das Gastarbeiterdeutsch bezeichnen sie als *Pidgin-Deutsch*. Letzteres wurde später von vielen Autoren kritisiert und zum Teil missverstanden, die Autoren betonten jedoch, dass *Pidgin-Deutsch* im Falle des Gastarbeiterdeutsch „nicht im strengen Sinne des Terminus *Pidgin* verwendet [wird], der für spezifische Sprachkontaktsituationen in Kolonialländern entwickelt worden ist.“ (HFP 1975: 81) Das Wort soll lediglich ausdrücken, dass sowohl Gastarbeiterdeutsch als auch die Pidgins infolge eines Kooperationszwanges, einer kommunikativen Notwendigkeit erlernt werden.

Kontrollierte Vereinfachung des Deutschen

Die ersten Versuche, in Sprachen zum Zwecke der Vereinfachung künstlich einzugreifen, reichen bis zur Mitte des 17. Jahrhunderts zurück, als kein Geringerer als René Descartes in einem Brief im Jahre 1629 die Idee einer künstlichen Verkehrssprache zum Ausdruck bringt. Seitdem haben sich mehrere Kunstsprachen als überlebensfähig erwiesen, z.B. Volapük oder Esperanto, von dem kurz nach seiner Entstehung renommierte Wissenschaftler (z.B. August Leskien) behaupteten, dass es zum Scheitern verurteilt ist (vgl. Baumann 1915: 36). Andere Kunstsprachen sind in Vergessenheit geraten (Novilatin, Universal usw.). Anfang des 20. Jahrhunderts gab es nach Baumann (1915: 24) weltweit schon ca. 60 Sprachprojekte.

Die deutsche Sprache wird von Nicht-Sprachwissenschaftlern gern als sehr schwer bezeichnet – eine Behauptung, die z.B. auch bei Mark Twain Bestätigung findet, als er sich 1897 in seiner berühmte Rede in Wien mit dem Titel „Die Schrecken der deutschen Sprache“ über das Deutsche lustig macht und sogar Empfehlungen zu seiner Vereinfachung an die Hand gibt. An einer Stelle heißt es bei ihm: „Der Erfinder dieser Sprache fand große Freude daran, sie auf alle denkbar mögliche Art und Weise zu verkomplizieren“¹ (Twain 1880: 15). So ist es nicht verwunderlich, dass wie fast alle Weltsprachen auch das Deutsche nicht von solchen Vereinfachungsversuchen „verschont“ blieb. Im Folgenden werden drei deutsche Kunstsprachen vorgestellt, die alle Anfang des vorigen Jahrhunderts entwickelt wurden. Auf Dauer war keiner dieser Versuche von Erfolg gekrönt, was wieder einmal be-

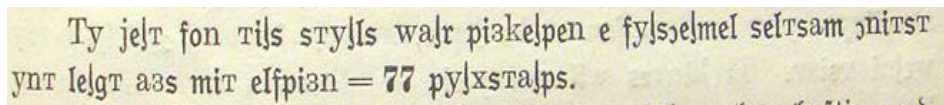
¹ The inventor of the language seems to have taken pleasure in complicating it in every way he could think of.

weist, wie schwer es ist, sprachliche Änderungen auf Druck von außen durchzusetzen, zumal wenn sie wissenschaftlich fundierte Grundlagen entbehren und nicht selten auf falschen Einsichten beruhen. Die sprachlichen Merkmale der drei Kunstsprachen werden weiter unten in einem gesonderten Abschnitt erörtert.

Vereinfachtes Deutsch

Das vereinfachte Deutsch von Oswald Salzmans (1913) ist ein Versuch, die deutsche Sprache volkstümlicher und dadurch leichter erlernbar zu machen. Salzmanns kämpferisch-naiver Ton, der heute in wissenschaftlichen Kreisen kaum akzeptiert würde, war damals nicht unüblich und wohl kriegsbedingt zu erklären. Sein erklärtes Ziel war es, die schon damals bestehende Weltherrschaft des Englischen zu brechen und aus der deutschen Sprache die Sprache aller Völker zu machen. Das Deutsche sei nämlich zu schwer und könne von niemandem erlernt werden, es wird deswegen sehr gehasst, was letztendlich auch das ganze Deutschtum gefährdet: „Wenn wir Deutschen in der Welt so sehr gehaßt werden, so können wir den traurigen Umstand fast ganz als die Schuld der Sprache betrachten.“ (Salzmans 1913: 74) Die von ihm vorgeschlagenen Vereinfachungen führten m.E. zu einem aus heutiger Sicht völlig verkomplizierten Sprachungetüm, das wohl auch damals wenig Befürworter fand. Ein erklärtermaßen großes Verdienst dieser Kunstsprache bestand darin, dass sie gegenüber dem Standarddeutschen mit weniger Buchstaben auskam, vgl. das folgende Beispiel mit 98 Buchstaben im Standarddeutschen und 77 Buchstaben im vereinfachten Deutsch:

Vereinfachtes Deutsch (Salzmans 1913: 145):



Ty jelt fon tijs stylys war pikelpen e fylselmel seltsam nitst
ynt leigt aas mit elfpien = 77 pylxstalps.

Standarddeutsch:

Ein seltsam geschnitzter, mit Elfenbein ausgelegter Fußschemel war
jedem dieser Stühle auszeichnend beigegeben.

(98 Buchstaben)

Wie auch schon an diesem Beispiel ersichtlich, zeugen ironischerweise sowohl das vereinfachte Deutsch als auch das im folgenden Abschnitt vorzustellende Weltdeutsch von einem starken Einfluss des Englischen, das die Erfinder jedoch zu verdrängen suchten.

„Weltdeutsch“

Ähnlich wie Salzmans verfolgt auch Adalbert Baumann mit dem von ihm entwickelten Weltdeutsch das Ziel, der Vorherrschaft des Englischen ein Ende zu setzen. Den Misserfolg sämtlicher Kunstsprachen führt er darauf zurück, dass sie alle auf romanistischer Grundlage, d.h. auf der Basis einer bereits absterbenden Sprache (Latein), entstanden sind. Deswegen soll nach Baumann das Deutsche zur Weltsprache werden. In seiner jetzigen Form ist es jedoch nicht erlernbar und der Ausländer „bringt es nur zu einem Radebrechen lächerlichster Art“ (Baumann 1915: 52) Eine Vereinfachung schien für ihn unumgänglich und sollte mithilfe des Mittelhochdeutschen erfolgen. Das folgende Beispiel soll eine kleine Kostprobe von Salzmanns Sprachprojekt geben:

Weltdeutsch (Baumann 1915: 99):

Ok t Esperanto sein heut in begrif su teil(en) t shiksal fon Wolapik su verswind(en) in fersenkun u swar as fershidene grunda, besonder infolge seine spraklie mangel-haftikeit, wele hawen gefiret suglei su ferhengenis-fole streitikeita u spaltuna fon seine anhangera, wele befedden sik heut af heftiste.

Standarddeutsch:

Auch das Esperanto ist heute im Begriff, das Schicksal von Volapük zu teilen und in der Versenkung zu verschwinden und zwar aus verschiedenen Gründen, vor allem aber infolge seiner sprachlichen Mangelhaftigkeit, die zugleich zu verhängnisvollen Streitigkeiten und Spaltungen seiner Anhänger geführt hat, die sich heute aufs heftigste befenden.

„Kolonialdeutsch“

Eine besondere Rolle war für das von Emil Schwörer konzipierte Kolonialdeutsch vorgesehen. Schwörer wollte eine Verkehrssprache mit Deutsch als Grundlage für die Kommunikation zwischen (deutschen) Plantagenbesitzern und Eingeborenen (wie er sie nennt) in den damaligen afrikanischen Kolonien Deutschlands entwickeln. Das folgende kurze Textbeispiel, das Schwörer in einen authentisch wirkenden Dialog einbettete, soll das Kolonialdeutsch veranschaulichen:

Kolonialdeutsch (Schwörer 1916: 56):

Plantagenbeamter: „Bist du bei unsere Pflanzung? Kannst du Deutsch?“

Eingeborener (intelligent): „Ja, wohl, bana. Ich bin bei Ihre Pflanzung. Ich kann Deutsch. Ich kann sagen Alles in Deutsch und ich kann nun verstehen alle Menschen seit 4 Wochen.“

Typisch für das Kolonialdeutsch ist das auch sprachlich reflektierte asymmetrische Verhältnis zwischen den Sprechern (Anrede des Eingeborenen mit *Du*), ansonsten erinnert noch dieses Sprachprojekt am weitgehendsten an die Bezugssprache. Abgesehen von der besonderen Rolle des Kolonialdeutsch ging es auch Schwörer in erster Linie darum, „dem deutschen Einfluss und Handel neue große Gebiete zu erschließen“ (Schwörer 1916: 5). Mithilfe einer vereinfachten Sprache könnten nämlich die Deutschen einen erfolgreichen Konkurrenzkampf gegen die als Hauptgegner bezeichneten Engländer führen, deren Sprache durch ihre Einfachheit, leichte Erlernbarkeit und Verbreitung dem Deutschen weit überlegen ist.

Sprachliche Merkmale der deutschen Kunstsprachen

Im Folgenden sollen einige wesentliche Merkmale der deutschen Kunstsprachen nach linguistischen Bereichen vorgestellt werden.

Rechtschreibung/Schrift: In Bezug auf die Rechtschreibung wird das Prinzip „Schreibe wie du sprichst, und sprich, wie du schreibst“ angewendet, d.h. die im Deutschen recht vielfältigen Laut-Buchstaben-Zuordnungen sollen vereinheitlicht werden. Gefordert werden u.a. die Kleinschreibung von Substantiven (mit einigen Ausnahmen) und die Abschaffung der damals noch verbreiteten Frakturschrift.

Morphologie: In den Kunstsprachen gibt es kein Genus, die Artikel werden zwar beibehalten, aber in einer stark vereinfachten Form: *t* (gesprochen *ter*) für den bestimmten Arti-

kel (*t kind*) und *eine* für den unbestimmten Artikel (Weltdeutsch und Kolonialdeutsch), im vereinfachten Deutsch von Salzmann gibt es sogar nur einen einzigen Artikel *ti* (für *die*). Die Substantive sind in der Form nicht veränderbar, im Plural bekommen sie eine einheitlich Endung (*-a* in Weltdeutsch, *-s* im vereinfachten Deutsch, *-en* im Kolonialdeutsch). Alle Verben werden schwach gebeugt. Im Präsens werden sie meist in der Infinitivform verwendet (Weltdeutsch und Kolonialdeutsch), betonte Präfixe werden nicht abgetrennt: *Er fortgeen mit seine fater* (Weltdeutsch). Adjektive haben die Endung *-e* und sind formkonstant (Weltdeutsch und Kolonialdeutsch).

Syntax: In der Syntax der Kunstsprachen gibt es nur einige Veränderungen. Die Satzstruktur ändert sich nicht wesentlich, subordinative und koordinative Sätze kommen gleichermaßen vor, vorgeschlagen werden aber kurze Sätze (Kolonialdeutsch). Die Verb-Letzstellung wird jedoch kategorisch abgeschafft.

Lexikon: Die Vereinfachung des Lexikons wird in den Sprachprojekten von Baumann und Salzmann überhaupt nicht thematisiert, weil diese Kunstsprachen auch zum Ausdruck komplexer Äußerungen von Muttersprachlern dienen sollten und nicht nur zur Kommunikation im interkulturellen Bereich bestimmt waren. Das Kolonialdeutsch war jedoch für die auf alltägliche, konkrete Sachverhalte beschränkte Kommunikation mit Eingeborenen vorgesehen. Daher besteht „[...] der wesentliche Vorzug des K.D. [...] in der Zurückführung des ungewöhnlich reichen deutschen Wortschatzes auf ein gewisses für das Verständnis erforderliches Mindestmaß“ (Schwörer 1916: 44). Er schildert sehr detailliert, auf welche Weise der Wortschatz reduziert werden soll. Es werden nur Wörter übernommen, die nicht durch andere ersetzt werden können (*Sache, machen, gut*) oder für die Eingeborenen leicht auszusprechen sind. Die Wörter werden in zwei Gruppen unterteilt: Gruppe I umfasst die notwendigsten Wörter für Anfänger (z.B. *Mensch, Arbeit*), Gruppe II zielt auf die Bedürfnisse der Fortgeschrittenen (*Donner, angreifen*).

Zusammenfassung

Die in den vorangehenden Abschnitten vorgestellten vereinfachten „Varietäten“ des Deutschen sind aus den unterschiedlichsten Gründen entstanden: Pidginsprachen, darunter das Gastarbeiterdeutsch, fungieren in der interkulturellen Kommunikation als Verkehrssprachen und weisen Einflüsse der beteiligten Sprachen auf. Der Foreigner Talk ist als Register eine kontextbedingte Anpassung an die Sprechweise einer fremdsprachigen Person. Die Kunstsprachen hingegen sind auf einen bewussten Versuch ihrer Schöpfer zur Simplifizierung des Deutschen zurückzuführen und bilden somit ein ideales Gegenbild zu den unkontrollierten Vereinfachungsprozessen. Sie haben auch verschiedene Entwicklungswege eingeschlagen, trotzdem ist ihnen gemeinsam, dass sie alle – mit mehr oder weniger Erfolg – auf eine einfachere Verständigung zwischen den Kommunikationsteilnehmern abzielen. Die mehr oder weniger exemplarische Darstellung dieser simplifizierten Sprachformen erlaubt zwar keine weitreichenden Schlussfolgerungen, doch lässt sich angesichts übereinstimmender Merkmale (Tilgung des Artikels und bestimmter Endungen, Verarmung des Flexionssystems, Vermeidung peripherer lexikalischer Elemente usw.) die Hypothese wagen, dass die Sprecherkompetenz nicht nur die Generierung wohlgeformter Sätze erlaubt, sondern auch die Fähigkeit umfasst, dass die Sprecher imstande sind, eine natürliche Sprache – abgesehen von individuellen und kontextbedingten Parametern – nach ähnlichen Mustern zu vereinfachen. Um diese Hypothese zu verifizieren, sind jedoch weitere Untersuchungen erforderlich.

Literatur

ALBERTS 1973

ALBERTS, Jürgen et al. (Hrsg.): *Stories für uns*. Frankfurt, Fischer, 1973.

ARONOFF 1994

ARONOFF, Mark: *Morphology by Itself*. Stems and Inflectional Classes. Cambridge–Mass.: Massachusetts Institute of Technology, 1994.

BARTSCH 1973

BARTSCH, Renate: Gibt es einen sinnvollen begriff von linguistischer komplexität? In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*. 1.1, 6–31, 1973.

BAUER 1975

BAUER, Anton: *Die soziolinguistische Status- und Funktionsproblematik von Reduktionssprachen*. Bern–Frankfurt, Lang, 1975.

BAUMANN 1915.

BAUMANN, Adalbert: Wede. *Die Verständigungssprache der Zentralmächte und ihrer Freunde, die neue Welt-Hilfs-Sprache*. Diessen vor München, Jos. C. Hueber, 1915.

BICKERTON 1973

BICKERTON, Derek: *Pidgins and Creoles*. Seminar at the 1973 LSA Linguistic Institute at Ann Arbor. Michigan, 1973.

CLYNE 1968

CLYNE, Michael: Zum Pidgin-Deutsch der Gastarbeiter. In: *Zeitschrift für Mundartforschung*. 35, 130–139. 1968.

DIETRICH 2003

DIETRICH, Rainer: Inwiefern kann Sprache einfach sein? In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Vol. 33, No. 131, 55–75. 2003.

FÁY 2012

FÁY, Tamás: *Sekundäre Formen des Foreigner Talk im Deutschen aus übersetzungswissenschaftlicher Sicht*. Tübingen, Gunter Narr, 2012.

FERGUSON 1975.

FERGUSON, Charles Albert: Toward a Characterization of English Foreigner Talk. In: *Anthropological Linguistics*. Vol. 17, No. 1, 1–14, 1975.

FERGUSON 1981.

FERGUSON, Charles Albert: ‚Foreigner Talk‘ as the Name of a Simplified Register. In: *International Journal of the Sociology of Language*. 28 (Foreigner Talk), 9–18, 1981.

FOX 1977

FOX, James A.: *Implications of the Jargon/Pidgin Dichotomy for Social and Linguistic Analysis of the Gastarbeiter Pidgin German Speech Community*. In: Molony, Carol–Zobl, Helmut–Stölting, Wilfried (Hgg.). *Deutsch im Kontakt mit anderen Sprachen*. Kronberg/Ts., Scriptor, 40–47. 1977.

FRANCESCHINI–KLEIN 2003

FRANCESCHINI, Rita–KLEIN, Wolfgang: Einleitung. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. Vol. 33, No. 131, 5–7. 2003.

HANCOCK 1977

HANCOCK, Ian F.: *Appendix: Repertory of Pidgin and Creole Languages*. In: Valdman, Albert (ed.). *Pidgin and Creole Linguistics*. Bloomington, Indian University Press, 362–391, 1977.

HFP 1975

HEIDELBERGER FORSCHUNGSPROJEKT „Pidgin-Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik“ (HFP) 1975. Zur Sprache ausländischer Arbeiter: Syntaktische Analysen und Aspekte des kommunikativen Verhaltens. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. Vol. 5, No. 18, 78–121.

HFP 1977

HEIDELBERGER FORSCHUNGSPROJEKT „*Pidgin-Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik*“ (HFP) 1977. Die ungesteuerte Erlernung des Deutschen durch spanische und italienische Arbeiter. Eine soziolinguistische Untersuchung. Osnabrück: Fachbereich 7, Kommunikation/Ästhetik der Universität Osnabrück (=Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Beiheft 2).

HINNENKAMP 1982

HINNENKAMP, Volker 1982. *Foreigner Talk und Tarzanisch*. Eine vergleichende Studie über die Sprechweise gegenüber Ausländern am Beispiel des Deutschen und des Türkischen. Hamburg, Buske.

HYMES 1985

HYMES, Dell H.: *Introduction* [to Part III]. In: Hymes, Dell H. (ed.). *Pidginization and Creolization of Languages*. Proceedings of a Conference Held at the University of the West Indies Mona, Jamaica, April 1968. Cambridge, University Press, 65–90, 1985 [1971].

KLEIN 2003

KLEIN, Wolfgang: Wozu braucht man eigentlich Flexionsmorphologie? In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. Vol. 33, No. 131, 23–54, 2003.

LYONS 1995

LYONS, John: *Einführung in die moderne Linguistik*. München, C. E. Beck, 1995.

MEISEL 1975

MEISEL, Jürgen M.: Ausländerdeutsch und Deutsch ausländischer Arbeiter. Zur möglichen Entstehung eines Pidgin in der BRD. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. Vol. 5, No. 18, 9–53, 1975

MEISEL 1977

MEISEL, Jürgen M.: *The language of foreign workers in Germany*. In: Molony, Carol–Zobl, Helmut–Stöltzing, Wilfried (Hgg.). *Deutsch im Kontakt mit anderen Sprachen*. Kronberg/Ts., Scriptor, 184–212, 1977.

MOLONY–ZOBL–STÖLTING 1977

MOLONY, Carol–ZOBL, Helmut–STÖLTING, Wilfried (Hgg.): *Deutsch im Kontakt mit anderen Sprachen*. Kronberg/Ts., Scriptor. (= Monographien Linguistik und Kommunikationswissenschaft 26), 1977.

MÜHLHÄUSLER 1974

MÜHLHÄUSLER, Peter: *Pidginization and Simplification of Language*. Canberra, Australian National University, 1974.

MÜHLHÄUSLER 1984

MÜHLHÄUSLER, Peter: Tracing the Roots of Pidgin German. In: *Language and Communication*. Vol. 4, No. 1, 27–57, 1984.

SALZMANN 1913

SALZMANN, Oswald: *Das vereinfachte Deutsch*. Die Sprache aller Völker. Leipzig, Oswald Salzmänn, 1913.

SCHWÖRER 1916

SCHWÖRER, Emil: *Kolonialdeutsch*. München, Hubers, 1916.

TWIN 2010

TWIN, Mark: *The Awful German Language*. Berlin, US-Botschaft Berlin, 2010 [1880].

MOTIVATION FÜR DEUTSCH IN STUDIENBEGLEITENDEN HOCHSCHULKURSEN IN DER SLOWAKEI

KATARÍNA FEDÁKOVÁ

Einleitende Frage

Für die EU stellt offiziell das Mehrsprachigkeitskonzept eins der wichtigsten Ziele dar. Wie sieht die Situation für den DaF-Unterricht in der Slowakischen Republik aus?

Der sprachpolitische Hintergrund in der Slowakei und Stellung des Deutschen im Fremdspracheunterricht in der Slowakei

Das Englische beeinflusst das Konzept der Mehrsprachigkeit sowohl in der EU als auch in der Slowakei sehr stark. Der Sprachwechsel vom Deutschen zum Englischen setzte in der Slowakei gleich nach der Wende im Jahre 1989 ein. Die Zahl von Deutschlernenden an Grund- und Mittelschulen sank in der ehemaligen Tschechoslowakei ständig zugunsten besonders des Englischen, aber immer mehr auch anderer Fremdsprachen wie Französisch, Spanisch und Russisch. Im Jahre 2005 verzeichnete man unter den Schülern einen Rückgang von etwa mehr als 10 Prozent in fünf Jahren, wobei die Zahl der Deutschstudierenden etwa gleich blieb (12.500) (vgl. Ortner 2007, S. 43). Damals waren aber in der Slowakei immer noch zwei Fremdsprachen obligatorisch. Nach der Einführung des Englischen als der verpflichtend vorgeschriebenen ersten Fremdsprache wird sich auch in der Slowakei die Situation für alle Fremdsprachen außer Englisch noch dramatischer im Sinne einer negativen Entwicklung ändern. Im Bericht der Expertenkommission der EU für die Slowakei wurde bereits im Jahre 2009 Beunruhigung darüber zum Ausdruck gebracht, dass die Zukunft der anderen Fremdsprachen in der Slowakei durch die offizielle Fremdsprachenpolitik bedroht ist (vgl. 2009, S. 49). Man kann lediglich hoffen, dass es in ein paar Jahren hierzulande zu einer ähnlichen Situation kommt wie in einigen anderen Ländern, wo das Lernen von Deutsch wegen seines „exotischen“ Charakters mittlerweile mehr geschätzt wird als das Englische, das jeder kann: *„...es klingt besser, wenn man sagt, dass man Deutsch lernt, als wenn man Englisch lernt ...“* (Kirchner 2004, S. 18). Riemer untersuchte dieses Phänomen in ihrer Länderstudie und nennt das instrumentelles Exotenmotiv (Riemer 2005 in Ortner 2007, S. 44).

Um die Stellung des Deutschen einigermaßen aufrechtzuerhalten, sind die Fragen der Einstellungen, des Prestiges oder der Nützlichkeit einer Fremdsprache von Bedeutung. In einigen Untersuchungen wurden zum Beispiel die Einstellungen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Befragten ermittelt, wie z. B. bei Dörnyei und Clément (2001, S. 423). 4 765 Grundschullerner im Alter von 13–14 Jahren (davon 2 377 Jungen und 2 305 Mädchen) in Ungarn gaben an, dass Russisch und Deutsch „Männersprachen“, während Französisch und Italienisch „Frauensprachen“ sind. Interessant ist das Ergebnis, dass Englisch als neutral von beiden Geschlechtern angesehen wird. Damit wurden die Schlussfolgerungen einer älteren Untersuchung unter Französisch- und Deutschlernern an den Hochschulen in den USA bestätigt (Ludwig, 1983, nach Dörnyei und Clément 2001, S. 423). Eine wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang der Status der Fremdsprache, was oft als Kommunikationspotential einer Sprache präsentiert wird. Dolník (2004, S. 41) definiert es als die Anzahl der Sphären, in denen die Sprache bevorzugt wird sowie der Grad ihrer Universalität.

tät. In diesem Zusammenhang wird die Stellung des Deutschen in der Welt und auch in der EU so ausgewertet, dass ihr Prestige den realen Existenzbedingungen nicht angemessen ist. Anfang der 90er Jahre verlief z. B. nur 1 % der internen Kommunikation der EU auf Deutsch. Seit der Zeit hat sich die Situation kaum zugunsten des Deutschen geändert. Im Gegenteil, das Englische scheint zu einer EU-Gemeinsprache, vielleicht sogar, wie es Dolník treffend auf den Punkt bringt, zu einem „Identifikationsmerkmal der europäischen Volkshaftigkeit“ zu werden (2004, S. 41). Aber die Stellung einer Sprache wird, wie Muhr (2004, S. 58) anführt, auch von einem internen Faktor einer Sprachgemeinschaft beeinflusst, und zwar der Sprachloyalität: „Was nun die Sprachloyalität anbelangt, ist es gerade seit 1945 in Deutschland zu einer dramatischen Wende gekommen. Der beinahe fanatische Sprachstolz früherer Zeiten hat einer relativen Gleichgültigkeit Platz gemacht. Denn nach einer Umfrage, die Ende der 90er Jahre gemacht wurde, können sich 25 % der Deutschen vorstellen, auch gänzlich auf ihre Sprache zu verzichten.“ Deutsch ist nach 1920 stark als Sprache der Wissenschaft und von geistigen Produkten zurückgegangen (insbesondere Technik und Naturwissenschaften, weniger in Medizin sowie in Geistes- und Sozialwissenschaften) (vgl. Muhr 2004, S. 58). Krumm (2003, S. 37) ist trotzdem überzeugt, dass das Deutsche unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte eine „starke (europäische Regional) Sprache ist: nach der Zahl der Muttersprachensprecher auf Platz 11 oder 12, in Bezug auf den wirtschaftlichen Einfluss sogar auf Platz 6 oder 7 unter ca. 6000 Sprachen der Welt. Für die Slowakei ist das deutschsprachige Ausland wirtschaftlich besonders interessant, weil etwa 25 % unseres Exports in diese Länder gehen. Deutsch mit 100 Millionen Muttersprachlern ist weiterhin nach Englisch die meistbenutzte Sprache im Internet. Das Deutsche wird im Allgemeinen aber als eine „schwache Lernsprache“ angesehen. Die deutsche Sprache genießt, und nicht nur in der Slowakei, den Ruf, eine sprachlich wie kulturell schwer zugängliche Sprache zu sein. Diese negative klischeehafte Wahrnehmung von Deutsch ist meistens vor dem Beginn des Lernens ausgeprägt. Ortner (2006, S. 51) führt einige Schlussfolgerungen aus Riemers Russlandstudie: „Gemessen an Russisch ist Deutsch nicht schwer, ganz im Gegenteil (...). Deutsch ist ebenso leicht wie jede andere Sprache, vorausgesetzt, Unterricht hält sich an ein paar wenige gesicherte Grundlagen und an die Interessen der Schüler – schnelle Ergebnisse sichern, täglich die kleinen Erfolge sichtbar machen, das Lernen lernen und damit auch den Lernerfolg sichern.“ Die deutsche Sprache wird oft in der Position einer zweiten Fremdsprache meistens nach Englisch gelernt. Zur Veranschaulichung eine Angabe von Tönshoff (2000, S. 57), dass weltweit etwa drei Viertel aller Deutschlernenden das Deutsche erst als zweite Fremdsprache lernen. Für Deutsch als erste Fremdsprache sprechen aber die Ergebnisse von mehreren Forschungsprojekten, die beweisen (vgl. z.B. Rost-Roth 2003, S. 126), dass die Lerner, die Deutsch als erste Fremdsprache gelernt haben, bei einem Leistungsvergleich signifikant bessere Leistungen erreicht haben. Es könnte dadurch erklärt werden, dass Deutsch, wenn es als erste Fremdsprache gelernt wird, verschiedene Lernstrategien besser aktiviert, wovon man beim weiteren Lernen profitieren kann. Es wäre höchstwahrscheinlich wenig sinnvoll anzunehmen, dass sich die Stellung des Englischen in den nächsten Jahren ändert. Raasch (2002, S.31) schlägt vor, dass für Englisch als *lingua franca* 4 bis 5 Jahre reichen (im Gegensatz zu Englisch als *lingua culturalis* – dafür braucht man 8 bis 10 Jahre). Danach entsteht Platz und Zeit für andere Fremdsprachen.

Wenn wir wollen, dass Deutsch überhaupt noch gelernt wird, sollte die zweite Fremdsprache, wie Lindemann (2007, S. 18) es fordert, einen Status erhalten, „der sie davor schützt, als unwichtig und nebensächlich abgewertet werden zu können“. Es sollte das neue Konzept der unterschiedlichen Kompetenzniveaus und Sprecherprofile sowie die Neuposi-

tionierung des Deutschen als möglicher zweiter oder dritter Fremdsprache mit daraus resultierenden Möglichkeiten und Einschränkungen, ihren Niederschlag in einer entsprechenden integrativen Mehrsprachigkeitsdidaktik finden. Außerdem ist eine effektive, zielgerichtete Sprachenpolitik aller betreffenden Institutionen und Medien notwendig, um die deutsche Sprache als eine attraktive Möglichkeit zum Fremdsprachenlernen nach dem Englischen zu präsentieren und zu pflegen. Wie Raasch (2002, S. 30) es ausdrückt: „Mehrsprachig kann der Einzelne werden, aber ein Land benötigt die Vielsprachigkeit. Wenn die Einzelnen die Möglichkeit erhalten, je nach Interesse verschiedene Sprachen zu lernen, dann entsteht die Multilingualität des Landes aus der Plurilingualität seiner Bewohner. Wir brauchen Schulen, Hochschulen, Bildungsträger, die möglichst viele verschiedene Sprachen anbieten und in ihre Curricula aufnehmen.“ In der aktuellen sprachpolitischen Situation mit der eindeutigen Präferenz des Englischen ist allerdings den Schülern oft nicht klar, in welcher Hinsicht Deutsch als die zweite Fremdsprache für sie nützlich sein kann. Hier wird der Begriff der Nützlichkeit einer Fremdsprache so verstanden, dass die Schüler über die Möglichkeit, auf die Sprache in unterschiedlichen Situationen zurückzugreifen wissen.

Stand der Forschung

Mehrere Untersuchungen beweisen eine größere Bedeutung der instrumentellen Motivation (vgl. Riemer 1997, S. 9). Viele Lerner entwickeln erst kurz vor oder nach der Beendigung ihrer Schulzeit selbstbestimmte Formen der Motivation, wobei Berufsmöglichkeiten und Auslandsaufenthalte eine wichtige Rolle spielen. Clément und Kruidener (1983, S. 274–278) sind der Ansicht, dass es schwierig ist, die integrative von der instrumentellen Motivation eindeutig zu trennen und dass sich die Orientierung in Abhängigkeit vom Lernkontext ändern kann. Für diese Untersuchung ist also von Bedeutung, dass das Fremdsprachenlernen in solchen Kontexten, wo es wenig direkte Kontakte mit den Muttersprachlern gibt, nicht ausschlaggebend von der integrativen Motivation geprägt ist (ebenda). Die Lernenden interessieren sich unter solchen Bedingungen eher für kulturelle Produkte in der Zielsprache, wozu auch in dieser Untersuchung Angaben erhoben werden (*Hatten Sie Gelegenheit, Zeitungen/Zeitschriften zu lesen? Hatten Sie Gelegenheit, Deutsch im Radio oder Fernsehen zu hören? Hatten Sie Gelegenheit, Filme in Deutsch anzusehen?*). Die instrumentelle Motivation sollte demnach für die befragten Deutschlernenden von größerer Bedeutung als die integrative sein. Im Rahmen dieser Untersuchung wird weiterhin die Selbsteinschätzung der Probanden ermittelt. Es wird dabei davon ausgegangen, dass die meisten Lernenden ihre Kompetenz realistisch einschätzen können. Es handelt sich hier um keine objektiv existierende Kompetenz, sondern um eine subjektive Wahrnehmung davon. Eine gewisse Grundlage entsteht bereits in der Kindheit und wird von erlebten Miss- bzw. Erfolgen beeinflusst (Mißler 1999, S. 179, 180). Die Selbsteinschätzung kann Auskunft über Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit geben. Die Selbsteinschätzung können auch andere Faktoren beeinflussen, unter anderen auch die Lerndauer sowie die Häufigkeit und Qualität der Kontakte mit den Muttersprachlern und nicht zuletzt auch die Tatsache, wie hoch der Status der Fremdsprache ist (vgl. Masgoret, Bernaus, Gardner, 2001, S. 284). Schließlich soll der zentrale Begriff Motivation definiert werden. Es ist unmöglich im Rahmen dieser Studie einen vollständigen Überblick zu dieser Problematik zu präsentieren, weil es sich um eine sehr komplexe und immer noch diskutierte Kategorie handelt. Die Erforschung des Motivationsbegriffs wird von mehreren Motivationstheorien geleitet, auf die hier nicht eingegangen werden kann. Verschiedene unterschiedlichen Motivationsmodellen. Das neueste Modell wurde von Zoltan Dörnyei und seinen Mitarbeitern, ausgehend von der

sog. *Action Control Theory*, unter dem Namen “*Process Model of L2 Motivation*” präsentiert (vgl. Skehan 2002).

Es handelt sich um ein komplexes dynamisches Modell mit einer temporalen Dimension. Die Motivation besteht nach diesem Modell aus drei Komponenten: der Fremdsprachenebene (erfasst Motive und Einstellungen zur Zielsprache), der Lernerebene (erfasst kognitive und affektive Aspekte wie Leistungsmotivation und Selbstbewusstsein) und schließlich der Lernsituationsebene (bezieht sich auf die Unterrichtssituation und den Lehrer). Die Dynamik dieses Modells besteht darin, dass Dörnyei drei Phasen (*pre-actional*, *actional* und *post-actional Phase*) unterscheidet, weil sich die Motivation im Laufe des Lernens ändert. Eine weitere Frage, die unter Fachleuten immer noch diskutiert wird. (vgl. Tremblay, Goldberg und Gardner 1995; Kirchner 2004; Schlak et al. 2002) lautet: Bewirkt der subjektiv wahrgenommene Lernerfolg die Motivation oder ist Motivation eine Ursache für Erfolg beim Fremdsprachenlernen? Riemer (2003, S. 5) führt an, dass der Lernerfolg dann besonders motivierend ist, „wenn sich die lernende Person die Ursachen für diesen Erfolg selbst zuschreibt“. In dieser Untersuchung wird die Auffassung vertreten, dass sich die Motivation und der Lernerfolg gegenseitig beeinflussen (Kirchner 2004, S. 2, Schlak 2002; S. 3). Ausgehend von den Ergebnissen mehrerer Untersuchungen zur Rolle der vorher gelernten Fremdsprachen auf das Erlernen der aktuellen Fremdsprache (vgl. z.B. Mißler 1999) werden die Probanden danach gefragt, wie sie den Einfluss des Englischen (falls sie es beherrschen) auf das Deutschlernen einschätzen.

Untersuchungsdesign

Fragestellungen

Die Fragestellungen ergeben sich aus der sprachpolitischen Realität in der Slowakei: Wie attraktiv ist Deutsch für den slowakischen Lernenden überhaupt? Was kann den slowakischen Lerner zum Deutschlernen motivieren? Es handelt sich hier um eine Pilotuntersuchung der Motivation für Deutsch bei Nicht-Germanistik-Studierenden. Es wird beabsichtigt, diese Untersuchung später weiter anzulegen und zusätzliche Faktoren zu ermitteln und statistisch zu bearbeiten. Weiterhin werden verallgemeinernde Angaben zu unterschiedlichen Lernsituationen erhoben, sodass situationspezifische Aspekte der Motivation ermittelt werden. Es wird aber davon ausgegangen, dass für die Probanden die Entscheidung, Deutsch in einem studienbegleitenden Kurs weiter zu lernen durch die positive schulische Erfahrung mit dem Fach Deutsch beeinflusst wurde (vgl. z.B. Weinberger, 2007, S. 540). Eine qualitative Studie an norwegischen Grundschulen zur Motivation für Deutsch (Lindemann 2007) zeigt, wie wichtig auch die außerunterrichtlichen Rahmenbedingungen, v. a. die fachliche, sprachliche und didaktische Kompetenz des Lehrers für die Aufrechterhaltung und ggfs. die Stärkung der Motivation und der Lernbereitschaft sind. Aus der Vielzahl möglicher Fragestellungen sind folgende für diese Studie von Bedeutung:

- Welche Lernmotivationsprofile weisen die Probanden auf? Gibt es Unterschiede in den Motivationsprofilen zwischen den DaF-Lernenden der untersuchten Studienrichtungen?
- Welche sind die am häufigsten angegebenen Lernmotivationsaspekte?
- Welche Items weisen die stärkste Zustimmung auf?
- Wie schätzen die Probanden selbst ihre fremdsprachliche Kompetenz in Sprechen bzw. Leseverstehen ein?
- In welcher Form gestalten sich die Kontakte mit Deutsch außerhalb des Deutschunterrichts?

- Wie schätzen die Probanden den Einfluss des Englischen auf das Erlernen der deutschen Sprache ein? Empfinden sie Englisch als eine Hilfe beim Lernen der deutschen Sprache?

Untersuchungsteilnehmer

Es handelt sich um erwachsene Hochschullernende in der aktiven Lernphase im Alter von 19–22 Jahren am Anfang ihres Hochschulstudiums, mit dem Abitur in Deutsch, in der Regel also theoretisch auf der Stufe B1 bzw. B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Zugleich sind sie relativ erfahrene Lernende, weil die durchschnittliche Lerndauer 8,88 Jahre beträgt. Alle Untersuchungsteilnehmer absolvierten ihre Sprachausbildung im Rahmen des slowakischen Bildungssystems. Sie studieren Jura (N-19) und Geisteswissenschaften (N-21). An der Hochschule lernen sie das erste Jahr Deutsch in studienbegleitenden Kursen (2 Semesterwochenstunden, der Umfang wurde vor ein paar Jahren zugunsten der Fachausbildung reduziert). Außerschulische Sprachkontakte mit deutschsprachigen Muttersprachlern sind im Allgemeinen beschränkt. Diese Angaben sowie Alter, Studienrichtung, Selbsteinschätzung, Anzahl der gelernten Sprachen u.ä. werden in einem getrennten persönlichen Fragebogen thematisiert. Vollständige Datensätze konnten von 40 Probanden (davon 28 weiblich – 70 % und 12 männlich – 30 %) eingesammelt werden.

Untersuchungsmethode/Untersuchungsinstrument

Für diese Untersuchung wurde als Untersuchungsinstrument der Fragebogen gewählt. Man kann relativ schnell relativ viele Probanden befragen, auch wenn man bei der Interpretation der so erhobenen Daten vorsichtig vorgehen und einige mögliche negative Einflüsse miteinbeziehen muss. Da es zurzeit keine standardisierten Fragebögen zur Ermittlung der Motivation gibt, wird zur Datenerhebung ein adaptierter Motivationsfragebogen eingesetzt, der auf Basis der gegenwärtigen Forschung von T. Schlak et al. (2002) entwickelt wurde. Der komplette Fragebogen wurde in einer Pilotstudie getestet (Universität Bielefeld, Wintersemester 1999/2000) und daraufhin überarbeitet. Einige Items wurden von bestehenden Fragebögen übernommen, andere neu geschrieben bzw. weggelassen (in diesem Fall Item 29 ...weil ich gerne Deutsch unterrichten möchte) mit dem Ziel die Probanden sowie andere Lernbedingungen zu berücksichtigen bzw. zu verallgemeinern, und um vergleichbare Ergebnisse durch annähernd gleiche Item-Anzahl zu den jeweiligen Motivationsaspekten zu erzielen (weggelassen wurden deshalb aus der Originalfassung des Fragebogens Items 1, 2, 7, 8, 11, 15, 17, 18, 24, 26 und 28). Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen. Im ersten Abschnitt wird erfragt, warum die Forschungsteilnehmer Deutsch lernen. Abschnitt 2 umfasst die motivationalen Variablen „motivationale Stärke“ und „Selbstbewusstsein“. Die ausgewählten Motivationsaspekte werden in Form von vollständigen Sätzen formuliert und mit in der Regel 3–4 Items auf einer 5-stufigen Likert-Skala (1 = starke Ablehnung, 5 = starke Zustimmung) abgefragt. Bei der Auswahl der Variablen wird darauf geachtet, dass sowohl traditionelle als auch neuere Variablen eingebracht werden. In Bezug auf das dynamische Modell von Dörnyei betreffen folgende Aspekte die Fremdsprachenebene. *Instrumentelle* Motivation wird als das Bedürfnis der Lerner verstanden eine Fremdsprache aus pragmatischen Gründen zu lernen. Diese Variable wird in den Items 10, 16 und 27 erfasst. *Integrative* Motivation stellt den Wunsch dar, sich der Zielkultur anzupassen, sich zu integrieren. Die Existenz einer integrativen Orientierung wird umstritten, deshalb wurden Teilaspekte wie *Friendship* (Items 3), *Knowledge* (Item 5), *Travel* (Item 14) und *Socio-*

cultural Orientation (Items 20) ermittelt. *Intrinsische* Motivation besteht dann, wenn Lernende innerlich den Wunsch haben, die Fremdsprache zu lernen (Items 6, 12, 13 und 25). *Extrinsische* Motivation bedeutet, dass der Lerner durch äußere Einflüsse, wie Prüfungen oder Notendruck zum Lernen motiviert wird (Item 19, 21): „*Extrinsisch motiviertes Verhalten ist dadurch gekennzeichnet, dass es nicht hauptsächlich einem Interesse an der Aufgabe entspringt, sondern dass aus anderen Gründen das Handeln vollzogen wird.*“ (Riemer 2003, S. 4). Dieser Begriff kann manchmal nicht von der instrumentellen Motivation unterschieden werden. Noels (2001, S. 51) führt zum Beispiel eine relativ detaillierte Diskussion zu diesen Begriffen an. Hier werden diese zwei Aspekte getrennt behandelt, im Sinne von Schlak et al. (2002, S. 6), die die instrumentelle Motivation als einen langwierigen Plan des Lernenden betrachten, während die extrinsische Motivation eher kurzfristig ist.

Auf die Lernerebene beziehen sich folgende Aspekte *Leistungsmotivation* ist für die Lernenden typisch, die grundsätzlich erfolgreich sein wollen, also auch beim Fremdsprachenlernen (Items 9, 22 und 23). *Angst* bezieht sich auf die Angst, die Fremdsprache zu benutzen (Items 32, 38 und 44). *Aufmerksamkeit* gehört zu den in der neueren Zweitspracherwerbsforschung meist diskutierten Aspekten (Items 34, 39 und 43). *Anstrengung* wird in den Items 31, 33 und 36 ermittelt. *Ausdauer* wird für „wesentliches Strukturmerkmal des Fremdsprachenunterrichts und entscheidende Bezugsgröße von Motivation und Motivierung“ (Feuerhake et al., 2004, S. 10) gehalten (Items 35, 37 und 42). In dieser Untersuchung wurde auf die Items zur Lernsituationsebene verzichtet, weil die Probanden aus unterschiedlichen Lerngruppen (insgesamt 4) kommen und gruppenspezifische Komponenten schwer möglichst objektiv ausgewertet und interpretiert werden können, auch wenn es aus unterschiedlichen Untersuchungen klar hervorgeht, dass Lernsituationsebene für die Motivation große Relevanz hat.

Außer dieser Variablen werden weitere Variablen operationalisiert. Die *Lerndauer* wird im Fragebogen in Jahren angegeben, wobei diese Angaben für die Bearbeitungszwecke codiert wurden. Die *Selbsteinschätzung* wird hier als eigene subjektive Einschätzung der fremdsprachlichen Kompetenz durch die befragten Personen verstanden. Für die Selbsteinschätzung wurde eine rezeptive (Leseverstehen) und eine produktive (Sprechen) Fertigkeit ausgewählt. Der Grund für diese Entscheidung folgt der Studie von Feuerhake et al. (2004, S. 12), dass bei diesen Fertigkeiten „die Ich-Variable andere störende bzw. stark beeinflussende Variablen zwar nicht gänzlich ausschalten, aber zumindest doch verringern kann“. Unter der Ich-Variable wird im Sinne von Feuerhake et al. (ebenda) die Person an sich verstanden, „die auf sich gestellt eine Fertigkeit ausführen kann, ohne von anderen abhängig oder beeinflusst zu sein“. Es wurde weiterhin in diesem Zusammenhang untersucht, ob die Probanden mit dem aktuellen Stande der Beherrschung der deutschen Sprache zufrieden sind.

Motivationsprofil wird in diesem Kontext als Werte der 5-stufigen Likert-Skala bezüglich der Einstellungen zu den Aussagen im Fragebogen verstanden. Aufgrund der erhobenen Angaben werden mithilfe der deskriptiven Statistik die mittleren Werte ermittelt. Durch die Durchschnittserrechnung für die jeweiligen Items sowie für den jeweiligen Aspekt wird auf die Stärke der Lernmotivation geschlossen. Je höher der Durchschnittswert desto höher ist die Lernmotivation des Probanden.

Es wird erwartet, dass die Probanden tendenziell instrumentell motiviert sind und Items zu der instrumentellen Motivation die höchste Zustimmung bekommen. Da die Probanden aufgrund des slowakischen Bildungssystems relativ lange Deutsch lernen (können), wird angenommen, dass Aspekte wie Ausdauer, Anstrengung und Aufmerksamkeit eine wichtige Rolle spielen. Es wird angenommen, dass es einige (nicht sehr viele) Unterschiede zwi-

schen den Jura-Studierenden und den Studierenden der Geisteswissenschaften aufgrund unterschiedlicher Studienschwerpunkte geben wird. Andererseits haben beide Gruppen vergleichbare Möglichkeiten auf dem deutschsprachigen oder EU-Arbeitsmarkt. Jura-Studierende werden häufig für konservativ, traditionell Lernende gehalten, die sich viele Fakten aneignen müssen. Es wird vorausgesetzt, dass die meisten Probanden Englisch beherrschen und dass sie diese Sprache als Hilfe beim Deutschlernen ansehen. Was die Kontakte zur deutschsprachigen Kultur angeht, wird angenommen, dass sie sich vor allem in Form neuerer elektronischer Medien gestalten. Weiterhin wird erwartet, dass die Probanden den Einfluss des Englischen auf das Deutschlernen als hilfreich einschätzen.

Ergebnisse und ihre Interpretation

Wie schon erwähnt, werden in einem getrennten Fragebogen einige andere Angaben erhoben, die in einem Zusammenhang mit der Motivation stehen können. Die Lerndauer beträgt durchschnittlich 8,88, die Abweichung ist allerdings recht groß von 4 bis 13 Jahren. Acht Probanden beherrschen keine andere Fremdsprache außer Deutsch (vor allem in der Gruppe 2–6 von 21, in der Gruppe 1–2 von 19).

Die Studierenden werden danach befragt, wie sie selbst ihre Kompetenz im Sprechen bzw. Leseverstehen einschätzen. Die Gründe für die Auswahl dieser Fertigkeiten wurden bereits erklärt. Sie können ihre Kompetenz mit fünf „Schulnoten“ bewerten: 1 – *ausgezeichnet*, 2 – *sehr gut*, 3 – *gut*, 4 – *ausreichend*, 5 – *nicht ausreichend*. In der Tabelle 1 werden die Ergebnisse für die Einschätzung der Fertigkeit Sprechen angeführt.

Tabelle 1

| Ausgezeichnet | Sehr gut | Gut | Ausreichend | Nicht ausreichend |
|---------------|----------|------|-------------|-------------------|
| 20 | 22,5 | 47,5 | 10 | 0 |

In der Tabelle 2 werden die Ergebnisse für die Selbsteinschätzung der Leseverstehenskompetenz angeführt.

Tabelle 2

| Ausgezeichnet | Sehr gut | Gut | Ausreichend | Nicht ausreichend |
|---------------|----------|-----|-------------|-------------------|
| 22,5 | 50 | 25 | 2,5 | 0 |

Die Befragten schätzen dementsprechend besser ihre Fertigkeit ein, deutsche Texte zu lesen und zu verstehen als ihre Sprechfertigkeit. Es ist interessant, weil in der gängigen Praxis im heutigen Deutschunterricht das Leseverstehen eher eine vernachlässigte Fertigkeit ist. Es ist möglich, dass hier die universitäre Lernsituation eine Rolle spielt, wo die Studierenden mehr Texte lesen müssen.

Die Probanden werden weiterhin danach gefragt, wie sie mit der aktuellen Beherrschung der deutschen Sprache verglichen mit den anderen Studierenden in der Gruppe zufrieden sind. Sie können sich unter folgenden Bewertungen entscheiden: 1 – *zufrieden*, 2 – *eher zufrieden*, 3 – *neutral*, 4 – *eher unzufrieden*, 5 – *unzufrieden*. In der Tabelle 3 werden die Ergebnisse veranschaulicht.

Tabelle 3

| Zufrieden | Eher zufriedenen | Neutral | Eher unzufrieden | Unzufrieden |
|-----------|------------------|---------|------------------|-------------|
| 5 | 10 | 35 | 42,5 | 7,5 |

Eine Rolle für die Lernmotivation eines Fremdsprachenlernenden stellt die Qualität und die Häufigkeit seiner Kontakte mit den Muttersprachlern bzw. mit der Zielsprachenkultur dar. Wie bereits festgestellt, waren die persönlichen Kontakte der Probanden mit den deutschsprachigen Muttersprachlern recht eingeschränkt. Deshalb werden die Kontakte in einer anderen Form untersucht. Die Ergebnisse werden tabellarisch (Tab. 4) veranschaulicht.

Tabelle 4

| Kontakte | Zeitungen/ Zeitschriften | Bücher | Radio | Musik | Fernsehen | Filme |
|--------------|-----------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|
| Sehr häufig | 17,5 | 17,5 | 15 | 17,5 | 42,5 | 40 |
| häufig | 37,5 | 22,5 | 17,5 | 35 | 22,5 | 22,5 |
| gelegentlich | 22,5 | 30 | 25 | 45 | 27,5 | 25 |
| nie | 17,5 | 22,5 | 37,5 | 2,5 | 5 | 7,5 |
| keine Angabe | 5 | 7,5 | 5 | 0 | 2,5 | 5 |

Über 60 % der Befragten sehen sich sehr häufig bzw. sehr häufig deutsche Sendungen im Fernsehen bzw. deutsche Filme an. Mehr als ein Drittel geben überraschend an, häufig deutsche Zeitungen oder Zeitschriften zu lesen. Bücher werden gelegentlich von knapp einem Drittel der Probanden gelesen. Ähnliches gilt für die Musik. An letzter Stelle ist Radio, das von mehr als einem Drittel der Befragten nie gehört wird.

Die meistgelernte andere Fremdsprache in der Stichprobe ist Englisch (mit 80 %). Außerdem beherrschen nur fünf Probanden (10 %) noch eine dritte Fremdsprache, und zwar 2 können noch Ungarisch, jeweils ein Proband gibt die Beherrschung von Spanisch, Französisch bzw. Russisch an. Untersucht wird in dem Zusammenhang auch die Ansicht darüber, ob die Probanden die englische Sprache als Hilfe beim Deutschlernen empfinden. Sie können sich unter folgenden Möglichkeiten entscheiden – *sehr störend, eher störend, weder – noch, eher hilfreich, sehr hilfreich*. Diese Angaben sind nicht konkret quantifizierbar, aber aus ihnen geht die subjektive Einschätzung der Befragten hervor. Von der Hälfte der Befragten konnten keine Angaben ermittelt werden, weil sie entweder Englisch nicht beherrschen (8 Personen) oder keine Stellung dazu nahmen (12 Personen). Das kann man auch als signifikant dafür auswerten, dass dem Problem im Unterricht allgemein wenig Beachtung geschenkt wird. Die Einstellungen zu der Aussage von den restlichen 20 Probanden sehen wie folgt aus – Tabelle 5.

Tabelle 5

| Einstellung zum Englischen | Prozent |
|-----------------------------------|----------------|
| sehr störend | 5 |
| störend | 15 |
| weder – noch | 40 |
| hilfreich | 30 |
| sehr hilfreich | 10 |

Man kann der Tabelle entnehmen, dass es eine relativ große Anzahl der Lernenden gibt, die nicht in der Lage sind, die Vorkenntnisse aus einer Fremdsprache beim Lernen der anderen zu nutzen. Besonders das Englische wird aber in der Fachliteratur in der Regel als hilfreich beim Erlernen des Deutschen angesehen.

Anschließend werden die Ergebnisse zu den wichtigsten Aspekten und den Items mit der höchsten Zustimmung aufgrund ihres Mittelwertes angeführt und interpretiert.

Tabelle 6

| Aspekt | Mittelwert |
|----------------------------|-------------------|
| <i>Intrinsisch</i> | 3,18 |
| <i>Instrumentell</i> | 3,16 |
| <i>Ausdauer</i> | 3,09 |
| <i>Anstrengung</i> | 3,06 |
| <i>Leistungsmotivation</i> | 3,04 |
| <i>Aufmerksamkeit</i> | 3,03 |
| <i>Integrativ</i> | 2,91 |
| <i>Extrinsisch</i> | 2,88 |
| <i>Angst</i> | 2,81 |

Die höchste durchschnittliche Zustimmung erreicht entgegen unserer Annahme der Aspekt *intrinsische* Motivation, d.h. das Lernen bereitet den Probanden Spaß. Es weckt ihre Neugier, ist interessant und motivierend. Sie halten den Fremdsprachenunterricht und seine Inhalte für relevant als Lernmotiv. Es wird angenommen, dass externer Leistungsdruck die *intrinsische* Motivation negativ beeinflussen kann (Schlak et al. 2002, S.14). Einige Forschungsergebnisse (vgl. Kirchner 2004, S. 20) beweisen aber, dass so motivierte Lerner weniger Probleme haben sich mit Lernmisserfolgen auseinanderzusetzen. Sie beziehen sie nämlich nicht so oft auf ihre mangelnde Kompetenz, sondern auf äußere Umstände. Eine Kombination der *intrinsischen* Motivation mit externen Anregungen wird deswegen für sehr stabil gehalten. An zweiter Stelle ist für die befragten Lernenden die *instrumentelle* Motivation, die deutsche Sprache zu erlernen. Hoch eingestuft (Platz 3) wurde auch der Aspekt der *Ausdauer* sowie der *Anstrengung* (Platz 4) beim Fremdsprachenlernen. Die hohe Zustimmung des Aspekts *Ausdauer* besagt, dass die Lerner den Fremdsprachenlernprozess als lang anhaltend auffassen. Überraschend ist der letzte Platz für den Aspekt der *Angst*.

Die Forschungsgruppe kann also als hoch motiviert (Gesamtdurchschnitt 3) mit einer ausgeprägten *intrinsischen* und *instrumentellen* Motivation. Diese Ergebnisse bestätigen teilweise die w. o. formulierten Erwartungen. In der Tab. 7 werden die am häufigsten angegebenen Items angeführt und anschließend interpretiert.

Tabelle 7

| Item | Aspekt | Mittelwert |
|------|----------------------|------------|
| 31 | <i>Anstrengung</i> | 3,48 |
| 10 | <i>Instrumentell</i> | 3,41 |
| 27 | <i>Instrumentell</i> | 3,38 |
| 12 | <i>Intrinsisch</i> | 3,35 |
| 9 | <i>Leistung</i> | 3,33 |
| 36 | <i>Anstrengung</i> | 3,23 |

Die höchste durchschnittliche Zustimmung bekommt hier Item 31 – *Wenn ich etwas im Unterricht nicht verstehe, frage ich oft den Lehrer oder meine Mitschüler*, was zum Aspekt der *Anstrengung* gehört. Fast 60 % stimmen mit dieser Aussage überein.

Die zweit- und dritthöchste durchschnittliche Zustimmung erreichten die Aussagen, die zum Aspekt der *instrumentellen* Motivation gehören, dass die Probanden die deutsche Sprache wegen besserer Jobchancen lernen (Item 10, *weil ich dadurch bessere Jobchancen habe* bzw. Item 27, *weil ich eine gut bezahlte Arbeit haben will*). Die slowakischen Lernenden sehen also einen praktischen Nutzen im Erlernen der deutschen Sprache. Ähnliche Ergebnisse wurden in mehreren Forschungen bestätigt (vgl. Brown–Robson–Rosenkjar 2001, S. 380 oder Riemer 2003, S. 3).

An vierter bzw. fünfter Stelle sind Items, die einmal die *intrinsische* Motivation (Item 12, *weil ich in diesem Studium meine persönlichen Lernziele erreichen kann*) und die *Leistungsmotivation* (Item 9, *weil ich den Ehrgeiz habe, sehr gut Deutsch zu lernen*) thematisieren. Es kann so interpretiert werden, dass die Probanden die deutsche Sprache lernen, weil es ihnen persönlich wichtig ist. Sie machen sich oft Gedanken, wie sie die deutsche Sprache besser lernen können, was zum Aspekt der Ausdauer gehört.

Item 36 – *Deutsch zu sprechen fällt mir leicht* – gehört zwar auch zu den Aussagen mit dem höchsten durchschnittlichen Mittelwert, allerdings ausgedrückt in den Prozentzahlen ist bei Items 12, 9 und 36 über ein Drittel der Befragten unentschieden. Im Vergleich zu Schlacks Forschung wurden hier sehr ähnliche Ergebnisse erreicht. Item 10 erreichte auch den höchsten Zustimmungswert. Vergleichbare Positionen wurden auch bei Item 9 ermittelt.

Die niedrigste Zustimmung in der ganzen Stichprobe betrifft folgende 3 Items der Tabelle 8.

Tabelle 8

| Item | Aspekt | Mittelwert |
|------|--------------------|------------|
| 38 | <i>Angst</i> | 2,45 |
| 33 | <i>Anstrengung</i> | 2,48 |
| 44 | <i>Angst</i> | 2,53 |
| 19 | <i>Extrinsisch</i> | 2,60 |

In Item 38 geht es um die Aussage *Ich habe Angst, ausgelacht zu werden, wenn ich Deutsch rede*. In Item 44 sollte die Probanden ihre Einstellung zu der Aussage äußern: *Ich habe Angst vor meinen Kollegen zu sprechen*. Es ist relativ überraschend, weil in einer älteren Untersuchung mit Germanistikstudenten gerade dieses Item mit der drittgrößten durchschnittlichen Zustimmung zu den wichtigsten gehörte.

Item 33 betrifft die Aussage *Ich habe keine Lust, mich außerhalb des Unterrichts mit Deutsch zu beschäftigen*, was eigentlich im Sinne der Motivation positiv interpretiert werden muss. Im Item 19 soll die Stellung zu der Aussage genommen, *weil es meine Eltern von mir erwarten*. Die niedrige Rolle der Eltern wird in mehreren Studien bestätigt. Allerdings handelt es sich bei diesen Probanden um Erwachsene, man kann aber annehmen, dass die Eltern die Wahl der Fremdsprache im Schulalter entscheidend beeinflusst haben.

Weiterhin wird in dieser Studie der Frage nachgegangen, ob es Unterschiede in den Motivationsprofilen zwischen den Jurastudierenden bzw. den Studierenden der Geisteswissenschaften gibt. Die Probanden wurden daher in zwei Gruppen eingeteilt (Gruppe 1 – Jura, mit 19 Probanden und Gruppe 2 – Geisteswissenschaften, mit 21 Probanden). Die größten Unterschiede ergeben sich bei folgenden Items:

Tabelle 9

| Unterschiede | Item38 | Item 19 | Item 45 | Item 34 | Item 14 | Item 23 |
|-----------------|--------|-------------|-----------|-------------|------------|----------|
| Aspekt | Angst | Extrinsisch | Selbstein | Aufmerksam | Integrativ | Leistung |
| Gruppe 1 | 3,00 | 3,11 | 3,26 | 2,79 | 3,21 | 3,20 |
| Gruppe 2 | 1,95 | 2,14 | 2,52 | 3,52 | 2,48 | 2,57 |

Interessant ist hier vor allem die Einstellung der Probanden zu der Aussage *Ich habe Angst ausgelacht zu werden, wenn ich Deutsch rede* (Item 38), wo es den größten Unterschied gibt. Die Jura-Studierenden empfinden vielleicht eine größere Verantwortung oder fühlen sich in der Gruppe nicht so wohl, wie die Probanden in der Gruppe 2. Die Einstellungen zu diesem Aspekt zeichnen sich durch relativ große Ambivalenz in beiden Gruppen aus. In Item 19 – *Ich lerne Deutsch, weil es meine Eltern von mir erwarten* – empfindet Gruppe 2 einen größeren Einfluss von der Seite der Eltern, möglich deswegen, weil das Jura-Studium in der Slowakei eine begehrte Studienrichtung mit relativ guten Aussichten ist. In Item 45 – *Ich habe Probleme Deutsch zu verstehen* – ergibt sich die unterschiedliche Zustimmung wahrscheinlich daraus, dass die Gruppe 1 sich besser einschätzt und die Mehrheit hier noch eine andere Fremdsprache (meistens Englisch) beherrscht, was sich auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen positiv auswirken kann. Item 34 – *Ich versuche, dem Unterricht immer sehr konzentriert zu folgen* – findet eine größere Zustimmung in der Gruppe 2, was vielleicht mit einer besseren Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kompetenz bzw. mit einem höheren Selbstbewusstsein zusammenhängen mag. Die Gruppe 2 verbringt öfter eine bestimmte Zeit in den deutschsprachigen Ländern als die Gruppe 2, was sich aus der Einstellung zu Item 14 ergibt. Die Gruppe 1 könnte man im Vergleich zur Gruppe 2 als potenziell erfolgreichere Fremdsprachenlernende bezeichnen, weil sie das Erlernen der deutschen Sprache als schwer einschätzen (realistisch) und es als persönliche Herausforderung empfinden.

Abschließende Bemerkungen

In dieser Studie sollte zuerst die Stellung des Deutschen in der EU und in der Slowakei kurz in Bezug auf die Einstellungen, das Prestige und der Status des Deutschen beschrieben werden. Eine wichtige Rolle spielt für diese Stellung die Motivation. Deshalb wurde als theoretische Ausgangsbasis das dynamische Modell von Dörnyei präsentiert. Vor dem Hintergrund dieser Informationen wurden die Ergebnisse einer Untersuchung hinsichtlich der integrativen, instrumentellen Motivation sowie der Leistungsmotivation, unter slowakischen Hochschullernenden ermittelt, veranschaulicht und im Zusammenhang mit den einführenden Erkenntnissen und Schlussfolgerungen interpretiert. Diese Daten wurden in einen Zusammenhang zu der Selbsteinschätzung, der Lerndauer sowie zum Einfluss der vorher gelernten Fremdsprachen. Diese Studie sollte zeigen, dass lebendige Motivationsprofile erstellt werden können, die einen aufschlussreichen Einblick in die individuell bedingten Lernfaktoren für Deutsch als Fremdsprache ermöglichen.

Literatur

- APELTAUER 1997
 APELTAUER, Ernst: *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung*. München: Langenscheidt, 1997.
- BROWN-ROBSON-ROSENKJAR 2001
 BROWN, James, Dean-ROBSON, Gordon-ROSENKJAR, Patrick R.: Personality, motivation, anxiety, strategies, and language proficiency of Japanese students. In: Dörnyei, Zoltán u. Schmidt, Richard (Hg.): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, 361–398, 2001.
- CLÉMENT-KRUIDENIER 1983
 CLÉMENT, Richard-KRUIDENIER, Bastian G.: „Orientations and Second Language Acquisition: 1. The Effects of Ethnicity, Milieu and their Target Language on their Emergence.“ In: *Language Learning*, 33, 1983, 273–291.
- DÖRNYEI 1990
 DÖRNYEI, Zoltán: „Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning“ In: *Language Learning*, 40, 1990, 46–78.
- DÖRNYEI 2001A
 DÖRNYEI, Zoltán: *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001a.
- DÖRNYEI 2001B
 DÖRNYEI, Zoltán: *Teaching and researching motivation*. Harlow, Longman, 2001b.
- DÖRNYEI-CLÉMENT 2001
 DÖRNYEI, Zoltán-CLÉMENT, Richard: Motivational characteristics of learning different target languages: Results of nationwide survey. In: DÖRNYEI, Zoltán-SCHMIDT, Robert (eds.): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, 2001, 399–343.
- DÖRNYEI-OTTÓ 2004
 DÖRNYEI, Zoltán-OTTÓ, István: *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. CIL Research Forum. <http://www.cilt.org.uk/research/resfor3/dornyei>. 4htm (9. 1. 2004)
- FEUERHAKE 2004
 FEUERHAKE, Evelyn et al. *Motivation und Sprachverlust in der L2 Französisch: eine retrospektive Übungsstudie*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online], 9(2), 29 s. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/feuerhake2.htm> (27. 10. 2004)
- GARDNER 2001
 GARDNER, Robert. C.: Integrative motivation and second language acquisition. In: DÖRNYEI, Zoltán-SCHMIDT, Robert (Eds.): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, 2001, 1–19.

- GARDNER–LAMBERT 1972
GARDNER, Robert. C.–LAMBERT, Wallace E.: *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA, Newbury House, 1972.
- GAVORA 1996
GAVORA, Peter: *Výzkumné metody v pedagogice*. Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky. Brno, Paido, edice pedagogické literatury, 1996.
- GAVORA–LAPITKA 1998
GAVORA, Peter–LAPITKA, Marián: Objektivita, validita a reliabilita výskumu. In: Švec, Š. a kol.: *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava: Iris, 1998, 94–100.
- HASHIMOTO 2002
HASHIMOTO, Yuko: *Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: the Japanese ESL context*. In: *Second Language Studies*, H. 20(2), 2002, 29–70.
- KIRCHNER 2004
KIRCHNER, Katharina: Motivation beim Fremdsprachenerwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, H. 9/2, 32S, 2004.
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kirchner2.htm> (19. 10. 2004)
- KLEPPIN 2001
KLEPPIN, Karin: Motivation. Nur ein Mythos? (I). In: *Deutsch als Fremdsprache*, 38(4), 2001, 219–225.
- KLEPPIN 2002
KLEPPIN, Karin: Motivation. Nur ein Mythos? (II). In: *Deutsch als Fremdsprache*, 39(1), 2002, 26–30.
- KLEPPIN 2004
KLEPPIN, Karin: „Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen.“ Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2), 2004, P. 16.
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kleppin2.htm> (8. 10. 2004)
- LINDEMANN 2007
LINDEMANN, Beate: Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache in Norwegen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12:1, 2007.
- MASGORET–BERNAUS–GARDNER 2001
MASGORET, Anne–Marie–BERNAUS, Mercé–GARDNER, Robert C.: Examining the role of attitudes and motivation outside of the formal classroom: A test of the mini-AMTB for children. In: DÖRNYEI, Zoltán–SCHMIDT, Robert (Eds.): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, University of Hawaii, Second Language Learning and Curriculum Center, 2001, 281–295.
- MUHR 2004
MUHR, Rudolf: Das Deutsche im Kontext der europäischen Sprachpolitik zwischen Konkurrenz und Kooperation. In: *Zbornik príspevkov zo VII. konferencie Spoločnosti učiteľov nemeckého jazyka a germanistov Slovenska*. Banská Bystrica, 2004, 56–65
- NOELS 2001
NOELS, Kimberley A.: New orientations in language learning motivations: towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In: DÖRNYEI, Zoltán–SCHMIDT, Robert (Eds.): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Learning and Curriculum Center, 2001, S. 43–68, 2001.
- ORTNER 2007
ORTNER, Brigitte: Motivierender Deutschunterricht: die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer. In: *Sammelband. VIII. Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei*. Nitra, 2007, 43–54.

- PRŮCHA 1995
PRŮCHA, Jaroslav: *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*. Praha: Univerzita Karlova, 1995.
- RAASCH 2002
RAASCH, Albert: Europäische Sprachenpolitik. In: *Zborník príspevkov zo VI. konferencie Spoločnosti učiteľov nemeckého jazyka a germanistov Slovenska*. Bratislava, 2002, 28–32.
- RIEMER 1997
RIEMER, Claudia: *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirkung ausgewählter Einflussfaktoren*. Hohengehren, Schneider, 1997.
- RIEMER 2004
RIEMER, Claudia: „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans“. – Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online], 8(2/3), 2003, 25 S. [s.a.]. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-08-2-37beitrag/Riemer1.htm (19. 10. 2004)
- SKEHAN 2002
SKEHAN, Peter: *Individual differences in second and foreign language learning*. 2002. <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=91> (30. 6. 2004).
- SCHLAK 2002
SCHLAK, Torsten et al. *Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse*. H. 7(2), 2002. 23 S. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/schlak1.htm (30. 6. 2004).
- WEINBERGER 2007
WEINBERGER, Isabella: Zur Motivation tschechischer GermanistikstudentInnen in Hinblick auf ihr Studium der deutschen Sprache. In: *Sammelband. VIII. Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei*. Nitra, S. 539 – 542, 2007.
- WOLFF 2000
WOLFF, Dieter: Sprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*, H. 29, 2000, 91–105.

DIE GRUPPENDISKUSSION IN DER DIALEKTOLOGIE MIT DOPPELTER ZIELSETZUNG

SILVIA FLÖGL

Einleitung

Im folgenden Aufsatz wird die Verwendbarkeit der Gruppendiskussion als Methode in der Dialektologie diskutiert. Nach der Erörterung verschiedener Verwendungsmöglichkeiten und möglicher Zielsetzungen wird der Einsatz der Methode im Rahmen einer Studie zur Untersuchung von zwei regionalen Varietätenspektren – von Gernsheim am Rhein und Gimsheim in Rheinhessen – vorgestellt und die Tauglichkeit der Methode in Bezug auf die Ergebnisse diskutiert.

Zur Gruppendiskussion als Methode

Die Gruppendiskussion wird auch unter Gruppenbefragung bzw. Gruppengespräch zusammengefasst (vgl. Przyborski–Wohlrab–Sahr 2008: 101). Die Methode ist mit der im angelsächsischen Raum traditionellen Methodik des „Focus Groups“ verbunden (vgl. ebd.).

Die Gruppendiskussion wird in der empirischen Sozialforschung innerhalb der Interviewmethoden aufgrund des Kriteriums des Strukturierungsgrades der Interviewsituation abgegrenzt. Folgende Tabelle zeigt die Anordnung der Gruppendiskussion im Methodenschema.

Tabelle 1

Die Gruppendiskussion unter den Interviewmethoden nach Schnell–Hill–Esser
(1999: 301, 2008: 323)

| Strukturierungsgrad der Interviewsituation | Einzelbefragung | Gruppenbefragung |
|---|---|-------------------------------|
| <i>wenig</i> | Experteninterview; exploratives Interview | Grupp e n d i s k u s s i o n |
| <i>teilweise</i> | Leitfadengespräch | Gruppenbefragung |
| <i>stark</i> | Einzelinterview | Gruppeninterview |

Wie es auch aus der Tabelle ersichtlich wird, weist die Methode Ähnlichkeiten mit den explorativen Interviews mit einer einzigen Untersuchungsperson auf.

Als Definition wird hier eine allgemeine, mehrere Auffassungen zusammenfassende Erklärung gegeben: Die Gruppendiskussion bzw. Diskussion in Gruppen bzw. Erhebung von Gesprächen in gruppenförmigen Settings ist eine stark am alltäglichen, informellen Gespräch orientierte, wenig strukturierte Vorgehensweise.¹

¹ Vgl. Mangold 1973, Kromrey 1986 bei Schnell–Hill–Esser 1999: 300, bzw. Atteslander 2003: 145 und 2008: 131. Die Gruppendiskussion ist „die vom Forscher beobachtete, von ihm höchstens ausnahmsweise durch Fragen beeinflusste, freie Interaktion der Gruppenmitglieder zu einem

Zur Verwendung von Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussion kann Unterlagen für die Entwicklung von weiteren Forschungshypothesen und auch für die Gestaltung späterer Forschungsphasen Informationen liefern. Bezüglich der Nutzung dieser Technik kann ausgesagt werden, dass sie in den früheren Phasen einer Untersuchung am besten angewendet werden kann, wenn der Forschungsgegenstand noch nicht in allen Dimensionen klar umrissen ist, bzw. damit die Untersuchungsphasen mit stärker standardisierten Methoden vorbereitet werden können.² In diesem Sinne fungiert die Gruppendiskussion als eine Art Pretest bzw. qualitatives Interview als Leitfaden. Sie eignet sich zur Klärung von Zusammenhängen bei offenen Konzepten. Die Gruppendiskussion hat somit immer ein exploratives Ziel.³ Durch die Diskussion kann man auf Sprachverhaltensphänomene schließen.⁴ Anders formuliert dient die Methode also allgemein zur Generierung von Ideen und Hypothesen (und nicht zu deren Überprüfung) (vgl. Przyborski–Wohlrab–Sahr 2008: 102).

Bei einer Gruppendiskussion gibt es zwei Diskursebenen: der Diskurs des Forschers mit den Untersuchungspersonen und der Diskurs der Gruppendiskussionsteilnehmer untereinander. Der Forscher muss das Gespräch initiieren, ohne es stark zu strukturieren. Im Idealfall hält sich der Forscher also im Gespräch zurück. Es ist wichtig, dass er immer zu alle Teilnehmer spricht und auch auf der Ebene der Gestik und Mimik immer alle adressiert. Dies ist besonders bei dem Eingangsstimulus von hoher Relevanz, denn die Eingangsfrage muss an alle adressiert werden, damit sich möglichst alle am Gespräch beteiligen (vgl. Przyborski–Wohlrab–Sahr 2008: 109 f).

Die Gruppendiskussion als potenzielle Methode der modernen Dialektologie

Im Rahmen dialektologischer Untersuchungen findet die Methode der Gruppendiskussion (in diversen Variationen) bei neueren Forschungen Verwendung, wie beispielsweise bei Ziegler (1996) und Lenz (2003) (vgl. den Verweis von Purschke 2003: 17).

Es ist zu betonen, dass die im Rahmen der Gruppendiskussion erhobenen sprachlichen Daten nur für den Sprachgebrauch innerhalb des erhobenen situativen Rahmens bzw. für die konkrete Situation der Erhebung *Diskussionsgespräch* repräsentativ sein können.

Einsatz der Gruppendiskussion mit doppelter Zielsetzung im Rahmen einer dialektodynamischen Untersuchung

Im Rahmen der besprochenen Studie wurde die Methode Gruppendiskussion für die Erhebung von Spracheinstellungen und laienlinguistischer Raumkonzepte bzw. zur Analyse des sprachlichen Verhaltens während der Diskussion zwischen Gernsheimer (Hessen) und Gimsheimer (Rheinland-Pfalz) Sprecher eingesetzt. Einerseits wurde also die Methode als laienlinguistisches, andererseits als linguistisches Konzept verwendet.

gestellten Thema. [...] Sie können entweder spontan entstehen oder durch den Forscher angeregt werden“ (vgl. Atteslander 2003: 155 f) – in der hier vorgestellten Studie trifft Letzteres zu.

² Vgl. Schnell–Hill–Esser 1999: 300.

³ Vgl. Atteslander 2003: 153 f, hier wird hervorgehoben, dass das offene Konzept in zunehmendem Maße Hauptinstrument in qualitativ ausgerichteter Forschung ist, zum Beispiel bei der Abgrenzung eines Problems bei sprachlichen Besonderheiten in z.B. geographischen Regionen.

⁴ Mangold (1973 [Bd. 2]: 230) betont, dass man aufgrund von Diskussionen auf Verhaltensphänomene schließen kann.

Zur doppelten Zielsetzung

Der Einsatz der Gruppendiskussion im Rahmen dialektologischer Forschungen kann gleichzeitig der Erfassung von subjektiven und objektiven Sprachdaten dienen. Subjektiv handelt es sich bei der zweiten Phase der eingangs erwähnten Studie⁵ um ein laienlinguistisches Konzept, wobei die laienlinguistischen Meinungen über die Unterschiedlichkeit der dialektalen Varianten⁶ links und rechts des Rheins erhoben wurden. Das aufgezeichnete Sprachmaterial der Gruppendiskussion wurde auch linguistisch (objektiv), im Rahmen eines konversationell-lokalen Verfahrens, analysiert. Hierbei wurde das dialektale Sprechen der Probanden erfasst.

Zweck dieser Phase war also zu beobachten, ob die Sprecher anhand ihres Gesprächs zum Thema *Verkehrsmöglichkeiten* bei der Unterschiedlichkeit ihrer dialektalen Varianten „ankommen“: „Bei uns sagt man es so...“ etc. Das Ziel bei dieser Phase war also die Feststellung von laienlinguistischen Konzepten über die Problematik der Salienz⁷ der sprachlichen Merkmale durch die indirekte Methode eines Interviewgesprächs – durch eine Meinungsumfrage zu einem angegebenen Thema. Die Studie versuchte also zu erforschen, inwieweit die laienlinguistischen (Raum-)Konzeptionen der Sprecher mit den linguistisch bestimmten Sprachräumen zusammenhängen.

Da man durch die eingesetzte Methode ein kompaktes Bild über die laienlinguistischen Konzepte bzw. Einstellungen bekommt, kann diese Phase auch als Vorbereitungsphase für den weiteren Verlauf der Studie fungieren. Im Rahmen der Gruppendiskussion kann auch die Basis von Laienkonzepten bzw. Einstellungen erfasst werden. Der Faktor der Gruppenzugehörigkeit spielt gerade bei der Sprachverwendung in kleinen Ortsgruppen bekanntermaßen eine große Rolle.

Zur Beschreibung der Methode

Bei der vorgestellten Methode handelte es sich um eine schwach gelenkte Gruppendiskussion in Form eines freien, schwach vorstrukturierten Gruppeninterviews. Es handelte sich um ein alltägliches halbinformelles Gespräch zwischen Menschen von der linken (Gimbsheim) und der rechten Rheinseite (Gernsheim), die zu derselben Generation gehörten und alle Rentner waren.

Um natürliche Sprachverwendung zu erheben, wurde simuliert eine nahezu natürliche Sprechsituation hergestellt⁸, an die auch das dialektale Sprechen der Probanden beobachtet

⁵ Es handelt sich um eine aus fünf empirischen Erhebungsphasen bestehende Studie, die in der Dissertation der Verfasserin dokumentiert wird. Im Rahmen zur Untersuchung des Varietätenspektrums wurden klassisch-dialektologische Methoden mit neuen varietätenlinguistischen Methoden kombiniert.

⁶ Unter *dialektale Variante* wird hier nicht der phonetische Begriff *Variante* verstanden, sondern eine kleinräumige dialektale Sprachvarietät des Rheinfränkischen. Die (Gernsheimer und die Gimbsheimer) dialektale Variante wird als eine Unterkategorie der rheinfränkischen dialektalen Varietät interpretiert.

⁷ Hier soll unter Salienz einfachhalber *Auffälligkeit* verstanden werden. Näheres zur Problematik siehe bei Purschke 2011.

⁸ Auf die Möglichkeit einer simuliert hergestellten natürlichen Sprechsituation verweist Wodak (1982: 541). Die Verwendung der Ausdrücke „simuliert“ und „natürlich“ scheint hier etwas paradox, doch wenn man bedenkt, dass die Sprechsituation zu einem anderen vorgegebenen Zweck angefertigt wurde, ist die Methode vertretbar.

wurde. Dies ist im Falle eines Gruppengesprächs im Vergleich zum Einzelinterview wegen der Anwesenheit nur einer einzigen Beobachtungsperson einfacher realisierbar.

Vor- und Nachteile der verwendeten Methode

Dadurch dass es sich in unserem Falle um eine homogene Gruppe handelte, kann die Grenze der informellen Gruppe enger gezogen werden. Ein Nachteil der Methode Gruppendiskussion kann es nämlich sein, dass es Hemmungen entstehen können, wenn die Befragten zu Diskussionen mit unbekanntem Gesprächspartnern aufgefordert werden. Dies war jedoch in der besprochenen Studie nicht zutreffend.

Das andere methodische Problem bei der Auswertung der Ergebnisse der Gruppendiskussion ist, dass sich die Befragten ungleichmäßig an der Diskussion beteiligen. Somit bezieht sich die Auswertung der Gruppendiskussion jeweils nur auf einen Teil der Untersuchungspersonen. Je kleiner die Diskussionsgruppe ist, desto höher ist jedoch die Wahrscheinlichkeit, dass sich alle Mitglieder am Gespräch beteiligen. Bei größeren Gruppen besteht auch die Gefahr, dass der informelle Charakter der Gesprächssituation gestört wird. Mangold führt auch noch eine dritte Schwierigkeit der Methode auf, die gruppenspezifischer Art ist: Nach Mangold beeinflusst der Bildungsgrad der einzelnen Gruppenmitglieder das Verhalten der Mitglieder, d. h. dass es nicht auszuschließen ist, dass sich die einzelnen Gruppenmitglieder in einer anderen Gruppe (mit einer anderen sozialen Zusammensetzung) anders verhalten hätten.⁹ In der besprochenen Studie wurde jedoch genau das analysiert, wie sich die Probanden in der sozial homogenen Gruppe verhalten.

Ein Vorteil der Gruppendiskussionsmethode liegt darin, dass tieferliegende Meinungen einzelner Personen oft erst während der Auseinandersetzung mit anderen Menschen deutlich werden.¹⁰ Es ist zu beachten, dass die einzelnen Sprecher und auch die gesamte Diskursgruppe in ihrer alltäglichen kommunikativen Praxis immer im Schnittpunkt unterschiedlicher Erfahrungsräume stehen.¹¹

Der entscheidende Vorteil der Methode Gruppendiskussion liegt für die besprochene Studie darin, dass sich Kontraste der dialektalen Varianten durch diese und des dadurch gegebenen gegenseitigen Dialektinputs (Gernsheim vs. Gimbsheim) besser ermitteln lassen.

Durch die Form der Meinungsbefragung Diskussion, können spontane, unkontrollierte Reaktionen provoziert werden, die auf den latenten Inhalt geäußerter Meinungen schließen lassen¹². In der Gruppendiskussion beantworten also die Befragten nicht nur die Fragen des Interviewers, sondern sie können auch selber Fragen stellen, indem sie untereinander interagieren.

Als großer Vorteil von Gruppendiskussionen – und auch von anderen Arten der Gruppenbefragungen – wird in der Fachliteratur allgemein betont, dass in dieser Form der Befragung auch Meinungen geäußert werden, die in einem Einzelinterview nicht zum Vorschein gekommen wären. Vorteilhaft ist weiterhin, dass die im Optimalfall entstehende Gruppendynamik¹³ auch sonst zurückgezogene Teilnehmer zum Sprechen motivieren kann.

⁹ Mangold 1973 [Bd. 2]: 233

¹⁰ Bohnsack (2003: 106) verweist auf die Untersuchungsergebnisse von Pollock (1955: 32).

¹¹ Vgl. Bohnsack 2003: 128.

¹² Vgl. Mangold 1973 [Bd. 2]: 230.

¹³ Blumer macht diesbezüglich die Relevanz der Gruppendiskussionen deutlich: „Eine kleine Anzahl [...] von Individuen, die zu einer Diskussions- und Informantengruppe zusammengebracht werden, sind ein Vielfaches gegenüber einer repräsentativen Stichprobe wert. Solch eine Gruppe, die gemeinsam ihren Lebensbereich diskutiert und ihn intensiv prüft, wenn ihre

Gegenüber einer Einzelbefragung bzw. einem Einzelinterview hat die Gruppendiskussion den Vorteil, dass sich die Teilnehmer durch das Kollektiv ermutigt fühlen können, an der Diskussion teilzunehmen, da in dieser Situation der Interviewperson mehrere Gesprächsteilnehmer entgegenstehen.¹⁴ Durch eine intensive Diskussion um ein Thema kann es dazu kommen, dass die Sprecher die (Sprach-)Aufnahme und den Rahmen der Befragung völlig vergessen und sich nur auf ihre eigenen Argumente bzw. Gegenargumente konzentrieren. Ein Nachteil dieser Methode besteht dagegen zum Beispiel darin, dass die Mehrheit der Gruppenmitglieder eventuell auch andere Teilnehmer mit anderen Meinungen beeinflussen kann. Auf jeden Fall kann festgehalten werden, dass das Miteinander-Sprechen innerhalb der Gruppe eine natürlichere Situation schafft, als im Falle einer Einzelbefragung.

Bei Gruppen, deren Mitglieder sich vorher nicht gekannt hatten, hat Mangold (1973 [Bd. 2]: 240) drei Phasen ermittelt, die in solchen Gruppen typischerweise durchlaufen: „Fremdheit“, „Orientierung“ und „Anpassung“. Bei sozial homogenen Gruppen (wie im Fall der vorliegenden Studie) kommt es zu kollektiven Vorstellungen, es ist jedoch keineswegs sicher, dass es gemeinsame Interessen bzw. Meinungen gibt. Innerhalb der eigenen Gruppe (d.h. unter den Bewohnern der jeweiligen Stadt) kann aber eine Homogenität der Meinungen angestrebt werden. Mangold (1973 [Bd. 2]: 245) hat festgestellt, dass es in sozial homogenen Gruppen Übereinstimmungen sprachlicher Art gibt.

Bei der Auswahl der Befragten muss die Lage der anderen Beteiligten in Bezug auf den betreffenden thematischen Gegenstand mit der eigenen vergleichbar sein, dann können sich die Untersuchungspersonen damit identifizieren.

Zum Aufbau der Gruppendiskussion

Es wurden jeweils drei Personen aus jeweils beiden Untersuchungsorten zu einem vororganisierten Rundtischgespräch invitiert, um das Thema „Rheinbrücke“ zu diskutieren (und dabei das Sprachverhalten der Sprecher zu beobachten und später zu analysieren). Es wurde hierbei die Theorie bzw. der Effekt des sog. „blinden Flecks“ genutzt: d.h. es wurden Fragen vorgegeben und damit inszeniert, dass die Exploratorin (Interviewperson) an bestimmten Inhalten interessiert ist. Dadurch konnten natürliche Sprachdaten erzielt werden. Mit Menge (1982: 547) gesprochen wurde dadurch eine optimale Ablenkung der Gewährspersonen erzielt.

Es wurde also eine kleine homogene Gruppe¹⁵ mit insgesamt sechs Personen nach den vorgegebenen Kriterien Alter und Geschlecht experimentell zusammengestellt. Aus diesen Gründen ist die Vergleichbarkeit der Daten sichergestellt.

Die Homogenität der Alterskategorien macht es möglich, dass im Gespräch kollektive Erfahrungen aktiviert werden, die den Gesprächspersonen anhand ihrer Biographie und ihrer Sozialisationsgeschichte gemeinsam sind. Die Probanden wurden nicht ganz willkürlich ausgewählt, sondern aus der Stichprobe des Fragebogens (Phase 1) für die Diskussionsphase ausgewählt bzw. für den Sample zusammengesetzt.

Die Probanden haben sich vor der Gruppendiskussion nicht gekannt. Genauer gesagt kannten sich nur die Gernsheimer und die Gimsheimer Gewährspersonen untereinander

Mitglieder sich widersprechen, wird mehr dazu beigetragen, die den Lebensbereich verdeckenden Schleier zu lüften als jedes andere Forschungsmittel, das ich kenne“ (vgl. Blumer 1973: 123, zit. nach Flick 2007: 250).

¹⁴ Zur Relevanz von Gruppenmeinungen siehe auch die Argumentation von Flick 2007: 251.

¹⁵ Kleine Gruppen erweisen sich bei Gruppendiskussionen als besonders gut geeignet, vgl. Mangold 1973 [Bd.2]: 233.

(d. h. es gab zwei reale Gruppen nebeneinander), aber nicht die Personen aus den zwei Städten. So gab es gemeinsame Erfahrungen innerhalb der eigenen Gruppe. Es handelte sich somit um eine von der Forscherin zusammengestellte (also künstliche) Gruppe. Eine solche Gruppe eignet sich besonders in der vorliegenden Studie, weil das Ziel zu erfahren war, welche existenziellen Gemeinsamkeiten es innerhalb der künstlich konstruierten Gruppe gibt. Da es sich bei den zwei Gruppen der beiden Städte um reale Gruppen handelte, kann davon ausgegangen werden, dass diese eine gemeinsame Interaktionsgeschichte haben und somit auf gemeinsames Handeln und auf gemeinsame Bedeutungsmuster zurückgreifen können (vgl. dazu die Argumentation in Flick 2007: 252). Dies eröffnete die Möglichkeit, die Personen auf die ihnen gemeinsamen Erfahrungen hin zu befragen. Daraus, dass man den Einzelnen in der Kommunikation mit denjenigen erlebt, mit denen er (potenziell) teilweise auch im Alltag kommunizieren (kann), also innerhalb des gewohnten sozialen Kontextes, können Konsequenzen gezogen werden. Mit denjenigen Personen werden die Gruppenmitglieder nämlich die Sprache verwenden, die sie auch in ihrem Alltag verwenden und die für die jeweilige Lebenswelt typisch ist.¹⁶

Situativer Rahmen – die Umstände der Gruppendiskussion

Die Umstände des Gesprächs waren die folgenden: Die Gruppendiskussion und ihre technische Organisation wurde von der Verfasserin der Arbeit vorgenommen, so dass für die Probanden keine Kosten dadurch entstanden. Die Diskussion wurde am 24.1.2009 in dem Gasthaus „Zum goldenen Adler“ (Gimbsheim) organisiert, das zur Zeit der Diskussion für andere Gäste geschlossen war. Das Vertrauensverhältnis zu den Probanden wurde dadurch hergestellt, dass die Befragten von jeweils einer als vertrauenswürdig angesehenen Kontaktperson aus beiden Untersuchungsorten, eine Gastwirtin aus Gimbsheim und ein Geschäftsleiter aus Gernsheim, zum Gespräch eingeladen wurden.

Die Untersuchungspersonen wurden an einem runden Tisch „zusammengesetzt“. Die Sitzverteilung war wie folgt: Auf der einen Seite saßen die Gernsheimer, auf der anderen Seite die Gimbsheimer Probanden, und zwischen den zwei so entstandenen Gruppen saß die Interviewerin und Diskussionsleiterin (Verfasserin der vorliegenden Arbeit). Ziel war es auch zu erforschen, ob es sogenannte gruppeninterne Faktoren in der jeweils „eigenen“ und „fremden“ Gruppe gibt, die sich durch die Diskussion ermitteln lassen. Das eigene Motiv bei der Argumentation war die eigene Rheinseite. Die Informanten waren motiviert, die eigene Meinung zu vertreten.¹⁷ Durch die gegenseitige Anregung zum Sprechen bei den Gesprächsteilnehmern können gruppendynamische Kontrollmechanismen und somit eine gegenseitige Meinungsbeeinflussung aktiviert werden. Dadurch ist sogar die Validität der ermittelten Reaktionen untermauert.¹⁸ Die Gruppenmeinungen lassen sich aus dem Gesamtverhalten einer Gruppe herauskristallisieren und sie sind somit nicht lediglich die Summe von Einzelmeinungen, sondern sie werden kollektiv konzipiert (vgl. Przyborski–Wohlrab-Sahr 2008: 103). Man kann also durch die Methode kollektive Wissensbestände, kollektive Erfahrungen und Meinungen gewinnen.

¹⁶ Vgl. Bohnsack 2003: 21.

¹⁷ Die Gesprächspartner regen einander zu detaillierten Meinungsäußerungen an, vgl. Mangold 1973 [Bd. 2]: 230.

¹⁸ Vgl. Mangold 1973 [Bd. 2]: 236. Gruppenmeinungen dienen sogar als Maßstäbe für die eigene Meinungsbildung (vgl. ebd.: 237).

Mit dieser Phase sollte – ähnlich wie bei Purschke 2010 – untersucht werden, wie die Sprecher die zwei gemeinten Sprachräume konzeptualisieren: Hierbei wurden die semantischen Komponenten analysiert.

Zum Verlauf der Gruppendiskussion

Das Rundtischgespräch wurde immer lockerer, sodass am Ende auch alltägliche Themen wie zum Beispiel der Gesundheitszustand der Probanden besprochen wurden. Dadurch konnte erreicht werden, dass die Probanden „wie gewohnt“ sprechen. Der ruhige Verlauf der Diskussion ist ein entscheidendes Indiz für die Identifizierung der inhaltlichen Struktur der Meinungen innerhalb der Gruppe.

Die Probanden haben nach der Diskussion auf einem Formular zu einer vorformulierten Aussage mit ihren Unterschriften ihr Einverständnis zur Analyse des aufgenommenen Gesprächs gegeben. Grundvoraussetzung einer Gruppendiskussion ist es – wie auch bei anderen Methoden – dass die Befragten über das Ziel der Untersuchung aufgeklärt werden, und dass gleichzeitig auch die Anonymität der Untersuchung betont wird; dadurch wird die Gesprächssituation natürlicher (die Probanden haben keine Angst, dass sie etwas „Falsches“ sagen und mit dem Namen festgehalten werden).

Das Gespräch wurde aufgezeichnet, um den Verlauf der Diskussion im Nachhinein detailliert analysieren zu können.

Um die Funktion der Interviewperson zu überprüfen, wurde eine Protokollperson (ein sogenannter Beobachter) engagiert, um den Verlauf des Gesprächs zu überprüfen. Daraus, dass die Interviewperson gleichzeitig Verfasserin der Studie ist, hätten Probleme entstehen können, wie zum Beispiel die unbewusste Steuerung des Gesprächsthemas in Richtung der Forschungsfrage etc. Der Protokollant saß an einem anderen Tisch (im Hintergrund) und hat den Verlauf der Gruppendiskussion beobachtet. Hierbei hat er den technischen und organisatorischen Ablauf der Diskussion und die thematischen Schwerpunkte datiert. Außerdem wurde ihm ein vorgefertigter Fragebogen vorgelegt, den er während des Gesprächs auszufüllen hatte. So hat er zusätzliche Informationen, wie zum Beispiel zweimal eine Störung der Aufnahme, registriert und die Monogramme und Sitzordnung der Untersuchungspersonen schriftlich festgehalten. Die Protokollperson konnte zusätzliche nonverbale Indizien der einzelnen Meinungen beobachten. Neben der Sprachaufnahme liegt also eine Dokumentation von Informationen über den Ablauf des Gesprächs, über Diskussionsschwerpunkte und Meinungsverschiedenheiten vor, die auch nonverbale Faktoren (zum Beispiel Reaktionen der Teilnehmer) beinhaltet.

Aus der Sicht der Studie sind sogenannte Kontextualisierungshinweise von Relevanz, da diese die Funktion haben, Zugehörigkeiten zu Gruppen bzw. zu kollektiven Entitäten zu markieren. Diese wurden von John Gumperz und Jenny Cook-Gumperz analysiert. Sie haben festgestellt, dass Kontextualisierungsmarker folgende Elemente umfassen: prosodische Elemente (Satzmelodie, Intonation, Akzentuierung und Tonhöhe, Sprechrhythmus, Lautstärke, Tempo, Pausen, Art und Rhythmus des Sprecherwechsels), die Wahl und den Wechsel des Codes (Code-Switching), auch Veränderungen von Dialekteinfärbungen (von Varietäten), die Art der Verwendung formelhafter Ausdrücke, zum Beispiel die der Begrüßung (Gestik, Körperhaltung etc.).¹⁹

Die Sitzanordnung war frei. Die Probanden aus einer Stadt haben nebeneinander gesessen: (von links nach rechts) S.F. (Interviewerin), M.Z. (Gernsheim), A.M. (Gernsheim),

¹⁹ Vgl. Bohnsack 2003: 122.

L.M. (Gernsheim), F.M. (Gimbsheim), W.O. (Gimbsheim), R.F. (Gimbsheim) (vgl. Abbildung 1).

Die Dauer des aufgenommenen Gesprächs betrug genau 56 Minuten und 46 Sekunden. Schriftlich festgehalten durch die Methode der Konversationsanalyse betrug die Diskussion 47 Seiten.

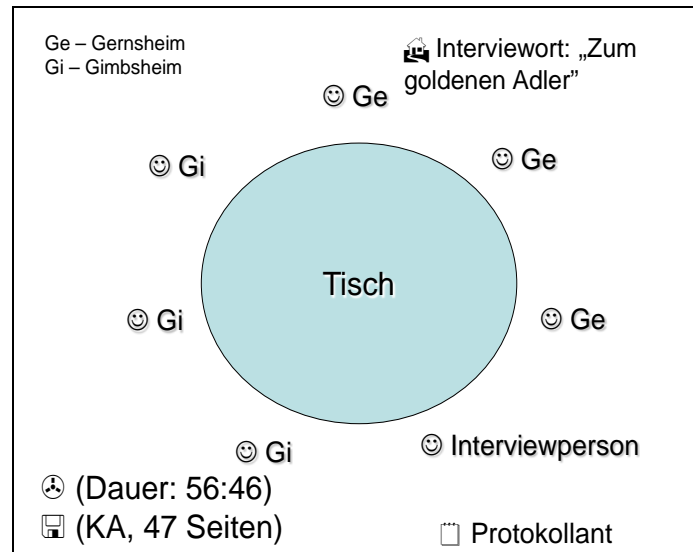


Abbildung 1: Situativer Rahmen der Gruppendiskussion

Thematischer Aufbau der Diskussion

Der thematische Ablauf der Gruppendiskussion wurde anhand der gängigen Teile einer solchen Diskussion organisiert (vgl. bspw. Flick 2007: 255). Zu Beginn einer Gruppendiskussion empfiehlt es sich als sinnvoll, eine Smalltalk-Phase zu organisieren (vgl. bspw. Przyborski–Wohlrab-Sahr 2008: 80). Diese ersten Minuten des Gesprächs dienen dazu, dass sich die Informanten in die Situation eingewöhnen können. In der vorliegenden Studie ging es hier um die allgemeine gegenseitige Vorstellung der Gesprächsteilnehmer untereinander. Diese Phase spielt in dieser Studie eine besonders wichtige Rolle, denn es war interessant zu untersuchen, ob bereits bei dieser Vorstellungsphase erste Unterschiede bzw. jegliche „Andersartigkeiten“ zwischen den Probanden auffallen.

Den Probanden wurden offene Leitfragen zur Diskussion gestellt. Es handelt sich damit um ein sogenanntes leitfadenorientiertes Interviewgespräch, wodurch eine gemeinsame Gesprächsgrundlage gegeben war. Während des Gesprächs gab es lediglich Themenvorschläge mit einem allgemeinen Orientierungsrahmen, ohne eine genaue Themenabgrenzung zu geben und die Interviewteilnehmer dadurch zu beeinflussen.

Die leitende Frage (auch Eingangsfrage/Eingangsstimulus genannt) lautete:

„Würden Sie es begrüßen, wenn zwischen Gernsheim und Eich (Gimbsheim) eine Brücke gebaut würde?“

Diese erste Frage diente als Einstieg in die Diskussion. Die anderen Leitfragen waren die folgenden:

- (1) *Inwieweit spielt der Rhein eine trennende Rolle zwischen den zwei Regionen?*
- (2) *Wie oft und warum ist man früher über den Rhein gefahren?*
- (3) *Wie oft und warum fährt man heute über den Rhein?*
- (4) *Was würde sich ändern, wenn zwischen den zwei Rheinseiten eine Brücke entstehen würde?*
- (5) Orientierungsorte: *Wo fahren Sie hin, um Ausflüge zu machen?*

Die thematische Lenkung der Diskussion musste vorsichtig erfolgen. Die wenig strukturierte Interviewsituation machte es möglich, dass die Anordnung der Fragen frei ist, d.h. dass die Fragen von der Interviewperson nach den Bedürfnissen und Vorstellungen der Befragten angepasst werden konnten. Die Frageliste wurde während der Gruppendiskussion vor Augen gehalten. Fragereihungen sind ein gut gewährtes Mittel, um detaillierte Darstellungen hervorzurufen (vgl. die Argumentation in Przyborski–Wohlrab-Sahr 2008: 112).

Die Fragen wurden in möglichst interferenzfreier Standardsprache gestellt, was am Anfang des Gesprächs eine direkte Wirkung auf das Sprachverhalten der Informanten ausgeübt hat. Durch die gestellten Fragen sollten potenzielle Kommunikationsnetze ermittelt werden. Die Diskussionsthemen wurden also nur in allgemeiner Form vorgeschlagen. Die Fragen wurden somit vorsichtig und nicht vollkommend bestimmt gestellt. Die Themen wurden anders formuliert demonstrativ vage initiiert (vgl. Przyborski–Wohlrab-Sahr 2008: 112).

Neben diesen Leitfragen können in einer Gruppendiskussion auch Hilfsfragen bzw. neutrale Nachfragen integriert werden. Diese dienen dazu, detailliertere Äußerungen der Teilnehmer hervorzurufen. Es muss gelingen, zumindest den Eindruck zu vermitteln, dass die Forscherin an die Themen interessiert ist und die Gesprächsteilnehmer als Experten betrachtet. Es ist vorgekommen, dass Zwischenfragen formuliert werden mussten, da sich die Gruppe über das Teilthema erschöpft hat.

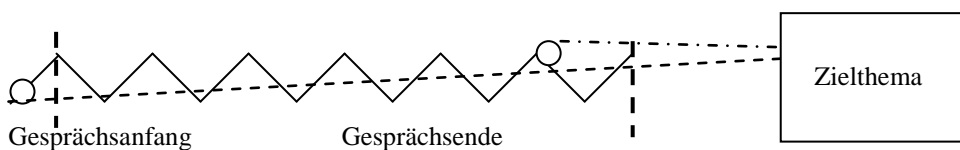
Wichtig ist auch, dass solche Themen vorgeschlagen werden, mit denen möglichst alle Gruppendiskussionsteilnehmer Erfahrungen haben und die auch ein kollektives Interesse erwecken.

Neben den oben genannten Fragen können auch immanente Nachfragen (vgl. Przyborski–Wohlrab-Sahr 2008: 83) in die Thematik mit einbezogen werden – solche Fragen also, die sich unmittelbar auf die von den Gewährspersonen erläuterten Inhalte beziehen. Die Argumente der Teilnehmer dürfen von dem Diskussionsleiter nur äußerst vorsichtig und neutral referiert werden, um die Meinungen nicht zu beeinflussen. Das Gespräch sollte am Anfang offener sein, und erst wenn man die Grundmeinungen bereits kennt, sollten weitere Fragen formuliert werden. Um dies zu berücksichtigen, wurde zuerst lediglich die erste Frage formuliert und erst später folgten die anderen Leitfragen. Die Diskussionsleiterin kann aber mit Gestik und Mimik bzw. einfach durch aufmerksames Zuhören signalisieren, dass sie an das Thema und die Meinungen der Teilnehmer interessiert ist, denn dadurch wird die Selbstläufigkeit des Gesprächs unterstützt werden.

Die Diskussionsleiterin leitet das Gespräch einmal nur formal, d. h. sie bestimmt den Ablauf des Gesprächs (Anfang, Ablauf, Ende), außerdem steuert sie das Gespräch (auf der

oben beschriebenen Weise) thematisch und möglicherweise greift sie auch in die Steuerung der Dynamik der Interaktion ein (vgl. Flick 2007: 254).

Das Gespräch wurde also thematisch schwach gelenkt, es wurde von Unterthema 1 durch Unterthema 2 bis Unterthema 3 etc. fortgeschritten. Das Gespräch wurde thematisch auch in hohem Maße von den Teilnehmern organisiert. Dies war hauptsächlich gegen Ende des Gesprächs der Fall, wo es zum eigentlichen Thema (Kontraste der dialektalen Varianten) gekommen ist (siehe Schema 1). Interessant ist, dass die Gesprächspersonen noch vor der Diskussion beim gegenseitigen Begrüßen zum Zielthema Dialektkontraste gekommen sind.



Schema 1: Thematische Lenkung der Diskussion

Den weiteren Verlauf des Gesprächs sollten die Probanden selbst steuern. Ziel war hierbei eine Situation des „Sich-Vergessens“ bei den Informanten zu konstruieren, d. h. das tatsächliche Sprachverhalten durch eine Meinungsforschung zu untersuchen. Auf diesem Wege kann erreicht werden, dass die Sprecher (Gesprächsteilnehmer) natürliche Sprache realisieren. Es konnte somit eine der Realität ähnliche Gesprächssituation geschaffen werden.

Wichtig war es, darauf zu achten, dass keine exmanente Nachfragen bezüglich der Kontraste der dialektalen Varianten gestellt werden, denn somit hätte man die Gewährspersonen beeinflusst. Exmanente Fragen beziehen sich nämlich nur mittelbar auf das bisher Gesagte im Gespräch (vgl. Przyborski–Wohlrab-Sahr 2008: 84).

Am Ende des Gesprächs wurde sich bei den Gewährspersonen bedankt und das Aufnahmegerät abgeschaltet. Die Informanten wurden im Nachhinein zur Zeit des Feedbacks zum Gespräch zu einer kleinen kalten Sandwichplatte eingeladen. Im Rahmen des hierbei entstandenen lockeren Gesprächs konnten die Gruppenmeinungen nochmals kontrolliert und zusätzliche Informationen gewonnen werden.

Dokumentation und Analyse des Materials

Im nächsten Schritt wird das Dokumentationsverfahren beschrieben: Die Gruppendiskussion wurde mittels eines Mp3-Players²⁰ aufgezeichnet. Es handelt sich um eine offene, nicht-verdeckte Aufnahme. Das Gespräch wurde – wie oben beschrieben – zweimal durch Hinzutreten fremder Personen gestört (trotz des Schildes an der Tür der Gaststätte: „Geschlossene Gesellschaft“).

Das Gespräch wurde aufgrund des aufgezeichneten Sprachmaterials transkribiert, jedoch nicht in einer Lautschrift, sondern mit den konventionellen Methoden der ethnographischen Konversationsanalyse, um qualitative Analysen durchführen zu können. Es wurden thematische Sachverhalte bzw. Schwerpunkte herausgearbeitet und die Reaktionen der Teilnehmer aufgeführt: zum Beispiel Meinungsverschiedenheiten, Argumente, Motive,

²⁰ Sony Digital Music Player NWD-B103

Perspektiven, Vorstellungen, Attitüden, Stellungnahmen, die Verbindlichkeit der Argumente einzelner Sprecher, Nennung neuer Unterthemen etc. Diese Kategorisierung des Diskussionsprotokolls nach Themen, Unterthemen und Reaktionen ermöglicht den Vergleich innerhalb der Gesamtdiskussion. In einem zweiten Schritt wurden der Ablauf und die Meinungsstrukturen der Diskussion mit sozialen Kategorien verglichen (die Angaben zum Beruf ergaben sich während des Gesprächs und wurden auch im Protokoll der Protokollperson schriftlich festgehalten). Im dritten Schritt wurden die Gruppenmeinungen der Sprecher miteinander verglichen. Auch wurde nach dem konversationell-lokalen Beschreibungsansatz analysiert, aus welchen Gründen zum Beispiel zu einer metaphorischen Code-switching innerhalb des Diskurses kommen kann.

An dieser Stelle muss ausdrücklich betont werden, dass das laienlinguistische Wissen bei den Probanden vorausgesetzt wird, als Gesamtwissen, was nicht erst (lokal) im Gespräch konstruiert wird. Es wird im Gespräch (lokal) lediglich rekonstruiert. Im Gespräch werden die im Rahmen der sprachlichen Sozialisation konstituierten Meinungen und Konzepte (lokal) repräsentiert. Diese entstehen selbstverständlich nicht im Kontext (lokal), sondern werden als existente globale Grundkonzepte (Laienwissen) vorausgesetzt. Dieses Wissen wird im Gespräch aktiviert. Durch das große Volumen der Arbeit musste man sich im ersten Schritt darauf beschränken, dass man dieses globale Wissen nur lokal analysiert, wobei die Konversationsanalyse in erster Linie lediglich zur Dokumentation des Gesprächs (Transkribieren) diene.

Die Dokumentation nur durch die Konversationsanalyse reicht nicht zur Gesamtuntersuchung des Gesprächsmaterials aus. Hierzu bedarf es die Nutzung des Verfahrens der Gesprächsanalyse. Mit Hilfe der Konversationsanalyse können lediglich Aspekte der formalen Strukturen sich selbst steuernder Gespräche rekonstruiert werden.²¹ Die auf die Basis der dokumentarischen Methode entwickelte Gesprächsanalyse dagegen ist bei der Analyse tiefergehender semantischer Inhalte von Relevanz. Die Beschreibung der Diskursorganisation in der dokumentarischen Gesprächsanalyse erfolgt folgendermaßen: Der kollektive Charakter des Diskurses findet sich auch in der performativen Struktur seinem Ausdruck in spezifischen Modi der Diskursorganisation wieder. Der Modus ist die „Art und Weise, wie Redebeiträge in formaler Hinsicht aufeinander bezogen sind“.²² So kann der Diskussionsverlauf zum Beispiel nach dem Muster These—Antithese—Synthese organisiert werden. In diesem Fall spricht man über eine antithetische Diskursorganisation. Der zweite Weg ist, dass in den Redebeiträgen (auch turns/Redezüge) Erzählungen und Beschreibungen nebeneinander „gestellt“ werden, in denen in diversen Variationen ein immer wieder identisches, homogenes Orientierungsmuster zum Ausdruck gebracht wird – in dem Fall spricht man über eine parallelisierende Diskursorganisation.²³ Die konstitutiven Einheiten für die Diskursorganisation sind nicht mit den turns der Konversationsanalyse identisch – bei der tiefergreifenden semantischen Analyse sind die „interaktiven Bewegungen“ bzw. „Interaktionsbewegungen“ oder „Interaktionseinheiten“ von Relevanz. Diese umfassen mindestens zwei aufeinander bezogene Redezüge und sind somit umfangreicher als einzelne Sätze und auch als einzelne Redezüge.²⁴ Die Diskurseinheiten konstituieren sich in der Relation von mindestens drei Diskursbewegungen aufeinander. Dadurch entsteht ein sog. Dreischnitt der Diskursorganisation: Auf eine erste Diskursbewegung durch A (ein oder mehrere Sprecher)

²¹ Vgl. Bohnsack 2003: 121.

²² Vgl. Bohnsack 2003: 124.

²³ Vgl. Bohnsack 2003: 124.

²⁴ Vgl. Bohnsack 2003: 124.

und derer semantischen Gehalt (Orientierungsgehalt; Proposition), folgt eine Reaktion durch B (ein oder mehrere Sprecher), der zum Beispiel die Form einer Anschlussposition, einer Opposition oder einer Antithese annimmt. Abschließend muss die auf die Reaktion von B folgende Reaktion von A interpretiert und auf die Reaktion von B bezogen werden. Die Reaktion von A kann beispielsweise die Form einer Synthese annehmen. Erst nach dieser Interpretation erschließt sich der tiefer liegende semantische Gehalt als ein kollektiver Sinngehalt.²⁵

Zu den Schwierigkeiten des Interpretationsverfahrens

Die Schwierigkeit bei der Interpretation vom Diskussionsmaterial liegt darin, dass man adäquate Verfahrensweisen für die Auswertung und Verallgemeinerung von den Daten entwickeln muss. Es müssen solche Aussagen über das sprachliche Verhalten ermittelt werden, die sich auf die entsprechende Grundgesamtheit von Einzelpersonen übertragen lassen. Da die Gruppendiskussionsverfahren sogenannte Kontrollmechanismen aktiviert, d. h. dass die Personen ihre Meinungen gegenseitig beeinflussen (können), können Einzelmeinungen von Personen schwieriger herausgearbeitet werden. Dies war jedoch auch nicht das Ziel der Studie. Ziel war es vielmehr informelle Gruppenmeinungen²⁶ aus Gernsheim und Gimsheim zum Thema *Kontraste in den beiden dialektalen Varianten* herauszuarbeiten.

Möglichen Kritikern der Methode zuliebe muss bemerkt werden, dass das Gruppendiskussionsverfahren nicht mit hinreichender Sicherheit ermöglicht, von den Gruppenmeinungen auf das reale Sprachverhalten zu schließen. Im Rahmen der zweiten Phase wurden Meinungen zum Thema *Kontraste in den beiden dialektalen Varianten* ermittelt und die Methode diente durch ihren Pretest-Charakter zur weiteren theoretischen wie methodologischen Orientierung der Studie. Was die genaue Schlussfolgerung aus den ermittelten Meinungen auf das tatsächliche Verhalten angeht – dies lässt der bisherige Forschungsstand immer noch offen.

Zu den Ergebnissen

Vor dem eigentlichen Diskussionsgespräch wurden die Probanden einander gegenseitig vorgestellt. Bereits im Rahmen dieses Vorstellungsgesprächs sind die – zumindest gemeinten und betonten – dialektalen Unterschiede der beiden Städten zum Vorschein gekommen: „*Des heert mer awwer, dass ehr vun driwwe seid*“, 'Das hört man aber, dass ihr von drüben seid' (Gimshheimer Proband 2).

Gleich am Anfang des Gesprächs, nach der Formulierung der ersten Frage, stellte Proband 3 aus Gimsheim die Frage: „*Wie soll mer'n da eigentlich redde?*“, 'Wie soll man da eigentlich reden?'. Die Probanden haben keine sprachlichen Anweisungen bekommen, Sie sollten sich lediglich auf das Thema konzentrieren. Gerade aus diesem Grund ist es interessant, dass sich der Proband aus Gimsheim auf die Aussprache konzentriert hat. Es kann natürlich auch sein, dass der Proband die vorher besprochene Unterschiedlichkeiten noch

²⁵ Vgl. Bohnsack 2003: 125. Schwitalla und Goffman stellen den einzelnen Redebeitrag als (semantische) Grundeinheit der Gesprächsanalyse in Frage (vgl. ebd.: 126). Bohnsack betont, dass eine gleiche Meinung auch durch antithetische Auseinandersetzung entstehen kann.

²⁶ „Die Gruppenmeinung ist keine ‚Summe‘ von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktionen“, vgl. Mangold 1960: 49, zit. nach Bohnsack 2003: 106. Dies ist schon eine vorhandene Meinung, die in der Gruppendiskussion lediglich aktualisiert wird (vgl. ebd.: 107).

im Sinn hatte und deshalb die Frage gestellt hat. Die Interviewerin gab am Anfang des Gesprächs folgende Antwort bezüglich der oben zitierte Frage zur Aussprache: „*Wie Sie gern, wie Sie im Moment gern miteinander reden möchten*“. Eine Probandin aus Gernsheim antwortete rasch mit dem folgenden Satz: „*Wie unsern (.) wie de Schnabbl gewachse is*“, ‚Wie unser Mund gewachsen ist‘. Im Nachsatz fügte sie noch hinzu: „*Rischtisch Gernsemerisch*“, ‚richtig Gernsheimerisch‘. D. h. sie nimmt an, dass in der Stadt Gernsheim eine eigenständige sprachliche Varietät namens Gernsheimerisch gesprochen wird. Auch eine Gimsheimer Probandin reagierte ähnlich: „*Wie mir plaurrern*“, ‚wie wir plaudern‘.

Insgesamt kann man feststellen, dass die Probanden, wenn sie mit der Interviewerin sprachen, immer versuchten der Standardsprache näher zu kommen. Wenn Sie miteinander sprachen, verwendeten sie in der Regel die jeweilige dialektale Variante.

Im Laufe des Gesprächs bestätigte sich die Annahme, dass die jeweils andere Rheinseite den Probanden fremd ist, weil man wenig Kontakte hat. Die Gernsheimer Probanden wurden zum Gespräch nach Gimsheim gefahren und bereits auf dem Weg erwähnten sie, dass die (eigentlich) kurze Reise wie ein weiterer Ausflug sei.

Im Rahmen des Diskussionsgesprächs kamen sprachliche Unterschiede immer wieder zum Vorschein. Die Probanden waren sich zwar insgesamt einig, dass es nicht viele und keine groben Kontraste zwischen den beiden dialektalen Varianten gibt, betonten diese genannten Feinheiten aber immer wieder. Die eigenen Formen wurden immer hervorgehoben und mehrmals (oftmals von allen Probanden aus der jeweiligen Stadt) wiederholt. Es wurde in jedem Falle für die eigene Form laut plädiert.

Das Gespräch wurde zwar durch Fragen von der Interviewerin thematisch gelenkt, das Gespräch gestaltete sich am Ende jedoch freier. An einer Stelle wurden die Probanden von einer Gesprächsteilnehmerin aus Gernsheim zum ursprünglichen Thema „zurückgeführt“:

GE-PR-3: *Ach, sie hot gefrucht, was uns be- interessiert, wann die Brücke do wär (.) ööö was mir do für Vorstellung hawwe.* ‚Ach, sie hat gefragt, was uns interessiert, wenn die Brücke da wäre, ööö was für Vorstellungen wir da haben.‘

In jedem Falle sind den Probanden während des ganzen Gesprächs immer wieder feine Unterschiede aufgefallen. Einige davon sollen hier aufgelistet und interpretiert werden:

Tabelle 2

Kontraste der dialektalen Varianten

| <u>Gernsheim</u> | <u>Gimsheim</u> | <u>Standardsprache</u> |
|------------------------|------------------------|------------------------|
| redde/babble | plaurrern | ‚sprechen‘ |
| 3. P. Pl. sin(d) | 3. P. Pl. sai(n) / san | ‚(wir) sind‘ |
| Zeig | Zeusch/Zeig | ‚Zeug‘ |
| öfters <i>Schdoors</i> | öfters <i>Gass</i> | ‚Straße‘ |
| 1. P. Sg. mö(s)chte | meeschd | ‚(ich) möchte‘ |
| Kersch | Kirsch(e)/Kersch | ‚Kirche‘ |
| ist geweese | ist gewees | ‚ist gewesen‘ |
| du | du/se (sie, 3. P. Sg.) | ‚du‘ |
| (wir) hawwen | (wir) hon | ‚(wir) haben‘ |
| foarn | faahrn | ‚fahren‘ |
| gfoarn | gfaahrn | ‚gefahren‘ |
| (isch) heb | (isch) hun/hon | ‚(ich) habe‘ |

| | | |
|----------------------------|-----------------------------|----------------------|
| (mir) hawwe/ (mer) hädd | (mir) hon | ‚(wir) haben‘ |
| (isch) bin | (isch) bin/sei/sai | ‚(ich) bin‘ |
| (du) bischd | (du) bischd/sainschd | ‚(du) bist‘ |
| Rathaus | Roothaus | ‚Rathaus‘ |
| (hat) gesse | (hat) gsozt | ‚hat gesessen‘ |
| (hat) gebroche | (hat) gebroch | ‚hat gebrochen‘ |
| (ist) gfalle | (ist) gfall | ‚ist gefallen‘ |
| saache | seege | ‚sagen‘ |
| Oel | Oil | ‚Orgel‘ |
| Störsch | Stoik/(selten auch Störsch) | ‚Storch‘ |
| mir gehn <i>nai</i> | mir gehn <i>ren/rin</i> | ‚(wir gehen) hinein‘ |
| Dibbe (seltener: Grobbe) | Grobbe (Gräbsche)/Dibbe | ‚Topf‘ |
| mir (hädd) gesse | mir (hon) gess | ‚wir haben gegessen‘ |
| Kartoffel (gängigere Form) | Grumbeern (gängigere Form) | ‚Kartoffel‘ |

Es muss bemerkt werden, dass diese – von den Laien festgestellten – Unterschiede auch im realen Sprachgebrauch realisiert werden, diese lassen sich somit als Kontraste zwischen den dialektalen Varianten festhalten.

Unterschiede gibt es sowohl lexikalischer als auch grammatischer Art. Oft gibt es auch Frequenzunterschiede in der Benutzung (siehe bei ‚Topf‘ oder ‚Kartoffel‘). In manchen Fällen werden jedoch ausschließlich die eigenen Formen benutzt (wie z. B. bei ‚Storch‘). Die auffälligsten grammatischen Unterschiede werden durch die Flexionsformen des Verbs ‚sein‘ repräsentiert (vgl. Tabelle 2).

Durch die Methode der konversationsanalytischen Darstellung konnten die Diskussionslinien gut gezeigt werden. Die teilgenommenen Probanden haben alle die eigenen Formen erwähnt und sie haben die Unterschiede betont. Im Falle von einigen Lexemen haben sie sogar Sprachspiele gemacht, um die Kontraste zu demonstrieren:

GE-PR-3: [...mer hädd gesse]

GI-PR-2: **Mir hon gess**

GI-PR-3: Ohne hinne en e

GI-PR-2: Jaa

(Interviewerin): Ühm.

GI-PR-2: Mir hon gess [mer hon gess]

GI-PR-3: Mir [hon gess]

GI-PR-1: [Mir hon] gess (..) Jaa

GE-PR-3: Bei uns seescht mer ha- mer hädd gesse

GI-PR-2: Ja mir saa aa da ha ma gess

Ühm.

GI-PR-1: Am öö ehr hädd gesse ja? (.) Ja ühm.

GE-PR-3: Ja.

GE-PR-2: Do is net veel Unne[...]

GI-PR-1: mer [**hon** gess]

GI-PR-2: [Net gesse saa] mer mir saan aa hon gess

GI-PR-1: Mer hon [gess]

GE-PR-2: bissje Unnerschied

GI-PR-1: Mer hon grad gess a wail net so

- GI-PR-2: *Jaa*
 GE-PR-2: *Ja ja ja ja*
 GI-PR-3: *Un dann sa mer kumm mol ren mir essn*
 GI-PR-2: *[Ja]*
 GI-PR-1: *[Ja]*
 GE-PR-3: *Kumm rai mer esse*
 GE-PR-2: *Ja wollt isch eewe grad saage bei uns komm rai jaa*
 GI-PR-2: *Ja mer saan fertisch mit'm Esse*
 GI-PR-3: *Ühm.*
 GE-PR-3: *Ja.*
 Ühm.
 GI-PR-2: *Saain net mer (.) Awwer heit seescht mer jo [sinn mer ne]*
 GI-PR-3: *Naja gut des is ja widder des [annere...]*
 GI-PR-2: *Mer ist mer sind fertisch*
 GI-PR-3: ***Duuu?***
 GI-PR-2: *Naa isch saa isch sain fertisch*
 GI-PR-3: *Isch aa isch sain fertisch*
 GI-PR-1: *Jajaa*
 GE-PR-3: *(lacht)*
 (lächelt)
 GI-PR-1: *Isch'de noch was? Naa isch sain fertisch.*
 GI-PR-2: *Und unser saen isch bin do fertisch net*
 GI-PR-3: *Aja ajaa guut (.) die brauch mer ja heit net*
 GI-PR-2: *[Ja]*
 GI-PR-1: *[Jaa]*
 GE-PR-3: *Bin fertisch oder mer sinn fertisch oder so*
 GE-PR-2: *Jaja (.) jajaa*

Bezüglich der Partizip-Perfektform der Verben gibt es folgende Formen, die in den Sprachproben zu den untersuchten dialektalen Varianten vorgekommen sind: In erster Linie wird die Partizip-Perfekt-Form mit dem Präfix *-ge* und dem Suffix *-en* (starke Flexion) oder *-t* (schwache Flexion) gebildet: [gəvaksə] ‚gewachsen‘, [gəma:nt] ‚gemeint‘, [gəve:zə] ‚gewesen‘, [gəhadd] ‚gehabt‘ usw., wobei [e] im Präfix *ge-* zu [ə] abgeschwächt wird. Vor [f], [s] und [ʃ] wird das [e] im Präfix apokopiert, d.h. die Perfektform wird insgesamt mit Vokalsynkope gebildet: [gsa:t] / [gsaʔt] / [gsəgt] / [gsagt] / [gsat] / [gsa:gt] ‚gesagt‘, [ghädd] ‚gehabt‘, [gfa:n] / [gfan] / [gfɛn] ‚gefahren‘, [gfuʔɛt] ‚gefuckert‘, [gsɛʃə] / [gsɛsə] / [gsots] ‚gesessen‘, [gstorwə] ‚gestorben‘, [kʃvɛtst] ‚geschwätzt‘, [kse:jə] ‚gesehen‘, [kʃpi:lt] ‚gespielt‘, [kʃʁivə] ‚geschrieben‘, [kʃäft] ‚geschafft‘, [kstɛlt] ‚gestellt‘, [kfal] ‚gefallen‘, [kʃpɛɪt] ‚gesperrt‘, [kʃpɛɪnt] ‚gesprengt‘, [kʃtoʔə] ‚gestochen‘, [kʃaldə] ‚geschalten‘, [ksɛtst] ‚gesetzt‘, [kʃtɛlt] ‚gestellt‘, [kfaiɛɪt] ‚gefeiert‘. Eine Ausnahme bildet das Beispiel [k^holfə] ‚geholfen‘, in dem die Vokalsynkope vor [h] stattfindet. Auch die bereits beschriebene Tilgung des Präfixes *ge-* vor einem Guttural im Inlaut ist bei einigen Verben vorgekommen: [gɛvə] ‚gegeben‘, [gɔŋə] ‚gegangen‘, [kɔmə] ‚gekommen‘, [kant] ‚gekannt‘, [gɛsə] ‚gegessen‘ (auch in Formen mit einem Präfix: [ʁaigɔŋə] ‚reingegangen‘,

Wie man auch anhand der Tabelle erkennen kann, empfand die Protokollperson das Gespräch eher dynamisch: Kurze Denkpausen gab es lediglich unmittelbar nach einer gestellten Frage. Ansonsten war das Gespräch dynamisch und eher schneller. Der Protokollant beurteilte die Aussprache der Diskussionsteilnehmer dialektal. Lediglich, wenn die Probanden unmittelbar zu der Interviewperson sprachen, wurde eine „höhere“ Sprechlage verwendet, aber nach der Einschätzung der Protokollperson keine Standardsprache.

Die „höchste“ (reale) Sprechlage, die intendierte Standardsprache wurde lediglich von einem Probanden und nur am Anfang der Diskussion verwendet. Dies lässt sich damit erklären, dass die Teilnehmer in eine Situation des „Sich-Vergessens“ gerieten, wobei sie sich nicht mehr auf ihre Aussprache konzentrierten, d.h. sie achteten nicht darauf, ihre Gedanken in möglichst interferenzfreier Standardsprache auszudrücken. Stattdessen fokussierten sie aufgrund der großen Gruppendynamik auf die Inhalte und ihre eigenen Argumentationen.

Als Letztes werden die Unterschiede zwischen den beiden dialektalen Varianten beschrieben, die der Protokollant bemerkt und (in seiner orthographischen Schriftweise) notiert hat. Diese sind in der Gruppendiskussion mehrmals vorgekommen:

Tabelle 4

Die vom Protokollanten festgestellten Unterschiede

| <u>Gernsheim</u> | <u>Gimbsheim</u> | <u>Standardsprache</u> |
|------------------|------------------|------------------------|
| <i>Mark</i> | <i>Maik</i> | ‚Mark‘ |
| <i>Woi</i> | <i>Whoi</i> | ‚Wein‘ |
| <i>gesesse</i> | <i>gsotz</i> | ‚gesessen‘ |
| <i>gesse</i> | <i>gess</i> | ‚gegessen‘ |
| <i>geheiert</i> | <i>geheirod</i> | ‚geheiratet‘ |
| <i>gefedert</i> | <i>geferet</i> | ‚gefedert‘ |

Diskussion und Zusammenfassung

Aufgrund der Gruppendiskussion wurden einerseits die Laienkonzeptionen zur Unterschiedlichkeit der beiden dialektalen Varianten ermittelt: Die Probanden haben betont, dass man Menschen von der jeweils anderen Rheinseite anhand der Artikulation erkennen kann. Dies hat sich gleich, während der Vorstellungsphase (also vor dem eigentlichen Diskussionsgespräch) bestätigt. Die Unterschiede wurden während des ganzen Gesprächs immer wieder von den Probanden diskutiert. Die Probanden plädierten immer für die jeweils eigene Form. Von den Probanden wurde zwar betont, dass es relativ wenige und feine Kontraste zwischen den beiden Rheinseiten gibt, diese wurden jedoch betont und auch während des ganzen Gesprächs konsequent verwendet. Bezüglich der Raumkonzeptionen kann man also feststellen, dass die Befragten eine Vortstellung über zwei verschiedene Sprachgruppen links und rechts des Rheins haben.

Andererseits wurde das aufgenommene Material auch linguistisch, in Bezug auf die konkreten Unterschiede zwischen den dialektalen Varianten untersucht. Hier konnten zwar nicht enorm viele Kontraste festgestellt werden, diese erweisen sich jedoch in manchen Fällen als eigenes Charakteristikum der jeweiligen dialektalen Variante. Die subjektiven (laienlinguistischen) und die objektiven (linguistischen) Daten hängen also miteinander zusammen. Aufgrund der Korrelation der beiden Datentypen und die Natürlichkeit der Ge-

sprachssituation lässt sich die Gruppendiskussion als eine geeignete Methode innerhalb einer dialektodynamischen Untersuchung mit doppelter Zielsetzung verwenden.

Es handelte sich quasi um eine indirekte Beobachtung ohne direkten Einfluss auf die Sprachverwendung, also durch relativ geringe Beeinflussung. Durch die indirekte Untersuchung des dialektalen Sprechens entfällt hierbei das Beobachtungsparadoxon. Aus diesen Gründen kann die Gruppendiskussion als ideale Methode angesehen werden – man bekommt natürliche Sprachdaten. Die Probanden unterhielten sich in erster Linie mit- und untereinander. Es handelte sich um die Thematisierung von einer Kommunikationssituation mit indirekter Gewinnung objektiver Sprachdaten. Die Dokumentation der Gruppendiskussion eignet sich sowohl zur Interpretation der laienlinguistischen als auch der linguistischen Daten und somit lässt sich die Methode als vertretbar interpretieren.

Literatur

ATTESLANDER 2003

ATTESLANDER, Peter: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 12., durchgesehene Auflage. Berlin, Erich Schmidt Verlag, 2003.

ATTESLANDER 2008

ATTESLANDER, Peter: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 12., durchgesehene Auflage. Berlin, Erich Schmidt Verlag, 2008.

BOHNSACK 2003

BOHNSACK, Ralf: *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 5. Auflage. Opladen, Leske + Budrich, 2003.

FLICK 2007

FLICK, Uwe: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Vollständig überarb. u. erw. Neuausgabe. Hamburg, Rowohlt's Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2007.

LENZ 2003

LENZ, Alexandra N.: *Struktur und Dynamik des Substandards. Eine Studie zum Westmitteldeutschen (Wittlich/Eifel)*. (= *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*. Hgg. von GÖSCHEL, Joachim. Beiheft 125). Wiesbaden–Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 2003.

MANGOLD 1973

MANGOLD, Werner: Gruppendiskussionen. In: *Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung*. Hgg. von KÖNIG, René. Erster und zweiter Teil. (= *Handbuch der empirischen Sozialforschung*. Bd. 2 und 3) 3., umgearbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart, Ferdinand Enke Verlag, 1973, 228–259.

MENGE 1982

MENGE, Heinz H.: Erhebung von Sprachdaten in 'künstlicher' Sprechsituation (Experiment und Test). In: *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*. Hgg. von BESCH, Werner–KNOOP, Ulrich–PUTSCHKE, Wolfgang–WIEGAND, Herbert Ernst (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. 1.1). Halbbd. 1. Berlin–New York, Walter de Gruyter, 1982, 544–549.

PRZYBORSKI–WOHLRAB–SAHR 2008

PRZYBORSKI, A.–WOHLRAAB–SAHR, M.: *Qualitative Sozialforschung*. München, Oldenburg, 2008.

PURSCHE 2003

PURSCHE, Christoph: *Hörerurteil-Dialektalität. Versuch einer methodischen Validierung des Tests zur Hörerurteil-Dialektalität im Hinblick auf die empirische Untersuchung regionaler Bewertungsdifferenzen im Hörerurteil*. Magister-Hausarbeit. Marburg, Philipps-Universität Marburg, 2003.

PURSCHKE 2010

PURSCHKE, Christoph: Regionalsprachliches Wissen und Perzeption. Zur Konzeptualisierung des Hessischen. In: *Moderne Regionalsprachen als multidimensionales Forschungsfeld*. Hgg. von KATERBOW, Matthias–WERTH, Alexander. (= *Germanistische Linguistik 210*. Herausgegeben vom Forschungszentrum Deutscher Sprachatlas). Hildesheim–Zürich–New York, Olms, 2010, 93–127.

PURSCHKE 2011

PURSCHKE, Christoph: *Regionalsprache und Hörerurteil. Grundzüge einer perceptiven Variationslinguistik*. Dissertation (2010). Marburg, 2012.

SCHNELL–HILL–ESSER 1999

SCHNELL, Rainer–HILL, Paul–ESSER, Elke (Hg.): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 8. Auflage. München–Wien, R. Oldenbourg Verlag, 1999.

SCHNELL–HILL–ESSER 2008

SCHNELL, Rainer–HILL, Paul–ESSER, Elke (Hg.): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 8. Auflage. München–Wien, R. Oldenbourg Verlag, 2008.

WODAK 1982

WODAK, Ruth: Erhebung von Sprachdaten in natürlicher oder simuliert-natürlicher Sprechsituation. In: *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*. Hgg. von BESCH, Werner–KNOOP, Ulrich–PUTSCHKE, Wolfgang–WIEGAND, Herbert Ernst (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. 1.1). Halbbd. 1. Berlin–New York, Walter de Gruyter, 1982, 539–544.

ZIEGLER 1996

ZIEGLER, Evelyn: *Sprachgebrauch – Sprachvariation – Sprachwissen. Eine Familienfallstudie*. Frankfurt a. M., P. Lang, 1996.

ZUR WORTBILDUNGSAKTIVITÄT ADVERBIAL GEBRAUCHTER ABLEITUNGEN AUF *-MÄßIG*

MIHÁLY HARSÁNYI

Einleitung

In dem vorliegenden Beitrag geht es um die Untersuchung der Wortbildung adverbial gebrauchter Ableitungen auf *-mäßig*. Die Gruppe selbst stellt einen Übergang zwischen Adjektiven und Adverbien dar, ihre Elemente werden als Adjektive in adverbialer Rolle oder Adjektivadverbien klassifiziert¹, weil sie formal mit attributiv und prädikativ verwendeten Adjektiven übereinstimmen, vgl.:

- (1) *Der Soldat schreibt in regelmäßigen Abständen nach Hause.* – attributiv gebrauchtes Adjektiv
- (2) *Die meisten deutschen Verben sind regelmäßig.* – prädikativ gebrauchtes Adjektiv
- (3) *Der Kranke hatte regelmäßig geatmet.* – Adjektivadverb

Bildungen auf *-mäßig*, wie sie in (1) und (2) vorliegen, gehören also nicht zu unserem Untersuchungsgegenstand und werden aus dieser Arbeit ausgeklammert.

Nach dem Etymologischen Wörterbuch von Kluge geht *-mäßig* ursprünglich auf Komposita mit *māz* (Maß) + Kompositionssuffix *-ja-* zurück (*x-māzi* „das Maß, die Größe von x habend“). Später schwächte sich jedoch die Bedeutung von *-mäßig* ab und wurde zum Suffixoid (Halbsuffix).² Diese Abschwächung lässt sich bei neueren Ableitungen wie *HD-mäßig* oder *Harry-Potter-mäßig* deutlich beobachten, bei denen das Ableitungsmittel bedeutungsmäßig nicht mehr auf ‚Maß‘ zurückgeführt werden kann.

Unter semantischem Aspekt bezeichnet *-mäßig* Personen (*schülermäßig*, *matrosenmäßig*), Tiere (*bärenmäßig*, *ameisenmäßig*) oder Artefakte (*schulbuchmäßig*, *gießkannenmäßig*).³ Es kann folgende Bedeutungsvarianten haben⁴:

- Entsprechung (,in der Art von’, ,wie’), z. B. *robotermäßig* (*arbeiten*),
- Einschränkung einer Beziehung (,in Bezug auf’, ,hinsichtlich’, ,was ... betrifft’), z. B. *bühnenmäßig*,
- Durchführungsart, z. B. *fahrplanmäßig* (*verkehren*),
- Bezug auf eine (verbindende) Norm, wie z. B. *vorschriftsmäßig* (*handeln*).

Stilistisch gesehen werden Bildungen auf *-mäßig* von vielen als unschön empfunden. „Die maßlose Verbreitung des Mäßigen“⁵ wird seit geraumer Zeit sowohl von Linguisten, als auch von Laien beanstandet⁶, weil Ableitungen solcher Art häufig als Ausdrucksform einer sprachlichen Bequemlichkeit bzw. Anspruchslosigkeit zu betrachten sind. Anderer-

¹ Vgl. HELBIG–BUSCHA (1996): 337 f.

² Vgl. KLUGE (2002).

³ Vgl. MOTSCH (1999): 283.

⁴ Vgl. DUDEN (1995): 532.

⁵ SICK (2005): 132.

⁶ Vgl. z. B. SEIBICKE (1963) und SICK (2005).

seits spielen sie aus dem Gesichtspunkt der Sprachbenützer eine durchaus positive Rolle, in den meisten Fällen leisten sie nämlich einen Beitrag zur Sprachökonomie, vgl. z. B.:

haustiermäßig = was das Haustier / die Haustiere betrifft,
hippiemäßig (*gekleidet sein*) = wie ein Hippie,
fahrplanmäßig (*verkehren*) = den Angaben des Fahrplans entsprechend.

Gerade wegen ihrer sprachökonomischen Eigenschaft wird in der vorliegenden Studie von der Hypothese ausgegangen, dass Bildungen auf *-mäßig* nicht nur im gesprochenen, sondern auch im geschriebenen Deutsch äußerst verbreitet sind und immer frequenter werden.

Das Ziel der Studie ist, die Wortbildungsaktivität und die Textfrequenz adverbial gebrauchter Ableitungen auf *-mäßig* festzustellen. Den Begriff Wortbildungsaktivität⁷ fassen wir mit Fleischer/Barz als „die Eigenschaft/Fähigkeit von Lexemen, als Basis von Derivaten und/oder Konstituente von Komposita zu dienen“.⁸ Unter Textfrequenz verstehen wir die Vorkommenshäufigkeit eines bestimmten Lexems im Korpus. Sie soll helfen festzustellen, ob es sich dabei um ein Einzelphänomen oder ein im Sprachgebrauch verwurzeltes Wort handelt.

Da an der Erweiterung des Wortschatzes durch Suffixderivation mehrere Wortarten beteiligt sind, soll die Auswertung der Ergebnisse unter Berücksichtigung verschiedener Strukturtypen erfolgen. Es wird angestrebt, mit Hilfe von Frequenzuntersuchungen bestehende Trends in der deutschen Gegenwartssprache zu erfassen und zu dokumentieren.

Methoden

Die sprachliche Untersuchung wurde mit Hilfe korpuslinguistischer Methoden durchgeführt. Als empirische Datenbasis dienten dazu die Korpora geschriebener Gegenwartssprache des Instituts für Deutsche Sprache. Es handelt sich dabei „mit über 4,1 Milliarden Wörtern (Stand 29.03.2011) [um] die weltweit größte linguistisch motivierte Sammlung elektronischer Korpora mit geschriebenen deutschsprachigen Texten aus der Gegenwart und der neueren Vergangenheit.“⁹ Das Deutsche Referenzkorpus (DeReKo) enthält belletristische, wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Texte, Zeitungstexte und weitere Textarten.

Die Suchanfrage in dieser Datenbank nach Ableitungen auf *-mäßig* führte zu einem Ergebnis von 4594 Lexemen und 263.063 Belegen.

Im ersten Schritt mussten Schreibfehler, die sich im Korpus relativ oft fanden, per Handarbeit beseitigt werden. Hierzu einige Beispiele:

relegmäßig, relegemäßig, relgemäßig
leistungsgemäßig, naturgemäßig
[r]egelmäßig

⁷ Die Begriffe ‚Aktivität‘ und ‚Produktivität‘ werden in dieser Arbeit synonymisch verwendet. Vgl. dazu MOTSCH (2004): 20.

⁸ FLEISCHER–BARZ (1995): 60

⁹ <http://www.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/> (02.06.2011).

Die fehlerhaften Wortformen wurden korrigiert und die Belege bei der richtigen Schreibweise berücksichtigt. Auf diese Weise hat sich die Zahl der Lexeme auf 3563 reduziert.

Im nächsten Schritt wurden die einzelnen Belege analysiert, nach ihrer Häufigkeit und Struktur untersucht und die Ergebnisse ausgewertet.

Die Analyse

Die strukturelle Analyse der Wörter führte zu dem folgenden Ergebnis:

Das der Ableitung zugrunde liegende Morphem – das so genannte Basis- oder Grundmorphem¹⁰ – kann nach der Wortklassenzugehörigkeit ein Substantiv, Verb, Adjektiv, Partizip, Adverb oder Interjektion sein.

Basismorphem: Substantiv

Substantivische Ableitungen konnten im Korpus massenweise belegt werden. Aufgrund des Fugenelements lassen sie sich folgendermaßen klassifizieren:

Direkte Suffigierung (Null-Fuge)

Wenn das Ableitungsmittel mit dem Erstglied ohne Fugenelement eine Verbindung eingeht, handelt es sich um direkte Suffigierung. Eine solche Struktur zeigen u. a. folgende Belege auf (vgl. Tabelle 1):

Tabelle 1

Basismorphem Substantiv – direkte Suffigierung, eine Auswahl (in Klammern: Frequenz)

| | | |
|------------------------------|--------------------|-------------------|
| regelmäßig (143909) | jazzmäßig (33) | müllmäßig (9) |
| planmäßig (9769) | kraftmäßig (32) | altermäßig (6) |
| verhältnismäßig (5832) | marktmäßig (28) | drehbuchmäßig (5) |
| rechtmäßig (5062) | geldmäßig (26) | genmäßig (4) |
| fahrplanmäßig (654) | parteimäßig (20) | holzmäßig (4) |
| anteilmäßig (305) | instinktmäßig (14) | kilomäßig (4) |
| gesetzmäßig (243) | kanalmäßig (10) | luftmäßig (4) |
| etatmäßig (64) | automäßig (9) | applausmäßig (3) |
| computermäßig (57) | biermäßig (9) | aprilmäßig (3) |
| jobmäßig (52) | kulturmäßig (9) | artmäßig (3) ... |
| Zahl der Lexeme: 2361 | | |

Korpusbeispiele:

(4) Die Kenntnis eines Feindes ist also nicht **instinktmäßig** angeboren, sondern wird erlernt.

(5) Ich wünsche mir dringend, dass das nächste Jahr **geldmäßig** nicht so schlimm wird wie von der Politik angekündigt.

¹⁰ Vgl. FLEISCHER–BARZ (1995): 25.

Wie die ermittelten 2361 Lexeme zeigen, handelt es sich hierbei um ein Wortbildungsmuster mit besonders großer Produktivität. Darüber hinaus weisen manche Belege wie *regelmäßig*, *planmäßig*, *verhältnismäßig* und *rechtmäßig* eine äußerst hohe Textfrequenz auf.

Fremdwörter

Da sich das Suffix *-mäßig* ohne Einschränkungen mit fremden Basismorphemen verbindet¹¹, begegnen im Korpus relativ viele Fremdwörter, vor allem englischer Herkunft (vgl. Tabelle 2). Sie verbinden sich mit dem substantivischen Erstglied ebenfalls ohne Fugenelement.

Die Rechtschreibung dieser Derivate ist uneinheitlich: Grundmorphem und Ableitungsmittel können zusammengeschrieben oder durch Bindestrich verbunden sein. Im letzteren Fall kommt der Fremdwortcharakter des Grundmorphems ausgeprägter zum Vorschein. Ab und zu stößt man auf beide Varianten, vgl. z. B. *macho-mäßig* vs. *machomäßig*. Bei Schreibung mit Bindestrich wird ein Teil der fremden Substantive großgeschrieben (z. B. *Hippie-mäßig*), während bei anderen der adverbiale Charakter mit Kleinschreibung betont wird (vgl. z. B. *happy-end-mäßig*).

Tabelle 2

Ableitungen auf -mäßig mit einem Fremdwort als Grundmorphem (eine Auswahl)

| | | |
|---------------------|--------------------|------------------------|
| frisbeemäßig | hardlinermäßig | Latin-Lover-mäßig |
| funmäßig | harakirimäßig | Life-Style-mäßig |
| futuremäßig | happy-end-mäßig | lightshowmäßig |
| Gipsy-mäßig | Hippie-mäßig | machomäßig |
| girlie-mäßig | hobbitmäßig | magicmäßig |
| global-player-mäßig | input-output-mäßig | musicalmäßig |
| guerillamäßig | Insider-mäßig | obermachomäßig |
| gypsymäßig | just-for-fun-mäßig | pusztamäßig |
| Halloween-mäßig | karaokemäßig | tamagotschimäßig |
| handicapmäßig | Kitchen-mäßig | Teenie-Group-mäßig ... |

Kurzwörter als Basismorphem

Wenn das Basismorphem ein Kurzwort ist, liegt ihm in den meisten Fällen ein Substantiv zugrunde, das direkte Suffigierung aufweist. Von einem Beleg (*BSEmäßig*) abgesehen steht zwischen Erstglied und Ableitungsmittel immer ein Bindestrich (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3

Ableitungen auf -mäßig mit einem Kurzwort als Grundmorphem (eine Auswahl)

| | | |
|-----------|------------|--------------|
| BSEmäßig | MTV-mäßig | RTL-mäßig |
| EM-mäßig | NDW-mäßig | Sci-Fi-mäßig |
| EU-mäßig | OFK-mäßig | SM-mäßig |
| EWR-mäßig | OK-mäßig | TV-mäßig |
| FCK-mäßig | ÖPNV-mäßig | ZDF-mäßig |
| FPÖ-mäßig | ORF-mäßig | VIP-mäßig |

¹¹ Vgl. DUDEN (2006): 694.

| | | |
|-----------|-----------|--------------|
| HD-mäßig | PC-mäßig | V-mäßig |
| IT-mäßig | PPP-mäßig | WG-mäßig |
| ICE-mäßig | PR-mäßig | VW-mäßig |
| Lkw-mäßig | PS-mäßig | WM-mäßig ... |

Eigennamen als Basismorphem

In dem untersuchten Belegmaterial tauchen stellenweise auch von Eigennamen abgeleitete Bildungen auf (vgl. Tabelle 4). Diese Gruppe ist bezüglich der Rechtschreibung ebenso uneinheitlich wie die letzten beiden. Die Sprachbenützer haben auf diesem Gebiet wohl noch kein ausgeprägtes Normbewusstsein.

Tabelle 4

Ableitungen auf -mäßig mit einem Eigennamen als Grundmorphem (eine Auswahl)

| | | |
|---------------------|-------------------------|----------------|
| andersenmäßig | Lothar-Mattheus-mäßig | Schröder-mäßig |
| beethovenmäßig | Marilyn-mäßig | Sissy-mäßig |
| Dalai-Lama-mäßig | Obama-mäßig | tarzanmäßig |
| James-Bond-mäßig | Pisa-mäßig / pisa-mäßig | schumimäßig |
| Kylie-Minogue-mäßig | Schwarzenegger-mäßig | schweinemäßig |

Korpusbeispiele:

(6) *Alle wollten Bastian Schweinsteiger (23) nach dem Schlusspfiff feiern. Doch er hatte nur Augen für sie. Innig küssten sich Sarah Brandner (19) und der Super-Techniker. Immer wieder drückte er seinen verschwitzten Körper an ihr Trikot. Die ganze Nation sah: Die haben **schweinemäßig** Lust aufeinander!*

(7) *Über Bildung und Erziehung dürfe nicht nur **pisa-mäßig** diskutiert, sondern es müsse dafür gesorgt werden, dass genug Geld dafür da ist.*

Direkte Suffigierung mit Tilgung im Auslaut des Basismorphems

Bei direkter Suffigierung wird in manchen Fällen das unbetonte -e (Schwa) im Auslaut des Basismorphems bzw. ein Teil der Endsilbe getilgt. Diese Struktur ist selten, sie ist im Korpus nur mit 10 Lexemen und 19 Belegen repräsentiert (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5

Direkte Suffigierung mit Tilgung (in Klammern: Frequenz)

| | | |
|----------------------------------|--------------------|---------------------|
| farmmäßig (9) | batzmäßig (1) | grenzmäßig (1) |
| pfarrmäßig (2) | eckmäßig (1) | grundschulmäßig (1) |
| ausbildungsplatzsuchmäßig (1) | erdmäßig (1) | |
| ambientmäßig (1) | fahrschulmäßig (1) | |
| Zahl der Lexeme: 10 | | |

Korpusbeispiele:

(8) *Eva ist 16. Sie geht in die 10. Klasse der Realschule Katzenelnbogen. **Ausbildungsplatzsuchmäßig** verhält sie sich vorbildlich. Sie hat eine klare Vorstellung: Arzthelferin.*

(9) ***Farmmäßig** sind Lila, Bordeaux und Brombeer im Herbst total angesagt, aber auch Braun- und Blautöne sind noch stark vertreten.*

Suffigierung mit Fugenelement

Das Basismorphem und das Halbsuffix *-mäßig* können nicht nur direkt, sondern auch mit Hilfe von verschiedenen Fugenelementen eine Verbindung eingehen.

Suffigierung mit *e*-Fuge

Innerhalb der substantivischen Ableitungen ist die *e*-Fuge weniger produktiv. Die Gruppe enthält nur zwei Lexeme, die massenhaft gebraucht werden, u. z. *kräftemäßig* und *punktemäßig*. Diese Struktur zeigen u. a. folgende Korpusbelege (s. Tabelle 6):

Tabelle 6

*Basismorphem Substantiv – Suffigierung mit e-Fuge, eine Auswahl
(in Klammern: Frequenz)*

| | | |
|----------------------------|------------------------|------------------------|
| kräftemäßig (1131) | gerüchtemäßig (4) | apparatemäßig (1) |
| punktemäßig (1073) | hundemäßig (3) | fachkräftemäßig (1) |
| toremäßig (26) | mäusemäßig (3) | filmemäßig (1) |
| gerätemäßig (14) | spielemäßig (3) | fünfte-jahremäßig (1) |
| getränkemäßig (13) | sprüchemäßig (3) | gerüchemäßig (1) |
| geschenkemäßig (9) | ärztemäßig (2) | gästemäßig (1) |
| schweinemäßig (8) | bezügemäßig (2) | geschäftemäßig (1) |
| pferdemäßig (6) | kunstschmiedemäßig (2) | gestirnemäßig (1) |
| wegemäßig (6) | radwegemäßig (2) | gewerkemäßig (1) |
| wertemäßig (5) | abgasemäßig (1) | hörgerätemäßig (1) ... |
| Zahl der Lexeme: 52 | | |

Korpusbeispiele:

(10) *In Hollywood ist bekanntermaßen gerüchtemäßig mehr los als gerüchemäßig. Dennoch gab es erfolgreiche Geruchsfilme.*

(11) *Der Gastgeber könnte bei einem Sieg punktemäßig zu den Braunschweigern gleichziehen und damit einen weiteren Schritt im Abstiegskampf vollziehen.*

Suffigierung mit (*e*)*n*-Fuge

In dieser zahlenmäßig mittelgroßen Gruppe überwiegen Feminina mit (*e*)*n*-Plural. Folgende Korpusbeispiele belegen diese Struktur (s. Tabelle 7):

Tabelle 7

*Basismorphem Substantiv – Suffigierung mit (e)n-Fuge, eine Auswahl
(in Klammern: Frequenz)*

| | | |
|---------------------|--------------------|--------------------|
| serienmäßig (6558) | höhenmäßig (75) | längenmäßig (27) |
| zahlenmäßig (5695) | branchenmäßig (60) | themenmäßig (27) |
| flächenmäßig (1407) | tabellenmäßig (57) | kalorienmäßig (26) |
| mengenmäßig (1265) | medienmäßig (49) | beamtenmäßig (25) |
| kostenmäßig (651) | datenmäßig (44) | stundenmäßig (25) |
| spitzenmäßig (308) | aktenmäßig (42) | notenmäßig (23) |
| größenmäßig (231) | granatenmäßig (38) | gebührenmäßig (22) |
| bandenmäßig (211) | chancenmäßig (38) | klassenmäßig (22) |

| | | |
|-----------------------------|-----------------------|----------------------|
| stimmenmäßig (147) | statutenmäßig (36) | straßenmäßig (19) |
| quotenmäßig (84) | stückzahlenmäßig (28) | listenmäßig (17) ... |
| Zahl der Lexeme: 434 | | |

Korpusbeispiele:

(12) *Alle heckangetriebenen Modelle sind **serienmäßig** mit einem Start/Stop-System ausgerüstet.*

(13) *Langfristiges Ziel ist es, dass jede Gemeinde über ein E-Fahrzeug verfügt bzw. den Bestand **zahlenmäßig** erhöht.*

Suffigierung mit *er*-Fuge

Das Fugenelement *-er* trifft sich im Korpus nur in 16 Fällen (s. Tabelle 8). Es handelt sich dabei um substantivische Erstglieder, die ihre Pluralform auf *-er* bilden.

Tabelle 8

Basismorphem Substantiv – Suffigierung mit er-Fuge (in Klammern: Frequenz)

| | | |
|----------------------------|--------------------|------------------|
| mitgliedermäßig (27) | geistermäßig (2) | gütermäßig (1) |
| ländermäßig (6) | kräutermäßig (2) | kindermäßig (1) |
| geschlechtermäßig (5) | männermäßig (2) | liedermäßig (1) |
| bundesländermäßig (4) | altweibermäßig (1) | lichtermäßig (1) |
| kleidermäßig (4) | ämtermäßig (1) | |
| büchermäßig (3) | eiermäßig (1) | |
| Zahl der Lexeme: 16 | | |

Korpusbeispiele:

(14) ***Ländermäßig** betrachtet lag Deutschland mit einem Anteil von fast 33 Prozent an den Gesamtausfuhren an erster Stelle.*

(15) ***Geschlechtermäßig** herrscht absolute Gerechtigkeit. Heuer tragen die Hochs männliche Vornamen und die Tiefs weibliche.*

Sowohl die Wortbildungsaktivität als auch die Vorkommenshäufigkeit dieser Struktur ist gering. Das hängt einerseits damit zusammen, dass das Pluralmorphem *-er* relativ selten ist (etwa 2 % der Maskulina und 21 % der Neutra bilden ihre Pluralform auf *-er*)¹², andererseits stellt die direkte Suffigierung für diese Gruppe eine starke Konkurrenz dar, vgl. etwa *buchmäßig*, *christkindmäßig*, *wohnhausmäßig*, *feldmäßig* und *lochmäßig*.

Suffigierung mit *(e)s*-Fuge

Die *(e)s*-Fuge ist im Korpus mit insgesamt 650 Lexemen stark vertreten. Die Vorkommenshäufigkeit der Derivate ist hoch.

Laut Duden-Grammatik erscheint das Fugenelement *-s* „bei substantivischen Erstgliedern auf *-ung*, *-ion*, *-ität*, *-heit/-keit/-igkeit*, *-ling* [...] sowie bei mehrsilbigen Substantiven mit Genitivsuffix *-s*“.¹³ Unsere Korpusbelege zeigen allerdings, dass einsilbige Substantive mit Genitivsuffix *-s* mitunter auch nach diesem Strukturtyp gebildet werden, wie das z. B.

¹² Vgl. DUDEN (1995): 228.

¹³ DUDEN (2006): 762.

bei *mordsmäßig* und *rechtsmäßig* der Fall ist. Eine (e)s-Fuge begegnet u. a. in den folgenden Wortformen (s. Tabelle 9):

Tabelle 9

*Basismorphem Substantiv – Suffigierung mit (e)s-Fuge, eine Auswahl
(in Klammern: Frequenz)*

| | | |
|-----------------------------|------------------------|----------------------------|
| vorschriftsmäßig (2276) | geschäftsmäßig (400) | bevölkerungsmäßig (110) |
| leistungsmäßig (1570) | gewohnheitsmäßig (332) | satzungsmäßig (91) |
| generalstabsmäßig (997) | berufsmäßig (298) | bildungsmäßig (83) |
| altersmäßig (969) | verwaltungsmäßig (259) | haushaltsmäßig (78) |
| gefühlsmäßig (959) | vereinsmäßig (235) | quartalsmäßig (75) |
| gewerbsmäßig (943) | arbeitsmäßig (231) | wettbewerbsmäßig (72) |
| verfassungsmäßig (827) | mordsmäßig (145) | ausstattungs­mäßig (71) |
| verkehrsmäßig (733) | qualitätsmäßig (144) | mandatsmäßig (67) |
| anteilmäßig (613) | betragsmäßig (132) | einkommensmäßig (66) |
| stimmungsmäßig (440) | gewichtsmäßig (121) | rechtsmäßig (63)... |
| Zahl der Lexeme: 650 | | |

Korpusbeispiele:

(16) *An Ampelanlagen mit Grünem Pfeil hält er als Rechtsabbieger immer **vorschriftsmäßig** an, bevor er schließlich abbiegt.*

(17) *In seiner Freizeit geht er **regelmäßig** schwimmen, da er diese Sportart auch **leistungsmäßig** betreibt.*

Fugenvarianz

Zahlreiche Bildungen auf *-mäßig* weisen Fugenvarianz auf (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10

Null-Fuge / (e)s-Fuge (eine Auswahl)

| | | | |
|------------------------|------------------------|-------------------------|---------------------------|
| anteilmäßig (305) | anteilmäßig (625) | gefühlmäßig (1) | gefühlsmäßig (1006) |
| antragmäßig (1) | antragsmäßig (5) | generalstabmäßig (8) | generalstabs­mäßig (1035) |
| auftragmäßig (1) | auftragsmäßig (18) | gesetzmäßig (243) | gesetzesmäßig (15) |
| baurechtmäßig (1) | baurechtsmäßig (1) | gewerbemäßig (7) | gewerbesmä­ ßig (1) |
| beifallmäßig (1) | beifallsmäßig (2) | gewichtmäßig (5) | gewichtsmä­ ßig (128) |
| bescheidmäßig (119) | bescheidsmäßig (1) | gewissenmäßig (1) | gewissensmä­ ßig (2) |
| bewegungmä­ ßig (1) | bewegungsmäßig (26) | grundbuchmäßig (17) | grundbuchs­ mäßig (1) |

| | | | |
|-----------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|
| bewusstseinsmäßig (1) | bewusstseinsmäßig (8) | grundstückmäßig (1) | grundstückmäßig (1) |
| blickmäßig (7) | blicksmäßig (1) | haushaltmäßig (3) | haushaltsmäßig (80) |
| blutmäßig (8) | blutsmäßig (6) | ingenieurmäßig (32) | ingenieursmäßig (6) |
| bohemienmäßig (1) | bohemiensmäßig (1) | kavalierrmäßig (1) | kavaliersmäßig (3) |
| datummäßig (1) | datumsmäßig (16) | leistungsmäßig (4) | leistungsmäßig (1649) |
| fabrikmäßig (91) | fabriksmäßig (21) | ordnungsmäßig (1) | ordnungsmäßig (27) |
| frühjahrmäßig (1) | frühjahrsmäßig (1) | satzungsmäßig (1) | satzungsmäßig (96) |

Korpusbeispiele:

(18) **Anteilsmäßig** haben Unternehmen, die von Frauen geführt werden, weniger Insolvenzen.

(19) **Anteilsmäßig** die meisten Verspätungen wurden in Italien (23 %), Frankreich (22 %) und der Schweiz (15 %) verzeichnet.

Bei Nominalkomposita wird im österreichischen Deutsch bekannterweise die Fuge - (e)s- bevorzugt (wie z. B. bei *Gesangsverein*).¹⁴ In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob man bei der Suffixderivation auch mit einem ähnlichen länderspezifischen oder dialektal bedingten Unterschied zu tun hat. Das einzige Lexem, das für beide Varianten genügend Belege liefert, *anteil(s)mäßig*, eignet sich gut als Untersuchungsgegenstand. Eine Ansicht der Belege nach Ländern zeigt folgendes Bild (vgl. Tabelle 11):

Tabelle 11

Absolute Zahl der Belege für anteilmäßig bzw. anteilmäßig in deutschen und österreichischen Texten

| | Deutschland | Österreich |
|-------------|-------------|------------|
| anteilmäßig | 229 | 396 |
| anteilmäßig | 287 | 18 |

Ein prägnanter Unterschied zeigt sich – unseren Erwartungen entgegen – nicht bei der mit Fugen-s gebildeten Variante, sondern bei der Ableitung ohne Fugenelement. Während also *anteilmäßig* sowohl in Österreich, als auch in Deutschland – und nicht nur im bairisch-österreichischen Dialektgebiet Deutschlands – geläufig ist, überwiegt die direkte Suffigierung in Deutschland eindeutig.

Weitere Beispiele für Fugenvarianz kann man den Tabellen 12–22 entnehmen.

¹⁴ Vgl. WIESINGER (2001): 486.

Tabelle 12

Null-Fuge / e-Fuge

| | | | |
|-----------------------|------------------------|-------------------|--------------------|
| arbeitskraftmäßig (1) | arbeitskräftemäßig (1) | geschenkmäßig (4) | geschenkemäßig (9) |
| filmmäßig (4) | filmemäßig (1) | platzmäßig (106) | plätzenmäßig (1) |
| festmäßig (2) | festemäßig (1) | stückmäßig (17) | stückemäßig (1) |

Korpusbeispiele:

(20) **Platzmäßig** bietet die ehemalige Fabrik Funke reichlich Ausbaumöglichkeiten.

(21) Unser Ziel ist, punkte- und **plätzenmäßig** Boden gut zu machen und auf Platz sieben oder sechs vorzustößen.

Tabelle 13

Null-Fuge / (e)n-Fuge (eine Auswahl)

| | | | |
|----------------------|------------------------|--------------------|---------------------|
| adressesmäßig (1) | adressenmäßig (3) | flächemäßig (3) | flächenmäßig (1473) |
| anlagemäßig (8) | anlagenmäßig (1) | formmäßig (6) | formenmäßig (2) |
| arbeitszeitmäßig (4) | arbeitszeitenmäßig (1) | frisurmäßig (7) | frisurenmäßig (6) |
| auflagemäßig (2) | auflagenmäßig (7) | garderobemäßig (2) | garderobenmäßig (2) |
| ausgabemäßig (1) | ausgabenmäßig (3) | gildemäßig (1) | gildenmäßig (1) |
| börsenmäßig (1) | börsenmäßig (14) | größemäßig (1) | größenmäßig (236) |
| einnahmemäßig (1) | einnahmenmäßig (5) | mengemäßig (1) | mengenmäßig (1314) |
| epochemäßig (1) | epochenmäßig (5) | motormäßig (6) | motorenmäßig (1) |
| farbmäßig (9) | farbenmäßig (5) | münzmäßig (1) | münzenmäßig (1) |
| figurmäßig (13) | figurenmäßig (1) | seemäßig (1) | seenmäßig (1) |

Korpusbeispiele:

(22) Die Wände sollen **farbmäßig** eine positive Wirkung haben.

(23) Jetzt analysiere ich meinen Mann - **farbenmäßig**.

Tabelle 14

Null-Fuge / (e)r-Fuge

| | |
|---------------|-----------------|
| liedmäßig (3) | liedermäßig (1) |
|---------------|-----------------|

Korpusbeispiele:

(24) Das Besondere daran ist, dass die Texte nicht **liedmäßig** für eine Singstimme vertont werden, sondern zu instrumentalen und elektrotechnischen Klängen im Dialog gesprochen und gesungen werden.

(25) Auch **liedermäßig** war die Weinverkostung nun Programm, etwa mit „Aus der Traube“, „Lacrimae Christi“ oder „Ich geh so gern nach Falkenstein“.

Tabelle 15

(e)s-Fuge / (e)n-Fuge

| | | | |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| bibliotheksmäßig (2) | bibliothekenmäßig (1) | generationsmäßig (15) | generationenmäßig (3) |
| geburtsmäßig (4) | geburtenmäßig (3) | personsmäßig (1) | personenmäßig (13) |

Korpusbeispiele:

(26) Am Beginn des Jahrhunderts geboren, trennt sie voneinander **generationsmäßig** nur ein Jahr.

(27) Man hätte sie – schon **generationenmäßig** – besser mit der Frankfurter Schule verglichen, anstatt sie mit Jean Baudrillard und Paul Virilio in einen Topf zu werfen.

Tabelle 16

(e)s-Fuge / e-Fuge

| | | | |
|-------------------|------------------|----------------|----------------|
| bezugsmäßig (4) | bezügelmäßig (2) | hundsmäßig (6) | hundemäßig (3) |
| geruchsmäßig (21) | gerüchemäßig (1) | | |

Korpusbeispiele:

(28) Aber na ja, vielleicht wird's ja ab heute **hundsmäßig** heiß.

(29) Umwelt kaputt, Schulen taugen nichts, die Schüler sowieso nicht, Streiks, alles **hundemäßig** uninteressant.

Tabelle 17

(e)s-Fuge / (e)r-Fuge

| | | | |
|----------------------|-----------------------|---------------|----------------|
| geschlechtsmäßig (1) | geschlechtermäßig (5) | amtsmäßig (7) | ämtermäßig (1) |
|----------------------|-----------------------|---------------|----------------|

Korpusbeispiele:

(30) Ich soll ihm beweisen, daß ich nicht die Person bin, die ich **geschlechtsmäßig** darstelle.

(31) Bei den Bürokaufleuten gab es sechs, bei den Metallbauern gerade mal zwei Ex-Azubis, in beiden Berufen stand es **geschlechtermäßig** halbe-halbe.

Tabelle 18

en-Fuge / n-Fuge

| | |
|-------------------|-------------------|
| altherrnmäßig (5) | altherrnmäßig (1) |
|-------------------|-------------------|

Korpusbeispiele:

(32) Viele der Witze wirken heute zwar **altherrenmäßig**, aber zu erleben, wie das Publikum sich halb totlacht, macht einfach tierisch Spass.

(33) Auch dem Mysterium Jugendsprache widmete Sick einen Programmpunkt, doch dieser fiel schon etwas **altherrnmäßig** aus.

Tabelle 19

e-Fuge / en-Fuge

| | |
|-----------------|------------------|
| sternemäßig (1) | sternenmäßig (3) |
|-----------------|------------------|

Korpusbeispiele:

(34) ... man sollte mit dem gastronomischen Angebot nicht überzogen oder gar **sternemäßig** abheben wollen ...

(35) Die rund 500 echten Fans strahlten jedenfalls **sternenmäßig**.

Tabelle 20

Null-Fuge / ens-Fuge

| | |
|---------------|------------------|
| herzmäßig (2) | herzensmäßig (2) |
|---------------|------------------|

Korpusbeispiele:

(36) Unter anderem kann dabei zwischen lungen- und **herzmäßig** bedingter Atemnot unterschieden werden, was wiederum entscheidende therapeutische Konsequenzen hat.

(37) Wie man weiß, hat es der Frühling **herzensmäßig** ja ordentlich in sich.

Tabelle 21

Null-Fuge / en-Fuge / ens-Fuge

| | | |
|--------------------|---------------------|----------------------|
| interessemäßig (1) | interessenmäßig (6) | interessensmäßig (2) |
|--------------------|---------------------|----------------------|

Korpusbeispiele:

(38) **Interessemäßig** ist Villach bei den bisherigen beiden Spielen des FC Austria/ VSV in der 1. Division im Villacher Stadion gegen Leoben und Admira/Mödling mit je rund 1000 Zuschauern jenen von Klagenfurt um nichts nachgestanden.

(39) Kino, Stadtbummel mit Kaffeehausbesuch und Abendlokale stehen bei jungen Salzburgern **interessenmäßig** an erster Stelle.

(40) Offensichtlich **interessensmäßig** gleichgelagert werden die kleinen Vierbeiner Thema Nummer eins.

Tabelle 22

Null-Fuge / (e)s-Fuge / e-Fuge

| | | |
|-------------------|----------------------|--------------------|
| geschenkmäßig (4) | geschenksmäßig (3) | geschenkemäßig (9) |
| geschäftmäßig (1) | geschäftsmäßig (416) | geschäftemäßig (1) |

Korpusbeispiele:

(41) Doch an Weihnachten kommen nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene **geschenkmäßig** auf ihre Kosten.

(42) Wir wollen es **geschenksmäßig** also nicht übertreiben - und begnügen uns mit einem herzlich-warmem Handydruck.

(43) *Ostern ist naturgemäß **geschenkemäßig** zwar nicht Weihnachten, aber der Osterhase und ich sind heute in Geberlaune.*

Fazit – Basismorphem: Substantiv

Tabelle 23

Übersicht – Basismorphem Substantiv

| Typ | Zahl der Lexeme | Frequenz |
|------------------------------------|-----------------|----------|
| Direkte Suffigierung (Null-Fuge) | 2362 | 67 % |
| Direkte Suffigierung (Tilgung) | 10 | 0,3 % |
| Suffigierung mit <i>e</i> -Fuge | 52 | 1,5 % |
| Suffigierung mit <i>(e)n</i> -Fuge | 434 | 12,3 % |
| Suffigierung mit <i>er</i> -Fuge | 16 | 0,5 % |
| Suffigierung mit <i>(e)s</i> -Fuge | 650 | 18,4 % |
| Gesamt | 3522 | 100 % |

Bei adverbial gebrauchten Ableitungen auf *-mäßig* mit Basismorphem Substantiv überwiegt die direkte Suffigierung (vgl. Tabelle 23), 67 % der Belege zeigen nämlich Null-Fuge auf. Stark vertreten sind im Korpus außerdem die Fugenelemente *-(e)s-* und *-(e)n-*. Suffigierungen mit *e-* oder *(e)r-*Fuge bzw. die vollständige oder teilweise Tilgung der Endsilbe im Auslaut des Basismorphems erscheinen nur mit geringer Frequenz.

Basismorphem: Verb, Adjektiv, Partizip, Adverb, Interjektion

Ableitungen mit Basismorphem Verb, Adjektiv, Partizip, Adverb oder Interjektion können nur selten belegt werden.

Unter den deverbalen Ableitungen fungiert der Verbstamm (z. B. *lernmäßig*) oder seltener der Infinitiv (*frühschoppenmäßig*) als Erstglied (vgl. Tabelle 24).

Tabelle 24

Basismorphem Verb

| | | |
|----------------------------|-----------------------|---------------------|
| werbemäßig (204) | ausgehmäßig (1) | registriermäßig (1) |
| rennmäßig (130) | bockschaunmäßig (1) | saufmäßig (1) |
| wandermäßig (6) | erlebsmäßig (1) | schiebemäßig (1) |
| fördermäßig (4) | exerziermäßig (1) | trinkenmäßig (1) |
| lernmäßig (3) | fahrmäßig (1) | trinkmäßig (1) |
| sendemäßig (3) | frühschoppenmäßig (1) | unpluggedmäßig (1) |
| sollmäßig (3) | istmäßig (1) | versorgemäßig (1) |
| klettermäßig (2) | lademäßig (1) | vorzeigemäßig (1) |
| wohnmäßig (2) | meldemäßig (1) | |
| Zahl der Lexeme: 26 | | |

Korpusbeispiele:

(44) *Im Budget für 2011 ist der Betrag bereits **sollmäßig** als Einnahme festgehalten.*

(45) *Im Auftrag der österreichischen Wirtschaft spielten sie in Madrid auf und waren wieder für unser Land **werbemäßig** tätig.*

Innerhalb der Ableitungen mit Grundmorphem Adjektiv, Partizip, Adverb oder Interjektion kann von einer Dominanz der Null-Fuge gesprochen werden (vgl. Tabelle 25).

Tabelle 25

Basismorphem Adjektiv, Partizip, Adverb, Interjektion

| | | |
|----------------------------|--------------------------|--------------------|
| ungleichmäßig (498) | allmäßig (1) | sexymäßig (1) |
| ebenmäßig (218) | auswärtsmäßig (1) | supermegamäßig (1) |
| megamäßig (50) | bastamäßig (1) | unebenmäßig (1) |
| heiligmäßig (15) | kurzmäßig (1) | wildmäßig (1) |
| supermäßig (4) | neo-mäßig (1) | |
| mentalmäßig (2) | nullachtuffzehnmäßig (1) | |
| Zahl der Lexeme: 16 | | |

Korpusbeispiele:

(46) *Das ist absolutes Ballett technisch sehr hoher Güteklasse, mal auf ganzer, mal auf halber Spitze, ist reine Ästhetik - klassisch anmutend, und doch **neo-mäßig** gebrochen.*

(47) *Ich habe mich **megamäßig** für sie gefreut und kriege heute noch eine Gänsehaut, wenn ich daran denke.*

Zusammenfassung

Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um eine synchronische Untersuchung zu einem Teilaspekt adjektivisch-adverbialer Wortbildung. Das Ziel der Studie war, unter Berücksichtigung verschiedener Strukturtypen die Wortbildungsaktivität adverbialer Ableitungen auf *-mäßig* und ihre Textfrequenz festzustellen.

Im Archiv der geschriebenen Korpora des IDS ließen sich 3563 entsprechende Lexeme finden.

Vergleicht man die Frequenzdaten dieser Bildungen hinsichtlich des Basismorphems, so sieht man eine eindeutige Dominanz substantivischer Erstglieder (vgl. Tabelle 26). Andere Basen sind dagegen untypisch.

Tabelle 26

Belegzahl und Frequenz der einzelnen Basismorpheme

| Basismorphem | Belegzahl | Frequenz |
|--|-----------|----------|
| Substantiv | 3521 | 98,8 % |
| Verb | 26 | 0,7 % |
| Adjektiv, Partizip, Adverb, Interjektion | 16 | 0,5 % |
| Gesamt | 3563 | 100 % |

Die Strukturanalyse der Belege ergab eine Vielfalt der potenziellen Fugenelemente, allerdings zeigt die Fugengestaltung große erstgliedspezifische und quantitative Unterschiede auf. Bei allen Basismorphemen dominiert die Nullfuge (direkte Suffigierung) gefolgt von den Fugenelementen *-(e)s-* und *-en-*.

Die durch die Korpusanalyse gewonnenen Ergebnisse zeugen nicht nur von einer Breite der Bildungsmöglichkeiten mit dem Suffix *-mäßig*, sondern auch von seiner hohen Verwendungsfrequenz in den untersuchten Textsorten.¹⁵

Die Neubildungspotenz ist in allen Gruppen hoch. Bei jedem Strukturtyp kommen auch Einzelbelege vor. Es handelt sich dabei oft um sogenannte Ad-hoc-Bildungen, die den kreativen Umgang der Sprachbenutzer mit ihrer Muttersprache demonstrieren.

Da das Suffix *-mäßig* oft als Grundlage für die Bildung neuer Wörter verwendet wird, kann diesem Ableitungsmittel Modellcharakter zuerkannt werden.¹⁶ Aufgrund unserer Untersuchungsergebnisse können wir demnach feststellen, dass Bildungen auf *-mäßig* in der deutschen Gegenwartssprache einen besonders produktiven Wortbildungstyp darstellen.

Literatur

Primärquellen

COSMAS II 2011

COSMAS II Korpus. *Das Portal für die Korpusrecherche in den Textkorpora des Instituts für Deutsche Sprache*. <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/> (02. 06. 2011)

Sekundärquellen

DUDEN 1995

DUDEN – *Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Hrsg. von der Dudenredaktion, Mannheim [u. a.], Dudenverlag, 1995 (= Duden Band 4).

DUDEN 2006

DUDEN – *Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Hrsg. von der Dudenredaktion, Mannheim [u. a.], Dudenverlag, 2006 (= Duden Band 4).

ERBEN 2006

ERBEN, Johannes: *Einführung in die deutsche Wortbildungslehre*. Berlin, Schmidt, 2006.

FLEISCHER–BARZ 1995

FLEISCHER, Wolfgang–BARZ, Irmhild: *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen, Niemeyer, 1995.

HEINLE 2004

HEINLE, Eva-Maria: *Diachronische Wortbildung unter syntaktischem Aspekt. Das Adverb*. Heidelberg, Universitätsverlag Winter, 2004 (= Sprache – Literatur und Geschichte 26).

HELBIG–BUSCHA 1996

HELBIG, Gerhard–BUSCHA, Joachim: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig, Berlin, München, Langenscheidt, Verlag Enzyklopädie, 1996.

INGHULT 1976

INGHULT, Göran: *Die semantische Struktur desubstantivischer Bildungen auf -mässig: eine synchronischdiachronische Studie*. Stockholm, Almqvist & Wiksell, 1976 (= Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholmer Germanistische Forschungen, 18).

KLUGE 1925

KLUGE, Friedrich: *Abriss der deutschen Wortbildungslehre*. Halle (Saale), Niemeyer, 1925.

KLUGE 2002

KLUGE, Friedrich: *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin, de Gruyter, 2002.

¹⁵ Zu den Begriffen ‚Produktivität‘ und ‚Verwendungsfrequenz‘ vgl. FLEISCHER–BARZ (1995): 57 f.

¹⁶ „Der Modellcharakter analytisch ermittelter Wortbildungstypen zeigt sich daran, dass sich in aktuellen Texten neben usuellen Wörtern auch Neubildungen finden“. Vgl. DUDEN (2005): 684 f.

MOTSCH 2004

MOTSCH, Wolfgang: *Deutsche Wortbildung in Grundzügen*. Berlin/New York, de Gruyter, 2004 (= Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 8).

MUTHMANN 1991

MUTHMANN, Gustav: *Rückläufiges deutsches Wörterbuch. Handbuch der Wortausgänge im Deutschen, mit Beachtung der Wort- und Lautstruktur*. Tübingen, Niemeyer, 1991 (= Reihe Germanistische Linguistik, 78).

POLENZ 1980

POLENZ, Peter von: Wortbildung. In: Althaus, Hans Peter–Henne, Helmut–Wiegand, Herbert Ernst: *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Tübingen, Niemeyer, 1980, 169–180.

RONCA 1975

RONCA, Dorina: *Morphologie und Semantik deutscher Adverbialbildungen. Eine Untersuchung zur Wortbildung der Gegenwartssprache*. Diss. Bonn, 1975.

SEIBICKE 1963

SEIBICKE, Wilfried: Wörter auf -mäßig. Sprachkritik und Sprachbetrachtung. In: *Muttersprache*. 1963, 33–47. und 73–78.

SICK 2005

SICK, Bastian: *Die maßlose Verbreitung des Mäßigen*. In: Ders: *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Neues aus dem Irrgarten der deutschen Sprache*. Folge 2. Köln, Kiepenheuer & Witsch. 2005, 132–135.

WIESINGER 2001

WIESINGER, Peter: *Das Deutsche in Österreich*. In: Helbig, Gerhard–Götze, Lutz–Henrici, Gert–Krumm, Hans-Jürgen (Hg). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, de Gruyter, 2001 (= HSK 19.1). 481–491.

**ADJEKTIVISCHE DERIVATE IM LICHT
DER „INHALTSBEZOGENEN WORTBILDUNGSLEHRE“
VON L. WEISGERBER**

IRINA KRUSCHWILI

Einführung

Mit dem enormen Zustrom der lexikalischen Einheiten in die Lexik und Ausweitung des deutschen Wortschatzes wächst auch die Intensität der Wortbildungsforschung, wovon zahlreiche sprachwissenschaftliche Arbeiten zeugen, die dieser Problematik gewidmet sind. Die Wortbildungstheorie beschäftigt sich unter anderem auch mit der Erforschung der Gesetzmäßigkeiten, nach denen die Wortbildungskonstruktionen (WBK) gebildet werden. Sie ermittelt Hilfs- und Gegenfaktoren, die auf den Wortbildungsprozess wirken. Der Prozess der intensiven Wortschatzerweiterung, der so kennzeichnend für die deutsche Gegenwartssprache ist, erfordert Erarbeitung der Prinzipien und methodischen Empfehlungen, die für Aufdeckung der Wortbildungsprozesse ausschlaggebend sind. Die Richtigkeit der theoretischen Abhandlungen ist aufgrund der Ermittlung des Wortbildungsinventars, die Feststellung seines Produktivitäts- und Aktivitätsgrades zu überprüfen.

Die adjektivischen WBK nehmen eine besondere Stellung im lexikalischen System des Deutschen ein. Dank ihrer wortartbedingten vielseitigen Verwendbarkeit in attributiver, prädikativer und adverbialer Funktion weisen sie eine hohe Frequenz auf. Sie tragen zur Realisierung allgemeiner Entwicklungstendenzen des deutschen Wortschatzes bei. Unter anderem überlappen sich ihre Wirkungssegmente mit den der syntaktischen im syntaktischen Bereich. Die Verdichtung der Satzstrukturen führt zur Zunahme der Attribuierung von Satzgliedern und damit zum Ausbau adjektivischer Wortbildungseinheiten. Viele der in der Gegenwartssprache bevorzugten adjektivischen Bildungen sind gut geeignet, die verschiedenartigsten Beziehungen zwischen Gegenständen und Erscheinungen in knapper Form auszudrücken und komplizierte syntaktische Fügungen zu ersetzen.

Die adjektivischen Derivate werden als eine Abart der WBK betrachtet. Es muss betont werden, dass beim Adjektiv die wichtigste Wortbildungsart explizite Derivation im Unterschied zur Komposition ist, die beim Substantiv vorherrschend ist. Unter expliziter Derivation wird von uns Suffixderivation, Präfixderivation und kombinatorische Derivation verstanden ungeachtet dessen, dass die Frage, ob Präfixbildungen zur Derivation gehören oder eine spezielle Wortbildungsart darstellen, umstritten ist. Die Zusammenfassung von Suffigierung und Präfigierung unter dem Oberbegriff der expliziten Derivation lässt den gemeinsamen Affixcharakter von Präfixen und Suffixen als Wortbildungselementen zutage treten.

Die Derivate werden von uns im Lichte der inhaltbezogenen Wortbildungslehre behandelt. Theoretische Grundlage für semantisch-wortbildende Kategorien ist in den Arbeiten von L. Weisgerber gegeben (Weisgerber 1964: 1971). Er sondert Wortnischen in den Wortbildungsmodellen einer und derselben Wortart und vereinigt die Wortnischen zu Wortständen. „Wortnische“ ist die Bezeichnung für semantisch zusammengehörige formal gleich gebildete Ableitungen, die als inhaltlich eng miteinander verbundene Gruppen

abgesondert werden. Innerhalb einer Wortnische gibt es Untergruppen, die wir Segmente nennen. Neben den konkreten Merkmalen bringen die Segmente auch allgemeine Inhalte zum Ausdruck.

Wie kann man zu einer angemessenen Bestimmung des Inhalts abgeleiteter Wörter kommen?

Ein Derivat wird durch einen doppelten Bezug bestimmt: den zum Grundwort und den zur Ableitungsweise. In den beiden formalen Bestandteilen des abgeleiteten Wortes ist der Hinweis auf zwei inhaltliche Komponenten enthalten. Von diesen ist die erste grundsätzlich mit dem Bezug auf das Grundwort gegeben; z. B. für das Wort „*rötlich*“ kann nicht nur formal, sondern auch inhaltlich der Stamm von „*rot*“ vorausgesetzt werden. Wie steht es aber mit der zweiten Komponente? Die Ableitungssilben sind Lautungen, die nicht als selbstständige Bedeutungsträger in der Sprache vorkommen. Sie können also auch keinen bereits ausgeprägten Wortinhalt mitbringen. Wie können sie dann zum inhaltlichen Aufbau eines Wortes beitragen? Genau das ist das Kernproblem der inhaltbezogenen Wortbildungslehre. L. Weisgerber meint, dass die Ableitungssilben Trägerinnen bestimmter Funktionen sind, sich mit dem Gehalt des Grundwortes verbinden und diesen in bestimmter Weise abwandeln.

Nach L. Weisgerber gehen die Ableitungstypen immer eine Vielzahl von Wörtern an und das Gemeinsame an ihnen ist die inhaltliche Komponente. Aber man darf dieses Gemeinsame nicht einfach in der Funktion einer Ableitungssilbe suchen. Dafür spricht die Tatsache, dass sich in demselben Ableitungstyp Nischen von deutlich verschiedener inhaltlicher Prägung finden, ebenso wie lautlich verschiedene Ableitungssilben sich häufig in sehr verwandter Funktion treffen (Weisgerber 1971: 218).

Zur Behandlung inhaltlicher Probleme müssen inhaltbezogene Methoden gefunden werden. Im Rahmen eines Ableitungstyps werden alle möglichen Derivate zu einer Wortnische zusammengestellt. Ein Durchgehen sämtlicher dahingehöriger Bildungen erweckt den Eindruck einer inhaltlich einheitlichen Sehweise. Aber in der Nähe dieser Nische erscheinen nun noch andere Suffix- oder Präfixderivate gleicher Sehweise, die sich ebenfalls in einer Nische vereinigen. Diese unterschiedlichen Bildungsweisen wirken am Aufbau einer und derselben Sehweise zusammen. Hält man verschiedene Nischen nebeneinander, so ist der erste Eindruck der einer Vielheit formaler Mittel ohne aufdringliche inhaltliche Unterscheidung. (Weisgerber 1971: 220). L. Weisgerber behauptet, dass sich die Möglichkeit genauerer inhaltlicher Bestimmung aus dem Beachten des Zusammenspiels mehrerer Nischen ergibt. Diese Erscheinung bezeichnet er mit dem Terminus „Wortstand“ und schlägt vor, „Wortstand“ als Hauptterminus für die inhaltliche Gliederung der Ableitungen zu wählen (Weisgerber 1971: 223).

Die methodische Stellung des Wortstandes ergibt sich also aus drei Tatsachen:

- 1) Ableitungstypen sind keine inhaltlichen Einheiten. Die inhaltliche Bestimmung abgeleiteter Wörter kann daher nicht auf Funktionen von Ableitungssilben zurückgeführt werden.
- 2) Innerhalb der einzelnen Ableitungstypen sind Untergruppen, Wortnischen feststellbar, die eine gleichgerichtete inhaltliche Ausweitung ihrer Grundwörter zeigen.

- 3) Solche Wortnischen lassen sich von inhaltsverwandten Nischen anderer Ableitungstypen her näher kennzeichnen, und zwar so, dass sie nicht gleiche Bedeutungen haben, sondern voneinander abhängige Varianten einer Schweise sind (Weisgerber 1971: 223).

Das Problem des Wortstandes

Der Wortstand ist der systematische Ort für das gliedernde Zusammenwirken mehrerer Realisierungen einer einheitlichen Schweise. Der Begriff des Wortstandes entspricht also in der Wortbildungslehre dem des Wortfeldes in der Wortlehre. Ein und dasselbe Segment taucht in mehreren Nischen auf. Die Nischen mit gleichen Segmenten werden an dem Aufbau der entsprechenden Wortstände beteiligt. Die Anzahl von Wortnischen korrespondiert nicht mit der der Wortstände. Darin zeigt sich deutlich die Asymmetrie des sprachlichen Zeichens, d.h. es gibt keine einfache Entsprechung: 1:1. Ein Wortstand umfasst mehrere Wortnischen mit unterschiedlichen Bildungsweisen, aber mit gleichem Inhalt. Die einzelnen Wortstände können jeweils verschiedene Ableitungsmittel in ihren Dienst nehmen, so wie umgekehrt derselbe Ableitungstyp in seinen einzelnen Segmenten an verschiedenen Wortständen beteiligt sein kann (Weisgerber 1971: 231). Ein Wortstand ist also der Grundbegriff für die inhaltliche Klassifizierung der Ableitungen. Er stellt eine geregelte Einordnung des Wortschatzes dar.

Von uns ist der erste Versuch unternommen worden, wie schon erwähnt, die inhaltsbezogene Methode im Bereich der adjektivischen Derivation anzuwenden (Vgl. auch Schippan 1992: 110).

Dadurch bietet sich die Gelegenheit, Entwicklungsprozesse in dieser Wortbildungssphäre zu beobachten, formal-grammatische, semantische und funktionale Eigentümlichkeiten zutage treten zu lassen.

Den weitaus größten Beitrag bei der Suffixderivation leisten die drei adjektivischen Hauptsuffixe *-ig*, *-isch* und *-lich*, die sehr produktiv sind und deren Ableitungen in die Tausende gehen. Sie werden auch „Allerweltsuffixe“ genannt, da sie an verschiedenen Basiswörtern vorkommen und für sie vielfältige Verwendung in fast allen Bildungsmustern festzustellen ist. Dagegen sind *-bar*, *-haft*, *-fach*, *-los*, *-mäßig*, *-en*, *-er*, *-sam* zwar weniger produktiv, stellen aber wichtige heimische Suffixe dar (Donalies 2005: 109). Das Basiswort kann bei suffigierten Adjektiven ein Nomen (*Riese* – *riesig*), ein Adjektiv (*rund* – *rundlich*), ein Verb (*wahrnehmen*-*wahrnehmbar*) oder ein Adverb (*damals*-*damalig*) sein (Vgl. Duden 2006: 762). Alle möglichen Derivate zu einem Suffix werden zu einer entsprechenden Wortnische vereinigt und in Segmente gegliedert, was die wichtigste Voraussetzung für ihre weitere Klassifizierung ist. Als Beispiel führen wir die Nische *-lich* an, die aus den folgenden Segmenten besteht: 1) Komparativ (*freundlich*, *feindlich*), 2) Ofnativ (*leidenschaftlich*, *schmerzlich*), 3) Temporal (*täglich*, *wöchentlich*), 4) Möglichkeit (*erträglich*, *begreiflich*), 5) Notwendigkeit (*beachtlich*, *bedauerlich*), 6) Diminutiv (*ärmlich*, *dümmlich*), 7) Neigung (*kleinlich*, *reinlich*). Noch ein anderes Beispiel: *-ig* Nische: 1) Ornativ (*narbig*, *waldig*), 2) Komparativ (*milchig*, *glasig*), 3) Temporal (*baldig*, *morgig*), 4) Lokal (*hiesig*, *jenseitig*), 5) Neigung (*rutschig*, *wacklig*).

Was die Fremdsuffixe betrifft, finden sie sich nicht nur in fachsprachlichen Bildungen, sondern auch in der Alltagssprache. Das Zusammenwirken von heimischer und fremder Suffixe in der deutschen Gegenwartssprache führt zur Entstehung semantischer Parallelgruppen. Vgl. z. B. Adjektivsuffixe *-abel/-ibel* und *-bar* (*disponibel* – *verfügbar*). Aus dieser Parallelität ergeben sich in gewissem Umfang Konkurrenzen und Synonymie.

Allerdings deckt sich die Semantik der heimischen und fremden Suffixe in der Regel nicht völlig, sondern sie überschneiden sich nur teilweise. Die heimischen und fremden Elemente können auch kombiniert werden, so dass es zur Hybridisierung kommt. Es ist zu betonen, dass das heimische Suffix eine stärkere Integration des fremden Basislexems in das Deutsche bewirkt, durch das Fremdsuffix aber umgekehrt eine „Verfremdung“ des heimischen Basislexems erfolgt.

Die nominative Funktion adjektivischer Präfixbildungen besteht in der Modifikation vorhandener Adjektive. Im Unterschied zu den Suffixderivaten ist bei den adjektivischen Präfixbildungen das Basiswort immer ein Adjektiv. An der Komprimierung syntaktischer Konstruktionen haben Präfixderivate kaum Anteil. Bei der Präfigierung wird eine adjektivische Grundform durch ein morphematisches Präfix determiniert. Für die adjektivische Wortbildung ist die Präfigierung von geringerer Bedeutung. Die wichtigsten heimischen Präfixe sind *erz-*, *miss-*, *un-*, *ur-*. Jedes von ihnen hat mehr oder weniger geprägte selbständige Bedeutung. Sie drücken Verstärkung oder Negation aus (*erzfaul*, *misstrauisch*, *unglücklich*, *uralt*) (Eisenberg 1998: 241).

Bei den Fremdpräfixen, die aus den lateinischen oder griechischen Präpositionen oder Adverbien stammen, in mehreren europäischen Nachbarsprachen verbreitet sind und einen großen Anteil an den Internationalismen haben, unterscheidet man 4 Bedeutungsgruppen: Negation (*a-/an-/ar-*, *de-/des-/dis-*, *in-/il-/im-/ir-*, *non-*; z.B. *alogisch*, *anorganisch*, *arrhythmisch*, *dezentral*, *illegal*, *irrational*), Verstärkung (*hyper-*, *super-*, *ultra-*; z.B. *hypermodern*, *superelegant*, *ultralang*), Positionsangabe (*anti-*, *pro-*; z.B. *antifaschistisch*, *prowestlich*), Orientierung. Das letztere davon wird in zwei Untergruppen gegliedert: die eine drückt die Einordnung in einen räumlichen (*ex-*, *inter-*, *para-*, *sub-*, *trans-*; z.B. *exzentrisch*, *intergalaktisch*, *paranasal*, *subarktisch*, *transkontinental*), die andere – in einen zeitlichen (*post-*, *prä-*; z.B. *postembrional*, *prähistorisch*) Rahmen aus. Isoliert steht das Präfix *ko-/kon-/kor-*, das die Koinzidenz ausdrückt (z.B. *korrelativ*).

Von uns werden auch kombinatorische Derivate behandelt (Fleischer/Barz 1995: 275). Solche Derivate bilden ein Modell, das gleichzeitig mit beiden Wortbildungsmorphemen – Präfix und Suffix – als Zirkumfix operiert (Bußmann 2008: 809). Das Ergebnis der kombinatorischen Derivation ist eine endozentrische binäre Wortstruktur. Präfix und Suffix, die vereinzelt nicht wortfähig sind, bilden zusammen eine trennbare Komponente, die mit einer anderen, wortfähigen Komponente kombiniert ist (*unwiederbringlich*). Kombinatorische Derivation trägt vor allem zum Ausbau der Wortart Verb bei. An der Adjektivbildung dagegen ist sie nur in geringem Maße beteiligt. Es werden drei Wortnischen festgestellt: *ge-....-ig* (*gefrässig*), *ge-/be-....-t* (*genarbt*), *un-....-lich/-bar/-sam* (*unausstehlich*, *unausrottbar*, *unaufhaltsam*), deren Wortbildungsbedeutungen entsprechend Neigung, Ornativ und Negation sind.

Von uns sind insgesamt 43 Wortnischen abgesondert, die Anzahl der Wortstände beträgt 13. Die meisten formalen Wortnischen sind in ornativen und komparativischen Wortständen vertreten. Der 6 ornative Wortstand besteht aus 11 Nischen: 1) -lich (*leidenschaftlich*, *schmerzlich*) 2) -ig (*narbig*, *waldig*) 3) -isch (*neidisch*, *spöttisch*) 4) -haft (*fehlerhaft*, *fiebrhaft*) 5) -sam (*bedeutsam*, *gewaltsam*) 6) -abel/-ibel (*komfortabel*, *räsonabel*) 7) -ant/-ent (*arrogant*, *intelligent*) 8) -ar/-är (*lakunär*, *illusionär*) 9) -os/-ös (*muskulös*, *porös*) 10) -iv (*effektiv*, *aggressiv*) 11) *ge-/be-....-t* (*genarbt*, *bebrillt*).

Der komparativische Wortstand besteht aus 10 Nischen: 1) -lich (*freundlich*, *feindlich*) 2) -ig (*milchig*, *glasig*), 3) -isch (*närrisch*, *tierisch*), 4) -haft (*heldenhaft*, *bärenhaft*) 5) -mäßig (*schülermäßig*, *heldenmäßig*) 6) -al/-ell (*kolossal*, *monumental*) 7) -ar/-är (*linear*,

legendär) 8) -os/ös (*monströs, philiströs*) 9) -oid (*typhoid, tigroid*) 10) -esk: (*balladesk, clownesk*).

Dann kommen Negations-, lokal-räumliche, temporale, limitativ-relationelle, Verstärkungswortstände, Wortstände der Neigung, der Möglichkeit, der Notwendigkeit. Die kleinsten Wortstände sind die der Positionsangabe, der Herkunft und der Identität. Außerdem gibt es Einzelnischen, die in keinem Wortstand vorkommen. Sie bilden den Wortstand der Einzelnischen.

Zusammenfassung

Die Lehre von den Wortständen erlaubt es, Beobachtungen systematisch fortzuführen. Die Verwendung einer solchen inhaltsbezogenen Methode für die semantische Klassifizierung der Derivate ist praktisch und annehmbar.

Die steigende Tendenz der Ausweitung des deutschen Wortschatzes ist immer noch stark im Fluss. Die ungeheuere Menge der Neubildungen zwingt die Forscher dazu, nach neuen empirischen Erkenntnissen zu suchen, die die Regularitäten der Entstehung der adjektivischen WBK aufdecken und die Dynamik der Entwicklung von Simplex über Kompositum bis zum Derivat ersichtlich machen. Insofern scheint die Aktualität der Probleme der Wortbildung auch in der Perspektive anzuhalten.

Literatur

BUBMANN 2008

BUBMANN, Hadumod: *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart, Alfred Kröner Verlag, 2008.

DONALIES 2005

DONALIES, Elke: *Die Wortbildung des Deutschen. Ein Überblick*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 2005.

DUDEN 2006

DUDEN: Duden in 12 Bänden. *Die Grammatik*. Bd. 4. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, Dudenverlag, 2006.

EISENBERG 1998

EISENBERG, Peter: *Grundriss der deutschen Grammatik*. Bd. 1. Das Wort. Stuttgart. Weimar, Verlag J. B. Metzler. 1998.

FLEISCHER–BARZ 1995

FLEISCHER, Wolfgang–BARZ, Irmhild: *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Unter Mitarbeit von M. Schröder. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1995.

SCHIPPAN 1992

SCHIPPAN, Thea: *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1992.

WEISGERBER 1964

WEISGERBER, Leo: *Vierstufige Wortbildungslehre*. MU 74, 1964.

WEISGERBER 1971

WEISGERBER, Leo: *Grundzüge der inhaltbezogenen Grammatik*. Düsseldorf, Pädagogischer Verlag Schwann, 1971.

KOMPOSITA MIT DER KONSTITUENTE „EURO“ IM DEUTSCHEN UND IM SLOWAKISCHEN

IVETA KONTRÍKOVÁ

Einleitung

In den letzten Jahren kann man sowohl in der deutschen als auch in der slowakischen Wortbildung die Tendenz zur Bildung neuer Wörter mittels Komposition beobachten. Für Deutsch ist das nichts Außergewöhnliches, für Slowakisch jedoch ist die Zusammensetzung von Wörtern in vielen Fällen eng mit der Internationalisierung der Sprache verbunden.

Deutsch und Slowakisch sind zwar indoeuropäische Sprachen, die z. B. im Bereich der Wortbildung viele Gemeinsamkeiten aufweisen, aber die Unterschiede überwiegen. Im Bereich der Wortbildung unterscheiden sich die zwei Sprachen vor allem dadurch, dass in der deutschen Sprache typologisch der analytische Sprachtyp überwiegt (vgl. Ondruš, Sabol, 1984, 273), das Slowakische gehört zu den flektiven Sprachen und wird im Bereich der Wortbildung mit dem agglutinativen Sprachtyp kombiniert (vgl. Ondrus, Horecký, Furdík, 1980, 136). Aus der unterschiedlichen Sprachtypologie ergibt sich die unterschiedliche Häufigkeit der Wortbildungsarten. Im Deutschen überwiegt die Komposition, die hochproduktiv ist. Im Slowakischen hingegen die Derivation (80 % der motivierten Wörter im Slowakischen sind verschiedene Typen von Derivaten – u. a. Suffix- und Präfixderivate), wobei die Komposition im Allgemeinen nicht sehr produktiv und eher selten ist – nur 16 % der motivierten slowakischen Wörter sind Komposita, und nur 10% des Gesamtwortschatzes sind Zusammensetzungen (Ondrus, Horecký, Furdík, 1980, 141). Trotzdem kann man heute vor allem in den Fachsprachen des Slowakischen eine steigende Tendenz der Kompositionsbildungen beobachten, was sich auch am Beispiel der Komposita mit der Konstituente „Euro“ zeigt.

Die Konstituente „Euro“ und der Konfix „Euro“

Die Konstituente (d. h. das freie Grundmorphem) und der Konfix (d. h. das gebundene Morphem) „Euro“ sind in der letzten Zeit in beiden erforschten Sprachen sehr häufig anzutreffen, auch wenn in den Komposita der beiden Sprachen die Konstituente „Euro-“ überwiegt. Noch vor ein paar Jahren konnte man unter sprachwissenschaftlichen Aspekten nur über das Konfix „Euro-“ sprechen, d. h. über ein gebundenes Morphem, das aus dem Begriff Europa gekürzt wurde. In den Komposita bezog sich die Bedeutung des Konfixes auf den Begriff „Europa“. Erst nach der Einführung der neuen europäischen Währung „Euro“ (offiziell legte der Europäische Rat in Madrid schon am 16. Dezember 1995 das erste mal den Namen der neuen Währung fest und praktisch benutzt man Euromünzen und -banknoten seit 2002) entstand ein neues Wort, das in den zusammengesetzten Begriffen den Status einer unmittelbaren Konstituente hat und deren Bedeutung sich auf den Begriff „Euro als Währung“ bezieht. Seitdem kann man den Bestandteil der Komposita „Euro-“ in beiden Sprachen entweder als Konfix (z. B. dt. *Euro-Präsident*, slow. *europoslavec*) oder als Konstituente (z. B. dt. *Euromünze*, slow. *eurominca*) betrachten.

Komposita mit dem Erstglied „Euro-“ im Deutschen und im Slowakischen

Die aus der slowakischen und deutschen Presse und aus dem Internet exzerpierten Komposita mit dem Erstglied „Euro-“ kann man nach unterschiedlichen Kriterien in mehrere Gruppen aufteilen, z. B. nach der Art der Verbindung des Erst- und Zweitgliedes oder nach dem Ursprung des Zweitgliedes. Es ist aber wichtig zu betonen, dass die Komposita mit dem Erstglied „Euro-“ im Deutschen vorwiegend substantivische Komposita sind, ausgenommen einige wenige adjektivische Zusammensetzungen, wie *euroskeptisch*, *europolitisch*, *euro-idealistisch*, die einerseits als Komposita charakterisiert werden können (*Euro + skeptisch* → *euroskeptisch*), andererseits aber auch als Derivate der substantivischen Komposita (z. B. *Euroskepsis* → *euroskeptisch*) aufgefasst werden können. Im Slowakischen findet man außer den Substantiven auch einige Adjektive mit zwei Grundmorphemen mit dem Erstglied „Euro-“, die aber alle Derivate der substantivischen Komposita sind, z. B. *eurocent* → *eurocentový*, *euroskeptik* → *euroskeptický*. Die meisten Komposita mit dem Erstglied „Euro-“ sind in beiden Sprachen Substantive.

Art der Verbindung des Erstgliedes „Euro-“ mit dem Zweitglied

Deutsche substantivische Komposita mit dem Erstglied „Euro-“ werden formell unterschiedlich zusammengesetzt. Die Zusammensetzung der deutschen Kompositionsglieder mit dem Erstglied „Euro-“ kann im Deutschen und auch im Slowakischen ohne oder mit dem Bindestrich realisiert werden:

- a) ohne Bindestrich, z.B. *Eurozone*, *Eurocent* (dt.), *eurozóna*, *euroskúsenosť* (slow.)
- b) mit Bindestrich, z.B. *Euro-Note*, *Euro-Banknote* (dt.), *Euro-Spiš*, *Euro-Real* (slow.)

Im Slowakischen schreibt man alle appellativischen Komposita mit dem Erstglied „euro-“ ohne Bindestrich, also als ein Wort (*eurokomisár*, *euroemisía*). Eigennamen, in diesem Fall handelt es sich vorwiegend um Firmenbenennungen (Logonyme), werden entweder mit oder ohne Bindestrich geschrieben (*Euro-Spiš*, *Euro-Real*, *Euroing*, *Europrom*).

Ursprung der Zweitglieder in Komposita mit dem Erstglied „Euro-“

Das Erstglied „Euro-“ kann in beiden Sprachen als Fremdwort (vgl. BIRIŞ, 2010, 65) charakterisiert werden. Weiterhin bildet es in beiden Sprachen zusammengesetzte Wörter sowohl mit heimischen Zweitgliedern, als auch mit Fremdwörtern, oder Lehnwörtern):

- a) Euro- + heimisches Zweitglied, z.B. dt. *Euroschein*, *Euro-Aufdruck*, slow. *europoslanec*, *euroskupina*
- b) Euro- + fremdes (entlehntes) Zweitglied, z.B. dt. *Eurocent*, *Euroskeptiker*, slow. *eurobond*, *eurodotácia*

Die Zweitglieder können auch über unterschiedliche Wortbildungsmerkmale verfügen.

Das Zweitglied kann sein:

- a) Grundmorphem: dt. *Eurokurs*, *Euro-Geld*, slow. *eurozóna*, *eurominca*
- b) Derivat: dt. *Eurogesetz*, *Euro-Aufdruck*, slow. *eurodohoda*, *eurokalkulačka*
- c) Konfix: dt. *Euro-pol*, *Eurostox*, slow. *eurokrat*, *europol*
- d) Kurzwort: dt. *Eurostat*, *Eurojust*, slow. *eurobus*

Wortfrequenz und Kompositionsfähigkeit der Komposita mit dem Erstglied „Euro-“

Mit der Häufigkeit der Wörter hängt die Problematik der Produktivität einzelner Wortbildungsarten eng zusammen. Nach Altman (1987, 101) hängt die Frequenz der Wörter mit ihrer Kompositionsfähigkeit eng zusammen. Je häufiger ein Begriff auftritt, desto produktiver ist er im Kompositionsprozess. Die Hypothese von Altmann kann mit Hilfe unserer Untersuchungen bestätigt werden. Der Begriff „Euro“ wurde noch zu Beginn der 90-er Jahre nicht als freies Grundmorphem verwendet. Als gebundenes Morphem findet man im Duden des Jahres 1989 nur sieben deutsche Komposita mit „Euro-“. Im slowakischen Fremdwörterbuch aus dem Jahre 2000 gibt es 27 slowakische Komposita mit dem Teil „Euro“. Mit der enorm erhöhten Frequenz des Wortes „Euro“ sowohl im Deutschen als auch im Slowakischen stieg die Anzahl der Komposita mit dem Grundmorphem „Euro-“ enorm an.

Mit dem Begriff „Euro“ und den Komposita mit der Komponente „-euro-“ bestätigen wir also diese Hypothese nicht nur in der deutschen Sprache, in der die Komposition als Wortbildungsart am produktivsten ist, sondern auch in der slowakischen Sprache, in der die Komposition als Wortbildungsart deutlich seltener genutzt wird.

Eine große Anzahl der neuen Wörter mit dem Erstglied „Euro-“ findet man im Bereich der Proprien. So stellen viele exzerpierten Begriffe mit dem Erstglied „Euro-“ Firmen- oder Geschäftsbenennungen dar, z. B. deutsche Firmennamen wie *Eurosolar*, *EuroLog*, oder mit Bindestrich *Euro-Kurier-Logistik*, *EURO-CENTER-Norderstedt*, *Euro-Dach*; slowakisch: *Eurotechna*, *Euronex*, *Eurosán*, *Eurospedit*, *Euroing*, oder mit Bindestrich versehen, z. B. *Euro-Agroteam*, *Euro-Agency*. Im deutschen Handelsregister findet man mehr als 1600 Firmennamen mit dem Erstglied „Euro-“, im Slowakischen mehr als 500.

Neue Begriffe mit dem Erstglied „Euro-“

Die Komposita mit dem Erstglied „Euro-“ sind alle als Neologismen zu verstehen, auch wenn jetzt sehr häufig vorkommen. Durch die Erhöhung der Frequenz werden sie auch mehr und mehr in der Alltagssprache verankert und damit langsam aus der Gruppe der Neologismen und aus der Peripherie des Wortschatzes mehr ins Zentrum des Wortschatzes verschoben. Z. B. sind die Begriffe *Eurocent*, *Euromünze*, *Eurowährung* (slow. *eurocent*, *eurominca*, *euromena*) in Deutschland seit 2002 und in der Slowakei seit 2009 jedem geläufig und finden sich häufiger als vor den Euro-Einführungsjahren.

Die neusten Neologismen in Bezug auf das Erstglied „Euro-“ hängen mit der Entwicklung des europäischen Finanzmarktes und vor allem mit dessen Turbulenzen zusammen. In den Medien findet man in den letzten Monaten z. B. die folgenden Neologismen: *Euro-Rettungsschirm*, *Euro-Retter*, *5-Euro-Menü*, *Eurobahnhof*, *Euroflug*, *Neuro* (dt.), *euroškola* (Euroschule), *euroval* (Euro-Rettungsschirm), *eurovlak* (Eurozug), *euroučitel* (Eurolehrer – Name eines Projektes), *eurovlajka* (Eurofahne), *eurovojak* (Eurosoldat), *eurozastávka* (Eurohaltestelle, wo Eurobusse anhalten). Im Bereich der Umgangssprache gibt es z. B. abwertende Okkasionalismen *eurohlúpost'* (Eurodummheit), *euroblbec* (Euro-Dummkopf), *eurobúdka* (Latrine), *eurovátov* (Euro-Kälberstall), *eurozbohatlík* (Euro-Neureicher).

Konstituente „-euro“ als Zweitglied

Konstituente „-euro“ als Zweitglied ist selten und nicht häufig. Man findet sie z. B. in den deutschen Neologismen *Krisen-Euro*, *Nord-Euro*, *Süd-Euro*, *Spar-Euro*, *Schrumpfeuro*. In den deutschen Kontaminationen *Teuro* (Teuer + *Euro*), *Neuro* (Neuer + *Euro*) kann man auch von dem Zweitglied „-euro“ sprechen. Außerdem gibt es aber zahlreiche Logonyme mit dem Zweitglied „-euro“ in beiden betrachteten Sprachen, wie z. B. bei *Agroeuro*, *Autoeuro* usw.

Derivate

In Bezug auf die unterschiedliche Typologie der betrachteten Sprachen sind auch die Derivationsmöglichkeiten unterschiedlich. Jedenfalls findet man im Deutschen weniger Derivate der Komposita mit dem Teil „-euro“ als im Slowakischen. Ein Beispiel sei das deutsche Wort *Europolitikerin* genannt (was aber auch als Kompositum betrachtet werden kann). Im Slowakischen seien z. B. desubstantivische Adjektive *europolitický* (*europolitika*), *eurovalový* (*euroval*) genannt. Die Derivationsmöglichkeiten der Komposita mit dem Teil „-euro-“ sind aber in beiden Sprachen im Vergleich zu den Kompositionsmöglichkeiten nur selten zu finden.

Zusammenfassung

Das neue Wort „Euro“ hat sich in der deutschen und slowakischen Sprache in relativ kurzer Zeit eingebürgert. In beiden Sprachen ist es ein polysemantischer Begriff, der im Rahmen der Wortbildung „kompositionsaktiv“ ist. Für die deutsche Sprache ist die Komposition typisch. Im Slowakischen tritt sie dagegen nicht so häufig auf. Trotzdem etablierten sich auch im Slowakischen Komposita mit der Komponente „-euro-“, aber nur wenige Derivate.

Die Analyse der Komposita mit dem Teil „-euro-“ kann im Fremdsprachenunterricht genutzt werden, wobei die Begriffe mit diesem Erstglied mit Hilfe der Informationssysteme (vgl. Pomffyová, 2005, S. 175) exzerpiert werden und die neusten Begriffe auf diese Art und Weise erfasst werden können.

Literatur

ALTMANN 1987

ALTMANN, Gabriel: Hypotheses about compounds. In: *Glottometrika. Bochum*, Brock-Meyer, Nr. 10, 1987, S. 100–107.

BIRIŞ 2010

BIRIŞ, Teodora Rodica: Lateinische Entlehnungen die in der rumänischen Sprache durch die deutsche Sprache eingedrungen sind. In: *Studii de stiinta si cultura. Arad*: „Vasile Goldis“ University Press, č. 1, ročník 20, 2010, s. 62–67.

DUDEN 2003

DUDEN, *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, Dudenverlag, 2003. S. 1892.

FLEISCHER–BARZ 1995

FLEISCHER, Wolfgang–BARZ, Irmhild: *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*, 2. durchgesehene und ergänzte Auflage, Tübingen, Max Niemayer Verlag, 1995, S. 382.

MITTER

MITTER, Patrik: *Kompozice v kontextu současné češtiny*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, S. 163.

ONDRUŠ–HORECKY–FURDIK 1980

ONDRUŠ, P.–HORECKY, J.–FURDIK, J.: *Súčasný slovenský jazyk*. Lexikológia. Bratislava, SPN, 1980, S. 232.

ONDRUŠ–SABOL 2005

ONDRUŠ, Š.–SABOL, J.: *Úvod do štúdia jazykov*. Bratislava: SPN, 1984, 344 S. Slovník cudzích slov (akademický). Druhé, doplnené a upravené slovenské vydanie, SPN 2005.

In: <http://slovniky.juls.savba.sk/?w=euro&c=sb44>

POMFFYOVÁ 2005

Pomffyová, M.: *Informačné a komunikačné technológie v procese edukácie*. Časopis *Ekonomika a informatika*. Nr. 1, Jg. III., 2005, Bratislava: FHI EU v Bratislave, 2005, S. 170–181.

ŠALING–IVANOVÁ–ŠALINGOVÁ–MANÍKOVÁ 2000

ŠALING, S.–IVANOVÁ–ŠALINGOVÁ, M.–MANÍKOVÁ, Z.: *Veľký slovník cudzích slov*. Bratislava, Vydavateľstvo SAMO, 2000.

INTERKULTURELLE KOMMUNIKATIONSKOMPETENZ ALS LERNZIEL

JULIA HAUSSMANN

Einleitung

Allzu oft wird im Fremdsprachenunterricht das Thema Landeskunde über Fakten vermittelt. Sie Lernenden lesen Texte darüber, wie die Deutschen sind, was sie anders machen, wie sie sich verhalten und auf welche Besonderheiten ein Besucher¹ achten sollte. Dabei sind Handlungsanweisungen nicht immer explizit formuliert, jedoch werden sie oft durch den Lerner interpretiert. Diese Handlungsanweisungen tragen allerdings nicht immer zu einem erfolgreichen Meistern von interkulturellen Kommunikationssituationen bei und müssen somit ergänzt bzw. erweitert werden. Welche anderen Wege im DaF-Unterricht genommen werden können um die negativen Begleiterscheinungen eines auf Fakten basierenden Landeskundeunterrichts zu minimieren, wird Thema dieses Aufsatzes sein. Somit soll der Unterricht tatsächlich dazu beitragen, interkulturelle Kommunikationssituationen bewältigen zu können.

Begriffe

In der aktuellen Fachdiskussion herrscht bezüglich der Begriffe „Kultur“, „interkulturell“ und „interkulturelle Kommunikation“ eine terminologische Vielfalt, die es nahezu unmöglich macht, Diskussionen zu führen, ohne vorab diese Begriffe zu definieren und einzuordnen. Aus diesem Grund sollen sie hier kurz bestimmt werden.

Der Begriff der Kultur

In der Vergangenheit wurde unzählige Male versucht, den Begriff Kultur zu definieren. Dies führte nicht nur zu einer unüberschaubaren Fülle an Definitionen, sondern auch zu einer Entkonkretisierung des Begriffs. Dadurch muss „Kultur“ im jeweiligen Kontext bestimmt werden. In der wissenschaftlichen Literatur wird auf einer ersten Ebene zwischen einem engen und einem erweiterten Kulturbegriff unterschieden.

Der enge Kulturbegriff umfasst nur die sogenannte Hochkultur, d.h. u. a. Literatur, Musik und die bildenden Künste. Der erweiterte Kulturbegriff bezeichnet hingegen nicht nur diese Kulturleistungen, sondern die gesamte menschliche Lebenswelt, d.h. „ein für eine größere Gruppe von Menschen gültiges Sinnsystem oder – aus anderer Perspektive betrachtet – die Gesamtheit miteinander geteilter verhaltensbestimmender Bedeutungen“ (Grosch, Harald – Leenen, Wolf Rainer (2000)1, S. 33). Diese Bedeutungen² sind im

¹ Hinweis im Sinne des Gleichberechtigungsgesetz: Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird in diesem Aufsatz auf eine geschlechtsspezifische Differenzierung, wie z.B. Lerner/Innen, verzichtet. Entsprechende Begriffe gelten im Sinne der Gleichbehandlung für beide Geschlechter.

² Diese Bedeutungen beschreibt der Kulturwissenschaftler Altmayer mit dem Begriff der kulturellen Deutungsmuster, „so weit es sich bei diesen Mustern um überlieferte, im kulturellen Gedächtnis einer Gruppe gespeicherte und abrufbare Muster von einer gewissen Stabilität handelt“ (Altmayer, Claus [2006], S. 51). „Den Bestand an ‚kulturellen Deutungsmustern‘, der einer Gruppe als gemeinsamer Wissensvorrat für die gemeinsame diskursive Wirklichkeitsdeutung zur Verfügung steht“ (Altmayer, Claus [2006], S. 51), nennt er Kultur.

Bewusstsein der Kulturmitglieder verankert und beeinflussen ihre Denk-, Gefühls- und Verhaltensabläufe³. Dadurch ist Kultur „immer nur *in Interaktionssituationen* in konkreter Erscheinungsform von *Einstellungen* oder *Verhalten* von Personen *erlebbar*“ (Bernhard, Nicole (2002), S. 195).

Um dieses erweiterte Kulturverständnis wird es in diesem Aufsatz gehen⁴. Dennoch muss auch dieses Verständnis von Kultur weiter differenziert werden. So kann die erweiterte Kulturansicht zum einen in den geschlossenen erweiterten Kulturbegriff und zum anderen in den offenen erweiterten Kulturbegriff unterteilt werden.

Die geschlossene Betrachtungsweise geht davon aus, dass einzelne Kulturen relativ geschlossen sind und sich somit klar nach außen und dadurch voneinander abgrenzen lassen⁵. Somit werden homogene Gruppen von Kulturmitgliedern beschrieben, was sowohl die Abgrenzung nach außen als auch die Vereinheitlichung nach innen zur Folge hat⁶.

Die offene Ansicht betrachtet Kulturen dagegen als relational und kohäsiv, d.h. Kulturen stehen miteinander in Verbindung, vermischen und beeinflussen sich gegenseitig⁷. Eine klare Abgrenzung von Kulturen ist daher kaum möglich. Vielmehr sind Kulturmitglieder durch verschiedene Kulturen geprägt, so dass „individuelle kulturelle Mischungsprofile“ entstehen (Knapp, Annelie [2002], S. 65)⁸. Während Knapp betont, dass „der Gedanke voneinander unterscheidbarer Kulturen zunehmend problematisiert wird“ (ebd., S. 63), unterstreicht sie dennoch die Bedeutung der Kulturabgrenzung für den Alltag. So erhält Kultur für das handelnde Individuum „die Bedeutung eines sozialen Ordnungsgefüges, das Regeln zur Strukturierung der Umwelt festlegt, die dann in subjektive Handlungsziele und -strukturen umgesetzt werden“ (Sternecker, Petra; Treuheit, Werner [1994], zitiert in Holzbrecher, Alfred [2004], S. 86). Bei diesem Verständnis von Kultur als Handlungsorientierung „tritt [...] ihre Prozesshaftigkeit deutlich hervor. Denn soll eine Kultur als Orientierungssystem insgesamt funktional bleiben, so muss sie sich geänderten Lebensverhältnissen kontinuierlich anpassen“ (Hinz-Rommel, Wolfgang (1994), S. 39). Darüber hinaus ist die Kategorie Kultur zur Identitätsstrukturierung von Bedeutung und verringert die Komplexität unserer durch Globalisierung immer komplexer werdenden Alltagswelt (vgl. Bender-Szymanski, Dorothea [2002], S. 155). Die Kategorie Kultur ist zur Orientierung und Strukturierung des Alltags also legitim, solange sie nicht

³ Ähnlich definiert Knapp Kultur als „abstraktes, ideationales System von zwischen Gesellschaftsmitgliedern geteilten Wissensbeständen, Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns“ (Knapp, Annelie [2002], S. 64, vgl. auch Knapp, Karlfried; Knapp-Potthoff, Annelie [1990], S. 65).

⁴ Dieser erweiterte Kulturbegriff, der die Gesamtheit aller menschlichen Lebensäußerungen umfasst, entstand im späten 17. Jahrhundert. Er wird erstmals von v. Pufendorf verwendet (vgl. Welsch, Wolfgang [1995], S. 39).

⁵ Grosch–Groß–Leenen bezeichnen diese geschlossene Betrachtungsweise als „statisches Kulturmodell“ (Grosch, Harald – Groß, Andreas – Leenen, Wolf Rainer [2002], S. 84).

⁶ Vergleiche dazu auch das Herdersche Kulturmodell, in dem Kulturen als Kugeln verstanden werden. Diese Kugel können trennscharf voneinander abgegrenzt werden und sorgen somit für eine Homogenisierung nach innen (vgl. Welsch, Wolfgang [1995], S. 39).

⁷ Grosch–Groß–Leenen finden für die offene Betrachtung der Kultur den Begriff „dynamisches Kulturmodell“ (Leenen, Wolf Rainer; Groß, Andreas; Grosch, Harald [2002], S. 85; Grosch, Harald; Leenen, Wolf Rainer [2000]1, S. 34).

⁸ Bei Welsch werden diese Mischungsprofile als „kulturelle Mischlinge“ bezeichnet. Er geht davon aus, dass die meisten Menschen solche kulturellen Mischlinge sind (vgl. Welsch, Wolfgang [1995], S. 43).

zur individuellen und institutionellen Diskriminierung genutzt wird und „daraus ein Überlegenheitsgefühl gegenüber anderen Kulturen erwächst“ (Kumbier, Dagmar; Schulz Thun, Friedemann von [2010] 2, S. 11).

Der Begriff *interkulturell*

Wie bereits betont wurde, ist „die Idee diskreter, voneinander unterscheidbarer Kulturen [...] in den letzten Jahren in mehreren wissenschaftlichen Kontexten zunehmend in Frage gestellt worden. In diesem Zusammenhang sind auch ‚Interkulturalität‘ und ‚interkulturelles Lernen‘ zu umstrittenen Konzepten geworden“ (Knapp, Annelie [2002], S. 65). Rein semantisch betrachtet bedeutet „interkulturell“ „zwischen Kulturen“, wobei hiermit Austauschprozesse zwischen Individuen oder Gruppen mit einem unterschiedlichen Kulturhintergrund bezeichnet werden. Auch hier stellt sich die Frage nach der Kulturauffassung: Können wir von „interkulturell“ also „zwischen Kulturen“ sprechen, wenn wir Kulturen als nicht geschlossene Systeme mit eindeutigen Grenzen betrachten, die sich gegenseitig beeinflussen? Doch es ist gerade diese Beeinflussung der Kulturen, die hier als interkulturell gelten soll. Somit beschreibt interkulturell „eine Dynamik, einen Prozess“ (Hinz-Rommel, Wolfgang [1994], S. 32). „Der Terminus selbst bestätigt ausdrücklich das Vorhandensein von Interaktionen und Interdependenzen“ (ebd., S. 32). Dies findet natürlich nicht zwischen Kulturen selbst statt, sondern immer zwischen Mitgliedern dieser unterschiedlichen Kulturen. Als interkulturell wird also der Beeinflussungs- oder Berührungsprozess bezeichnet, der laut Hinz-Rommel in Interaktionen und Interdependenzen, also u.a. im Kommunikationsprozess, stattfindet.

Der Begriff *Interkulturelle Kommunikation*

Unter Kommunikation verstehen wir die „interpersonale Interaktion [...], vollzogen mithilfe der Elemente eines [...] sprachlichen Codes, die zusammengefügt sind, zu komplexen Handlungsmustern“ (Knapp, Karlfried; Knapp-Pothoff, Annelie [1990], S. 66). Dies impliziert bereits die drei wesentlichen Bestandteile der Kommunikation: den Sender, die Nachricht und den Empfänger. Der Sender kodiert die Nachricht mithilfe des ihm zur Verfügung stehenden Repertoires an sprachlichen Codes und sendet sie an den Empfänger. Der Empfänger dekodiert das Geäußerte wiederum mithilfe der ihm zur Verfügung stehenden Codes und entschlüsselt somit die Botschaft. Wenn nun die Codes des Senders und des Empfängers nicht übereinstimmen, kann es zu Missverständnissen kommen. Der Empfänger der Nachricht verbindet eine bestimmte, aus seinem Kulturkreis kommende Bedeutung mit ihr. Diese muss aber nicht mit der ursprünglich intendierten Bedeutung des Senders übereinstimmen. „Das komplizierte Verhältnis von Gesagtem und Gemeintem, von dem, was der Sender (bewusst oder unbewusst) in eine Äußerung hineinlegt, und dem, was beim Empfänger ankommt, kann interkulturell noch fraglicher werden“ (Kumbier, Dagmar – Schulz Thun, Friedemann von [2010]2, S. 14). Die Inkongruenz der Deutungsmuster sowie die Disparität von Hintergrundwissen können in kulturellen Überschneidungssituationen zu diesen Missverständnissen führen. Oft ist auch die Sprache, der sich bedient wird, nicht die Muttersprache von Sender und/oder Empfänger, so dass es zu Bedeutungsverschiebungen durch den Prozess der Übersetzung kommen kann (vgl. Hinz-Rommel, Wolfgang [1994], S. 52).

Der Kommunikationswissenschaftler Schulz von Thun beschreibt vier Seiten (auch „Ohren“ genannt) einer Nachricht in einem „Kommunikationsquadrat“ (Kumbier, Dagmar; Schulz Thun, Friedemann von [2010]2, S. 12), die die gesagten und ungesagten

Botschaften einer Nachricht beschreiben. Diese vier Seiten können sich jederzeit, also nicht nur in kulturellen Überschneidungssituationen, sondern auch innerhalb einer Kultur, zwischen Sender und Empfänger aufgrund der Kodierungs- und Dekodierungsprozesse unterscheiden:

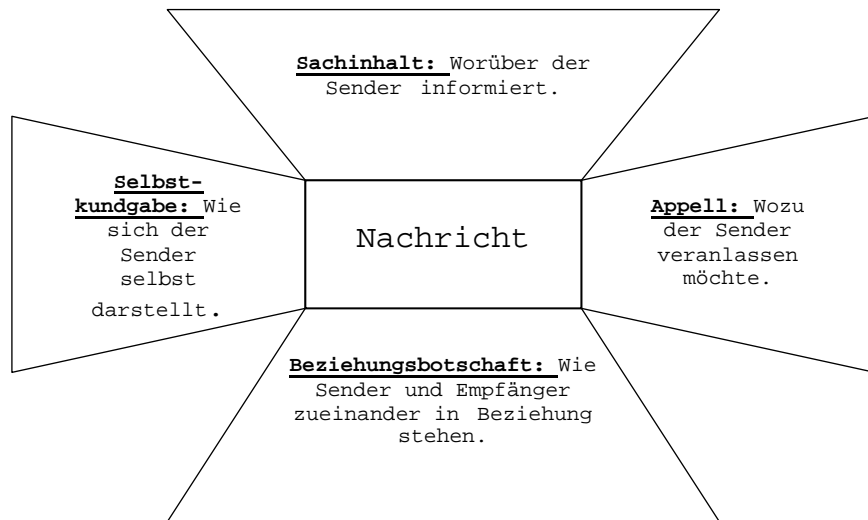


Abb. 1: Vier-Ohren-Modell

Die folgenden zwei Beispiele zeigen, wie eine identische Aussage in unterschiedlichen Kulturkontexten verschiedenartig verstanden werden kann:

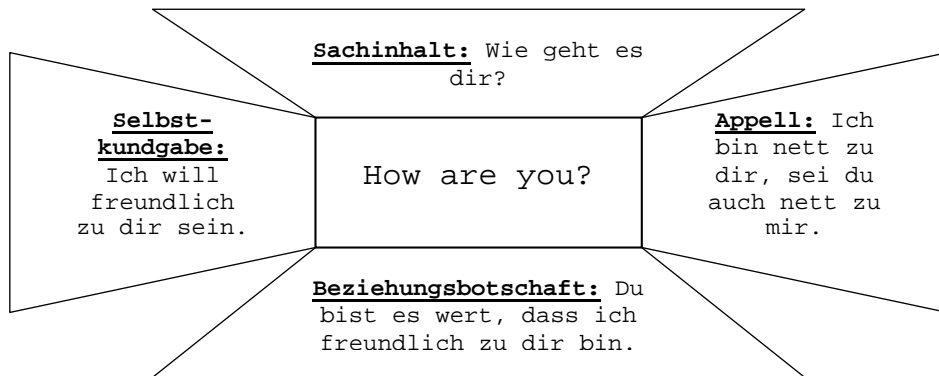


Abb. 2: Beispiel des Vier-Ohren-Modells der Aussage "How are you?" in den vereinigten Staaten von Amerika (vgl. Kumbier, Dagmar – Schulz Thun, Friedemann von [2010] 2, S. 88)

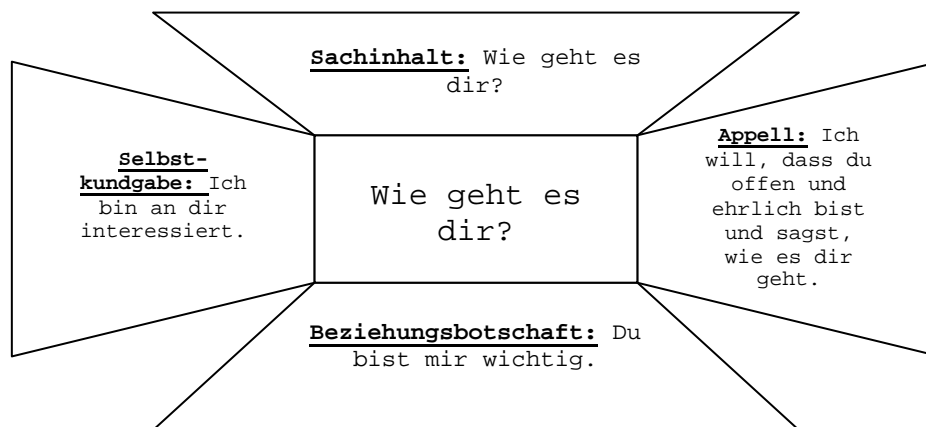


Abb. 3: Beispiel des Vier-Ohren-Modells der Aussage „Wie geht es dir?“ in Deutschland (vgl. Kumbier, Dagmar – Schulz Thun, Friedemann von [2010]2, S. 88)

Die Problematik der unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten der vier Seiten einer Nachricht ist in interkulturellen Kommunikationssituationen wahrscheinlicher, da sich die Kommunikationspartner mit höherer Wahrscheinlichkeit anderer Interpretationen bedienen. Dazu kommt das interkulturelle Interaktionsparadox in kulturellen Überschneidungssituationen⁹ hinzu. Dies bedeutet im Bezug auf die Kommunikation, dass der Sender möglicherweise andere Dekodierungsmechanismen des Empfängers erwartet und daher zu wissen glaubt, wie er seine Nachricht kodieren muss, damit sie bei der Dekodierung vom Empfänger so verstanden wird, wie er anfänglich intendierte. Der gleiche Denkprozess kann auf Seiten des Empfängers ablaufen. Knapp/Knapp-Potthoff sprechen bei Kommunikationspartnern von „Angehörigen verschiedener Gruppen“ (Knapp, Karlfried; Knapp-Potthoff, Annelie [1990], S. 66). Damit meinen sie, dass die Grenzen zwischen den Angehörigen dieser Gruppen u.a. durch Nation und Staat entstehen können, lassen aber weitere Grenzzieher zu. Somit ist interkulturelle Kommunikation eine Kommunikation, die zwischen Mitgliedern verschiedener Gruppen/Kulturen stattfindet und aufgrund dessen vielen Störfaktoren unterlegen ist, so dass die Akteure eine interkulturelle Kommunikationsfähigkeit erlangen sollten, um in kulturellen Überschneidungssituationen erfolgreich kommunizieren zu können¹⁰. Dies meint, dass eine Person die Fähigkeit besitzt, „mit Mitgliedern anderer Kulturen ebenso erfolgreich Verständigung zu erreichen wie mit denen der eigenen und dabei kulturbedingte Missverständnisse zu vermeiden“ (Knapp,

⁹ Ein interkulturelles Interaktionsparadox zeichnet sich dadurch aus, dass in einer Situation, in der Mitglieder unterschiedlicher Kulturen aufeinander treffen, weder die Kulturregeln der einen, noch der anderen Kultur gelten. Die Mitglieder handeln eher ganz neue Regeln aus, mit denen Kommunikation und Verständigung im Folgenden möglich sind. Auch hier ist der dynamische Charakter des Kulturkonzeptes zu erkennen, denn die Kulturen der einzelnen Mitglieder sind nicht starr, sondern adaptieren sich in konkreten Situationen (vgl. Hofbauer, Helmut-Schmidt, Evelynna [2006], S. 312).

¹⁰ Wobei erfolgreiche und misslingende Kommunikation nur sehr schwer von außen als solche erkennbar ist. Selbst die Akteure erkennen Fehlinterpretationen und Fehlkommunikation nur sehr selten (vgl. Hinz-Rommel, Wolfgang [1994], S. 45–49).

Annelie [2002], S. 64). Außerdem ist für Knapp–Knapp-Potthoff die Benutzung einer anderen Sprache für mindestens einen Kommunikationspartner ausschlaggebend für die Definition als interkulturelle Kommunikation.

Der Begriff der interkulturellen Kommunikationskompetenz

Als Synonym für interkulturelle Kommunikationskompetenz lässt sich in der Literatur auch der Begriff der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit¹¹ finden (vgl. z.B. Göhring, Heinz [2002]). Die interkulturelle Kommunikationskompetenz ist vor allem im „Kontakt mit kultureller Fremdheit“ wichtig (Knapp, Karlfried; Knapp-Potthoff, Annelie [1990], S. 63), da es hier „zu Missverständnissen, gar zu Konflikten im Umgang mit Angehörigen der anderen Kultur [kommen kann]. Solche Auswirkungen kulturbedingter Andersartigkeit kennzeichnen die Problematik der interkulturellen Kommunikation [...]“ (ebd., S. 63).

Ableitend von der Definition und Beschreibung interkultureller Kommunikation, schließt die interkulturelle Kommunikationskompetenz zu einer fremdsprachlichen Kompetenz ein. Zum anderen gehören auch weitere Aspekte dazu, wie sie von Knapp–Knapp-Potthoff formuliert werden (Knapp, Karlfried, Knapp-Potthoff, Annelie [1990], S. 84):

- Einsicht in die Abhängigkeit menschlichen Denkens, Handelns und Verhaltens und speziell auch des kommunikativen Handelns und Verhaltens von – kulturspezifischen – kognitiven Schemata
- Einsicht in die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens, Handelns und Verhaltens
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Übernahme fremdkultureller Perspektiven
- Kenntnis von Dimensionen, innerhalb derer sich Kulturen unterscheiden
- speziell Kenntnis unterschiedlicher kommunikativer Stile und die Fähigkeit, solche Stile in der Interaktion zu identifizieren
- Fähigkeit zur Erklärung von Phänomenen kommunikativen Handelns und Verhaltens durch tieferliegende kulturelle Determinanten
- Einsicht in die Grundprinzipien der interpersonalen Kommunikation, insbesondere in die Mechanismen der Unsicherheitsreduktion, der Attribution und der Stereotypenbildung
- Beherrschung von Strategien der Kommunikation mit beschränkten sprachlichen Mitteln
- Beherrschung von Strategien zur Identifikation und Analyse von Missverständnissen in der Kommunikation auf der Basis von Kenntnissen über
 - Kulturunterschiede und ihre Auswirkungen auf kommunikatives Handeln und Verhalten
 - lingua-franca-Gebrauch
 - lernersprachliches Verhalten
 - die speziellen Bedingungen der Kommunikation mithilfe von Sprachmittlern
- Beherrschung von Strategien zur Vermeidung und Reparatur von Missverständnissen in der Kommunikation

¹¹ In diesem Aufsatz soll weiterhin der Begriff der interkulturellen Kommunikationskompetenz verwendet werden.

Betrachtet man diese Komponenten, so wird man feststellen müssen, dass sich interkulturelle Kompetenz nur wenig von intrakultureller Kompetenz (ausgenommen der Aspekt der Fremd- oder Zweitsprache in der Kommunikation) unterscheidet (vgl. Knapp, Karlfried–Knapp-Potthoff, Annelie [1990]).

Daraus ergibt sich die Frage, ob interkulturelle Kommunikationskompetenz überhaupt trainiert werden muss, denn außer des Aspektes der Fremdsprache scheint es keine Unterschiede zu geben. Damit wären wir bei der Betrachtungsweise, dass Sprachlehrer ihren Lernenden die Sprache beibringen und mit der Sprachkompetenz die Kommunikationskompetenz ausgebildet wird. Wie ich aber weiter oben bereits deutlich gemacht habe, gehört zu interkultureller Kommunikationskompetenz doch etwas mehr.

Eine reine Information über die Kommunikationskonventionen von Menschengruppen, wie sie im Landeskundeunterricht vermittelt wird, reicht für die Ausbildung einer interkulturellen Kommunikationskompetenz jedoch ebenfalls nicht aus. Dazu folgendes Beispiel: Stellen Sie sich vor, dass Sie in einer Gruppe von Menschen zu Besuch sind, von denen man Ihnen gesagt hat, dass sie mit den Fingern essen, am Tisch spucken, rülpfen und auch sonstige Geräusche der Verdauung mit Wohlwollen zulassen. Allein die Information, wie sich Ihre Gastgeber beim Mahl wahrscheinlich verhalten werden, hilft Ihnen noch nicht, sich zu entscheiden, wie Sie sich verhalten sollen. Sie können natürlich Ihr Wissen so nutzen, dass Sie mitmachen und es Ihren Gastgebern gleich tun. Dies könnte dazu führen, dass Ihre Gastgeber das Gefühl haben, Sie würden sich über sie lustig machen, dann sie wissen natürlich auch, dass Sie mit aller Wahrscheinlichkeit andere Tischmanieren haben. Oder aber Ihre Gastgeber genießen einen Gast, der sich ihren Gewohnheiten anpasst. Gleichzeitig kann es aber auch sein, dass sich Ihre Gastgeber in Ihrer Gegenwart ganz anders verhalten und Sie dann der einzige sind, der mit den Fingern isst, rülpst usw.

Sie könnten sich aber auch dazu entschließen, sich diesen Tischmanieren nicht anzuschließen. Jetzt besteht die Möglichkeit, dass Ihre Gastgeber Sie verstehen und vielleicht ein wenig auf Sie zugehen, oder aber Ihre Gastgeber sind enttäuscht, weil Sie sich augenscheinlich nicht anpassen wollen.

Diese kleine Geschichte macht sehr gut deutlich, wie reines Faktenwissen über eine Menschengruppe nur oberflächlich gesehen eine Handlungsorientierung beinhaltet und nur bedingt zum Erfolg von interkultureller Kommunikation beitragen kann.

Kritik am Konzept

Sowohl der Kulturbegriff und auch die Begriffe interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kommunikation stehen häufig in der Kritik (vgl. Knapp, Annelie [2002], S. 65). Wenn über diesen Themenbereich gesprochen wird, sind kulturelle zwischenmenschliche Differenzen Gegenstand der Diskussion. Diese Differenzen werden oft genutzt, um Kulturalisierungen Vorschub zu geben und Stereotype¹² sowie Vorurteile¹³

¹² „Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotional wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht. Es zeichnet sich durch einen hohen Verbreitungsgrad innerhalb der kulturellen Bezugsgruppe aus“ (Quasthoff, Uta M. [1989], zitiert in Volkmann, Laurenz [2002], S. 19).

¹³ „Vorurteile sind negative oder ablehnende Einstellungen einem Menschen oder einer Menschengruppe gegenüber, wobei dieser Gruppe infolge stereotyper Vorstellungen bestimmte Eigenschaften von vornherein zugeschrieben werden, die sich aufgrund von Starrheit und

aufzubauen und zu bestätigen. Dadurch dient der Kulturbegriff vor allem zur Grenzziehung und zur Polarisierung. Die Überwindung dieser Grenzziehung und Polarisierung ist aber eigentliches Ziel interkulturellen Lernens. Kritiker (z.B. do Mar Castro Varela, María [2002]) meinen, dass der Aufbau von interkultureller Kompetenz und interkultureller Kommunikationskompetenz vor allem für kulturelle Differenzen sensibilisiert. So werden zwischenmenschliche Probleme ausschließlich als „Kulturprobleme“ erfasst und andere Ursachen und Hintergründe völlig ausgeblendet (vgl. do Mar Castro Varela, María [2002], S. 40). Manche Kritiker gehen sogar soweit, die Bedeutung kultureller Differenzen in der sozialen Realität und in der Kommunikation völlig in Frage zu stellen. Letztendlich sollte die kulturelle Dimension weder ausschließlich fokussiert, noch ausgeblendet werden und nur als eine von vielen möglichen Erklärungen herangezogen werden, denn „solange nicht der Nachweis erbracht worden ist, dass *kulturelle* Differenzen bedeutungslos sind, solange besteht auch die wissenschaftliche Verpflichtung, zu ihrer Aufklärung beizutragen, und die bildungspolitische Forderung der Kultusministerkonferenz mit ihren pädagogischen Konsequenzen zu Recht“ (Bender-Szymanski, Dorothea [2002], S. 156).

Interkulturelle Kommunikationskompetenz als (Teil-)Lernziel des Fremdsprachenunterrichts

Die fremdsprachliche Ausbildung wird zumeist in zwei Bereiche geteilt. Zum einen finden wir den Bereich der Sprachvermittlung, in der Linguistik, Pragmatik, Lexik und andere Aspekte betrachtet und in der dem Lerner eine fremdsprachliche Kompetenz vermittelt werden soll. Dieser Bereich steht meist im Vordergrund, während der zweite Bereich – die Landeskunde –, die sich weitestgehend auf landeskundliche Aspekte des Ziellandes bezieht, weiter im Hintergrund steht. In diesem Bereich werden Geographie, Geschichte, Verhaltensregeln und andere Fakten fokussiert und sollen dem Lerner als Handlungsorientierung in fremdsprachlicher Umgebung dienen.¹⁴ Wie bereits die Ausführungen oben erläuterten, ist dieses Faktenwissen jedoch nicht immer ausreichend. Folgende Gründe können dafür verantwortlich sein: (1) Wie bereits oben ausgeführt wurde, ist Kultur nicht statisch, d.h. sie verändert sich diachronisch. Damit müssen sowohl Lehrende als auch Lehrmaterialien permanent auf dem neuesten Stand sein. Da dies aber nicht der Fall sein kann (schon vom Verfassen bis zur Herausgabe von Materialien vergehen Monate), sind Lehrmaterialien zu keiner Zeit wirklich aktuell. (2) Gleichzeitig kann keine Faktensammlung ein Zielland oder eine Zielkultur jemals vollkommen beschreiben. Normalerweise werden nur Ausschnitte besprochen, die den Lernenden dann als umfassende Orientierung genügen sollen, aber nicht können. (3) Viele Gesellschaften werden nicht nur von einer nationalen Kultur bestimmt, sondern durch Migrationsbewegungen auch von anderen beeinflusst. Dadurch können auch solche Menschen zum Kommunikationspartner werden, deren Herkunft eine andere ist, als die der vermittelten Landeskunde. (4) Oft haben diese Kommunikationspartner nicht nur einen anderen Hintergrund, sondern oft auch viele verschiedene kulturelle Hintergründe in sich vereint.

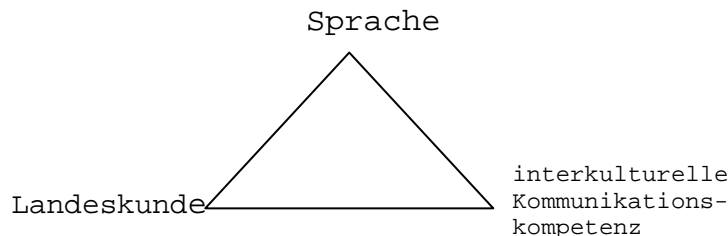
gefühlsmäßiger Ladung selbst bei widersprechender Erfahrung schwer korrigieren lassen“ (Davis, Earl E. [1964], zitiert in Grosch, Harald – Leenen, Wolf Rainer [2000]2, S. 363).

¹⁴ Durch eine kleine eigene Umfrage im Jahre 2012 mit sieben Lehrenden, die an unterschiedlichen Schultypen in Szeged Deutsch unterrichten, konnte ich herausfinden, dass in der Landeskunde Themen wie die hier genannten, unterrichtet werden. Die Lehrenden bemühen sich um aktuelle Materialien, mussten aber auch feststellen, dass sie diese nicht immer zufriedenstellend finden und nutzen können.

Diese „individuellen Mischungsprofile“ (Knapp, Annelie [2002], S.65) vereinen Aspekte aus unterschiedlichen Kulturkreisen und bilden daraus individuelle Profile. Diesem Umstand kann keine Faktensammlung Rechnung tragen, denn schon die Kombination an Hintergründen ist schier unendlich und auf ihre Art nie gleich. (5) Darüber hinaus muss hier auch wieder das interkulturelle Interaktionsparadox angesprochen werden, was oben bereits erläutert wurde. Auch dadurch kann es zu anderen Situationen kommen, als sie von der Landeskunde vorhergesagt wurden.

Diese Gründe versuchen die Beobachtung zu erklären, dass das reine Faktenwissen der Landeskunde nicht ausreicht, um eine Handlungsorientierung darzustellen und dem Lerner in interkulturellen Kommunikationssituationen zu unterstützen. Ich möchte hier allerdings nicht für die Abschaffung der Landeskunde plädieren, denn sie vermittelt Fakten und Wissen, die unwiderlegbar einem Kulturkreis zugrunde liegen, und die sich Lernende zu wissen wünschen.¹⁵ Ich möchte hier aber eine lang geforderte und lang überholte Erweiterung der Ausbildung fordern, die eine erfolgreiche Kommunikation mit Mitgliedern anderer Sprachgemeinschaften und damit oft auch mit anderen Kulturkreisen zum Ziel hat: Neben der sprachlichen Ebene einerseits und der landeskundlichen Ebene andererseits, sollte eine dritte Ebene beachtet werden, die ich hier mit interkultureller Kommunikationskompetenz¹⁶ betiteln möchte. Diese Ebene sollte kulturunabhängige Aspekte zum Thema haben und die Lernenden dazu befähigen, Orientierung im Zielsprachenland nicht nur über vermittelte Fakten zu erhalten, sondern sich eine Orientierung selbst erschließen zu können. Dazu gehören verschiedene Strategien, aber auch Kenntnisse und Einsichten, wie sie im Abschnitt zur interkulturellen Kommunikationskompetenz dargestellt wurden.

Die Landeskunde soll also nicht abgelöst werden, jedoch soll der Unterricht mit der Komponente der interkulturellen Kommunikationskompetenz erweitert werden, wie im folgender Grafik dargestellt:



Die Ebene der interkulturellen Kommunikationskompetenz kann, so wie es die Grafik suggeriert, als eigenständige Ebene der Ausbildung stehen. So können z. B. Kurse zu allen drei Ebenen in der Ausbildung angeboten werden. Gleichzeitig sind die drei Teile aber nicht vollständig voneinander unabhängig. Die Ebene der interkulturellen Kommunikationskompetenz bezieht Landeskunde und Sprache mit ein, so wie sich auch

¹⁵ In einer weiteren kleinen Umfrage wurden ca. 20 Studierende des Faches Deutsch an der Universität Szeged gefragt, was sie sich im Rahmen der Ausbildung wünschen. Ein Faktenwissen über die Zielländer Deutschland, Österreich und Schweiz wurde hier ausdrücklich und von allen Teilnehmern genannt.

¹⁶ Somit bezeichnet der Begriff interkulturelle Kommunikationskompetenz in diesem Aufsatz sowohl die Fähigkeit zur erfolgreichen interkulturellen Kommunikation, als auch die unterrichtliche Ebene, die vorrangig dazu dienen soll, diese Fähigkeit herauszubilden.

die Landeskunde und Sprache überlappen. Diese Ebenen sind also keineswegs trennscharf voneinander abzuheben, sondern sollten in einem Gesamtkonzept ihre Rolle und ihren Platz finden.

Vorschläge, wie interkulturelle Kommunikationskompetenz im Unterricht eingebunden werden kann

Wie bereits angedeutet, kann der Bereich der interkulturellen Kommunikationskompetenz sowohl im Bereich der Landeskunde als auch im Bereich der Sprache Einfluss erhalten. Darüber hinaus sollte ihr auch ein eigener Abschnitt der Ausbildung zugeordnet werden. Zu Beginn dieses Aufsatzes wurde bereits etwas Theorie der interkulturellen Kommunikation dargelegt. Diese könnte in Teilen der Ausbildung thematisiert werden. Neben theoretischem Wissen, sollten aber auch eher praxisrelevante Aspekte der interkulturellen Kommunikationskompetenz beachtet werden. Dabei geht es nicht um die reine Beschreibung von unterschiedlichen Kommunikationsgewohnheiten, z. B. in Form von „do’s“ und „don’ts“ (vgl. Knapp, Karlfried; Knapp-Potthoff, Annelie [1990], S. 83). Diese Beschreibung würde dahingehend führen, dass die Lernenden wieder mit vermeintlichen Orientierungshilfen ausgestattet werden, die sich aber nicht als solche erweisen müssen. Vielmehr geht es hier um die Herausbildung eines „Interpretations- und Handlungsspektrum des betreffenden Individuums in interpersonaler Interaktion mit Mitgliedern anderer Kulturen. In diese analytisch-strategischen Fähigkeiten sind Wissen über andere Kulturen generell, die Veränderung von Einstellungen und eine Sensibilität [...] gegenüber kulturbedingter Andersartigkeit integriert“ (Knapp, Karlfried; Knapp-Potthoff, Annelie [1990], S. 83).

Göhring fasst die Aspekte der interkulturellen Kommunikationskompetenz in fünf große Bereiche zusammen, die auch in der Ausbildungsebene der interkulturellen Kommunikationskompetenz in dieser Reihenfolge angesprochen und trainiert werden sollten (Göhring, Heinz [2001], S. 76–78):

- (1) Als Voraussetzung wird eine integrative Einstellung, d.h. eine Einstellung, die das Lernen über andere Menschen, Kulturen und in diesem Falle Kommunikationsstile zulässt, gefordert. Für die Herausbildung dieser Einstellung gibt es verschiedene Konzepte, die in den Unterricht einfließen können.
- (2) Ein montokulturelles Interaktionstraining könnte dazu führen, dass zwischenmenschliche Kontakte erfolgreich gestaltet werden können. Dies soll die Basis für die interkulturelle Kommunikation und für eine interkulturelle Kommunikationskompetenz liefern.
- (3) Ein sozialwissenschaftliches Grundwissen sollte aufgebaut werden, um Kommunikationsprozesse zu verstehen, aber auch um Begriffe und Erscheinungen wie z.B. Vorurteile, Ethnozentrismus, Empathie nachvollziehen zu können.
- (4) Die kontrastive Kulturanalyse, d.h. eine Analyse der fremdartigen Umgebung in der sich ein Mensch befindet, sollte geübt werden. So können auf der einen Seite Unterschiede und Gemeinsamkeiten festgestellt werden, auf der anderen Seite üben die Lernenden Strategien ein, die ihnen bei der Orientierung in einer fremdartigen Umgebung helfen, indem sie den Verstehensprozess fördern. Hier soll allerdings angemerkt werden, dass die Ergebnisse der durchgeführten Analyse als beispielhaft verstanden werden müssen um Stereotypen und Vorurteilen entgegen zu wirken. So sollen die Lerner Strategien erlernen, die sie auf unterschiedliche Situationen anwenden können. Dazu gehören natürlich auch

Empathieprozesse, die die eigenen Verhaltensarten bzw. Kommunikationsgewohnheiten mit anderen Augen erkennen lassen¹⁷.

- (5) Zum Abschluss sollten die Studierenden in einem interkulturellen Interaktionstraining die Kommunikation üben. Ein solches Training ist z.B. im Studentenaustausch authentisch und daher zu empfehlen. Die Wirklichkeit ist jedoch, dass nicht alle Studierenden diese Möglichkeit nutzen können und wollen. Für sie könnte es im Rahmen der Ausbildung Simulationsspiele¹⁸ geben, die einen „echten“ Kulturkontakt zwar nicht ersetzen, aber zumindest in Ansätzen nachvollziehbar machen.

Weiterhin schlage ich eine Dramaturgie „vom Eigenen zum Fremden“ vor, die in Teilen auch schon in den fünf Schritten von Göhring zu erkennen ist:

- a) Einstieg, Kennenlernen
- b) Kultur – allgemein
- c) Eigenes – eigene Wahrnehmung, eigene Identität, eigene Kulturhintergründe
- d) Fremdes – Migration, andere Kulturhintergründe
- e) Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen Kulturen
- f) Abschluss – Evaluation, Reflexion

Anhand dieser Abläufe und der weitreichenden Themen lässt sich bereits erkennen, dass der Bereich der interkulturellen Kommunikationskompetenz in der Ausbildung nicht nur ein zwei Stunden einnehmen kann, sondern wesentlich mehr Zeitaufwand bedeutet. Da die Ausbildung zeitlich nur bedingt erweiterbar ist, muss den Bereichen Sprache und Landeskunde etwas Zeit „weggenommen“ werden, um der interkulturellen Kommunikationskompetenz den Umfang zu geben, den sie braucht. Allerdings sollte nicht vergessen werden, dass diese Umverteilung nur theoretisch eine Umverteilung ist, denn praktisch gesehen überlappen sich alle Bereiche und so wird z.B. auch die Sprachpraxis Einzug in die Herausbildung einer interkulturellen Kommunikationskompetenz erhalten.

Fazit

Mit einem eigenen Bereich der interkulturellen Kommunikationskompetenz neben den Bereichen der Landeskunde und der Sprache in der fremdsprachlichen Ausbildung, kann der Unterricht tatsächlich dazu beitragen, eine interkulturelle Kommunikationskompetenz herauszubilden und somit die Kommunikation im Zielsprachenland zu erleichtern und erfolgreich zu gestalten. Dazu müssten sowohl die Stundenpläne der Schulen als auch die Lehrpläne der Universitäten zugunsten der interkulturellen Kommunikation umgestellt werden. Ein umfassendes Konzept dafür steht jedoch noch aus, dennoch kann die Umsetzung in einigen Ansätzen bereits erkannt werden. Diese Ansätze gilt es auszubauen und zu stärken, so dass der neben sprachlichen Kenntnissen und neben den landeskundlichen Fakten auch eine interkulturelle Kommunikationskompetenz herausgebildet werden kann.

¹⁷ Diese kontrastive Analyse kann z.B. mit „critical incidents“ geübt werden (vgl. Heringer, Hans Jürgen [2004], S. 213–236.

¹⁸ Solche Simulationsspiele könnten zum Beispiel die Spiele mit den Namen „Alphas und Betas“ (Youth for Understanding, S. 2–3.), „Albatros“ (Ulrich, Susanne – Heckel, Jürgen (2006), S. 125–128.) und „bei den Dardianern“ (Rademacher, Helmolt–Wilhelm, Maria [2009], S. 271–275.) sein.

Literatur

ALTMAYER 2006

ALTMAYER, Claus: ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen. Jg. 35, S. 44–59, 2006.

BENDER-SZYMANSKI 2002

BENDER-SZYMANSKI, Dorothea: *Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung*. In: Auernheimer, Georg (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich (Reihe, 13), S. 153–179, 2002.

BERNHARD 2002

BERNHARD, Nicole: *Interkulturelles Lernen und Auslandsaustausch – „Spielend“ zu interkultureller Kompetenz*. In: Volkmann, Laurenz; Stierstorfer, Klaus–Gehring, Wolfgang (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr (Narr-Studienbücher), S. 193–216, 2002.

DO MAR CASTRO VARELA 2002

DO MAR CASTRO VARELA, María: *Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise*. In: Auernheimer, Georg (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen, Leske + Budrich (Reihe, 13), S. 35–48, 2002.

GÖHRING 2002

GÖHRING, Heinz: *Interkulturelle Kommunikation. Anregungen für Sprach- und Kulturvermittler*. Tübingen, Stauffenburg Verlag, 2002.

GROSCH–GROB–LEENEN 2002

GROSCH, Harald–GROB, Andreas–LEENEN, Wolf Rainer: *Interkulturelle Kompetenz in der sozialen Arbeit*. In: Auernheimer, Georg (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen, Leske + Budrich (Reihe, 13), S. 81–102, 2002.

GROSCH–LEENEN 2000A

GROSCH, Harald–LEENEN, Wolf Rainer: *Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens*. In: Auernheimer, Georg; Dovermann, Ulrich; Reiberg, Ludger (Hg.): *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Neudr. Bonn, Bundeszentrale für Politische Bildung (Arbeitshilfen für die politische Bildung), S. 29–46, 2000.

GROSCH–LEENEN 2000B

GROSCH, Harald–Leenen, Wolf Rainer: *Glossar*. In: Auernheimer, Georg–Dovermann, Ulrich–Reiberg, Ludger (Hg.): *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Neudr. Bonn, Bundeszentrale für Politische Bildung (Arbeitshilfen für die politische Bildung), S. 355–363, 2000.

HERINGER 2004

HERINGER, Hans Jürgen: *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen, A. Francke Verlag, 2004.

HINZ-ROMMEL 1994

HINZ-ROMMEL, Wolfgang: *Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit*. Münster, Waxmann, 1994.

HOFBAUER–SCHMIDT 2006

HOFBAUER, Helmut–SCHMIDT, Evelyn: Entwurf eines Curriculums für das Fach Interkulturelle Kommunikation am Germanistischen Institut der Universität Wrocław. In: *Orbis Linguarum*, Jg. 30, S. 305–323, 2006.

HOLZBRECHER 2004

HOLZBRECHER, Alfred: *Interkulturelle Pädagogik. Identität, Herkunft*. 1. Aufl. Berlin, Cornelsen Scriptor (Studium kompakt Identität, Herkunft), 2004.

KNAPP 2002

KNAPP, Annelie: *Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive*. In: Auernheimer, Georg (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen, Leske + Budrich (Reihe, 13), S. 63–78, 2002.

KNAPP 1990

KNAPP, Karlfried; Knapp-Potthoff, Annelie: *Interkulturelle Kommunikation*. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. H. 1, S. 62–93, 1990.

KUMBIER–SCHULZ THUN 2010A

KUMBIER, Dagmar–SCHULZ THUN, Friedemann von (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation. Methoden, Modelle, Beispiele*. Orig.-Ausg., 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Miteinander reden, 62096), 2010.

KUMBIER–SCHULZ THUN 2010B

KUMBIER, Dagmar; Schulz Thun, Friedemann von (2010) 2: *Interkulturelle Kommunikation aus kommunikationspsychologischer Perspektive*. In: Kumbier, Dagmar–Schulz Thun, Friedemann von (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation. Methoden, Modelle, Beispiele*. Orig.-Ausg., 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Miteinander reden, 62096), S. 9–27, 2010.

RADEMACHER–WILHELM 2009

RADEMACHER, Helmolt–WILHELM, Maria: *Spiele und Übungen zum interkulturellen Lernen*. [3. Aufl., völlig überarb., erw.]. Berlin, VWB Verl. für Wiss. und Bildung. S. 271–275, 2009.

ULRICH–HECKEL 2006

ULRICH, Susanne; HECKEL, Jürgen: *Achtung (+) Toleranz*. Wege demokratischer Konfliktregelung; [Praxishandbuch für die politische Bildung; inklusive CD-ROM]. 2., überarb. und erw. Aufl. Gütersloh, Verl. Bertelsmann-Stiftung, S. 125–128, 2006.

VOLKMANN 2002

VOLKMANN, Laurenz: *Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz*. In: Volkmann, Laurenz; Stierstorfer, Klaus; Gehring, Wolfgang (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen, Narr (Narr-Studienbücher), S. 14–47, 2002.

WELSCH 1995

WELSCH, Wolfgang: *Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen*. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, Jg. 45, H. 1, S. 39–44, 1995.

Youth for Understanding: Zeiteinheit 13. Anpassung. (unveröffentlichtes Manuskript). Hamburg.

50 JAHRE DER THEORIE DES UNZUVERLÄSSIGEN ERZÄHLERS – EINE DEFINITIONSGESCHICHTE

KAMILLA RAFFO

Einführung

Seit langer Zeit beschäftigt die Theoretiker das Phänomen des unzuverlässigen Erzählers, insbesondere der Maßstab der Unzuverlässigkeit, die Frage “unreliable compered to what?” Nach der Wahrnehmung der Mangelhaftigkeit dieser Kategorie bei Booth, erscheinen nacheinander Versuche diese zu definieren. Bei den Definierungsversuchen kristallisieren sich verschiedene Annäherungen aus. Um dieses Problem zu veranschaulichen, schildere ich die verschiedenen Annäherungen der Narratologen, wodurch auch die ca. 50 Jährige Evolution der Theorie sichtbar wird.

Von den Anfängen

1961 wurde im *Rethoric of Fiction* das erste Mal die Kategorie unzuverlässiger Erzähler erwähnt: “For lack of better terms, I have called a narrator reliable when he speaks for or acts in accordance with the norms of the work (which is to say, the implied author’s norms), unreliable when he does not.”¹ W. C. Booth Formulierung wurde in eine Vielzahl der Studien unreflektiert übernommen, obwohl es nicht mehr bedeutet, als eine düstere Kategorie narratologischer Forschungen. Im eigentlichen Sinne ist der unzuverlässige Erzähler bei Booth eine moralische Kategorie. Doch erscheint es mir äußerst problematisch zu sein, die Glaubwürdigkeit eines Erzählers im moralischen Sinne aufzufassen, weil doch diese ein dichterisches Mittel ist und somit über eine zusätzliche Bedeutung verfügt.

Einen anderen Weg vertritt Ansgar Nünning, der 1998 feststellt: „... dass es sich bei unreliable narration nicht um ein rein textimmanentes Phänomen handelt, sondern dass es sich bei Unzuverlässigkeitsurteilen außertextuelle Faktoren – etwa allgemeines Weltwissen, moralisch-ethische Kategorien oder psychologische Konzepte – eine zentrale Rolle spielen.“² Somit sind wir bereits zu der kognitiven Annäherung gelangt: Tamar Yacobi deutet bereits 1981 auf die Tatsache hin, dass Unzuverlässigkeit nicht alleine in Bezug auf einen Erzähler in Betracht gezogen werden soll, sondern sie erscheint eben auch im Verhältnis zum Leser.³ Der Leser oder Rezipient ist aber in seinen historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontext eingebettet und seine Urteile sind stark von diesen Umständen geprägt. Somit ruft Nünning die frame-theory zur Hilfe, und versucht damit eine theoretisch begründete Konzeptualisierung vorzulegen. Er geht davon aus, dass ausschließlich textinterne Diskrepanzen, (von denen eine Liste bei ihm zu finden ist), nicht ausreichen die Unzuverlässigkeit eines Erzählens zu erfassen: „oftmals gewinnen die (...) textuellen Signale für unreliability erst dadurch ihre Bedeutung, dass sie mit kontextuellen Bezugsrahmen, kulturellen Schemata und dem Vorwissen der Rezipienten verknüpft werden. Dies gilt in vielen Fällen etwa für widersprüchliche Hinweise in einem Text, die

¹ BOOTH, S. 158.

² NÜNNING, S. 22.

³ YACOBI, S. 119.

durch Rekurs auf psychologisches Wissen oder moralische Standards als Signale für mangelnde Glaubwürdigkeit gedeutet werden können.“⁴

Nünning macht einen Versuch die *frames of references* aufzuzählen, wobei sich diese Merkmale in zwei Teile gegliedert sind: neben den allgemeinen schlägt er vor, „spezifisch literarische Bezugsrahmen“ in Betracht zu ziehen. Der Rezipient ist nach dieser Auffassung – anhand von allgemeinem Weltwissen, moralischen und ethischen Maßstäben, psychologischen Normen der Gesellschaft, sowie literarischen Konventionen (auch einzelner Gattungen oder Genres) usw. – in der Lage Unzuverlässigkeitssignale innerhalb eines Textes aufzudecken.

Die Probleme dieser Annäherung: der Leser ist individuell – wie könnte eine Definition auf einen Variablen aufgebaut werden? Was für einen Leser setzt die Theorie vor? Wie könnte man solche vagen Kategorien, wie allgemeines Weltwissen, oder Normen der Gesellschaft als adäquate Begriffe bezeichnen?

Eine andere Annäherung bilden Forscher mit der Ansicht, der Grund der Unglaubwürdigkeit wäre ein rein textimmanentes Phänomen und ist daher selbst und ausschließlich im Text zu suchen. Zu dieser Auffassung gehören chronologisch gesehen die beiden Autoren der narratologischen Monographie *Einführung in die Erzähltheorie* aus dem Jahr 1999.

Martinez und Scheffel unterscheiden zwischen drei Kategorien erzählerischer Unzuverlässigkeit: (1) theoretisch unzuverlässiges Erzählen tritt dann auf, wenn der Erzähler Teil der erzählten Welt ist und durch seine subjektiven, bewertenden Aussagen auch die Beschaffenheiten beschrieben werden. Ein erzählerischer Text kann auch als (2) mimetisch teilweise unzuverlässig gelten, indem sich ein konkretes Geschehen in der Handlung als unwahr erweist. Als dritter Typus steht noch das (3) mimetisch unentscheidbare Erzählen wobei das ganze Werk auf diese Unentscheidbarkeit aufgebaut wird, dies sein wichtigstes Gestaltungsprinzip ist: das sind typischerweise moderne oder postmoderne Texte, in denen nicht nur ein Bestandteil der erzählten (und realistisch scheinenden) Welt als unglaubwürdig bezeichnet werden kann, wie in den ersten beiden Beispielen, sondern dem Rezipienten die erzählte Welt als ganze unglaubwürdig erscheint.⁵

Diese poststrukturalistische Auffassung teilt auch Tom Kindt, der in seiner Studie auf Booth zurückgreift. Die Diskussion um Booth Formulierung herum entstand überwiegend aus der Kritik der Reichweite seiner Auffassung: Booth nahm den impliziten Autor als Maßstab, mit dem er diese Art erzähltheoretischer Untersuchungen weitgehend einschränkte. Diese Kritik formuliert auch Tom Kindt im Jahre 2008: „Booths Definition des »unzuverlässigen Erzählers« legt die Verwender des Begriffs auf eine konkrete Idee der Bedeutung und damit auf einen spezifischen Ansatz der Deutung literarischer Texte fest.“⁶ Nach einer langen Ableitung gelangen wir bei einer Reformulierung Booth' Konzept, wobei eigentlich nur eine geringe Modifizierung genügt, die Adäquatheit der Definition zu erreichen. Somit lautet Kindt's Definition folgenderweise: „Der Erzähler in einem literarischen Werk ist zuverlässig, wenn er ausdrücklich für dessen Normen eintritt oder in Übereinstimmung mit ihnen handelt; er ist unzuverlässig, wenn dies nicht der Fall ist.“⁷ Diese Formulierung ist zwar nicht eingeschränkt, es ist aber so allgemein formuliert, dass es kaum nutzbar wäre. Könnte der Erzähler nicht in den Normen seines Werkes „eintreten“,

⁴ NÜNNING, S. 30.

⁵ MARTINEZ/SCHEFFEL, S. 101–103.

⁶ KINDT, 1998, S. 44.

⁷ KINDT, 1998, S. 45.

wenn er die Diskrepanzen der fiktiven Welt darstellt? Kindts Ansätze werden noch im zweiten Teil meiner Arbeit aus der Nähe betrachtet.

Der Versuch, die textuellen Signale erzählerischer Unzuverlässigkeit zu beschreiben, erscheint nach und nach unter den Studien. Gaby Allrath lenkt die Aufmerksamkeit auf diese; sie beschreibt den sogenannten „Mad Monologist“, den „verrückten Monologisten“, dessen Perspektive in diesen Werken bestimmend ist, wobei aber „Diskrepanzen zwischen den Selbst- und Fremdwahrnehmungen des Erzählers impliziert werden: es ist nun klar, dass in Ian McEwans Kurzgeschichte *Dead as They Come* der Protagonist ein asozialer Mensch ist, der eine imaginäre Beziehung mit einem nicht lebendigen Objekt „aufgebaut hat“.⁸ „Wenn derartige Wahrnehmungen auf das Bewußtsein des jeweiligen Protagonisten beschränkt sind, und seine Eindrücke nicht von den anderen Figuren der erzählten Welt geteilt werden, kann der Leser diese unter Rückgriff auf sein allgemeines Weltwissen als Halluzinationen erkennen und somit das Erkenntnisvermögen des ‚verrückten Monologisten‘ in Zweifel ziehen. Neben derart krassen Einschränkungen der Wahrnehmungsfähigkeit können auch der niedrige Grad an Informiertheit des Protagonisten sowie biographische Faktoren wie auch junges Alter und damit verbundene Unreife das Erkenntnisvermögen des ‚verrückten Monologisten‘ beeinträchtigen.“⁹ Das Problem dabei: ist es wirklich ein Zeichen der Unzuverlässigkeit des Autors, wenn sein Protagonist ein unwahrscheinliches Leben führt, in einer imaginären Welt lebt oder überhaupt unglaubwürdige Aussagen macht? Wenn diese Fragen vom Erzähler in dem fiktiven Text aufgedeckt werden, wenn der Erzähler die Klärung dieser Unglaubwürdigkeiten thematisiert, dann könnten wir doch den Protagonisten und nicht den Erzähler unglaubwürdig bezeichnen. Die erzählerische Welt erscheint nach wie vor kohärent, weil die Absonderung des Protagonisten in diesen Werken explizit oder implizit dargestellt wird. Wenn wir diese Hypothese annehmen, könnte doch jede Digression von der „Norm“, jeder Meinungsunterschied, jede Absonderung, jeder individuelle Aspekt einer fiktiven Person als Unglaubwürdigkeit erscheinen, obwohl diese bloß reine Unterschiede der einzelnen Individuen sind. Es ist nun selbstverständlich, dass der Mensch die Wahrheit um ihn herum anders wahrnimmt und deutet, eben aus diesem Grund erscheint es recht problematisch, in Allraths Annäherung die Grenzen dieses Effekts festzustellen: ab wann ist die Rede von den Vorstellungen einer kranken Persönlichkeit und wo endet das kreative Individuum?

Die neuesten Ansätze

Die Zeitschrift *Journal of Literary Theory* beschäftigt sich im Mai 2011 in einer thematischen Nummer mit dem unzuverlässigen Erzähler. Die neuesten Forschungen gehen weit über die Rahmen der Literaturwissenschaft hinaus: sie finden Bezugspunkte zu Jura oder im Allgemeinen Moral, zu den Sprachwissenschaften oder Filmtheorie. Wir finden hier die weiterentwickelte Tom Kindt's Theorie, die bereits in seiner Ernst Weiß – Monographie¹⁰ erschienen ist. Er formuliert eine Definition mimetisch unzuverlässiger Erzählungen mit einem Narrator und ohne ihn. Im Weiteren werde ich mich auf diese beiden Texte konzentrieren und ihre Ergebnisse miteinander vergleichen.

2008 beschäftigte sich Tom Kindt in seiner oben erwähnten Monographie überwiegend mit der Problematik, den impliziten Autor aus dem Diskurs der literarischen Unzu-

⁸ ALLRATH, S. 63.

⁹ ALLRATH, S. 65.

¹⁰ KINDT 2008.

verlässigkeit herauszufiltern. Die grundlegenden theoretischen Ansätze bildeten die Arbeiten der Vorfahren Booth sowie Martinez und Scheffel.

„Ich möchte aus diesem Grund eine Reformulierung der Definition vorschlagen, die sich aus einer Verbindung der beiden Möglichkeiten ergibt, eine interpretationstheoretisch verfängliche Charakterisierung »erzählerischer Unzuverlässigkeit« zu vermeiden. Sinnvoll erscheint mir eine Bestimmung, die den Begriff aus seiner Bindung an Booths rhetorische Konzeption löst, ohne dies durch die schlichte Ersetzung der Größe des »impliziten Autors« und damit durch den unmittelbaren Anschluss an eine konkurrierende Interpretationstheorie zu erreichen. Um zu einer entsprechenden Bestimmung zu gelangen, ist lediglich eine geringfügige Modifikation der ursprünglichen Definition erforderlich. Die Verwendbarkeit der Kategorie des »unzuverlässigen Erzählers« lässt sich ausweiten, indem in Booths Formulierung einfach die parenthetische Erläuterung zum Konzept des Werks getilgt wird. Die Übersetzung einer in diesem Sinne weniger expliziten Definition würde wie folgt lauten:

Der Erzähler in einem literarischen Werk ist zuverlässig, wenn er ausdrücklich für dessen Normen eintritt oder in Übereinstimmung mit ihnen handelt; er ist unzuverlässig, wenn dies nicht der Fall ist.“¹¹

Somit wird die Definition in eine offene Formel umgesetzt, die die Kategorie nicht mehr an den impliziten Autor koppelt.

Neben dieser Erweiterung des Begriffs scheint Kindt auch andere Aspekte an Booth' Definition auszusetzen haben: nämlich würde Booth zwei Merkmale eines fiktiven Erzählers zusammenmischen:

„Nach der weithin anerkannten Definition wird mit dem Konzept der »erzählerischen Zuverlässigkeit angegeben, ob der Narrator im Hinblick auf das Werk, in dem er spricht, *axiologisch repräsentativ* ist; verwendet aber wird der Begriff vorrangig im Kontext der Frage, ob die Einlassungen eines Narrators die Welt, von der sie berichten, *mimetisch adäquat* wiedergeben.“¹²

Kindt bemüht sich auch wenigstens 2 Seiten nach diesen Aussagen, den axiologischen und den mimetischen Erzähler zu definieren:

„Der Ausdruck »axiologische Unzuverlässigkeit« soll dabei die zuerst von Booth beschriebenen Erzähler bezeichnen, die für das Werk, dessen Bestandteil sie sind, in normativer Hinsicht keine repräsentative Geltung besitzen; der Terminus »mimetische Unzuverlässigkeit« soll für die in den Auseinandersetzungen zum Thema vorwiegend fokussierten Erzähler stehen, die ihren jeweiligen Gegenstand nicht angemessen darstellen.“¹³

Nach einer langen Ableitung gelangen wir zu einem nahezu mit mathematischer Adäquatheit formulierten Definitionspaar:

„Explikat UEax: Der Erzähler in einem literarischen Werk W ist genau dann axiologisch zu verlässlich, wenn er in seinen Äußerungen ausdrücklich für die Werte W eintritt oder in Übereinstimmung mit ihnen handelt; er ist genau dann axiologisch unzuverlässig, wenn dies nicht der Fall ist.

¹¹ KINDT 2008, S. 45.

¹² Ebd., S. 47.

¹³ Ebd., S. 48.

Explikat UEmim: Der Erzähler N in einem literarischen Werk W ist genau dann mimetisch zuverlässig, wenn es als Teil der Kompositionsstrategie W zu verstehen ist, dass Ns Äußerungen im Hinblick auf die fiktive Welt W ausschließlich korrekte und alle relevanten Informationen enthalten; N ist genau dann mimetisch unzuverlässig, wenn es als Teil der Kompositionsstrategie W zu verstehen ist, dass Ns Äußerungen im Hinblick auf die fiktive Welt W nicht ausschließlich korrekte oder nicht alle relevanten Informationen enthalten.“¹⁴

Meine Randbemerkungen zu diesen Formulierungen wären, dass sie einerseits auf keinen Fall Leserfreundlich sind: der jeweilige Interessent muss sich in narratologische Studien vertiefen und sich in deren Fachtermini auskennen, um diese überhaupt interpretieren zu können – andererseits entstehen hier solche Kategorisierungen, die mit einem Totalitätsanspruch eine im absolutem Sinne anwendbare Definition erzielen. Die oben zitierte Kategorien erscheinen zwar wirklich jedes Merkmal in sich mit einbezogen zu haben, doch sind sie so allgemein formuliert, dass sie mit diesem Universalitätsanspruch nichtssagend geworden sind. Mit dem Gewinn, eine wissenschaftlich adäquate Definition zu schreiben, geht auch proportional genau so viel verloren: man erfährt hier überhaupt nichts Konkretes bei Betrachtung eines Werkes, an welche Signale zu achten ist. Ausschließlich diese Beschreibung kennend, bleibt der Rezipient ratlos bei Aufdeckung textueller und außertextueller Signale der Unzuverlässigkeit in einem erzählerischen Text. Diese Bemerkungen empfinde ich sowohl für die Monographie aus 2008, als auch für Kindts mit Tillman Köppe zusammen verfasste Studie aus 2011 gültig. In der letzteren befinden sich weitere Differenzierungen und Konkretisierungen zu den oben zitierten Definitionen.

Andere Annäherungsweisen befinden sich auch in der oben erwähnten thematischen Nummer der *Journal of Literary Theory*, wie die¹⁵ aus dem filmtheoretischen Aspekt von Jonas Koch. In seiner Studie nimmt er den Film *Forest Gump* unter die Lupe und greift zu den von den britischen Sprachphilosophen Paul Grice hervorgebrachten Termini der Implikaturen und Relationsmaximen. Nach meiner Einsicht stützt sich diese Arbeit auf verdächtig ähnliche Grundhypothesen, wie die über den „mad monologist“ von Dagmar Busch. Die gemeinsame Berührungspunkte wären die zweifache Interpretationsebene beziehungsweise die Ironie der Narratoren in den von Dagmar Busch zitierten literarischen Werken, wie in Jonas Kochs *Forest Gump*: der Rezipient ist in der Lage auch solche Bedeutungsdimensionen zu kodieren, die dem jeweiligen Narrator dieser Werke un schlüssig sind. So wird einem klar, dass in der von Koch zitierten Textstelle der Protagonist auf einer solchen Stufe der Naivität steht, auf der sich wahrscheinlich mental zurückgebliebene befinden. Koch versucht dieses Phänomen mit Hilfe von Grice *social maxims* zu beschreiben, was immerhin eine sehr aufregende Annäherung ist, auch wenn das nicht unbedingt zum Diskurs des unzuverlässigen Erzählers gehört. (Ich möchte im Folgenden nicht ins Detail gegangen Kochs Methode kritisieren, jedoch soll hier in einer Randbemerkung erwähnt werden, dass er einen einzigen – zwar scharfsinnigen – Gedanken: nämlich die Diskrepanz zwischen dem Wahrnehmungshorizont des Narrators und dem des Zuschauers mit den verschiedensten Theorien zu untermauern versucht, die aber meines Erachtens nicht unmittelbar zum Thema gehören.)

¹⁴ Ebd., S. 53.

¹⁵ KOCH, JLT, 57–81.

Zusammenfassung und Schluß

Diese waren die wichtigsten Ansätze der Theorie, auch wenn einige hier in der Arbeit keinen Platz gefunden haben, wie die Studien aus einem juristischen Aspekt¹⁶ (eigentlich auf Boots ursprüngliches Konzept zurückgegriffen) oder andere weniger erzähltheoretische – viel mehr aber philosophisch geprägte Arbeiten.¹⁷

Mit diesen Annäherungen an die Forschung habe ich die wichtigsten Fragestellungen der Theorie – in der Hoffnung auf diese mit sensuellen Fragestellungen reflektiert zu haben – nachgezeichnet, wobei selbstverständlich noch vieles zu vertiefen, zu ergänzen und zu verfeinern ist. Das Auffällige an der Theorie ist, dass es zwar seit knapp 50 Jahren die Narratologen beschäftigt, wobei sie vom Ende der 90er Jahre einen Boom erlebt hat, bereitet es auch 2011 Schwierigkeiten zu einer Konsens zu kommen, wie man erzählerische Unzuverlässigkeit erkennen, beschreiben und modellieren könnte. Als eine Initiative für die Zukunft wäre vielleicht von nicht so geringer Bedeutung, diesen Umstand in die Untersuchungen miteinzubeziehen und auf die Frage, warum jeder Definitionsversuch des unzuverlässigen Erzählers scheitert, eine Antwort zu finden. Nach der genauen Untersuchung all dieser narratologischen Studien scheint mir viel konstruktiver auf die Unzuverlässigkeitsmerkmale in den einzelnen Werken (die Vielfalt dieser Phänomene in Betracht ziehend) aufzuzeigen, anstatt eine universale, umfangreiche Definition zu kreieren.

Literatur

ALLRATH 1988

ALLRATH, Gaby: But why will you say, I Am mad? Textuelle Signale für die Ermittlung von unreliable narration. In: *Unreliable Narration. Studien zur Theorie und Praxis unglaubwürdigen Erzählens in der englischsprachigen Erzählliteratur*. Hg. Ansgar NÜNNING. Trier, Wissenschaftlicher Verlag, 1998.

BARTHES 2000

BARTHES, Roland: Der Tod des Autors. Aus dem Französischen übersetzt von Matias Martinez. In: *Texte zur Theorie der Autorschaft*. Hg. Fotis JANNIDIS, Stuttgart, Reclam 2000, 185–197.

BOOTH 1961

BOOTH, Wayne, C.: *The Rhetoric of Fiction*. Chicago, Chicago University Press, 1961.

BÓKAY 2006

BÓKAY, Antal: *Bevezetés az irodalomtudományba*. Budapest, Osiris, 2006.

GENETTE 1998

GENETTE, Gérard: *Die Erzählung*. München, Fink, 1998.

GELZER 2010

GELZER, Florian: Unzuverlässiges Erzählen als Provokation des Lesers in Joseph Roths Flucht ohne Ende. Ein Bericht. *Modern Austrian Literature*. 43, 2010, 23–40.

GREINER 2000

GREINER, Bernhard: *Kleists Dramen und Erzählungen. Experimente zum ‚Fall‘ der Kunst*. Tübingen–Basel, Francke, 2000.

HEID 2011

HEID, Theresa: Unreliability. The Pragmatic Perspektive Revisited. *Journal of Literary Theory*. Ed. Jannidis, FOTIS–Lauer, GERHARD–Winko, SIMONE–Göttingen, De Gruyter, 2011, 3–19.

¹⁶ vgl. dazu Tobias KLAUK in JLT

¹⁷ Jan STÜHRING und Frank ZIPFEL in JLT

HILLEBRANDT 2011

HILLEBRANDT, Klaudia: Emotional Functions of Unreliable Narratives. An Outline for Future Research. *Journal of Literary Theory*. Ed. Jannidis, FOTIS–Lauer, GERHARD–Winko, SIMONE–Göttingen, De Gruyter, 2011, 19–37.

KINDT 2008

KINDT, Tom: *Unzuverlässiges Erzählen und literarische Moderne: eine Untersuchung der Romane von Ernst Weiß*. Tübingen, Niemeyer, 2008, 37–57.

KÖPPE 2011

KÖPPE, Tillman–KINDT, Tom: Unreliable Narration With a Narrator and Without. *Journal of Literary Theory*. Ed. Jannidis, FOTIS–Lauer, GERHARD–Winko, SIMONE–Göttingen, De Gruyter, 2011, 81–95.

KLAUK 2011

KLAUK, Tobias: Can Unreliable Narration Be Analyzed in Terms of Testimony. *Journal of Literary Theory*. Ed. Jannidis, FOTIS–Lauer, GERHARD–Winko, SIMONE–Göttingen, De Gruyter, 2011.

KOCH 2011

KOCH, Jonas: Unreliable and Discordant Film Narration. *Journal of Literary Theory*. Ed. Jannidis, FOTIS–Lauer, GERHARD–Winko, SIMONE–Göttingen, De Gruyter, 2011.

MARTINEZ 1999

MARTINEZ, Matias–SCHEFFEL, Michael: *Einführung in die Erzähltheorie*. München, C. H. Beck, 1999.

MÜLLER 2005

MÜLLER, Gernot: Prolegomena zur Konzeptionalisierung unzuverlässigen Erzählens im Werk Heinrich von Kleists. *Studia neophilologica*. 77, 2005, 45–70.

NÜNNING 1998

NÜNNING, Ansgar. (Hrsg. u. Mitw. v. Surkamp, Carola u. Zerweck, Bruno): *Unreliable Narration. Studien zur Theorie und Praxis unglaubwürdigen Erzählens in der englischsprachigen Erzählliteratur*. Trier, Wissenschaftlicher Verlag, 1998.

STANZEL 1995

STANZEL, Franz, K.: *Theorie des Erzählens*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1995.

STÜHRING 2011

STÜHRING, Jan: Unreliability, Deception and fictional facts. Testimony. *Journal of Literary Theory*. Ed. Jannidis, FOTIS–Lauer, GERHARD–Winko, SIMONE–Göttingen, De Gruyter, 2011, 95–109.

YACOBI 1981

YACOBI, Tamar: Fictional Reliability as a Communicative Problem. *Poetics Today*. 1981, S. 113–126.

ZSADÁNYI 2002

ZSADÁNYI, Edit: *A csend retorikája, Kihagyásalakzatok vizsgálata huszadik századi regényekben*. Pozsony, Kalligram, 2002.

KONTROLLEDITION – KONTROLLREDAKTION. ERFAHRUNGEN EINES KURSES FÜR ÜBERSETZER

ERIKA KEGYES

Einleitung

Im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess wurden auch an der Universität Miskolc die verschiedenen Formen der früheren Übersetzerausbildung umstrukturiert. In dem neuen System der akkreditierten übersetzerischen Studiengänge können die übersetzerischen Studien mit ganz verschiedenen Vorqualifikationen angetreten werden und die Studierenden haben die Möglichkeit, entweder nur Deutsch als Übersetzungsfach zu wählen oder in Kombination mit Englisch, wobei das Deutsche als erste oder aber auch als zweite Fremdsprache gewählt werden kann. Auch innerhalb der neuen Studiengänge gibt es verschiedene Module. Es gibt zum Beispiel ein einjähriges Fortbildungsprogramm für Übersetzer, die schon in den verschiedensten Bereichen der Wirtschaft- bzw. Sozialwissenschaften als Übersetzer tätig sind, bisher aber jedoch ohne eine Masterstufe absolviert zu haben. Dieses Programm ist für sie eigentlich ein Ergänzungsstudium mit theoretischen und praktischen Schwerpunkten der Übersetzungswissenschaft. Dieses Studienprogramm wird aber auch oft von nicht Diplomübersetzern gewählt. In diesem Fall sind gute Sprachkenntnisse nachzuweisen (z.B. Diplom für Germanistik, Deutschlehrerdiplom, oder eine berufliche Qualifikation z.B. auf dem Gebiet der Wirtschaftswissenschaften und eine Sprachprüfung in Oberstufe Typ C1 oder C2 nach den Kriterien des Europäischen Referenzrahmens). Für diese Studierenden bedeutet das Absolvieren des Übersetzungsprogramms eine zusätzliche Berufsqualifikation. Aber auch nach dem Abschluss eines Bachelorstudienganges bietet sich auch die Möglichkeit, sich um einen Studienplatz am Masterprogramm für Übersetzungswissenschaften (teils kombiniert mit Dolmetschen) zu bewerben. Auf diesem Wege können zum Beispiel Studenten des Faches der Germanistik-BA oder Anglistik-BA in das Masterstudium für Übersetzungswissenschaft aufgenommen werden. Einen wesentlichen Unterschied macht es aber aus, ob die Studenten nach BA-Abschluss mit oder nach Fachausbildung in das Masterprogramm eine Aufnahme gewinnen. Die zwei verschiedenen Varianten der Ausbildung sind einjährig oder zweijährig. In allen Ausbildungsformen ist aber die Spezialisierung auf die Gebiete *Gesellschaftswissenschaften und Wirtschaftswissenschaften* charakteristisch.

In beiden Formen der Ausbildung ist der Kurs „Kontrolledition“ obligatorisch zu belegen. Im Folgenden wird beschrieben, welche Inhalte und Arbeitsformen für diesen Kurs charakteristisch sind, mit welchen Zielen, Wünschen und Vorstellungen die Studenten in die erste Sitzung des Kurses kommen und wie sie am Ende des Semesters den Kurs aus dem Aspekt der Nützlichkeit bewerten.

Kontrolleditieren und Übersetzungen verbessern

Kontrollierender Redakteur, Kontrollredakteur, Kontrolledition oder kontrollierende Edition, diese sind Begriffe, die auf die Tätigkeiten hinweisen, die von einer Person erwartet werden, Kontrolledition und Übersetzungsverbesserung vorzunehmen. Am häufigsten kommt aber der Begriff Kontrolledition mit dem Hinweis vor, dass es bei der Ausübung dieses Berufes um die formale und grammatisch-lexikalische (semantische) Korrektur eines

Textes handelt, der aus einer Ausgangssprache in eine Zielsprache übersetzt wurde. Bei der Beschreibung des Aufgabenkreises des kontrollierenden Redakteurs kommen noch die Verben redigieren und layouten ganz oft vor. Im Fachbuch der Redakteure (ungarischsprachige Ausgabe 2002) wird die folgende Definition dargeboten: „Bei der Redaktionsarbeit bei einem Verlag bildet die Kontrolle und gelegentlich auch die Verbesserung einer Übersetzung ein spezielles Arbeitsgebiet. Dabei werden die Arbeiten eines Redakteurs und die eines Übersetzers vereinigt. Der Kontrollredakteur muss sowohl die Zielsprache als auch die Ausgangssprache gleichermaßen gut kennen, und hat die Aufgabe, die beiden Texte in Bezug auf die Relevanz der Übersetzung, der Rechtschreibung und der Entsprechung der originalen formalen Kriterien zu überprüfen“ (2002: , übers. von E.K.). Manche Verlage legen einen Wert darauf, dass auf der inneren Titelseite des Buches auch erscheint: *die Übersetzung wurde kontrolliert von*, oder: *die Übersetzung wurde mit dem originalen Text verglichen von*.

Im Rahmen des Kurses Kontrolledition lernen die Teilnehmer diese Tätigkeiten kennen und üben die verschiedensten Formen des Korrekturlesens ein. Aus diesem Grunde bildet einen Teil des Kursinhaltes die Aneignung von den Korrekturzeichen. Die Teilnehmer analysieren korrigierte Übersetzungen, verbessern auch selbst Übersetzungen (meisten im Rahmen einer Simulationsübung eines Auftrages, um so zu sagen auch die Verantwortung auf eigener Haut zu spüren). Hier ist immer die Fragenstellung, welche Stelle des Textes aus welchem Grunde als Fehler markiert sein soll und wo die Stellen der Fehler zu erkennen sind, an denen keine konkreten Fehler zu markieren sind, jedoch scheint der Textteil problematisch zu sein. Die Kursteilnehmer eignen sich auch Grundkenntnisse aus dem Bereich der Fehlertypologie ein, sie lernen die verschiedenen Typen der Fehler kennen und durch die Anwendung verschiedener Übungsformen versuchen sie die gefundenen Fehler auch selbst zu typologisieren. Diese Tätigkeit wird so ausgeführt, dass Texte, die von Fach- und Sprachlektoren schon verbessert worden sind, in Partnerarbeit nach den Kriterien der Fehleranalyse analysiert werden. Hier werden vor allem die folgenden Fragen gestellt: warum liegt ein Fehler vor, in welchem Bereich der Sprache (Grammatik, Lexik, Syntax) liegt der Fehler vor, und was verursachte eigentlich den Fehler (Interferenzfehler, Transferfehler, Begriffsfehler und Fehler, die durch interkulturelle Unterschiede hervorgerufen worden sind)? In einem zweiten Schritt korrigieren die Kursteilnehmer ihre eigenen Übersetzungen auf diese Weise gegenseitig. In einem jeden Fall, wo ein Fehler angemerkt wird, soll auch erklärt werden können, welche Art und Form von Fehlern vorhanden ist und warum die benutzte Form als Fehler empfunden wurde, und nicht zuletzt soll die Frage beantwortet werden: wie sehen die Korrekturvorschläge aus? Der Übersetzer, der den Fehler begangen hatte, kommt hier auch zu Worte, indem er sich äußern soll, ob er den Korrekturvorschlag akzeptiert oder nicht. Auf diese Art entstehen in den Stunden rege Diskussionen und die Technik des Argumentierens kann auch geübt werden, welche Strategie in kurzer Zeit dazu führt, dass man die eigene Übersetzung bewusster behandelt und der ganze Prozess des Übersetzens wird viel bewusster. Auch der bewusste Umgang mit Fehlern entwickelt sich im Laufe des Kurses schnell. Bei der oben vorgestellten Arbeitsweise kann theoretisch auf die Arbeiten der Fehlerlinguistik Bezug genommen werden.

Maßgebend sind bei der Durchführung dieser oder ähnlicher Aufgaben die Ausführungen von Lauer (1996). Im Artikel „Lautes Denken und Übersetzen. Fehlerlinguistik, die LD-Methode und die Analyse von Übersetzungsfehlern“ wird herausgearbeitet, welche Aufgabe und Position die Fehleranalyse bzw. die Fehlerlinguistik in der Übersetzungswissenschaft über- bzw. einnehmen kann. Bei der Darstellung der Methode von Lauer werden zwei Übersetzungen aus dem Deutschen in das Französische in Bezug auf die vorhandenen

Fehler detailliert analysiert, wobei die von den Korrektoren markierten Fehler die Hauptrolle spielen. Die fehleranalytische Methode von Lauer (s. auch 1995) hat drei Eckpunkte: den Ort der Fehler zu bestimmen, den Fehler zu beschreiben und seine Ursache zu suchen. Dabei werden in jedem Fall die parallelen Textstellen beider Texte gleichzeitig betrachtet. Lauer (1996) weist auch darauf hin, dass es keine so genannte endgültige Liste von Übersetzungsfehlern vorhanden sein kann, da die Gewichtung von vorhandenen Fehlern sehr unterschiedlich sein kann. Wichtige Faktoren sind zum Beispiel: Textsorte, Autor, Intention des Autors, Intention des Auftraggebers, Leserkreis, Publikationsbreite usw. In der klassischen Aufteilung von Fehlern (wie z.B. auch Reiss 1971) gibt es grammatische, lexikalische, syntaktische, stilistische und pragmatische Fehler. Lauer schlägt jedoch vor, dass es eigentlich die Art des Fehlers im Laufe des Korrekturprozesses keine wesentliche Rolle spielt, da ein jeder Fehler als ein Verstoß gegen die Funktion des Ausgangs- bzw. des Zieltextes aufzufassen ist.

Der erste Schritt des Seminars ist immer als Raum für Fehleranalyse vorgesehen, um die von den anderen Kursteilnehmern korrigierten Übersetzungen auch in Diskussion besprechen zu können, und erst im zweiten Schritt erfolgt die Korrektur und Besprechung von neuen Gebrauchs- oder Sachtexten aus den Bereichen der Wirtschaft oder der Sozialwissenschaften, die von den Kursteilnehmern nicht selbst übersetzt wurden, aber zum Beispiel in Form von parallelen Korpora oder als beglaubigte Übersetzungen schon zur Verfügung stehen. Erst in einem nächsten Schritt wird darauf eingegangen, wie weit die Kursteilnehmer mit Übersetzungen „zufrieden sind“, die auch schon im Druck erschienen. Hier wird wieder „parallelen Texten“ gearbeitet, d.h. sowohl die ungarische als auch die deutsche, oder sowohl die deutsche als auch die ungarische Originalausgabe stehen zur Verfügung. Bei dieser Aufgabenstellung lassen sich so genannte „Unionstexte“, d.h. Texte, die im Zusammenhang mit Verwaltung und Wirken der Europäischen Union geschrieben und so zu sagen obligatorisch und offiziell in die Landessprachen der Union übersetzt werden. Solche Texte sind von der Webseite der Europäischen Kommission abrufbar. Als parallele Texte eignen sich auch andere Gebrauchstextsorten wie Informationstexte, touristische Werbetexte oder Bedienungsanleitungen. Seltener lassen sich Zeitungsartikel finden, aber eine große Menge von literarischen und Fachtexten steht zur Verfügung. Bei dieser Art der Übung haben die Kursteilnehmer die Aufgabe, die Texte nach übersetzerischer Leistung miteinander zu vergleichen. Hierbei wird vor allem auf die systematische Übersetzungskritik von Gerzymisch-Arbogast (1995) Bezug genommen. Ein allgemeines Verfahren ist dabei, dass jede Textstelle Wort für Wort, Satz für Satz aus pragmatischer Sicht verglichen wird. Diese Technik hilft sehr viel dabei, dass beim späteren Übersetzen eine Entwicklung der übersetzerischen Leistung festgestellt werden kann. Bei diesem kritischen Vergleich von Paralleltexten wird immer darauf geachtet, dass die problematischen Stellen nicht nur markiert werden, sondern es soll immer auch begründet werden, was eventuell das Problem ist, und wie würde die übersetzerische Lösung der beurteilenden Person lauten.

Eine nächste Übung des Kurses *Kontrolledition* wird oft nur als „Fehlerjagd“ bezeichnet. Und eine Menge von Fehlern lassen sich in den verschiedensten Typen von Texten finden! Auch hier wird mit parallelen Texten gearbeitet, die in der Sprachkombination Ungarisch-Deutsch oder Deutsch-Ungarisch vorhanden sind, jedoch spielt die Richtung der Übersetzung keine Rolle. Die Kursteilnehmer haben hier die Aufgabe, dass sie zuerst solche Texte finden, die als parallele Texte gelten können. Als solche können zum Beispiel Kochrezepte, Programmhefte, Informationstafeln, Fahrpläne, Gebrauchsanweisungen, Packungsbeilagen, Werbebroschüren, Einladungen, Speisekarten, Zeitungsartikel usw. sein. Bei dieser Aufgabenstellung ist es wichtig, dass die Studenten mit den Konventionen der

verschiedenen Textsorten in der Ziel- und Ausgangsprache schon vertraut sein sollen. Wenn es nicht der Fall ist, so sollen diese vor der Übung „Fehlerjagd“ besprochen und aufgelistet werden, mit einem besonderen Blick auf die Unterschiede der Textsortenkonventionen in beiden Sprachen. Dabei können zum Beispiel die typischen Redewendungen von verschiedenen Textsorten in beiden Sprachen zusammengestellt werden. So ein Inventar von Sprachmaterialien kann beim späteren Übersetzen eine schnelle und effektive Hilfe sein. Beim der Übung Fehlerjagd werden die gefundenen Fehler markiert, eingeordnet, erklärt und korrigiert. Im Problemfall werden die Lösungen diskutiert. Es ist sehr interessant, dass bei dieser Übung sehr oft Textstellen als Fehler markiert werden, wo eigentlich keine konkreten grammatischen oder lexikalischen Fehler zu beobachten sind. Diese Erscheinung geht auf den Terminusgebrauch von Klaudy (1997, vgl. „quasi Richtigkeit“) zurück, und weist darauf hin, dass quasi jedes Wort und jede grammatische Struktur des übersetzten Textes als richtig zu bezeichnen ist, jedoch lehnen Muttersprachler den Text global ab, meistens mit der Begründung, dass sie den ganzen Text als fremd empfinden. Diese Textstellen zu finden erfordert eine große Routine, aber dabei entwickelt sich eine pragmatisch-kritische Denkweise dem Zieltext gegenüber heraus, um eine Textrezeptionsfähigkeit, mit deren Hilfe das übersetzerische Verfahren zu einem tieferen Selbstverständnis führt, d.h. der Übersetzer wird nach einer Zeit fähig, auch den eigens übersetzten Text kritisch zu bewerten. Bei der Fehlerjagd werden die meisten Fehler fast immer in Gebrauchsanweisungen und touristischen Texten gefunden. Das Problem der quasi Richtigkeit kommt im Fall von touristischen Werbeproschüren und Prospekten besonders oft vor.

Wie auch die oben beschriebenen Übungen und Aufgaben zeigen, geht es hier um komplexe Übungsstrukturen, bei denen die übersetzerischen Fertigkeiten anhand von Fehler-such- und Korrekturübungen entwickelt werden. Sprachkenntnisse, übersetzerische Erfahrungen, PC-Kenntnisse, Korrektur-Kenntnisse, Sachkenntnisse, stilistische und grammatische Kompetenz, diese sind die nötigen Grundlagen, um den Kurs für Kontrolledition mit gutem Erfolg absolvieren zu können. Bei der selbständigen Durchführung von Kontroll-edition soll den folgenden Aspekten gleichermaßen Beachtung geschenkt werden:

- **Form-Kontrolle:** Kontrolle des Textes nach formalen Kriterien
- **Revision:** Korrektur von Rechtschreibfehlern
- **Lektorieren:** die Richtigkeit der Übersetzung überprüfen und die Kontrolle der Terminologie
- **Stilisieren:** Stilistische Korrektur auf lexikalischer und semantischer Ebene
- **Typologische und textsortenformale Kontrolle aufgrund der Textsortenkonventionen der Zielsprache**

Das Ziel des oben beschriebenen und im Allgemeinen für 30 Stunden geplanten Kurses lässt sich wie folgt zusammenfassen:

- die Tätigkeitsfelder der Kontroll-edition kennen lernen und üben,
- die Kriterien der Übersetzungskritik kennen lernen und eine Übersetzungskritik durchführen,
- Übersetzungen vergleichen, Übersetzungen analysieren,
- übersetzerische Lösungen bewerten,
- Korrektur lesen,

- Korrekturzeichen kennen lernen, Korrekturzeichen interpretieren, nach Korrekturzeichen korrigieren,
- parallele Texte lesen und nach ihrer Richtigkeit die Übersetzung überprüfen,
- Fehler typologisieren, Übersetzungen korrigieren.

Wenn es zeitlich realisierbar ist, ist auch sehr hilfreich, wenn die Kursteilnehmer auch Fachtexte lesen, in denen der theoretische Rahmen des Kurses transparent gemacht wird (wie z.B. Reiss 1971, Empfehlungen des Ungarischen Übersetzerverbandes 2002, Klaudy 1997). Aus methodisch-didaktischer Hinsicht liegen die Schwerpunkte des Kurses auf Partnerarbeit, Projektarbeit (Übersetzungskritik) und Tandem-Übungen. Auch das Tandem-Übersetzen stellt eine wichtige Methode dar, sowie das korrekte Argumentieren für richtige Lösungen und die korrekte Erklärung von falschen Lösungen. Als Abschlussaufgabe bekommen die Studenten die Aufgabe, ein Portfolio zusammenzustellen. Das Portfolio besteht aus eigener Sammlung von Paralleltexten, in denen die Fehler korrigiert werden. Die Textsammlung soll Gebrauchstexte, Fachtexte und Auszüge aus einem literarischen Text beinhalten in beiden Sprachrichtungen übersetzt. Die markierten Fehler sollen erklärt werden und Lösungsvorschläge sollen auch herausgearbeitet werden. Auch die detaillierte Analyse von einem Paralleltext (ung. – dt., dt. – ung.) ist ein Teil der Abschlussarbeit. Zum Schluss sollen eigene Übersetzungen von Gebrauchstexten und Fachartikeln angefertigt werden und die eigenen Lösungen sollen mit denen aus den originalen Texten verglichen werden. Die eigene Übersetzung und die vorhandenen Unterschiede sind in jedem Fall zu reflektieren. Die letzte Aufgabe im Portfolio ist, dass eine Probe-Kontrolledition angefertigt werden soll. Dazu bekommen die Studenten die Übersetzungen voneinander.

Beispiele aus den Analysen bzw. Übungen der Kontrolledition

Übung: „Zufrieden oder nicht?“

Bei dieser Übungsform sind zum Beispiel Schlagzeilen oder Betitelungen von literarischen Werken zu einer Diskussionsrunde sehr gut geeignet. Im Studienbuch von Klaudy und Salánki (2009) sind schöne Beispiele für die Übersetzungsmöglichkeiten von Titeln literarischer Werke zusammengestellt. Als Einführung in das Thema ist diese Beispielsammlung sehr hilf- und lehrreich, da es hier um die meistbekanntesten literarischen Werke der deutschen und ungarischen Literatur geht und aus diesem Grunde der Kontext zum Inhalt des ganzen Werkes in einem jeden Fall gesichert ist. Interessanterweise zeigte sich bei den besprochenen Fällen seitens der Kursteilnehmer eine fast maximale Akzeptanz von übersetzerischen Lösungen bei solchen Titeln, die fast als eine wortwörtliche Wiedergabe des originalen Titels einzukategorisieren sind. Aus pragmatischer und textorientierter Hinsicht beschäftigt sich Zuschlag (2002) mit der narratologischen Funktion übersetzter Titel und weist darauf hin, wie ausschlaggebend die professionelle Titelgebung die Aufmerksamkeit der Leser steuern kann, aber auch leicht zu Fehlinterpretationen führen kann, besonders in den Fällen, wo die Übersetzer einen Titel aus dem Blickwinkel des klassischen Blickfangeffekts übersetzen.

Wie es auch die folgenden Beispiele zeigen werden, ist die Situation bei der Übersetzung von Schlagzeilen aus der Presse ein wenig anders. Die politische, kulturelle, wirtschaftliche und wissenschaftliche Zeitschrift *Deutschland* erscheint zweimonatlich, und bildet eines der wichtigsten Informationsforen über Deutschland im Ausland. Auf der Webseite der Zeitschrift war im Jahre 2004 noch der folgende Vorstellungstext zu lesen:

„Die Zeitschrift „Deutschland“ ist mit elf Sprachausgaben in 180 Ländern die internationalste deutsche Zeitschrift. „Deutschland“ ist die Zeitschrift für Entscheidungsträger im Ausland. „Deutschland“ analysiert Hintergründe, informiert über aktuelle Themen aus Deutschland und Europa und berichtet in Regionalausgaben über bilaterale Entwicklungen zwischen Deutschland und anderen Weltregionen. Fast 1,5 Millionen Leser weltweit nutzen die Zeitschrift. „Deutschland“ – die Zeitschrift erscheint zweimonatlich im Societäts-Verlag, Frankfurt am Main, in Zusammenarbeit mit dem Auswärtigen Amt, Berlin.“
(vgl. www.deutschland.de)

Die Zeitschrift beschäftigt sich mit aktuellen Themen wie das Deutschlandbild in Europa, Leute in Deutschland und Europa, Wirtschaft und Wissenschaft in Deutschland und in Europa, publiziert Gespräche mit bekannten Politikern und kulturprägenden Persönlichkeiten, vor allem in der Rubrik „Kulturaustausch in Europa“. Die Zeitschrift tritt auch mit thematischen Nummern wie *Der deutsche Film*, *Kreativwirtschaft*, *Wasser und Nachhaltigkeit*, *Migration und Integration*, *Globale Verantwortung*, *Faszination Sport*, *Umweltechnologie*, *Forschung und Innovation* auf. Seit 1997 erhöhen sich die Anzahlen der gedruckten und abonnierten Exemplare jährlich und die Zeitschrift auch Online präsent. Den Leserkreis bildet eine intellektuelle, sich für Deutschland interessierende Schicht der Deutschsprechenden und Deutschlernenden weltweit. Im Jahre 1997 wurde vom Impressum hervorgehoben, dass die Zeitschrift Deutschland von jenen Interessenten gelesen wird, die sich alle aktuellen Informationen über Deutschland aus erster Hand bekommen möchten (Deutschland, 1997/2: 65). Dementsprechend lautet das Motto der Zeitschrift: „Wir wollen für Sie die wichtigste Informationsquelle sein“ (Deutschland, 1997/2: 65). Das Leserpublikum und die oben erwähnten Sparten und Rubriken (Kultur, Wirtschaft, Politik und Wissenschaft) zeigen schon im Voraus den niveaувollen Sprachstil der Zeitschrift. Dieser Sprachgebrauch zeichnet sich durch anspruchsvolle Wortwahl und komplizierte syntaktische Strukturen aus. Aus finanziellen Gründen kann aber die Zeitschrift nicht mehr in 14 Sprachen übersetzt werden, seit 2006 erscheint die Zeitschrift nur noch in 11 Sprachen in Übersetzung. 2006 wurde auch die Übersetzung ins Ungarische eingestellt. Trotzdem bilden die älteren Exemplare eine wahre Fundgrube zur Analyse übersetzerischer Leistung.

Auch die Kulturzeitschrift *Kafka*, die 2001 vom Goethe-Institut gegründet war und sich als Zeitschrift für den kulturpolitischen Dialog mit und zwischen den mitteleuropäischen Ländern verstand. Nach dem Konzept der Zeitschrift beschäftigten sich die Autoren mit Fragen der Osterweiterung der Europäischen Union und mit Problemen wie Migration, Minderheiten und Sprachvielfalt. Die Autoren waren aus ganz Mitteleuropa vertreten und förderten mit ihren Artikeln, die meistens kulturell und politisch geprägt waren, die gemeinsame Dimension der europäischen Integration (vgl. www.kafka-zeitschrift.de). Auf der Internetseite der Zeitschrift waren zum Teil die Abstracts und auch ein großer Teil der Artikel frei verfügbar. Leider wurde die *Kafka*-Zeitschrift für Mitteleuropa im Herbst 2005 eingestellt. Diese Texte präsentierten aber auch eine reiche Quelle für Vergleiche von übersetzten und nicht übersetzten Paralleltexten.

Sprachpaar: Ungarisch-Deutsch

Bei diesem Teil der Seminararbeit war nach der Meinung der Kursteilnehmer die Diskussion über die Übersetzung ungarischer literarischer Werke in das Deutsche am interessantesten. In erster Linie haben wir uns mit solchen Beispielen befasst, wo der Volltext in deut-

scher Sprache auch zur Verfügung stand. Bei dieser Übungsweise ist es sehr wichtig, dass die von den Übersetzern gewählte Strategie erklärt und kommentiert wird. Die Frage des Warum ist sowohl bei einer Akzeptanz als auch bei einer Kritik an dem übersetzten Titel in jedem Falle argumentativ zu beantworten. Durch diese Übung können die werdenden Übersetzer auch sehr viele Werke aus den verschiedensten Bereichen des literarischen Schaffens kennen lernen, die bereits in die Ziel- oder Ausgangsprache schon übersetzt wurden. Eine sehr hilfreiche Datenbank ist für die Übersetzer auf der Webseite www.book.finder.hu zu finden, da hier fast alle Titel aufgeführt sind, die im 20. Jahrhundert aus dem ungarischen literarischen Schatz ins Deutsche übersetzt wurden. Wir haben zum Beispiel diskutiert, ob es so zu sagen eine glückliche Lösung ist Anna Jókais Werk mit *Soll und Haben* zu betiteln, da in der deutschen Literatur das Werk von Gustav Freytag (1855) genau diesen Titel hat. Als Analogiebeispiel könnte es noch gelten, aber diese Art und Weise des Titels kann zu Missverständnissen führen, da dadurch Assoziationen zum Werk von Freytag ausgelöst werden können. Im Ungarischen lautet der originale Titel: *Tartozik és követel*, und weist auf den klassischen Begriff aus der Buchführung hin. Ein weiteres Beispiel kann das Werk von Kosztolányi sein, das im Ungarischen den Titel *Édes Anna* führt. Bei der deutschen Übersetzung wurde nur der Vorname *Anna* als Titel beibehalten. Aber bei dem originalen Titel geht es um einen so genannten sprechenden Namen, der einerseits der Familienname der Haupthelden ist, andererseits wird dadurch ihr wesentlicher Charakterzug auch beschrieben, dass sie ein solides, nettes, ergebenes Dienstmädchen ist. Diese Information geht bei der Übersetzung ins Deutsche natürlicherweise verloren, da Familiennamen nicht in eine andere Sprache „transphert“ werden können. Der bekannte Roman von Jókai (*A kőszívű ember fiai*, in wortwörtlicher Übersetzung: „Die Söhne eines steinherzigen Menschen“) wurde einfach mit dem Familiennamen der Protagonisten betitelt (*Die Baradlays*). Einerseits ist es wieder ein Analogbeispiel (vgl. *Die Buddenbrooks*), wodurch signalisiert werden kann, dass es hier um eine Familiensaga geht. Andererseits geht aber wieder ein Charakterzug des Familienoberhaupts verloren, dass seine Kalt- und Hartherzigkeit das tragische Schicksal eines seiner Söhne auch bewirkte. Jedoch ist das Adjektiv steinherzig im Deutschen kein angebrachter Ausdruck für hartherzig bzw. kaltherzig, obwohl das Adjektiv *steinherzig* auch im Duden angeführt wird.

Die heftigsten Diskussionen entstanden in den Stunden, wenn es um Werke die Rede war, die sogar zweimal in das Deutsche übersetzt wurden und auch schon aus diesem Grunde zwei verschiedene Titel führen. So zum Beispiel der in Frankreich mit Femina-Preis ausgezeichnete Roman von Magda Szabó *Az ajtó* (1987). Die erste deutsche Übersetzung kam gerade in dem politisch wichtigen und stürmischen Jahr 1990 in die Buchhandlungen, erschienen beim Verlag Volk und Welt (Berlin, DDR). Die Übersetzerin ist Vera Thies. Sie ist bei ihrer Titelübersetzung bei dem ausgangssprachigen Lexem, so zu sagen bei der adäquaten wortwörtlichen Übersetzung *Die Tür* geblieben. Die zweite deutsche Übersetzung wurde bei dem Insel Verlag im Jahre 1992 in Frankfurt veröffentlicht, d.h. zwei Jahre nach der Wiedervereinigung von Deutschland. Der Übersetzer ist Hans-Henning Paetzke. Er hat für das Werk den Titel *Hinter der Tür* gewählt. Schon die Auswahl des Titels signalisiert große Unterschiede in der Arbeit der beiden Übersetzer, wodurch eigentlich die ganze Interpretationsweise des Werkes im Wesentlichen beeinflusst werden kann. In diesem Werk geht es um ein nicht alltägliches Schicksal einer alltäglichen Frau. In diesem Kontext ist es von absolut wichtiger Bedeutung, was die Tür symbolisiert. In der wortwörtlichen Übersetzung von Vera Thies wird konzipiert, dass die Tür in das Unendliche führt und durch ihre Öffnung können wir das Leben von anderen verstehen, dass sich die Tür öffnet, dafür müssen wir aber selbst viel Opfer bringen und ganz oft wird von uns diese Tür

erst all zu spät geöffnet. Wenn wir aber den Titel von Hans-Henning Paetzke lesen, assoziieren wir eher auf Angstgefühle, dass hinter der Tür etwas Schreckliches vor sich geht. Es gibt Geheimnisse hinter der Tür, die nicht Gutes ahnen lassen. Wenn wir die Konstruktion *Hinter der Tür* in ihrer Gesamtbedeutung interpretieren, weist es darauf auch hin, dass die Tür geöffnet werden konnte, während die Konstruktion *Die Tür* bis auf die letzte Seite des Romans die Frage offen lässt, ob die Tür geöffnet werden konnte oder nicht.

Sprachpaar: Deutsch-Ungarisch

Im Allgemeinen akzeptierten die Studenten bei der Übersetzung von Schlagzeilen aus der Zeitschrift Deutschland die Lösungen am meisten, bei denen eine kreative Übersetzung, die den ganzen Kontext des Textes überbrückte, vorlag: *Der Euro wird wertbeständig und besser nutzbar sein* (1998/1) / *Az Euro értékállóbb lesz, egyszersmind jobban kezelhetőbb* (1998/1). Problematischer zeigten sich aber die Übersetzungen mit politischem Inhalt. Zum Beispiel: *Die Zahl der Beschäftigten steigt erstmal seit der Einheit* (2005/1) / *Az újraegyesülés óta először nő a foglalkoztatottak száma* (2005/1). Von den Kurtsteilnehmern wurde hier kritisch reflektiert, wie weit die Begriffe Wiedervereinigung und (deutsche) Einheit als Synonyme aufzufassen sind. In diesem Fall bedeutet es für das ungarische Leserpublikum konnotativ etwas anderes, wenn über die Wiedervereinigung die Rede ist. Zwei Typen der Schlagzeilenübersetzung wurden von den Kurtsteilnehmern negativ aufgenommen. Einerseits solche Lösungen, in denen die Strategie der wortwörtlichen Übersetzung den ganzen Kontext des Textes in den Hintergrund drängte, sogar verdeckte: *Der Pfeil bekommt Flügel* (1995/1) / *A nyíl szárnyakat kap* (1995/1). Auch die Übersetzungen, die ja im Zusammenhang des Kontextes, die Interpretation der Leser vielleicht zu stark lenken, waren eher abgelehnt: *Brücken im Bewußtsein bauen* (1995/1) / *Hídépítés az emberek tudatában* (1995/1). Ganz positiv waren beurteilt die Lösungen, wobei durch die Übersetzung eine interpretatorische Lösung zur Mehrdeutigkeit oder eine metaphorische Übersetzungsstrategie entstand: *Köln – die Stadt der Gipfel* / *Köln – a csúcsok városa* (2006/2). In Wirklichkeit waren hier die Spitzenleistungen gemeint, die sich an die Stadt Köln knüpfen, jedoch ist die Übersetzung spielerisch und gibt genau die kontextuelle Mehrdeutigkeit des originalen Titels zurück. Sehr positiv wurden die übersetzten Schlagzeilen aufgenommen, in denen auch der Rhythmus und die Struktur des Titels beibehalten waren oder auch der stilistische Steigerungseffekt vorhanden war, der die deutsche Variante charakterisierte: *Aufsteiger, Aussteiger, Einsteiger* (1998/5) / *Kilépett, föllépett, előlépett* (1998/5) oder *Christo verhüllt ein Symbol, um es zu enthüllen* (1995/1) / *Christo lepelbe borít egy jelképet, hogy leleplezze* (1995/1). Nicht so positiv wurde die übersetzerische Leistung in solchen Fällen bewertet, in denen diese Strukturähnlichkeit verloren ging oder in denen auf einmal zu viele operatorische Änderungen vorgenommen waren.

Übung: „Fehlerjagd“

Sprachpaar: Deutsch-Ungarisch

Grammatische Fehler: In Übersetzungen aus dem Deutschen ins Ungarische, wenn die Texte von deutschen Muttersprachlern in das Ungarische übersetzt werden, ist des Öfteren zu beobachten, dass der Gebrauch der eigentlich als eine Art von ungarischen Sprachunikum bezeichneten subjektiven (bestimmten) und objektiven (unbestimmten) Konjugation des Verbs verwechselt wird, wie zum Beispiel: „Az audiókészüléken található hangfelvétel lejátszásához nyomjon le a Start gombot!“ (das Beispiel stammt aus einem Informationstext zum Gebrauch des Museumskopfhörers), diese Form ist eine bestimmte

Konjugation mit dem Artikelwort auch markiert, und in diesem Fall ist nur die Konjugationsform *nyomja le* richtig.

Lexikalische Fehler: In einem Prospekt, der die ungarischsprachigen Besucher über die Eintrittspreise in das Schloss Schönbrunn informiert, steht der Ausdruck: *a reprezentációs termék látogatása*. In diesem Fall geht es hier über die Empfangs- und Prunkräume der kaiserlichen Residenz, die im Deutschen auch Repräsentationsräume genannt werden können. Im Ungarischen ist in diesem Fall die wortwörtliche Übersetzung nicht ganz korrekt, da im Ungarischen kein angebrachter Ausdruck ist, und aus diesem Grunde auch schwer zu verstehen ist, während *dísztermek és fogadószobák* als angebrachte Ausdrücke gelten.

Semantische Fehler: In einer Broschüre der Stadt Wien ist zu lesen: *meghívjuk rétesbemutatónkra*. Es ist also eine Einladung auf eine Kostprobe, die aber im Ungarischen nicht als *bemutató*, weil das eine Vorstellung ist, sondern als *kóstoló* zu übersetzen wäre, wo man die bekannte Wiener Strudel kosten kann. In derselben Broschüre wird aus semantischem Aspekt der Ausdruck *jámulékos látnivaló*, welcher eigentlich die Übersetzung zu „inkludierte Attraktionen“ wäre, grundfalsch gebraucht. *Jámulékos* bedeutet ja im Ungarischen etwas Zusätzliches, in diesem Fall etwas ohne Belang, das aber noch so im Angebot steht.

Syntaktische Fehler: Solche Fehler ergeben sich zumeist, wenn die deutsche mit Konstruktionen in das Ungarische als Spiegelübersetzung übernommen werden, aus syntaktischer Sicht verliert hier der Satz sehr oft seine ursprüngliche Bedeutung, da Konstruktionen mit nachgesetzten Präpositionen für die ungarischen Leser oft keine konkrete Bedeutung haben: „Das Möbel Museum Wien mit *der Ausstellung* „Möbel einer Kaiserin lädt alte und neue Gäste ein, (...)“ kann in das Ungarische nicht mit der Konstruktion „*A Bécsi Bútor múzeum a császárné bútorával kiállításával meghívja régi és új vendégeit*“ übersetzt werden, da es hier ursprünglich um keine Genitivkonstruktion ging. Sehr oft ist es ein Problemfall, dass die deutschen Präpositionen *für* und *als* automatisch als *-ként* übersetzt werden, aber es wirkt in vielen Fällen wirklich komisch: „*Für Erwachsene geben wir 25 % Ermäßigung*“ kann nicht mit der Konstruktion „*Felnőttként 25% kedvezményt adunk Önnek*“ übersetzt werden, da es hier die Präposition *für* die Bedeutung hat, dass die Ermäßigung für einen bestimmten Kreis der Besucher gedacht ist.

Pragmatische Fehler („quasi Richtigkeit“, „Fremdartigkeit“): In dem Abschnitt, der wieder aus einem touristischen Prospekt zitiert ist, ist es gut zu erkennen, dass eigentlich keine Anstöße gegen der ungarischen Grammatikalität vorherrschen, jedoch klingt der Text für ungarische Muttersprachler eher fremd, und wegen einer falschen Anordnung der Thema-Rhema-Konstruktion versteht man den Satz nicht gleich, weil diese Art der Thema-Rhema-Gliederung für das Ungarische nicht typisch ist: „(...) *a magánlakosztályain kívül még bepillantást nyerhet a XVIII. századi, Mária Terézia korabeli felettebb értékes szobákba is.*“ So ein Beispiel könnte es auch sein, aber nicht aus syntaktischer Hinsicht, sondern aus pragmatischer, dass die *Mariahilfer Kirche* in Wien in touristischen Texten des Öfteren mit dem Ausdruck als *Mariahilf-i templom* erwähnt wird. In diesem Fall wird die *-er*-Endung eins zu eins in das Ungarische übersetzt. Dies kann aber ein Missverständnis hervorrufen, da hier nicht ausschließlich um eine Ortsangabe die Rede sein kann.

Zusammenfassung

Dieser Kurs hat gezeigt, dass es sich unbedingt lohnt, die hier vorgestellte Thematik zu präzisieren und Kurse für Kontrolledition weiterhin in das Curriculum von Übersetzungsprogrammen einzubauen, da die Übersetzer der Zukunft, aus den Fehlern von anderen sehr viel lernen können. Auch die Teilnehmer haben den Kursinhalt für praxisorientiert gehalten und bildeten die Meinung, dass sie durch Beobachtung und Bewertung, durch Analyse und Kritik schon auch im Druck erschienenen Übersetzungen auf die eigene Übersetzung mit anderen Augen zu schauen gelernt haben.

Literatur

GERZYMISCH-ARBOGAST 1995.

GERZYMISCH-ARBOGAST, Heidrun: *Übersetzungskritik – ein Würfelspiel?* In: Lebende Sprachen. Nr. 1/95, 1–5 (Zusammen mit Ingrid Koch-Dubbers, Regina Keil, Klaus Mudersbach, Ursula Rinne), 1995.

GYURGYÁK, JÁNOS 2005.

GYURGYÁK, János: *Szerzők és szerkesztők kézikönyve*. Budapest, Osiris, 2005.

KLAUDY–SALÁNKI 2009

KLAUDY, Kinga–SALÁNKI, Ágnes: *Német–magyar fordítástechnika. A fordítás lexikája és grammatikája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2009.

KLAUDY 1997.

KLAUDY, Kinga: *Fordítás I. Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest, Scholastica, 1997.

LAUER 1996

LAUER, Angelika: *Lautes Denken und Übersetzen. Fehlerlinguistik, die LD-Methode und die Analyse von Übersetzungsfehlern*. In: Lauer, Angelika. et al. (Hg.): *Übersetzungswissenschaft im Umbruch*. Tübingen, Narr, 1996, S. 239–250.

REIB 1971

REIB, Katharina: *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. München, Fink, 1971.

ZUSCHLAG 2002

ZUSCHLAG, Katrin: *Narrativik und literarisches Übersetzen*. Tübingen, Narr, 2002.

ANTONYMIE, ANTITHESE, ENANTYOSEMIE

LALI RATIANI

Einleitung

In Zusammenhang mit den zu behandelten Phänomenen der Antonymie, Antithese, Enantiosemie ist es obligatorisch, den Begriff des „spezifischeren kulturellen Hintergrundes“ der Sprachträger zu bestimmen, der als notwendigster Begleitmoment der linguistischen Untersuchungen anerkannt werden soll. Durch das Verhalten dieser Art zu Untersuchungsobjekten wurde ermöglicht, sich in Spezifik der erwähnten Phänomene zu vertiefen, ihre spezifischen wechselseitigen Relationen sowohl auf der paradigmatischen als auch auf der syntagmatischen Ebene zu charakterisieren; dadurch wurde es ermöglicht, die Untersuchung nicht nur im Rahmen der Linguistik, auf die Textebene zu fokussieren, sondern sie mit Hilfe der Forschungsansätze der Linguokulturologie auch zu erweitern.

Um einen analytischen Prozessen der Linguokulturologie richtig durchzuführen, war es zuerst nötig, eine präzise Interpretation des Phänomens der kulturellen Ebene zu formulieren. Unter dem kulturellen Hintergrund ist die „Gemeinschaft solcher Formen der menschlichen und gesellschaftlichen Handlungen zu verstehen, die sich in verschiedenen Bereichen ihrer Tätigkeiten offenbaren und das Niveau der Humanisation und Sozialisation der Gesellschaft, die Einigkeit der konkreten moralisch-materiellen Werte, der in der Gesellschaft wirkenden Menschen, der Nation, der Völker in einer bestimmten Epoche ausdrücken.“¹ Als wesentlichste Gewährleistung zielstrebigem Verwirklichung des interkulturellen Kommunikationsprozesses werden die sprachliche Kompetenz der Kommunikanten und ihr Wissen, das aber auch durch die kulturellen Faktoren bedingt ist, betrachtet.

„Die Nichtberücksichtigung des kulturellen Hintergrundes und der Existenz ganz verschiedenen Wissens unter den Kommunikanten wird als eine Quelle zur Herausbildung konfliktvoller Situationen betrachtet, die den ganzen Kommunikationsprozess begleiten kann. Das kulturelle Grundwissen wird ebenso durch die kulturellen Faktoren bedingt. Darunter ist die Wahrnehmung der Welt, ihrer einzelnen Erscheinungen und Objekte zu verstehen, die eine Synthese mit dem realen Wissen, mit den Erfahrungen und wertenden Momenten des Wahrnehmers bildet.“² In dieser Auffassung wird die Sprache nicht nur als Widerspiegelung der existierenden Welt, sondern auch als ihre Darstellung in ebenso unterschiedlicher Art und Weise betrachtet, wobei auf die Sprache und den Sprachgebrauch real lebender und redender Menschen fokussiert wird.³ So haben die Menschen sozusagen nicht nur mit der Welt selbst zu tun, sondern auch mit ihrer Repräsentationsformen, und gerade hier kommt Frage auf, auf welche Weise die Weltmodelle und ihre Abbildungen durch das Prisma der Völkercultur und der Sprache aufgefasst sind. Die mit den Augen der Repräsentanten verschiedener Nationen betrachteten Bilder sollen als Grundlage jeder sprachlichen Kultur angesehen werden (vgl. Maslova, 2001).

¹ Georgische Enzyklopädie, 1987.

² in Anlehnung an Maslova, 2001.

³ in Anlehnung an Maslova, 2001.

Die auf diese Weise erworbenen Kenntnisse werden als Grundwissen oder mit einem metaphorischem Ausdruck „Bodenwissen“ genannt, das sowohl der Redende, als auch der Hörer ähnlichweise beherrschen soll. Dieses Wissen ist als Grundlage des Sprachverkehrs und als Voraussetzung des gegenseitigen Einverständnisses anzusehen. Insofern dieses Grundwissen das Fundament der Kommunikation bildet, kann es gesichert werden, dass die erworbenen Informationen adäquat verstanden werden. Im entgegengesetzten Fall bleibt eine jede Aussage „*toter Stoff*“ (vgl. Heringer, 2002). Das Wissen solcher Art spielt eine wesentliche Rolle bei der Lösung der mit der interkulturellen Kommunikation verbundenen Probleme. Die Identität und Gleichheit bzw. Ähnlichkeit des Hintergrundes wird unter den Kommunikanten und Trägern verschiedener Kulturen als für weniger wichtig bezeichnet. Aber auch das Grund-/Bodenwissen der Kommunikationsteilnehmer wird nur selten als völlig identisch bezeichnet. Zwischen ihnen kann nur relative Übereinstimmung existieren und in solchem Fall, wenn die Grundlage des s.g. Einverständnisses von beiden Seiten gleicherweise als „gemeinsames, reziprokes Wissen“ (Heringer 2002) aufgefasst wird. Darunter ist das Wissen von Landeskultur und System seiner Werte bzw. Verhaltensnormen, das Wissen von Sitten und Bräuchen zu verstehen. Daraus resultiert: „Sinnvoll handeln kann man nur, wenn man solch ein Wissen hat, wenn man weiß sowohl von eigener Benehmenskultur als auch von den anderen, wenn man weiß, was das ist und wie es man tut“ (Heringer 2002).

Das adäquate Verstehen einer Aussage wird durch die Übereinstimmung des geäußerten Gedankens des Redenden mit der erhaltenen Information des Hörers gesichert. Die Notwendigkeit des lexikalischen und grammatischen Wissens ist dabei nicht zu bezweifeln (vgl. Heringer 2002). Heringer (2002) formuliert die These: „Einschlägiges Wissen und vor allem Differenzen im kulturell vorausgesetzten Wissen spielen die Hauptrolle in Problemen interkultureller Kommunikation. Darum ist es so wichtig zu erkennen, wie das Wissen in unserer Kommunikation eingreift, ja wie Wissen überhaupt erst Kommunikation ermöglicht und welches Wissen Kommunikationspartner stillschweigend voraussetzen“.

Die Kulturforscher stellen damit im Zusammenhang die Kultur als Synthese von drei Faktoren (Semiotik, Soziales und Kognition) dar. Semiotik präsentiert die in die Kultur eingebrachten Werte, Soziales existiert nur im Rahmen der Gesellschaft, die in bestimmten Fragen die Einigkeit der Gesellschaft und das Weitererben sowie Weiterleben von Werten anstrebt. Kognition ist hier und in diesem Sinne mit den in der mentalen Struktur des Individuums existierenden Vorstellungen und Bildern gleichzusetzen, die die Willensäußerung ermöglicht (vgl. Elisarova 2000).

Durch die identische Kultur ist es möglich, gegenseitige Verhältnisse und adäquates Verständnis unter den Vertretern verschiedener Gesellschaften zu verschaffen, was unter den Trägern verschiedener Kulturen weniger der Fall sein kann.

Ausgehend von dem Systemcharakter der Sprache, was sich in wechselseitiger Aufeinanderbezogenheit und in reziproken Relationen sprachlicher Einheiten und Erscheinungen ausdrückt, ist es interessant aufzudecken, in welchem Zusammenhang die Antonymie mit den sprachlichen Phänomenen der Antithese und Enantiosemie steht.

Analyse

In diesem Zusammenhang wird bei der Erforschung der Antithese und Enantiosemie der Begriff des sprachlichen Subjekts ausgesondert. Ihre Eigentümlichkeiten sind in bestimmter Weise durch den kulturellen Hintergrund eines jeden Sprachträgers bedingt. Dies vor Augen haltend sollen als Ausgangspunkt bei der Untersuchung dieser sprachlichen Erschei-

nungen all die kulturellen Errungenschaften eines Volkes und seiner konkreten Sprachträger beschrieben werden, wobei den durch die nationale Kultur bedingten pragmatischen Dimensionen eine besondere Rolle zugeschrieben werden soll. Die hier vorgestellte Untersuchung wurde deshalb auch in zwei Schritten, in einem linguistischen und in einem linguokulturellen Schritt durchgeführt.

Als relevantes Mittel des Ausdrucks der Gegensätzlichkeit werden in der modernen Linguistik neben der Antonymie auch weitere sprachliche Phänomene wie zum Beispiel Antithese und Enantiosemie betrachtet. Sie drücken bestimmte Eigentümlichkeiten und durch die subjektive Wahrnehmung bedingte kontrastive Relationen zwischen den sprachlichen Einheiten aus und eben das erklärt ihre Ähnlichkeit zu der Antonymie.

Angenommen, dass auch die Antonymie zu den systematischen Erscheinungen der Sprache gehört, und außerdem ein stabiles, selbstständiges sprachliches Phänomen ist, drücken die Antithese und die Enantiosemie durch die subjektive Wahrnehmung nur bedingte kontrastive Relationen zwischen den sprachlichen Einheiten aus. Sie sind subjektiv, einmalig und nur durch die Wirklichkeitsdistribution oder das Verhalten des Subjekts, der redenden Person der Wirklichkeit gegenüber bedingt. Sie gehören zur Redensebene der Sprache und werden entsprechend nur auf diese Ebene bezeichnet und realisiert.

Bei der Analyse dieser Phänomene spielt die linguistische Pragmatik eine entscheidende Rolle, die hier praktisch keine Grenzen hat, da bei diesen Erscheinungen solche, in sich den Kommunikationsprozess charakterisierenden Momente untersucht werden wie

- Zweck der Aussage: implizit oder explizit,
- Taktik der Rede: zweckmäßige oder ohne einen bestimmten Zweck,
- Art der Informationswiedergabe: Objektivität oder Nichtobjektivität,
- das Verhalten der Redenden zur Wirklichkeit, zum Bezeichnetem,
- Wachstum des Anteils der Wertungsmomente,
- Pragmatität.

Antonymie, Antithese, Enantiosemie

Antonymie unterscheidet sich in ihren Abarten durch eine Reihe folgender Aspekte: die Antonymie kann auf der lexematischen Ebene festgestellt werden; Antithese und Enantiosemie werden aber nur in ihren syntaktischen Konstruktionen voneinander getrennt. Nach ihrer Natur ist die Antonymie usuell, neutral, im Einklang mit der Wirklichkeit, objektiv. Die Antithese und Enantiosemie sind aber okkasionell, von der Position des Individuums abhängig, stilistisch gefärbt, subjektiv und im Allgemeinen tritt die pragmatische Bewertungskomponente bei ihnen in den Vordergrund

Der Unterschied zwischen der Antonymie und der Antithese wird in ihrer formellen Charakterisierung beschrieben. Die Glieder der antonymischen Paare sollen unbedingt eine beliebige lexikalisch-grammatische Kategorie darstellen; bei der Antithese ist es aber zugelassen die Wörter zweier verschiedener lexikalisch-grammatischen Klassen gegenüberzustellen, von denen keine die in der Wirklichkeit existierende „Gegenüberstellung“ ausdrückt. Die bezeichnete Gegenüberstellung wird nur durch den Kontext bedingt, ohne Kontext können diese Wortpaare keine wechselseitige Bedeutung realisieren.

Eine reiche Fundgrube dieses Phänomens bilden zum Beispiel die Sprichwörter, z.B. *Die Pillen der Apotheker sind außen Gold und innen Galle*, wo die Antithese durch die Substantive *Gold-Galle* dargestellt ist, wodurch nach der lexikalischen Bedeutung beider Komponenten nicht nur die semantisch-lexikalische Gegenüberstellung realisiert wird, sondern auch zwei Begriffe werden bezeichnend einander gegenübergestellt. In den analogischen

Fällen werden im Allgemeinen die oppositionellen Relationen mit Hilfe solcher Komponenten oder Indikatoren gegenübergestellt, zwischen denen bedeutungsmäßig eine einseitige Gegenüberstellung entsteht.

Mit Hilfe dieser Analyse des lexikalischen Materials wurden aus den Texten verschiedener Art für die Realisierung der Antithese die relevanten – d.h. sowohl semantisch als auch formell – Eigentümlichkeiten herausgefiltert. Am meisten sind diese solche stereotypischen Äußerungen, die sowohl in der georgischen als auch in der deutschen Sprache durch obligatorische Antithese zu realisieren sind. Als Voraussetzung für die Realisierung der Antithese soll in der deutschen Sprache das im Mikrokontext vorkommende Gegensatzpaar vorhanden sein, dessen Glieder nach ihrer Bedeutung die Grundlage für die Gegenüberstellung der Bestandteile der Antithese näher bestimmen und dadurch ihre Formierung bedingen. Die vorhandenen Sachverhalte solcher antonymischen Paare können dargestellt werden durch:

Substantive:⁴ Honig auf der Zunge, Galle im Herzen.

Adjektive: Große Worte, kleine Werke.

Verben: Man empfängt den Mann nach dem Gewand und entlässt ihn nach dem Verstand.

Substantivierte Verben: Reden ist Silber, Schweigen Gold.

Adverbien: Heute oben, morgen unten.

Pronomen: Mit vielen lässt sich schmausen mit wenig lässt sich hausen.

Konjunktionen und Parsequenzen bei der Vergleichen zweier Phänomene: Die Aufführung hatte sowohl gute Rezensionen, als auch scharfe Kritiken. Im konkreten Fall ist das Vorhandensein der Adjektive auch relevant: Sie passen einander, wie Feuer und Flamme. Er isst weder Fleisch noch Fisch.

Adjektive im Komparativ: Lieber den Spatz in der Hand, als die Taube auf dem Dach. Besser eigenes Brot als fremder Braten.

Numerale: Man glaubt einem Auge mehr als zweien Ohren.

Negation mit „nicht“: Man muss vom Pferd nicht auf Esel kommen.

Die ausgeführte Analyse hatte die Behauptung bestätigt, dass der von den Vertretern der verschiedenen Völkern sprachlich auch fixierte Unterschied bei der Widerspiegelung der Fragmente der Welt nicht zufällig ist, sondern auch die Schilderung identischer Weltercheinungen ist für die Vertreter der einzelnen Sprachen durch ihre Denkweise bedingt, wobei die Muttersprache nicht so unwichtige Rolle spielt: „der Mensch denkt an die Welt dank seiner eigenen Sprache“ (Krasnix, 2004). Auf diese Weise beruht sich die Antithese auf die vom Subjekt aufgefasste Gegenüberstellung der Erscheinungen und Gegenstände,

⁴ Auch durch einen Strich kann die Realisierung der Antithese verstärkt werden, da die bedingten Einheiten durch diese Schreibweise voneinander auch optisch getrennt werden.

die im Kontext eine zusätzliche Bedeutung gewinnt. Zur Semantik der Gegenüberstellung wird auch durch die Situation bedingte Bedeutung eine Bewertung hinzugefügt.

Man unterscheidet verschiedene Formen der Antithese. Kontraste Antithesen entstehen auf einer logischen Ebene, auf Grundlage der Opposition der vorhandenen zwei Begriffe. Im Gegensatz zur Kontrastantithese gibt es nichtlogische (schiefe) Antithesen, wenn zwischen den gegenübergestellten Polen keine logische Ordnung existiert. Auf schiefe oder nichtlogische Antithesen basieren zahlreiche Witze, geflügelte Worte, wie:

„Spielen Sie Klavier?“

„Nein, aber meine Großmutter schreibt Romane.“

Diese Gegenüberstellung ist durch auf der Basis *der Kunst* mit unterschiedlichen Abarnten verwirklicht. Schiefe Antithese wird öfter zum Ausdruck der Satire, der Ironie gebracht, wo der realisierende Kontext der Antithese durch die vorhandenen Wortgruppen, Sätze oder einen Kontext von einer bestimmten Größe wiedergegeben wird. Dies wird in dem folgenden Spruch geschildert: z.B. „In Bologna sind die kleinsten Hunde die größten Gelehrten zu finden“. Es ist klar, dass „ein Gelehrter“ kein Gegensatz zum Lexem „Hund“ ist, jedoch bilden sie in der zitierten Redewendung durch die Wörter „klein“ und „groß“ die Grundlage für die Gegenüberstellung. Im Ganzen genommen gewinnen die Ausdrücke in solchen Fällen eine betonende Funktion in ihrer semantischen Bezeichnung der „Ganzheit“: *groß und klein, Frau und Mann, Alte und Junge*.

Für die Realisierung der Antithese kann im Kontext relevant sein ein Wort, Satz, Fragment, Absatz, ein Textteil, eine Redewendung, so kann die Antithese auch als bestimmtes stilistisches Mittel verwendet werden, wodurch die Aussage einen Doppelsinn gewinnt. z.B. Fragen und Antworten der Gesprächspartner in einem Dialog:

Einer fragt: „Und die zwei Freunde, sind das keine Reichen?“

Die Antwort lautet: „Nein, Arme sind's die Zwei“ (vgl. Riesel, 1984).

Die Gesprächspartner interessieren sich für die materiellen Möglichkeiten der Freunde. Auf die Frage eines Gesellschafters, ob sie reich sind, antwortet der Zweite doppelsinnig: „Nein, Arme sind's die Zwei.“ Auch hier konnte die Semantik der Gegenüberstellung realisiert werden, obgleich es nur eine formelle Gegensätzlichkeit ist.

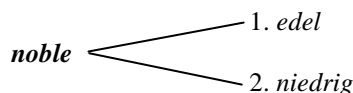
In der Publizistik verwendet man die Antithese auch häufig, in der die Gegensätzlichkeit durch die zusätzlichen sprachlichen Mittel, im konkreten Fall durch die Einheit „ja-nein“ wiedergegeben wird. z.B. *Freiheit ja – Kolonialismus nein, Freiheit ja – Faschismus nein*. Es wird im konkreten Fall der Begriff „Abhängigkeit von etwas“ und „Freiheit“ und „Unabhängigkeit“ gegenübergestellt.

Der Antithese kann auch eine architektonische Funktion zugeschrieben werden. Darunter ist die abständige Anordnung der durch die Antithese geschilderten kontrastiven Situationen zu verstehen, d.h. hier ist die Gegenüberstellung der architektonischen Einheiten, die die Antithese enthalten und zwei wechselseitige gegensätzliche semantische Relationen realisiert. Als anschauliches Beispiel dieser Behauptung wird in den linguistischen Arbeiten meistens der folgende Text zitiert: „*Die Linde blüht, die Nachtigall sang, die Sonne lachte mit freundlicher Lust (...) die Blätter fielen, der Rabe schrie hohl (...)*“ (vgl. Riesel, 1984). Im Text werden die Antithesen z.B. *Frühling–Herbst; die Linde blüht – die Blätter fallen; die Nachtigall sang – der Rabe schrie* gegenübergestellt, wodurch die architektonischen Kontraste ausgedrückt werden.

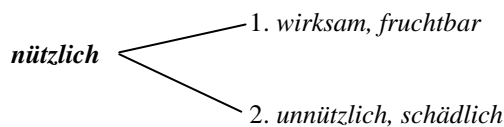
Die oppositionellen Relationen werden nicht so oft auch im Rahmen des Wortes, also in seiner semantischen Struktur erkennbar. Diese Erscheinung ist als eine innere Gegenüberstellung oder als Enantiosemie bekannt. Enantiosemie als Verschiedenartigkeit der Polysemie ist ihrem Wesen nach eine spezifischere Form der Antonymie. Im Einklang mit der

Wirklichkeit drückt die Enantiosemie wie die Polysemie die Begriffsgegenüberstellung aus. In diesem Fall liegt im Vergleich zu der Polysemie die Einigkeit der wechselseitigen, gegensätzlichen Prozesse und Erscheinungen zugrunde, in denen es ermöglicht wird, bestimmte Teile dem Ganzen gegenüberzustellen, gegenseitig zu ergänzen und entgegen zu versetzen.

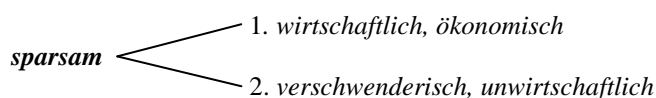
In Analogie mit der Antonymie wird die Realisierung der Enantiosemie nur nach der semantischen Identität – im Rahmen der Gattungssemantik – durch die Polarisierung der Artbedeutungen bezeichnet. Auf eine solche Weise ist unter der Enantiosemie die Entwicklung der oppositionellen Varianten der Grundbedeutung des Wortes, eine Art ihrer „Umkehrung/Umdrehung“ zu verstehen, d.h. sie wird im Falle der Beibehaltung der äußeren Form mit völlig entgegengesetzter Bedeutung verwendet. Als Illustrationsbeispiel werden in der deutschen, georgischen und russischen Sprache die Funktionsverben „leihen“, „sexxeba“ und „*ოდოჯუმბ*“ angeführt, wo in den einzelnen Verben zwei entgegengesetzte Bedeutungen zu unterscheiden sind. Diese Verben werden in der georgischen Sprache durch die Personalendungen voneinander abgegrenzt: z.B. *vasesxeb≠visesxeb*; im Deutschen und im Russischen wird mit der Präzisierung der Objekte auf der syntaktischen Ebene operiert: z.B. *Ich leihe dir das Geld ≠ Ich leihe mir das Geld*: *я одо̀лжил ему сто рубле́й ≠ я одо̀лжил у него сто рубле́й*. Die Enantiosemie wird in diesem Fall durch die Spezifik der semantischen Wortstruktur bedingt: in ihr sind die oppositionellen Relationen hinein zu projizieren. In Gegensatz zu Enantiosemie dieser Art stehen solche Fälle, wenn im Rahmen eines Wortes die Realisierung der oppositionellen Relationen durch bestimmte Erscheinungen bedingt ist. Dazu wird unter anderem die Ironie gezählt. Das Aussprechen einzelner lexikalischer Einheiten mit dem ironischen Ton kann in einigen Fällen die Entstehung wechselseitiger gegensätzlicher Bedeutung im Rahmen einer semantischen Struktur hervorrufen: z.B. *Er hat aber eine noble Verwandtschaft*. Durch das Aussprechen des Wortes *noble* mit einem ironischen Ton werden die Bedeutungen von *edel* in einer oppositionellen Relation aktiviert. Dies kann wie folgt dargestellt werden:



Die analogische Erscheinung kann bei der ironischen Aussprache solcher Einheiten wie folgt beschrieben werden: „*Alle haben dein nützlich*es Bummelleben schon übel.“ Die oppositionellen Relationen werden im Wort *nützlich* bei der ironischen Aussage dieses Wortes von der Grundbedeutung getrennt, wobei zwei gegensätzliche Bedeutungen gegenübergestellt werden:



„*Du bist aber sparsam*“ – in diesem ironisch ausgesprochenen Ausdruck, indem das Wort *sparsam* besonders ironisch betont wird, werden zwei gegensätzliche Bedeutungen wir folgt aktiviert:



Die Enantiosemie wird als Zwischenerscheinung unter die Erscheinungsformen der Polysemie und der Antonymie eingeordnet, die in Verbindung zu dem ursprünglichen Phänomen einen bestimmten Unterschied offenbart. Die Antonymie wird als die Gegenüberstellung zwei lexikalischer Einheiten auf der semantischen Grundlage bestimmt. Durch die Polysemie wird aber die Gegensätzlichkeit völlig ausgeschlossen. Die Enantiosemie ist in Analogie mit der Antonymie ein Phänomen der semantischen Ebene, die im Ausdruck (also in ihrer Realisierung) im Unterschied zur Antonymie nicht nur durch zwei, sondern auch durch eine lexikalische Einheit geschildert werden kann, d.h. die oppositionellen Relationen von zwei Bedeutungen werden im Rahmen eines Wortes zusammengefasst.

Enantiosemie kann vollständig und unvollständig sein. Bei der vollständigen Gegenüberstellung stehen die paradigmatisch realisierten Bedeutungen in einer oppositionellen Relationen auf Grundlage eines einzigen unterschiedlichen Merkmals, entsprechend einem zu definierenden Semem. Als klassisches Beispiel der vollständigen Enantiosemie wird in der deutschen Sprache das Verb *zurückbringen* oft erwähnt, als relevantes Mittel des Ausdrucks der rückbezüglichen Relation werden hier die Personalpronomen oft betont. Zum Ausdruck der identischen Relationen werden in der deutschen Sprache syntaktische Mittel verwendet, wie z.B. „*Er bringt mir alle Bücher zurück, ich bringe ihm alle Bücher zurück*“.

Die Differenz der oppositionellen Einheiten beruht sich bei der Realisierung der unvollständigen Enantiosemie auf die durch diese Einheiten realisierte wechselseitige Gegenbedeutung. Unvollständige antonymische Bedeutungen werden durch zu definierenden Komponenten und dementsprechend durch zusätzliche Sprachmittel der definierenden Sememen komplizierter ausgedrückt, wodurch die Semantik der Gegenüberstellung geschwächt wird und dadurch wird eine Asymmetrie hervorgerufen. Als Beispiel der unvollständigen Gegenüberstellung werden in der georgischen Sprache folgende Verben oft verwendet, wodurch zugleich zwei gegenseitige, gegensätzliche Bedeutungen realisiert werden: freuen, sich freuen \neq jn. erfreuen; gefreut werden; wundern, sich wundern \neq jn. wundern, gewundert werden u. a.

Die Enantiosemie wird durch derartige linguistischen Faktoren der Expressivität der sprachlichen Mittel in ihrer systematisch-lexikalischen Relationen, synonymisch-antonymischen oder thematischen Wortverbindungen gefestigt.

Im Einklang mit den funktionalen Eigentümlichkeiten werden in den enantiosemisschen Bedeutungen zwei Typen der inneren Wörtergegensätzlichkeit voneinander getrennt: *nominale* und *emotional-wertende*.

Nominale Enantiosemie kann vorwiegend in der Gruppe von Verben vorkommen, was durch ihre allgemein-kategoriale Bedeutung in der „Prozessivität“ erklärt wird. Darunter ist die dialektisch-gegenseitige Verbindung der Anfangs-, Zwischen – und Schlussmomente der Handlungsentwicklung zu verstehen. Die emotional-wertende Enantiosemie wird nur in solchen lexikalischen Einheiten realisiert, derer semantische Eigentümlichkeiten durch die Elastizität der Bedeutung charakterisiert werden.

Die Enantiosemie als sprachliche Erscheinung ist für die Wörter charakteristisch, die komplizierte Strukturen aufweisen, polar-dynamische, statistische Erscheinungen bezeichnen und eine äußerst gegenseitige Gegenüberstellung ausdrücken. Dementsprechend ist die Realisierung der Enantiosemie bei den konkreten Substantiven und im Fall der terminologischen Lexik völlig ausgeschlossen. Emotional-wertende Enantiosemie hat sich in der Sprache im Vergleich zu nominaler Enantiosemie weniger eingebürgert. Sie wird meistens durch den Kontext und die Situation beeinflusst realisiert.

Zusammenfassung

Es ist nicht schwer die antonymischen Bedeutungen im Rahmen einer und derselben lexikalischen Einheit gezielt zu verwenden, soweit sich jede einzelne Bedeutung von der zweiten nach der Spezifik seiner Verwendung sowohl auf der paradigmatischen als auch auf der syntagmatischen Ebene unterscheidet. Durch die auf der paradigmatischen Ebene durchgeführte Analyse der zwischenwörtlichen Relationen wurde klar, dass die antonymischen Wörter in systemhafter Wechselbeziehungen zu einander stehen. Die analogischen Relationen werden auch bei der Synonymie bezeichnet und dadurch wird auch die Absonderung der inneren oppositionellen Relationen gefördert.

Die enantiosemisschen Wörter setzen mit den synonymisch-antonymischen Relationen in Verbindung und dienen zur Differenzierung der realisierten Bedeutung. Einem ziemlich breiten Spektrum zufolge enthält ein bedeutender Teil der enantiosemisschen Wörter eine Verwendung. Sie werden zum Beispiel häufig in der Umgangssprache, in der Berufslexik, in der schöngeistigen Literatur verwendet, aber auch bei der Gestaltung von Reden und in der Autorenerzählung kommen sie auch zu Worte. Durch die kontextuelle Analyse derartiger Lexik wurden in ihrer semantischen Struktur die Realisierungsbedingungen der oppositionellen Relationen aufgezeigt. Durch die Untersuchung auf der syntagmatischen Ebene konnten Gesetzmäßigkeiten entdeckt werden, die für die Realisierung nominaler und emotional-wertender Enantiosemie einen obligatorischen Kontext bestimmen. Für die Realisierung einer nominalen Enantiosemie reicht ein kleiner Kontext aus, was es aber die emotional-wertende Enantiosemie anbetrifft, ist es hier nötig, bei der Abgrenzung der Bedeutungen einen vergleichsmäßig breiten Kontext zu schaffen.

Im Rahmen der enantiosemisschen Wörter wäre es relevant, bei der Differenzierung der antonymischen Relationen sowohl syntaktische als auch lexikalisch-semantische Faktoren abzutrennen und zugleich die semantischen Eigentümlichkeiten der vorhandenen Elemente des Kontextes stärker in Betracht zu ziehen.

Literatur

ELISAROVA 2002

ELISAROVA, G. V.: *Kulturologicheskaja Lingvistika*. Opiti isledovanija ponjatija v metodicheskich zeljach. 2002.

HERINGER 2002

HERINGER, H. I.: *Interkulturelle Kommunikation*. Grundfragen und Konzepten. Franke A. Verlag, Tübingen und Basel, 2002.

KLIMOVA 1975

KLIMOVA, L. I.: *Antonimicheskie snaschenija polisemanticheskich slov v sovremennom russkom jasike*. Avtoreferat, 1975.

MASLOVA 2001

MASLOVA, V. A.: *Linguokulturologie*. M. Akademia, 2001.

RIESEL 1975

RIESEL, E.-SCHENDELS, E.: *Deutsche Stilistik*. Hochschulverlag. Moskau, 1975.

RIESEL 1984

RIESEL, I.: *Abriss der deutschen Stilistik*. Verlag für fremdsprachige Literatur, Moskau, 1984.

BEGRIFFE DES UNBEWUSSTEN IM 19. JAHRHUNDERT

HENRIETT LINDNER

Einführung

Die vorliegende Arbeit versteht sich als ein Beitrag zur Erforschung des psychologischen und literarischen Diskurses um die menschliche Psyche im 19. Jahrhundert. Obwohl der Begriff des Unbewussten heute weitgehend für die Psychoanalyse reserviert ist, wird er in literarischen, psychologischen und philosophischen Texten bereits im 19. Jahrhundert benutzt, natürlich mit anderen Bedeutungen und teilweise auch in anderen Kontexten. Aus vielen Beteiligten dieses Diskurses gilt es im Folgenden lediglich nur Ärzte, bzw. Naturwissenschaftler hervorzuheben: Zunächst FRANZ ANTON MESMER (1734–1815), weiter GOTTHILF HEINRICH SCHUBERT (1780–1860) und schließlich den Arzt, Naturwissenschaftler, Kunstkritiker und Maler CARL GUSTAV CARUS (1789–1869). Bevor wir uns aber dem Lebenswerk und Unbewusstenkonzept der drei Naturforscher widmen, sollen einige Worte über das bisherige Interesse der Forschung für das Thema vorangeschickt werden.

Problemstellung und Forschungsfrage

Die Forschung zur Psychologiegeschichte ist sich in der Hinsicht einig, dass in der Zeit um 1800 von Psychologie als selbständiger Wissenschaft noch nicht zu sprechen sei. Zugegeben werden allerdings Entwicklungslinien, aus denen sich die moderne Psychologie erst bilden könne. Eine der erfreulichen Ausnahmen in der Wissenschaftsgeschichtsschreibung ist Hehlmanns *Geschichte der Psychologie*,¹ in der der Autor fünf Entwicklungslinien des beginnenden psychologischen Diskurses unterscheidet: Zunächst die Erfahrungsseelenkunde, deren Forschungen vielleicht durch Karl Philipp Moriz' bekanntes *Magazin der Erfahrungsseelenkunde* (1783–1807) am deutlichsten das psychologische Interesse der Zeit bezeugen und bezeichnen.² Zweitens die Psychiatrie, die sich erst die Psychotherapie entdeckt – damals auch als philosophische Medizin oder „psychische Heilmethode“ bezeichnet,³ drittens die Naturphilosophen oder, wie Hehlmann sie nennt, die Erforscher der Tiefen der Seele, weiter die Physiognomie, die Lavaters und z.T. Herders Schriften tradiert ist, und

¹ HEHLMANN, Wilhelm: *Geschichte der Psychologie*, Stuttgart, 1963.

² Es gab aber auch weniger bekannte Zeitschriften wie z.B.: *Allgemeines Rezeptorium für empirische Psychologie und verwandte Wissenschaften* (1792–1801, hg. v. Johann David Mauchart); *Psychologisches Magazin* (1794–1804) oder *Anthropologisches Journal* hg. v. Carl Christian Erhard SCHMIDT; die *Materialien zu neuen Ansichten für die Erfahrungsseelenkunde und andere physikalische Gegenstände* (1802–1807 hg. v. C. Ph. G. Happach) oder Abels *Sammlung und Erklärung merkwürdiger Erscheinungen aus dem menschlichen Leben* (1784–1790). Vgl. RIEDEL, Wolfgang: Anthropologie und Literatur in der deutschen Spätaufklärung. Skizze einer Forschungslandschaft, in: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 6. Sonderheft, Tübingen 1994, 93–157, hier 127.

³ Psychiater wie der französische Arzt Philippe Pinel, der deutsche Johann Christian Reil, sowie Mesmer und der deutsche Alexander Kluge können hier exemplarisch hervorgehoben werden. Vgl.: RIEDEL 1994, 106f.

schließlich eine Art Gegen-Psychologie, Kants philosophischen Idealismus, der, indem er die Berechtigung der Psychologie leugnet, sie durchgehend diskutiert.

Die Wissenschaftsgeschichte verdankt die Geburt der neuen Disziplin der Aufklärung, näher dem Mangel der Aufklärung, den Menschen in seiner Totalität zu erfassen und darzustellen. Da die Seelenkunde seinem Interesse gemäß sehr schnell die Aufklärung mit der Unzulänglichkeit der Empirie konfrontiert hat, wurde sie auch mit Skepsis und Hohn aufgenommen. Der Bedarf an einer neuen Wissenschaft, die den Menschen und das Menschliche aus anderen Aspekten darzustellen vermag, als die aufgeklärte Anthropologie, wächst nicht nur, bzw. erst recht nicht in ärztlichen Fachkreisen. Gefordert wird die neue Seelenbetrachtung in erster Linie in der Literatur. So wird beispielsweise von Novalis um 1800 der Anspruch einer ‚neuen Seelenlehre‘ formuliert:

„Sonderbar, daß das Innre der Menschen bisher nur so dürftig betrachtet und so geistlos behandelt worden ist. Die sogenannte Psychologie gehört auch zu den Larven, die die Stellen im Heiligthum, eingenommen haben, wo ächte Götterbilder stehn sollten. Wie wenig hat man noch die Physik für das Gemüth und das Gemüth für die Außenwelt benützt. Verstand, Fantasie – Vernunft – das sind die dürftigen Fachwerke des Universums in uns. Von ihren wunderbaren Vermischungen, Gestaltungen, Übergängen kein Wort. Keinem fiel es ein – noch neue, ungenannte Kräfte aufzusuchen – ihren geselligen Verhältnissen nachzuspüren [...]“⁴.

Im frühromantischen Universalitätsgedanken, der auch in diesem Fragment zu Sprache kommt, kristallisiert sich vieles aus dem spezifischen Objekt und der Methode der neuen Seelenlehre. Es soll dabei um die Suche nach bisher ungenannten Kräften und Vermischungen gehen, nach Übergängen der Seelenkräfte und nach Grenzsituationen. Die Metaphern und Analogien zur Beschreibung der menschlichen Psyche sollen grundsätzlich aus zwei Quellen genommen werden: aus der Sprache des Kultes und aus der der Naturwissenschaft. Novalis präformiert hier vieles aus der Thematik und Methodologie des beginnenden psychologischen Diskurses: Die neuen naturwissenschaftlichen Kenntnisse werden mit in den Metaphernkomplex der Seelenfunktionen hineingenommen: Elektrizität, Galvanismus und Magnetismus werden im 19. Jahrhundert durchgehend als Sinnbilder für die unsichtbaren Kräfte, eben für die Grenzphänomene der empirisch erfassbaren Seite der Seele aufgefasst.

Mesmer und die Rezeption Mesmers in Deutschland

Als Beispiel für diese sinnbildliche Verwendung der neuesten Erkenntnisse der Physik soll der magische Materialist und materialistischer Magier Franz Anton Mesmer (1743–1815) genannt werden. Er gehört zu den meist erforschten und umstrittensten Figuren in der Geschichte der Naturwissenschaften und in der Sozialgeschichte der Literatur, weshalb die Forschung die historische Figur, bzw. Mesmers Lehre deutlich von den ins Legendäre reichenden Deutungen seiner Schüler sowie von der literarischen Nischenbildung⁵ trennt. Li-

⁴ NOVALIS (Friedrich von Hardenberg): *Werke, Tagebücher und Briefe*. Hg. v. Hans-Joachim MÄHL und Richard SAMUEL, 3 Bde. München Wien, 1978–1987, Bd. 2, 771.

⁵ vgl. BARKHOFF, Jürgen: *Magnetische Fiktionen. Literarisierung des Mesmerismus in der Romantik*, Stuttgart Weimar, 1995, XIII, und MOCEK, Gerhard: *Johann Christian Reil. (1759–*

teraten wie Hoffmann und Kleist ließen sich gern durch den Magnetismus inspirieren, aber hier ist die Wirkung der Mesmerismus-Rezeption maßgebend. Unter dem Terminus der literarischen Nischenbildung versteht die Forschung das Phänomen, dass der Mesmerismus, von der Schulmedizin abgelehnt und als medizinische Theorie untergegangen, in literarischen Texten überwintert, und zwar bis zu seiner Wiederentdeckung und teilweise Rehabilitation durch die Medizingeschichte im 20. Jahrhundert.

So überraschend es auch klingen mag: Mesmer als Arzt und Naturwissenschaftler versteht sich zunächst als Vollender der Latrophysik Descartes' und Newtons und seine Thesen sind vollständig mit der mechanischen Philosophie und der ‚neuen Physik‘ des ausgehenden 18. Jahrhunderts in Deckung zu bringen.⁶ Er etablierte ein umfassendes Natursystem, das auf der Vorstellung der Harmonie als Weltprinzip beruht: Das Universum sei dabei verbunden durch ein unsichtbares, feines, Fluidum physischer Art⁷, das sich zwischen belebter und unbelebter Natur ausbreite. Dieses Fluidum sei in harmonischer Bewegung, welche auf den menschlichen Körper eine ähnliche Wirkung wie bei Magneten ausübe. Sei der menschliche Körper in Harmonie mit diesem Fluidum, so sei er gesund, und Krankheit entstehe immer erst, wenn die Harmonie des Menschen mit dem Fluidum gestört wird. Die Revolutionierung der Medizin verstand Mesmer in der Heilpraxis durch den Magnetismus, d.h. durch Auflegen von Magneten auf kranke Körperstellen, ferner aber auch durch Handauflegen, und auf diese Weise vermittelte menschliche magnetische Ausstrahlung. Das Ziel der Behandlung sei, die verlorene Harmonie des menschlichen Körpers mit dem magnetischen Fluidum wiederherzustellen. Mesmer benutzte zu den Therapien gern magnetisiertes Wasser und Holz, das Heilverfahren verlief auch häufig in Gruppen. Wie diese Seancen-ähnliche Gruppentherapie aussah, zeigt uns eine Reihe zeitgenössischer Darstellungen des Heilverfahrens. Magnetische Ausstrahlung hätten nicht nur Magneten und nicht nur das Fluidum, sondern auch der Mensch. So begründet sich der Name animalischer Magnetismus. Nach Mesmers Ansicht⁸ könne die magnetische Kraft des Menschen angehäuft, verstärkt und fortgepflanzt werden.⁹ So wird das Heilverfahren zunehmend auf die Kraft des menschlichen Magnetismus übertragen und das Auflegen von Magneten durchs Handauflegen abgelöst. Wie das in der Praxis und aussah, zeigt uns eine zeitgenössische Abbildung, auf der eine Dame magnetisiert wird, der Weg der magnetischen Strahlen wird auf der Zeichnung dargestellt. Leicht ist es zu erkennen, dass diese eine solche Situation darstellt, die ein Jahrhundert später mit dem Begriff der Hypnose beschrieben und praktiziert wird.

Mesmers animalischer Magnetismus beschränkt sich nicht lediglich auf Fragen der Heilmethode, seine Lehre stellt ein umfassendes Weltsystem dar, in dem Analogien zwischen Sphärenwelt und zwischenmenschlichen Verhältnissen aufgestellt werden können.

1813) *Das Problem des Übergangs von der Spätaufklärung zur Romantik in Biologie und Medizin in Deutschland*, Frankfurt a. M. u. a., 1995, 87ff.

⁶ BARKHOFF 1995, 32, vgl. weiter: DARNTON, Robert: *Der Mesmerismus und das Ende der Aufklärung in Frankreich*, München–Wien 1983, 24.

⁷ vgl. KLUGE, Carl Alexander Ferdinand: *Versuch einer Darstellung des animalischen Magnetismus als Heilmittel*, Berlin, 1815, 213, § 179.

⁸ Mesmer faßte seine Erfahrungen aus der ärztlichen Praxis in 26 Thesen zusammen, und schickte sie im Jahre 1775 an alle medizinischen Universitäten. Vgl.: LOOK, Maria van: Herkunft, Lehre und Leben Franz Anton Mesmers, in: M. v. L.: *Franz Anton Mesmer*, Freiburg, 1969, 23–39.

⁹ vgl. LOOK 1969, 38 und MESMER, Friedrich [sic] Anton: *Mesmerismus oder System der Wechselwirkungen, Theorie und Umgebung des thierischen Magnetismus als allgemeine Heilkunde zur Erhaltung des Menschen*, Hg. von K. C. WOLFART, Berlin 1814, 179.

„Gleicherweise wie eine allgemeine und gegenseitige Gravitation zwischen allen Himmelskörpern besteht, so besteht auch noch eine besondere und gegenseitige Gravitation zwischen Bestandteilen der Erde gegen das Ganze und von dem Ganzen gegen jedes dieser Teile, und endlich unter allen diesen Teilen wieder von einem jeden gegen den anderen. [...] Derjenige unter allen Körpern also, welcher auf den Menschen mit der meisten Kraft zu wirken vermag, ist sein Nebenmensch.“¹⁰

Mesmer selbst wurde wegen seiner Lehre von Medizinern mehrmals angegriffen: man berief zwei ärztliche Kommissionen zur Begutachtung von Mesmers Heilpraxis ein, 1784 in Paris und 1812 in Berlin. Beide Kommissionen lehnten zuletzt den animalischen Magnetismus ab. Trotz aller erfolgreichen Heilungen von ihm und seinen Nachfolgern bedeutete der animalische Magnetismus für die zeitgenössische, vom mechanischen Weltbild geprägte Wissenschaft einen Skandal. Ein Grund dafür ist mit Sicherheit im Eklektizismus und dem hochspekulativen Charakter seiner Thesen zu suchen, aber auch sexualmoralische Überlegungen und Skepsis begleiteten die Heilkuren im meist weiblichen Patientinnenkreis.¹¹ Diese komplizierte, mit der magnetischen Kur verbundene Abhängigkeit wird in E. T. A. Hoffmanns Erzählung *Der Magnetiseur* detailliert und plastisch dargestellt. Von den achtziger Jahren des 18. Jahrhunderts begann in Deutschland eine regelrechte Mesmerismus-Diskussion¹² eröffnet durch den Heilbronner Stadtarzt und erfolgreichen Magnetiseur Eberhard Gmelin mit seinen Texten *Über Thierischen Magnetismus* (1787) und *Neue Untersuchungen über den Thierischen Magnetismus* (1789). Dieses Werk diente dann zu Schuberts *Ansichten von der Nachtseite der Naturwissenschaft* und zu Alexander Ferdinand Kluges *Versuch einer Darstellung des animalischen Magnetismus als Heilmittel* (1811) sowie Carl Gustav Carus' *Über Lebensmagnetismus* (1857).

Die Faszination am magnetischen Heilkonzept ist im Wesen des romantischen Bestrebens zu suchen, die Berührungspunkte mit dem ‚über-menschlichen‘, göttlichen Natur zu finden, und bei aller Ambivalenz die obersten Grenzen der eigenen Menschlichkeit zum Übersinnlichen zu erproben. Der Magnetismus wird in der Vorstellung der romantischen Generation stark mit dem Somnambulismus vermischt, und zum Teil gleichgesetzt; der magnetisch-somnambule Schlaf wird neben dem Traum, Phantasie, Poesie und Musik als eine Möglichkeit angesehen, an den Berührungspunkt der Transzendenz zu gelangen.

Die romantische Position in der Mesmerismus-Diskussion weicht von Mesmers Thesen grundsätzlich ab, indem – wie Barkhoff zusammenfaßt¹³ – die Betonung nicht mehr auf konvulsivischen Krisen, sondern auf die wohltuenden Wirkungen des somnambulen Schlafs gelegt wurde, und indem die Theorie des Fluidums gelehrt wird und statt dessen psychische Ursachen zum entscheidenden Faktor gemacht wurden. Hiermit kündigen sich psychoanalytische und psychotherapeutische Denkmuster an. Der Mesmerismus ist Produkt

¹⁰ Vgl. MESMER 1814, 176f.

¹¹ Barkhoff beschreibt in der frühen ärztlichen Praxis einen Fall, wo Mesmer noch in seiner Wiener Zeit eine junge Dame, eine Hofmusikantin von ihrer Blindheit geheilt hatte. Das Mädchen sei dann nach der Genesung depressiv, und darauf sei die Therapie abgebrochen worden, und die Patientin sei wieder in die Blindheit zurückgefallen. Mesmer sei des Betrugs und des Missbrauchs des Mädchens bezichtigt, und habe darauf Wien und seine Frau verlassen. BARKHOFF 1995, 13.

¹² Vgl. zur Diskussionsübersicht BARKHOFF 1995, 85ff. und FELDGES, Brigitte u. STADLER, Ulrich: *E. T. A. Hoffmann. Epoche – Werk – Wirkung*, München 1986, S. 27–30.

¹³ Vgl. BARKHOFF 1995, 27.

seiner Epoche: In einer Zeit, die – so stark wie vielleicht noch keine davor – die Welt in der ‚Spaltung von Geist und Materie‘ erlebt, nimmt die Mesmer-Rezeption an dem grandiosen Projekt teil, die verlorene Unmittelbarkeit mit der Natur wiederherzustellen und ist somit als genuin romantisch zu interpretieren.¹⁴ Die Literatur thematisierte insbesondere die vielfältigen Abhängigkeitsverhältnisse des Rappports zwischen Magnetiseur und Patientin, widerspiegelte alle möglichen Positionen der Diskussion, E. T. A. Hoffmanns Erzählungen und Kleists *Käthchen von Heilbronn* widerspiegeln die Faszination des Mesmerismus, und die Satiren, beispielsweise August Wilhelm Ifflands *Magnetismus* und Moritz August Thümmels *Reise in die mittäglichen Provinzen Frankreichs* nehmen gegenüber Mesmer eine kritische Position ein.¹⁵

Gotthilf Heinrich Schubert und die romantische Naturphilosophie

Der Gedanke eines allgemeinen Wertsystems der Sympathie und der darauf basierende animalische Magnetismus spielen in der romantischen Naturphilosophie eine bedeutende Rolle, am deutlichsten vielleicht in den Schriften des Naturwissenschaftlers Gotthilf Heinrich Schubert, der sich von den Gedanken und Methoden her der Frühromantischen Philosophie zuordnen lässt. Er war während der Studienjahre auch an den Experimenten und der „Symposie“ im Jenaer Kreis aktiv beteiligt, und versuchte in seinen allerdings einige Jahre später abgefassten Schriften, wissenschaftliches Naturstudium, romantische Naturspekulation und die Poetisierung der Welt zu vereinigen.¹⁶ Seine anthropologischen und naturwissenschaftlichen Gedanken veröffentlichte er zwischen 1808 und 1818, in seinen *Ansichten von der Nachtseite der Natur* (1808), in der *Symbolik des Traumes* (1814) und in der zweiten, überarbeiteten Fassung der *Ansichten* (1818). Die Thesen, die er selbst rückblickend kritisch z.T. als „größenteils nebelartige Gedankenbilder“ bezeichnet hat, und die in der zeitgenössischen Diskussion mit Ausnahme der romantischen Schule zum Einen abgelehnt, zum Anderen verspottet wurden, sind als markante Gegenposition zum Newtonischen Weltbild zu verstehen.¹⁷ Wie er selbst in einem Brief formuliert:

„Ich kann es nicht leugnen, daß mir das mathematischmechanistische Unwesen das sich an der Grenze der Neutonischen Theorie eingefunden [...] von Jugend an verhaßt war, und ich danke Gott, daß es mir gelungen diese chinesische Mauer zu zerbrechen.“¹⁸

Das Buch *Ansichten von der Nachtseite der Naturwissenschaft* beginnt mit der Erklärung seines Begriffs der Nachtseite der Natur und in Analogie der Nachtseite des Menschen. Die ironische Bezugnahme auf die Aufklärung liegt hier auf der Hand.

„Auch die Natur hat ein doppeltes Licht für uns. Das eine reflektierte, trägt der erkennende, betrachtende Menschegeist[...] in diese hinein, und das wäre ganz

¹⁴ Vgl. BARKHOFF 1995, XVII.

¹⁵ Vgl. TAP Patricia: *E. T. A. Hoffmann und die Faszination romantischer Medizin*, Diss., Düsseldorf, 1996, 46.

¹⁶ Vgl.: SAUDER: Gerhard: *Nachwort zu Gotthilf Heinrich Schubert: Symbolik des Traumes*, Heidelberg, 1968 I–XXVI.

¹⁷ vgl. SAUDER 1968, V.

¹⁸ Brief an Emil v. Herder, 1807, in: Nathanael BONWENTSCH (Hg.): *Gotthilf Heinrich Schubert in seinen Briefen. Ein Lebensbild*, Stuttgart, 1918, 75f.

in Ordnung, und beruht auf ziemlich alten Rechten jener Sonne, welche freilich auch von Alters her dem Phänomen der Sonnenflecken stärker unterworfen gewesen scheint, als ihr körperliches Abbild am Himmel. Das andere Licht [...] läßt beiläufig als ein der Natur eigenthümliches Licht betrachten, nur da sichtbar, wo das mehr oder minder hellscheinende Gestirn des Tages sich seines Lichtes begiebt, oder begeben muß. [...] Jenes Phosphorlicht wendet sich, mit den eigenthümlichen Schrecknissen, welche es begleiten, zunächst meist an eine ihm verwandte Parthie unseres Wesens, welche mehr in halbdunklen Gefühlen, als im klaren, ruhigen Erkennen lebt, und sein Schimmer behält immer etwas Zweideutiges und Ungewisses, wie die Aussprüche der alten Orakel welche ganz in dieses Gebiet gehören.“¹⁹

Der romantische Einsatzpunkt Schuberts ist das Moment der zerstörten Harmonie: der Bruch des Menschen mit der Natur, wodurch sich ein absolut dualistisches System aufstellt, in dessen Mittelpunkt sich der Mensch selbst befinde. Auch das menschliche Nervensystem bestehe demnach aus zwei Partien, aus dem Ganglien- und dem Cerebralsystem. Das Cerebralsystem stelle die rationale Seite des Menschen dar, und im wachen Zustand habe dieses System die Vorherrschaft, und es trage die Verantwortung fürs Sehen und Hören, also für das sinnliche Wahrnehmen und Erkennen der physischen Welt. Dagegen walte das Gangliensystem über die bildende Tätigkeit des Menschen, steuere die Vorgänge in der Magengegend und Herzgrube, es habe die Vorherrschaft im Schlaf und sei verantwortlich für ‚vorcerebrische‘ Wahrnehmung, mit anderem Ausdruck: für Instinkte und Vorahnungen. Das Gangliensystem bilde das Gebiet der Sympathien und magischen Wirkungen der Natur, sei Kreis der Empfänglichkeit, der Weiblichkeit, und der damit im Leben zum Ausdruck kommenden Rhythmik und Periodizität. Weiter sei das Gangliensystem verantwortlich für das Zukunftssehen und für die Erinnerung und sei das Zentrum der reproduzierenden Einbildungskraft.²⁰ Seit dem Sündenfall, den Schubert im theologischen Teil seiner Arbeit als den Ausdruck der menschlichen Hybris interpretiert, und durch fortschrittliche Zivilisation seien die beiden Systeme im zeitgenössischen Menschen durch eine Scheidewand getrennt. Der Naturmensch sei hingegen „für die Rührungen des Gangliensystemes und für die Strahlungen seines natürlichen Lichtes“ viel offener, denn die Region des Gangliensystemes bleibt dem Willen zugänglicher und umgekehrt akkordieren die Regungen des Gefühlssystemes mehr mit den Regungen des Cerebralsystemes, schließen sich dem Kreise des Selbstbewußtseins näher an.²¹ Die verlorene Unmittelbarkeit zwischen dem Cerebral- und Gangliensystem sei im Schlaf, im Somnambulismus, in Ohnmacht, Scheintod im höchsten Grade aber in der Entzückung der Liebe und im Wahnsinn wieder herzustellen,²² wobei diese Wiedererlangung der Unmittelbarkeit eine äußerst ambivalente ist: sie wirke „belebend oder zerstörend“ auf uns.²³

¹⁹ SCHUBERT, Gotthilf Heinrich: *Ansichten von der Nachtseite der Naturwissenschaft*,² Dresden, 1818, 5.

²⁰ Vgl.: SCHUBERT, Gotthilf Heinrich: *Symbolik des Traumes*,² Heidelberg, 1968, 127ff.

²¹ SCHUBERT 1968, 162f.

²² SCHUBERT 1968, 148.

²³ „Die Leidenschaften und das ganze Gefolge unserer Neigungen und Abneigungen, der Begierden und des Hasses, die ganze Region der Gefühle, haben ihren Wirkungskreis und Ursprung im Gangliensystem, wirken belebend oder zerstörend auf dieses ein.“ SCHUBERT 1968, 123f.

Seit dem Sündenfall habe sich auch die Leidenschaft, ursprünglich die liebende Fähigkeit²⁴ des Menschen, von ihrer ursprünglichen geistigen Bestimmung entfernt und in Hochmut verwandelt.²⁵ In diesem Zusammenhang verknüpft Schubert die entgegengesetzten Gefühle und Leidenschaften: Liebe und Wollust mit Aggression und Mordlust, Heiligkeit mit Verdammung, Hochmut und Erhebung des Selbst mit Religiosität und Eingebung, religiöse Vollendung mit der Sinneslust,²⁶ das Grausamste mit dem Erhabensten. Durch diese Gegensätze wird die Nachtseite des Ichs charakterisiert, und sie wirkt dementsprechend auch unheimlich: „Ich erschrecke, wenn ich diese Schattenseite meines Selbst einmal im Traume in ihrer eigentlichen Gestalt erblicke.“²⁷ Diese Lehre des menschlichen Unbewussten hat Folgen für Schuberts Auffassung der Sprache und der Kunst, besonders der Poesie, die für die Romantikforschung zwar für äußerster Wichtigkeit ist, jetzt aber im Einzelnen nicht besprochen werden kann²⁸.

Carl Gustav Carus

Die Brücke zwischen der Unbewusstenlehre der deutschen Romantik und der Psychoanalyse bildet in kulturhistorischer Sicht der Naturwissenschaftler, Arzt und Kunstkritiker Carl Gustav Carus.

Carus kann als einer der anerkanntesten Universalgelehrten seiner Zeit gelten: von bürgerlichem Beruf Gynäkologe, Verfasser von anerkannten gynäkologischen Lehr- und Fachbüchern. Gleichzeitig gehört er aber einerseits zum engsten Freundeskreis Goethes, andererseits verbindet ihn eine Freundschaft auch mit Ludwig Tieck und ist Kollege, Kritiker und Freund der beiden vielleicht heute noch bekanntesten romantischen Malern Philipp Otto Runge und Caspar David Friedrich. Die Verwandtschaft zwischen Friedrich und Carus steht klar vor Augen, wenn man Landschaftsdarstellungen der beiden Maler miteinander vergleicht. Die Kunstwerke zeigen vielleicht deutlicher als jede wörtliche Ausführung, welche thematische und motivische Verwandtschaft die Schatten-Licht-Metaphorik der romantischen Kunst und das psychologische Interesse am Unbewussten verbindet.

Neben kunsttheoretischen Schriften *Über Landschaftsmalerei*²⁹ und die Kunst Friedrichs können zwei psychologische Schriften, Themen herbeizitiert werden. Im Aufsatz *Über Lebensmagnetismus und über die magnetischen Wirkungen überhaupt*³⁰ setzt er sich mit dem Mesmerismus auseinander, und was er unter dem Begriff des Unbewussten versteht, erklärt er ausführlich in seinem Buch *Psyche*³¹. Das Buch gehört zu den meistgelesenen und von Fachkreisen wie von Literaten meist rezipierten Psychologiebüchern des 19. Jahrhunderts.

²⁴ „[...] jener gefallene, in die Materie befangene Phosphorus unsres Wesens, ist nichts anders als die Fähigkeit zu lieben.“ SCHUBERT 1968, 157.

²⁵ Vgl. SCHUBERT 1968 125 und 157f.

²⁶ Vgl. SCHUBERT 1968, 124f

²⁷ SCHUBERT 1968, 118.

²⁸ Vgl. SAUDER 1968, XXIV.

²⁹ CARUS, Carl Gustav: *Neun Briefe über Landschaftsmalerei geschrieben in den Jahren 1815–1824. Zuvor ein Brief von Goethe als Einleitung*, Leipzig, Verlag von Gerhard Fleischer, 1831.

³⁰ CARUS, Carl Gustav: *Ueber Lebensmagnetismus und über die magischen Wirkungen überhaupt*, Leipzig, Brockhaus, 1857.

³¹ CARUS, Carl Gustav: *Psyche. Zur Entwicklungsgeschichte der Seele*, Pforzheim, Flammer und Hoffmann, 1846.

Er stellt ein Modell der menschlichen Psyche dar, in dem neben dem Bewusstsein zwei weitere Bereiche existieren: einerseits das absolut Unbewusste oder das Allgemeine, andererseits das partiell oder relativ Unbewusste. Er vergleicht die menschliche Psyche mit dem Turm eines der gotischen Dome,

„...die das Auge durch den Reichthum ihrer Verzierungen und das Himmelanstrebende ihrer Gesamtform anziehen, die aber weder in ihrer Schönheit leuchten und sich erhalten, noch in ihrer Höhe getragen werden könnten, wenn nicht der unsichtbar tief in der Erde ruhende Grund (hier das Gleichniß des vollkommen Unbewussten) sie überall stütze und die innere künstliche Fügung des Mauer- und Eisenwerkes sie durchaus befestigte.“³²

Unter absolut Unbewusstem versteht er die in der Körperbildung waltende Idee, die wir gewöhnlich allerdings nicht als Seele bezeichnen, und unter partiell Unbewusstes versteht er jenen „Bereich eines wirklich schon zum Bewusstsein gekommenen Seelenlebens, welcher jedoch für irgend eine Zeit jetzt wieder unbewusst geworden ist, immer jedoch auch wieder ins Bewusstsein zurückkehrt, ein[en] Bereich, welcher immerfort selbst in der ganz gereiften Seele den größten Theil der Welt des Geistes umfassen wird, weil wir in jedem Augenblick doch immer nur einen verhältnißmäßig kleinen Teil von der ganzen Welt unserer Vorstellungen wirklich erfassen und gegenwärtig halten können.“³³
Zwischen dem Bewusstsein und partiell Unbewusstsein finde eine Wechselwirkung statt:

„gleich dem durchaus Unbewussten wirken nämlich alle bereits früher einmal zum Bewusstsein gelangten, dann aber wieder unbewusst in der Seele schlummernden Gefühle und Erkenntnisse immerfort auf das bewusste Seelenleben, wie auf das, was wir das absolut unbewusste Seelenleben genannt haben, ein. Das Geordnete, Schöne – wohlthätig und fördernd – das Rohe und Unschöne – störend und hindernd.“³⁴

Die Ambivalenz, die die Schubertsche Nachtseite des Menschen bezeichnet, wird auch in Carus' Theorie als für das Unbewusste konstitutiv erkannt.

In den Wirkungsmechanismus des Unbewussten werden bei Carus auch spontane und erlernte Reflexe miteingenommen, wie Speichelbildung bei Vorstellung von Zitronen oder Gallenabsonderung und Giftbildung in zornigen Zuständen.³⁵ Interessant ist diese Erklärung im Hinblick auf die Psychologie des 20. Jahrhunderts deswegen, da im 20. Jahrhundert die Reflexforschung und der damit verbundene Behaviorismus sich gänzlich von der Tiefenpsychologie absondert. Der universalistische Anspruch Carus' und der Tiefenpsychologen des 19. Jahrhunderts scheint also im 20. Jahrhundert verloren gegangen zu sein.

Eine wichtige Eigenschaft des Unbewussten nach Carus stellt eine gewisse Unmittelbarkeit dar, dies bedeutet zunächst, dass in unserer Psyche „nicht bloß die eigenen Lebenszustände erfüllt und durch Innerung und Ahnung, rück- und vorwärtsschauend bestimmt werden, sondern dass sie, als Theil-Idee, zunächst der Menschheit und, entfernter, des Welt-Ganzen, [...] von allen Regungen der Seele der Menschheit und der Seelen der Welt

³² CARUS 1846, 69.

³³ CARUS 1846, 86f.

³⁴ CARUS 1846, 76.

³⁵ CARUS 1846, 79.

unbewußterweise durchdrungen sein muß.“³⁶ Wir finden also bei ihm den Universalismus der Romantik wieder, diese Verbindung zwischen dem Einzelnen und der Menschheit, die, wie bei Mesmer und Schubert nach dem Modell der Gravitation der Himmelskörper und nach den Newtonschen Gesetzen der Wechselwirkung und mit Wirkungseffekten des Magnetismus und der Elektrizität modelliert und erklärt wird. Aus dieser Unmittelbarkeit ließen sich – so Carus – bestimmte Erscheinungen erklären, wie „jenes sonderbare Fernschauen, im Traum oder im Wachen, von Beziehungen auf Erd- und Himmelsvorgänge, oder auf Schicksale der Menschen, jene sonderbaren Erscheinungen des magnetischen Rapports zwischen Entfernten, und so Vieles, was der gewöhnlichen Psychologie ein unerklärliches Rätsel geblieben ist...“³⁷ Als Beispiel bringt er die Beziehungen, die sich im embryonischen Leben, also im Zustand des absoluten Unbewussten befinden, in dem alle Regungen der Mutter sich auf das Kind übertragen. Die Unmittelbarkeit, d.h. die Verbindung mit dem Allgemeinen verleiht dem menschlichen Leben eine bestimmte Periodizität und eine Entwicklung: eine Fähigkeit des Unbewussten also,

„dieses einmal im Bewusstsein Gewesene und später wieder dahin kommende, so lang es unbewusst ist, allemal mehr mit dem Allgemeinen in Rapport zu setzen als es vorher war, und es dadurch immer in etwas auch in sich zu verändern.“³⁸

Hierdurch erklärt er die allgemeine Erkenntnis, dass wir den Schlaf und den damit verbundenen Traum als periodische Eindringung des Bewussten ins an sich unermüdete Unbewusste als erquickend finden können.³⁹ Durch das Modell des Unbewussten gelangt er auch zu einer umfassenden Theorie der künstlerischen Kreativität. Er beschreibt den Prozess des künstlerischen wie wissenschaftlichen Schaffens, die er nämlich nach romantischer Tradition nicht trennt, als eine Reifung der Idee, an der die bewusste und unbewusste Seite des Menschen beteiligt sind.⁴⁰ In der Ausbildung der Vorstellung spielen die Fähigkeit des Unbewussten die entscheidende Rolle, sich mit dem Allgemeinen in Verbindung zu setzen. „Je edler und höher daher die Grundidee dieses Daseins, je feiner und vielfältiger der Rapport mit dem Makrokosmos, desto bestimmter wird die Vorstellung, der Gedanke – durch jenes Versenken ins Unbewusstsein an Ausbildung zunehmen.“ Auch wenn die Rolle des erneuten bewussten Durchdenkens nicht völlig unwichtig erscheint, wird das „unbewußte Wachsen der Vorstellung im Innern“ als von primärer Bedeutung angesehen.⁴¹ Carus Theorie des künstlerischen Schaffensprozesses nimmt vieles aus der psychoanalytischen Kunstauffassung vorweg, die Freud in der *Traumdeutung* und in kunsttheoretischen Schriften wie z.B. *Der Dichter und das Phantasieren* ausführt. Carus arbeitet auch eine umfassende Trieblehre heraus,⁴² den Treib als eine Stufe der menschlichen Entwicklung vor der Entfaltung des Geistes – der Verstand, der Phantasie und der Vernunft – ansehend, die uns wiederum an vielen Punkten als modern erscheint, auf deren detaillierte Darstellung und Vergleich mit der psychoanalytischen Triebkonzeption wir jedoch aus Platzgründen verzichten müssen.

³⁶ CARUS 1846, 82.

³⁷ CARUS 1846, 83.

³⁸ CARUS 1846, 85.

³⁹ CARUS 1846, 86.

⁴⁰ CARUS 1846, 85f.

⁴¹ CARUS 1846, 86.

⁴² CARUS 1846, 149ff.

Zusammenfassung

Bei der Beschäftigung mit dem literarisch wie naturphilosophisch diskutierten Begriff des Unbewussten im 19. Jahrhundert kommt es uns aber zunächst nicht darauf an, darzulegen, dass dabei bestimmte Punkte der psychoanalytischen Theorie oder Praxis konkret wären vorweggenommen worden, der Unbewusstenbegriff des neunzehnten Jahrhunderts erweist sich aus kulturhistorischer Sicht als interessant. Der psychologische Diskurs diskutiert in der Opposition zur Aufklärung die der empirischen Erkenntnis verschlossene Seite des Menschen und nennt sie dem Bewusstsein entgegengestellt das Unbewusste. Obwohl der Begriff des Unbewussten heute für die Psychoanalyse weitgehend reserviert und freudianisch geprägt ist, ist festzuhalten, dass das neunzehnte Jahrhundert bereits über einen ausgeprägten, jedoch von der Freudianischen Subjektkonzeption abweichenden Begriff des Unbewussten verfügte, welcher sich u.a. für das Menschenbild der Literatur als konstitutiv erweist. Weiter ist im Hinblick auf das Selbstbild der Psychologie und der Psychoanalyse als eine Diskussion die Einsicht zu gewinnen, dass diese Disziplinen zumindest in ihrer Konzeption des Unbewussten wesentliche Elemente aus Diskursen spekulativer und fiktionaler Art übernommen haben.

Die Beschäftigung mit der Unbewusstenkonzeption des neunzehnten Jahrhunderts könnte uns dazu verhelfen, die Kulturgeschichte des neunzehnten Jahrhunderts in der Form von transdisziplinären Diskursen darzustellen, in denen das damals beginnende und heute immer noch nicht gänzlich vergessene grandiose Projekt der Romantisierung der Welt im weitesten Sinne stattfindet.

Literatur

BARKHOFF 1995

BARKHOFF, Jürgen: *Magnetische Fiktionen. Literarisierung des Mesmerismus in der Romantik*. Stuttgart Weimar, 1995.

BONWENTSCH 1918

BONWENTSCH, Nathanael (Hg.): *Gotthilf Heinrich Schubert in seinen Briefen*. Ein Lebensbild. Stuttgart, 1918.

CARUS 1831

CARUS, Carl Gustav: *Neun Briefe über Landschaftsmalerei geschrieben in den Jahren 1815–1824*. Zuvor ein Brief von Goethe als Einleitung. Leipzig, Verlag von Gerhard Fleischer, 1831.

CARUS 1846

CARUS, Carl Gustav: *Psyche*. Zur Entwicklungsgeschichte der Seele. Pforzheim, Flammer und Hoffmann, 1846.

CARUS 1857

CARUS, Carl Gustav: *Ueber Lebensmagnetismus und über die magischen Wirkungen überhaupt*. Leipzig, Brockhaus, 1857.

DARNTON 1983

DARNTON, Robert: *Der Mesmerismus und das Ende der Aufklärung in Frankreich*. München–Wien, 1983.

FELDGES – STADLER 1986

FELDGES, Brigitte–STADLER, Ulrich: *E. T. A. Hoffmann. Epoche – Werk – Wirkung*. München, 1986.

HEHLMANN 1963

HEHLMANN, Wilhelm: *Geschichte der Psychologie*. Stuttgart, 1963.

KLUGE 1815

KLUGE, Carl Alexander Ferdinand: *Versuch einer Darstellung des animalischen Magnetismus als Heilmittel*. Berlin, 1815.

- LOOK 1969
LOOK, Maria van: Herkunft, Lehre und Leben Franz Anton Mesmers, In: M. v. L.: *Franz Anton Mesmer*, Freiburg, 1969, 23–39.
- MESMER 1814
MESMER, Friedrich [sic] Anton: *Mesmerismus oder System der Wechselwirkungen, Theorie und Umgebung des thierischen Magnetismus als allgemeine Heilkunde zur Erhaltung des Menschen*. Hg. von K. C. WOLFART, Berlin, 1814.
- MOCEK 1995
MOCEK, Gerhard: *Johann Christian Reil. (1759–1813) Das Problem des Übergangs von der Spätaufklärung zur Romantik in Biologie und Medizin in Deutschland*. Frankfurt a. M. u. a., 1995.
- NOVALIS 1978–1987
NOVALIS (Friedrich von Hardenberg): *Werke, Tagebücher und Briefe*. Hg. v. Hans-Joachim MÄHL und Richard SAMUEL, 3 Bde. München, Wien, 1978–1987, Bd. 2, 771.
- RIEDEL 1994
RIEDEL, Wolfgang: Anthropologie und Literatur in der deutschen Spätaufklärung. Skizze einer Forschungslandschaft. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 6. Sonderheft, Tübingen 1994, 93–157.
- SAUDER 1968
SAUDER, Gerhard: *Nachwort zu Gotthilf Heinrich Schubert: Symbolik des Traumes*. Heidelberg, 1968 I–XXVI.
- SCHUBERT 1818
SCHUBERT, Gotthilf Heinrich: *Ansichten von der Nachtseite der Naturwissenschaft*. Dresden, 1818, 5.
- SCHUBERT 1968
SCHUBERT, Gotthilf Heinrich: *Symbolik des Traumes*. Heidelberg, 1968, 127ff.
- TAP 1996
TAP, Patricia: *E. T. A. Hoffmann und die Faszination romantischer Medizin*. Diss., Düsseldorf, 1996, 46.

SCHÖPFUNG UND ERSCHÖPFUNG IN UNGARN IM BANNE DEUTSCHER UND GLOBALER WIDERSPIEGELUNGEN

PÉTER LITVÁN

Als Herder den Untergang von Ungarn prophezeit hat, so ist eines daran unzweifelhaft: dass diese Prophezeiung von einem Deutschen stammt. Da in Ungarn das Deutsche, in gesellschaftlicher, ökonomischer und kultureller Hinsicht traditionell als ein Vorbild und als ein Wahrzeichen der eigenen Unzulänglichkeit gilt, ist dieses Wort von größerer Tragweite, als wenn es aus einer anderen Nation kommen würde. Es ist da und es wirkt.

In meinem letzten Vortrag habe ich mich mit dem Unterschied der authentischen und analytischen Behandlung der Distanz, sei es eine räumliche oder eine zeitliche, beschäftigt. Die zeitliche hat diesen zweifachen Aspekt, sofern es um die Vergangenheit geht, denn die Vergangenheit lässt sich nachbilden – modellieren –, in einer authentischen Verfahrensweise, oder sie lässt sich aus der jeweiligen Gegenwart deuten, aufgrund der eigenen Erlebnisse des Zurückblickenden, was ich eine analytische Betrachtungsweise nenne. Diese ist subjektiv, indem sie die eigene Erfahrung zum Ausgangspunkt nimmt, gelangt aber zu einer Objektivität, der des Lebens oder Miterlebens, wenn durch ihre Generierungsfähigkeit Vergangenes wieder – und als Gegenwart – erlebbar wird. Solches vermögen die Königsdramen von Shakespeare, die eine universelle und unbefangene Erscheinung analytischer Distanzbehandlung ins Licht stellen. Authentisch hingegen ist jedwede Sammlung von alten Briefmarken, Instrumenten, Folterwerkzeugen, Dokumenten und Fakten, und die darauf reduzierte Interpretation des Vergangenen. Fakten sind die eigentlichen Folterwerkzeuge des Forschers – und sie pressen aus der Distanz (Vergangenheit, Ferne) mehr Lügen als Wahrheiten heraus.

In die Zukunft, als zweite Erstreckung zeitlicher Distanz, hat der Mensch keinen Einblick, er forscht sie, ohne sie erforschen zu können. Dies gilt eigentlich auch für die Vergangenheit, nur ist es dort die Vielfalt, die uns Einhalt gebietet, während wir bei der Zukunft auf unsere Einfalt hingewiesen werden. Authentisches wird nicht vermittelt, allein der analytischen Betrachtung, die aus der eigenen Gegenwart und der analytisch vergegenwärtigten Vergangenheit zu folgern versucht, ist die Möglichkeit, weniger des Erkennens, als des Irrs vergönnt. Dies ist aber ein Wesenszug des analytischen Denkens – es reitet auf dem Irrtum, wie auf einem störrischen Gaul, in jede Art von Ungewissheit hinein. Warum nicht auch einmal in die Zukunft? Wenn Denken und Irren die Vergangenheit durchstreifen, ist ja der Bezugspunkt auch eine Zukunft – die der eigenen Gegenwart. Nur ist sie einigermaßen bekannt, eine Heimat oder eine Unterkunft, allerdings auch eine ungewisse.

Die Hauptperson, das Exempel meiner jetzigen auf deutsch-ungarische Übergänge ausgerichteten unauthentischen Untersuchung wird ein ungarischer Adliger des 19. Jahrhunderts sein, der für die Distanz zeitlich und räumlich manchen Stoff zu bieten hatte, und, ohne sich als Autor eines modernen Publikums zu erfreuen, bis auf den heutigen Tag – also in eine ferne Zukunft hinein – zu wirken nicht aufgehört hat – hauptsächlich durch das Erbe einer unanfechtbaren Autorität. Es handelt sich um *Baron József Eötvös* (1813–1871), Schriftsteller, Dichter, Staatsphilosoph und Verfassungs- und Kulturpolitiker. Mit Deutsch als Muttersprache soll er erst in der Schulzeit die ungarische Sprache erlernt haben, in der er zum Schriftsteller geworden ist. Unter seinen Romanen beschäftigt sich *Der Dorfnotar*

mit den Missständen des ländlichen Ungarns seiner Zeit, der achtzehnhundertdreißiger Jahre, ein anderer, der 1847 erschienene *Ungarn im Jahre 1514* mit dem einstigen desperaten Bauernaufstand. Die beiden Themen stehen für zwei unterschiedliche Distanz erfassungen: beim ersten wird die ungarische Provinz – räumlich versetzt von den Zentren des Landes – von Ofen und Pressburg, aus diesem Grunde zeitlich für westliche und auch für hauptstädtische Begriffe rückständig, ins Visier genommen, beim zweiten ein historisches Ereignis dem bald historisch werdenden Zeitgeschehen in den Lauf geworfen. Es handelt sich um eine unidealisierende, analytische Romantik bei beiden Darstellungen, allerdings auch um eine unheldenhafte, wenn man sie mit den Romanen Baron Jósikas oder mit westlicher Romantik von Walter Scott bis Victor Hugo, von Donizetti und Weber bis Verdi und Wagner vergleicht. Statt romantischen Muts wird der vom Romantiker wahrhaft und wahnhaft erlebten-erlittenen Heuchelei der Umwelt Aufklärung und der Ruf nach Progression, und in diesem Sinne ein mit unbedingtem, zugleich unrevolutionärem Fortschrittsglauben zu bestätigender Glaube entgegeng gehalten, dem Provinziellen aber die Ironie des Zentrums.

Dies hängt mit Ungarns Situation, mit seiner Unglücklichkeit mit sich selbst an der östlichen Seite von Österreich zusammen: Die Kritik muss also ausfallen, als käme sie von einem Besser-Lebenden und Besser-Wissenden jenseits der Leitha, der das Diesseits, dieses Jammertal namens Ungarn auch bestens kennt. Der ungarische progressive Aristokrat lebt zwar in diesem Jammertal, und kennt es aus eigener Erfahrung, aber er hat den Überblick und den Weltblick von einem, der auch das Drüben kennt, der also zu einer höheren Kritik berufen ist. Dies ist ein Grundzug der Aristokratie der Reformzeit, der ungarischen Vormärzjahrzehnte, und es hängt vom Charakter der jeweiligen Person ab, wie sie mit dieser Rolle umgeht. Dies aber wird sich erst in der Zeit der größten Krise mit ganzer Unbedingtheit zeigen – vorerst sind Kopf und Herz in einer Bewegung, die dem Reichswesen zu schaffen macht, mehr als die Bewegungslosigkeit, die alte Inertia der Provinz, die die Zivilisation der Wiener Gesellschaft sowieso selbstverliebt und spottsüchtig zu stimmen pflegt. Aber egal, was man tut oder sein lässt, das Fazit bleibt dasselbe, um es mit zwei Zitaten von Grillparzer, dem Dichter der Zeit zu belegen:

Für das Sein-Lassen (bzw. für das, was man tun sollte): „In meinem Kopfe siehst aus wie in Ungarn. Rohes Stoff im Überfluß, aber Fleiß und Industrie fehlt; das Materiale wird nicht verarbeitet.“¹

Für das Tun (bzw. für das, was man lassen sollte): „Was die Ungarn wollen, wäre kaum zu tadeln, wenn sie ein Volk von dreißig Millionen ausmachten, unter den wirklichen Verhältnissen ist der größte Teil ihrer Anstrengungen lächerlich.“²

Später bedurfte es allerdings zweier Großmächte, um die „Anstrengungen“ dieses kleinen, aus Wiener Zerrspiegel-Perspektive provinziellen Völkchens zu ersticken.

Aber das Zentrum spricht das Wort, und das Zentrum ist Wien.

Eötvös, der sich zu dieser Zeit, als der österreichische Poet nach Griechenland unterwegs ist, nach einem Wechsel bei der radikalen, von Wien geduldeten Zeitung *Pesti Hírlap*, deren Redaktion der als staatsfeindlich erachtete und privat durch den – auch für Wien arbeitenden – Drucker vergrämte Kossuth aufgibt, in seinen Artikeln als Staatstheoretiker auszuzeichnen beginnt, und im Fernstreit zwischen Széchenyi, dem aristokratischen Wegbereiter

¹ GRILLPARZER 1980, S. 27/122.

² GRILLPARZER 1980, S. 366 – *Tagebuch auf der Reise nach Griechenland*, Eintragung vom 29. August 1843. Allerdings schreibt er am nächsten Tag: „Man begreift die hochstrebenden Ideen der Ungarn, wenn man ihr Land sieht. Ich habe mich ein wenig mit ihren Superlativen ausgesöhnt.“ (ebenda S. 367).

und Erzeuger der Reformen, und Kossuth, ihm eine Zusammenarbeit vergeblich suchenden Weitertreiber, letzteren in Schutz nimmt,³ also eine Verbindung der existierenden Potenzen in Ungarn anstrebt, ist der – wohl neo-josephinischen, aber mit Ungarn vertrauten – Lehre des Zentralismus verpflichtet, wo also die Komitate stärker der zentralen Regierung untergeordnet werden sollen. In der Konstellation der Potenzen könnte er dabei persönlich eine Zentrumsrolle spielen – als Vermittler zwischen Széchenyi und Kossuth. Doch ist die ungarische politische Szene, gerade wegen des Nicht-Existierens von Selbstverfügung, viel zu wenig plastisch, viel zu embryonal, um hier gepflasterte Wege anzubieten, die eindeutig von hier zu dort und auch wieder zurückführen, und dadurch ein Zentrum überhaupt ermöglichen würden. Guter Mut und böse Angst vor dem Kommenden sind ineinander verschränkt, und diese beiden Gefühle müssen sich gerade im Bewusstsein und Unbewusstsein eines Zentralisten, der auch örtlich mittendrin ist, am unangenehmsten überschneiden. Oder aber ist der Zentralismus selbst ein Produkt dieser Überschneidung. Man will die Kontrolle haben, einerseits um der Progression willen, die nur vom Zentrum her gesteuert werden kann, aber auch um in der zentralen Position vor einem passiven Getriebenwerden bewahrt zu werden. Der Zentralist traut eher dem Kopf, als dem Herzen, erstellt dadurch eine erste Hierarchie, die ihm, unbewusst, zum Vorbild für eine gesellschaftliche Hierarchie taugt. Das Herz kann lieben und hassen, es kann zum Sturm blasen, es kann verzweifeln, es kann schweigen, aber ironisieren, Doktrinen entwerfen, eine Zukunft planen kann allein der Kopf. Für den Zentralisten Eötvös kommt, obwohl einst Dichter, die absolute Herrschaft dem Kopfe zu – während sowohl bei Széchenyi als auch bei Kossuth, die keineswegs Dichter sind, und obwohl sie einander gegenüberstehen, ein Gleichgewicht dieser Bereiche bezeichnend ist. Es ist vielleicht das erste und letzte Mal in der ungarischen Geschichte, dass Fühlen und Denken mit solcher Intensität gemeinsam wirken und schaffen können, wie in den etwa zwanzig Jahren bis 1848. In späterer Zeit macht das die zwanghafte Veranlassung zur Repräsentation unmöglich – was sich im Zeitalter der Websites, die in erster Linie Repräsentation bedeuten, puritanisch verweigert findet. In dieser Zukunft wäre es unmöglich von einem Gleichgewicht von Herz und Kopf zu reden – es sei denn, beide sind ausgeschaltet oder auf Schonbetrieb eingestellt. Die Autorität der großen Gestalten jener Zeit musste ohne Repräsentation auskommen – und gerade aus diesem Grunde hat ihre Autorität eine menschliche Ausstrahlung. Von den drei Genannten wird allein der zum Kopf-Hierarchen gewordene Eötvös repräsentieren können und müssen, wenn dafür die Zeit kommt. Dass er im Grunde auch Herz-Mensch ist, im Prinzip mehr noch, als die beiden anderen, zeigt sich an seinen Schriften vor seinem staatsphilosophischen Auftreten, in denen Gefühle wie Schwerkut, Sehnsucht nach Liebe und nach Treue bestimmend sind, etwa im ersten Roman *Der Karthäuser* (1839–1841), oder im noch früheren Gedicht *Abschied* aus dem Jahre 1836, als er auf Reisen ging und sich von Ungarn für einige Jahre verabschiedete, um Erfahrungen zu sammeln, die sich auch im besagten Roman, dessen Geschehen im zentrum- / (Paris-)orientierten Frankreich seiner Zeit verläuft, niederschlagen sollten. Die Möglichkeit, dass das Herz verloren gehen kann, wird vom Karthäuser ausgesprochen, als er das Ergebnis der harten Erziehung in der jesuitischen Schule so summiert: „Seine Erziehung ist abgeschlossen: Er ist zwanzig Jahre alt, und er hat kein Herz.“ Der Held des Romans wird nach vielen Enttäuschungen und seiner eigenen Verschüftung statt des Selbstmordes diesen strengen Orden wählen (in analytischer Distanz von Paris und von der eigenen Vergangenheit), um auf sein Leben zurücksinnend sich auf das baldige Hinscheiden zu rüsten. Am Rande des Todes kommt er zum Schluss: „Ihr sollt lieben! Auf die-

³ EÖTVÖS 1978/b.

ser weiten Welt gibt es nur ein Einziges, was tatsächlich beglückt: Euer Herz; suchet Eure Freuden allein in ihm.“ Für den Helden des Romans ist der Verlust der Mutter mit acht Jahren der Ausgangspunkt für seine Leiden und für eine Entfremdung vom Leben, die ihn zum Egoismus hinführt, für Eötvös muss die von seinem Vater und der von diesem ausgesuchten Schule vorgeschriebene Rückstellung der deutschen Muttersprache zugunsten des Ungarischen ein Verlustgefühl mit sich gebracht haben, das an einen frühen Tod der Mutter erinnert, etwas zumindest, was sein Herz nicht unberührt ließ. Széchenyi, „der größte Ungar“, wie ihn der Rivale Kossuth bezeichnete, schrieb ursprünglich auf Deutsch, Petöfi, der größte Dichter und das Herz der Revolution, der das Slowakische zur Muttersprache hatte, während sein Vater Serbe war, hatte sich das Ungarische erwählt. Die gesamte Epoche pulsiert um die Romantik der ungarischen Sprache und um das Abenteuer der nicht unbedingt freiwilligen, aber freimütigen Überwindung einer angeborenen oder anerzogenen Distanz. Grillparzer weiß Bescheid, als er über den Landtag in Pressburg ironisiert: „Es galt die alleinseligmachende Kraft der ungarischen Sprache.“⁴ Die Sprachfrage ist zuerst Herzensfrage und erst dann Kopffrage. Für das Ungarn jener Zeit ist sie die erste Herzensfrage überhaupt.

Aus einer geistigen Schlüsselstellung gelangen Széchenyi, Kossuth und Eötvös nach dem März 1848 in Portfolio-Positionen, als Ungarn das erste eigene verantwortliche Ministerium (mit heutigem Wort, das dort unter der habsburgischen Krone ein Tabu gewesen sein muss: eine Regierung) zugebilligt bekommt. Eötvös wird Kultusminister. Nach der Niederschlagung der Revolution heißt es dazu in einer dem vor dem Todesurteil ins Ausland geflüchteten Schriftsteller Baron Miklós Jósika zugeschriebenen deutschsprachigen Geschichte der Revolution, nachdem er dem Schriftsteller Eötvös ein absolutes Lob zukommen lässt: „Doch als Staatsmann, in dieser hohen Stellung, entsprach er durchaus nicht den Erwartungen, die man von ihm gehegt hatte. – Er war mit wenig Ausnahmen unglücklich in der Wahl seiner Untergebenen, weil er, gleich vielen Andern, nur Talent und Redlichkeit berücksichtigte. Bei so katastrophaler Zeit jedoch ist man noch sehr wenig, wenn man nur ein ehrlicher Mensch ist, und noch nicht viel, wenn man auch noch so viel Wissen und Talent besitzt! Rousseau sagt irgendwo: daß guter Wille und Eifer das Talent viel leichter ersetzen, als Talent den Willen und den Eifer... Er (Eötvös) ließ sich auf eine traurige Weise durch jene altersschwache Hierarchie influenzieren, die sich, im Vorgefühle ihrer Auflösung, an Alles festklammert, was noch irgendeine Hoffnung darbietet, ihr morsches Ansehen aufrecht zu erhalten.“⁵

Nach der Absetzung des Ministeriums im September 1848, und als der nach Ungarn zur Ablösung des selbständigen Kriegsministers geschickte Lamberg auf der Schiffsbrücke von der Menge gelyncht wurde, nimmt Eötvös Abschied von Ungarn, indem er nach der unter anderen ihm aufgetragenen Wiener Mission zum König nicht mehr zurückkommt, sondern nach München weiterfährt – und sich für den Rest des Freiheitskampfes mit seiner Familie, und dem eben geborenen Sohn Lóránd⁶ dort niederlässt. (Übrigens hatte auch Petöfi einen

⁴ GRILLPARZER 1980, S. 365 – *Tagebuch auf der Reise nach Griechenland*, Eintragung vom 28. August 1843.

⁵ JÓSIKA (? anonym) 1851, S. 110–111.

⁶ *Lóránd Eötvös* (geb. 1848, gest. 1919), Physiker, Politiker. Erfinder der Eötvös-Drehwaage. Die Budapester Universität, die bis dahin Péter Pázmány hieß, wurde in der kommunistischen Diktatur (1950) auf seinen Namen umbenannt.

kleinen Sohn⁷ während der Revolution, was ihn vorsichtiger hätte stimmen müssen, wenn er das private Glück, das er gleichfalls wie kaum ein anderer besungen hatte, dem gesellschaftlichen vorgezogen hätte.) Die oben schon zitierte Geschichte sagt zu dieser Handlung von Eötvös: „Baron Eötvös bewies sich nicht nur *s c h w a c h*, sondern, was seine Verehrer im höchsten Grade befremdete, auch *f a l s c h*. Als er mit jener Deputation nach Wien ging, die der wiener Reichstag, vielleicht ominöser Weise im Vorgefühle seiner eignen Auflösung, zu feige war zu empfangen, hatte Niemand die entfernteste Ahnung davon, daß Baron Eötvös, der schon früher seine junge, liebenswürdige Gattin nach Wien geschickt hatte, das *modicum et non me videbitis*⁸ – mit der Schnelligkeit eines Wettläufers durchführen würde, denn er versicherte wiederholt allen seinen Freunden, dass er binnen wenig Tagen wieder in Pesth sein würde. Furchtsamkeit hätte man dem kleinen Manne gern verziehen, denn Muth und Heroism gehören nicht zu den alltäglichen Tugenden; daß er aber nicht geistige Kraft genug besaß, diesen Mangel an Muth zu überwinden und lieber das Hasenpanier ergriff, als selbst mit der Überzeugung *im Herzen* (Hervorhebung von P.L.), daß Ungarn dem Kampfe, dem es entgegenging, nicht gewachsen sei, theilgenommen hätte an diesem großartigen Todesringen seines Vaterlandes, - *d a s* hätte man von dem Dichter, der so viel Schönes und Herrliches schrieb, nie und nimmermehr erwartet. – Sollte es möglich sein, daß ein Mann von dem Geiste des Baron Eötvös nie auf die Idee gekommen wäre, daß es Momente giebt, wo man nicht fragen darf, wie eine Sache endet, sondern wo die Ehre es erfordert, ihr unter allen Phasen unbedingt treu zu bleiben und zu stehen bis auf den letzten Mann!? ... Sollte er jedoch den Muth haben, gleich seinem Schwager und Fluchtgenossen, August Trefftort, sich *j e t z t* hier blicken zu lassen, dann müssen wir der Theorie beipflichten, daß es zweierlei Arten von Muth giebt: den Muth des *E d e l s i n n s* und den Muth der *U n v e r s c h ä m t h e i t*.“⁹

Zur selben Zeit, als Eötvös Ungarn verließ, erlitt Széchenyi einen Nervenzusammenbruch und wurde in eine Heilanstalt nach Döbling in der Nähe von Wien gebracht – wo man ihn für den Rest seines unnatürlich endenden Lebens (Mord? Selbstmord?) gefangen hielt. Ein gutes Jahr später blieb nur die Minderheit der ehemaligen Minister während der habsburgischen Vergeltungen unbehelligt: unter ihnen Ferenc Deák, der den 1867 erfolgten Ausgleich mit Österreich unter Dach und Fach zu bringen vermochte, und József Eötvös, der wohl dank diesem Umweg auch nach dem Ausgleich Kultusminister werden durfte. Fünf andere, selbst wenn sie an der Fortsetzung der Revolution nicht mehr beteiligt gewesen waren, mussten nach der Niederlage fliehen oder wurden hingerichtet oder verhaftet.

Eötvös hatte einen Blick für die Zukunft, und aus der Münchner Distanz beschäftigte ihn jetzt die Zukunft in globaler und enzyklopädischer Dimension.
Wo ist das Herz hin?

Als Zukunftsexperte (und überhaupt als Distanzexperte) beschäftigt sich Eötvös im Mai oder Sommer 1849 mit den Fragen, die *nach* der mit eben herangezogener russischer Beihilfe durchzusetzenden Niederschlagung des noch bis in den Herbst tapfer weitergeführten Freiheitskampfes im Mittelpunkt stehen sollen:

⁷ *Zoltán Petőfi* (geb. 1848, gest. 1870), Wanderschauspieler. Sein Vater, der Dichter Sándor Petőfi (geb. 1823), fiel in der Schlacht von Segesvár im Jahre 1849.

⁸ „Noch eine kleine Weile, dann werdet ihr mich nicht mehr sehen.“ (nach Joh. 16, 16).

⁹ JÓSIKA (? anonym) 1851, S. 112–113.

„Von all den großen Fragen deren Lösung die Gegenwart beschäftigt, gibt es keine die für die Zukunft wichtiger wäre als jene wie die österreichische Monarchie nach den Erschütterungen der letzten Zeit neu zu constituieren sey.“¹⁰

Mit Kádárscher Weisheit (siehe dazu die russische Niederschlagung des Volksaufstandes von 1956) und (selbst-)rechtfertigender Sachlichkeit stellt er in derselben Handschrift fest:

„Die Nothwendigkeit in der sich der Staat befand zur Wahrung seiner Integrität die momentane Hilfe Rußlands anzusprechen hat ...“ (sic)¹¹

Distanz ist oft beruhigend und betäubt das Mitgefühl – das Herz. In München kann man mit solch ruhiger, die feige Großmacht-Allianz rechtfertigender Sachlichkeit globale Feststellungen anhand der sich nebenbei anbahnenden Tragödie des eigenen Landes machen.

Im kurz vor der Revolution entstandenen Roman *Ungarn im Jahre 1514* schreibt er angesichts eines plötzlichen Panikgefühls, das den – nach des Autors Ehr- und Ehrlichkeitsbegriffen – negativsten – für die Blindheit der Umwelt positivsten – Helden ergreift: „Es gibt Menschen, die sich in den wichtigsten Augenblicken ihres Lebens von einzelnen Gefühlen oder von allgemeiner Leidenschaftlichkeit hinreißen lassen. In eine bestimmte Richtung rasend, von der sie sich weder durch Rat, noch durch die bessere Einsicht ihres Verstandes zurückhalten lassen, ihr Handeln ist weniger die Folge des freien Willens, als die eines inneren, fast unwiderstehlichen Bedürfnisses. Es gibt aber andere, die nicht vom Gefühl, sondern gerade dadurch verdorben wurden, dass sie sich ausschließlich der Herrschaft des Verstandes überlassend aus ihrer Selbstklugheit das Netz gesponnen haben, aus dem sie sich nicht mehr zu befreien imstande sind; die aus Stolz an der Richtigkeit ihrer Anschauungen keine Zweifel hegend, die innere Stimme ihrer Gefühle unterdrückend von Folge zu Folge weiter schreiten, bis sie endlich ihrer Täuschung gewahr werden, und zugleich auch dessen, dass eine Änderung der befolgten Richtung nicht mehr in ihrer Macht steht.“¹²

Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit hießen die Losungen der Französischen Revolution, die der Ausgangspunkt und mit ihrem Terror auch ein Schreckgespenst für die zu stürzenden Herrscher und Staatsdiener, wie auch für die vorsichtigeren – wie Eötvös die Bezeichnung „Revolution“ leugnenden – Teilnehmer der Revolutionen des Jahres 1848 war. In seinem in München auf Deutsch entworfenen Hauptwerk *Der Einfluss der herrschenden Ideen des 19. Jahrhunderts auf den Staat* geht es um Freiheit, Gleichheit, Nationalität. Die Behandlung dieser Ideale ist skeptisch, da sie sich in seiner Interpretation und Beweisführung gegenseitig ausschließen müssen. Was das Letzte – die Nationalität – betrifft, das also als einzige Abweichung von der Urformel den Ersatz für Brüderlichkeit darstellt (an die wohl nicht mehr zu glauben ist – so wenig, wie an das Herz), ist Eötvös überzeugt, dass sie in der Zukunft keine große Bedeutung mehr haben wird. Die Treue zu einer solch absterbenden Entität wie die Nation wird also auch nicht mit der zur Monarchie vergleichbar sein. Allein, trotz des Ausgleichs musste die Monarchie früher untergehen, als die Nation. Eötvös aber rettet unbewusst Ungarn vor Herders Fluch, der sich bei ihm auf alle Nationen überträgt. Nach einigem hysterischen Auf und Ab im 20. Jahrhundert wird das Website-Zeitalter dieser Prognose eine gewisse Richtigkeit einräumen, wobei die Tendenzen immer

¹⁰ EÖTVÖS 1993, S. 11.

¹¹ EÖTVÖS 1993, S. 12.

¹² EÖTVÖS 1978/c, Band 2, S. 137.

noch nicht auszumachen sind. Diese Unzuverlässigkeit ist gerade eine Eigenschaft des Nationalitätserlebnisses: Fremde und Zuhause schlagen sich ungeschieden in ihm nieder, Präsenz und Distanz finden sich hier in einem ständigen Ringen.

Die Unterschätzung dieses Erlebnisses hat dem trotz des Widerstrebens der in der Emigration ausharrenden Titanen des Freiheitskampfes hochgezogenen austro-ungarischen Dualismus das Ansehen eines Triumphes verleihen können, als eine Art Zentralismus, gelindert im Einklang mit den von Eötvös's unten noch zu untersuchenden antizentralistischen Argumentationen, der die Peripherien allerdings zu verstärktem Hass gegen alles Zentrale (Ungarische) erwecken sollte. Als Kultusminister versuchte Eötvös die Sprachen der Minderheiten als regional mit dem Ungarischen zu emanzipierende Amtssprachen anerkannt zu machen, doch scheiterte dies am gemeinsamen Widerstand der ungarischen Komitatsverwaltungen in allen Himmelsrichtungen (insbesondere der mit Minderheiten durchsetzten Komitate, außer in Kroatien),¹³ die um die eigene Nationalität in Ungarn bangen mussten. Ihr Aufbegehren zeigt an, dass diejenigen, die von einem Problem unmittelbar betroffen sind, nicht ohne weiteres durch zentrale Normen europäisiert werden können, und dass ihr partieller, regionaler Gesichtspunkt auf die Gesamtheit des Landes zurückwirken muss. Hätte man aber den Komitaten die Wahl gelassen (selbst wenn sie davor noch mehr bangten, als vor der zentralen Regelung), inwieweit sie die Minderheitssprachen amtlich respektieren wollen, so hätten sie dies je nach dem Stand der Dinge kontinuierlich selber gestalten können und müssen. Ein derart unzentrales Vorgehen hätte als mikroskopisches – unbewusstes – Vorbild für die Lösung (bzw. besser: Nicht-Lösung: Zurückdelegierung an die wunde Stelle) supranationaler Konflikte im 20. Jahrhundert gegolten, für die Bremsung zentralistischer Triumphdiplomatie á la Versailles und darin Trianon. Allein, der Dualismus an sich war als ein fleißiger Juristen- und gemütlicher Salonfriede, der partielle, akuthistorische Widerstände von sich abzuschütteln neigt, eher zur Inspirierung der tatsächlich erfolgten Haupt- und Staatsaktionen, Protokollhandlungen des nächsten Jahrhunderts geeignet.

Die Frage der jüdischen Emanzipation, mit der sich Eötvös als aufgeklärter Aristokrat schon in den vierziger Jahren beschäftigte,¹⁴ ohne sie in sein späteres Nationalitätenkonzept einzuverleiben, wird dem Nationalitätserlebnis zu einem ständigen Nähr- und Zündstoff. Darum ist die Frage angebracht, ob die Emanzipation, die die Ausgleichselite mit Eötvös als Kultusminister verwaltete, nicht auf eine andere Art hätte durchgesetzt werden müssen – mehr regional und weniger zentralistisch. Vielleicht hätte man der Vernichtung des ländlichen Judentums im 2. Weltkrieg vorbeugen können, wenn der Provinz ein individueller Großmut (und Freimut) statt Gehorsam zugemutet worden wäre. Ihr Zentrumshass – vermischt mit Übereifer in der Befolgung zentraler diktatorischer Maßnahmen – musste sich so auf dem gewöhnlichen Sündenbock vorschriftsmäßig niederschlagen.

Überhaupt wäre die ungesunde Distanzierung der Hauptstadt Budapest vom übrigen Land – wie auch von der Emigration – insgesamt: von der Peripherie – zumindest gebremst worden, wenn man weniger zentralistisch-arrogant verfahren wäre. Die Ironie des Zentrums kann sich des Hasses einer Peripherie gewiss sein, die nicht sich selbst genug ist. Und sie ist es nicht immer. Die Verlagerung von Peripherieelementen ins Zentrum – wie einst des Wirkungskreises des Landadligen Eötvös und des besten Teils der neuen Intelligenz, oder ländlicher Massen und Individuen nach dem Ausgleich – stellt dieses vorbelastete Verhältnis noch mehr auf die Probe, weil eben das Zentrumserlebnis zu allgemeinen Lösungs-

¹³ Siehe dazu: LOVAS 1996.

¹⁴ EÖTVÖS 1978/a.

dellen verleitet, die sich auf die verbleibende Peripherie wohlmeinend obligatorisch und progressiv erstrecken sollen. Diese fühlt sich aber dadurch noch mehr zur Peripherie degradiert (falls sie von diesem Gefühl etwa wie in unserer Zeit durch die Konsumkorruption der Progression – durch die Medien also – nicht abgelenkt wird). Genau das war das traditionelle Verhältnis von Wien als Zentrum zu Ungarn als Peripherie-Provinz. Dieses wurde dann nach dem Ausgleich einerseits aufgehoben – mehr im Sinne von beibehalten, als aus der Welt geschafft –, andererseits auf das Verhältnis von Budapest und der ungarischen Provinz projiziert. Der Zentralismus war bereits zu einem Automatismus geworden – dass er zu dieser Zeit aufklärend und progressiv wirkt, bedeutet nicht, dass die von ihm vertretene Progression immer die Note der Aufklärung in sich tragen wird, im Gegenteil: Der Zentralismus wird zum Machtprinzip der Diktaturen des 20. Jahrhunderts (die Eötvös als Feind aller Tyrannei abgelehnt hätte); allerdings auch des europäischen Unionswesens unserer Zeit – mit dem sich die Staatsphilosophie von Eötvös schon vereinbaren lässt, da die bei ihm noch inkompatiblen, einander ausschließenden Ideale Freiheit, Gleichheit, Nationalität jetzt als garantiert gelten – in welcher Diskrepanz sich Ideal und Garantie auch befinden mögen. Denn wo es Garantien gibt, da gibt es keine Ideale, oder: das Ideal ist die Garantie. Weniger abstrakt heißt es bei bei Madách in der Phalansterium-Szene: das Ideal dieser Zeit ist der Lebensunterhalt. Der Weg dazu ist die Garantie und zwar auf zentraler Basis, denn individuelle Garantien sind nicht bindend genug – ihre Einhaltung ist eine Charakterfrage, wie in Schillers *Die Bürgschaft*, während zentrale Garantien gerade über die Irrelevanz dieser Frage versichern sollen. Der Zentralismus verwirklicht also die Ideale durch Garantien, statt durch Freimütigkeit. Denn die Fürsprecher des Zentralismus glauben nicht an den Charakter – wohl aus eigener Erfahrung, zum Teil an sich selbst.

Aus der nationalen, provinziellen Dimension, deren aktuellen Schrecken er nicht gewachsen war, rettet sich also Eötvös in die globale Dimension – und beginnt in der Münchner Hofbibliothek seine Gesetze der Weltgeschichte zu entwerfen, die das Gegenwärtige als etwas ganz Vorläufiges erscheinen lassen und dadurch verharmlosen müssen – als eine Art Gewissensbetäubung und Selbstüberhebung. Warum aber verfasst Eötvös, der ungarische Schriftsteller, sein staatsphilosophisches Hauptwerk und manch andere seiner späteren politikphilosophischen Schriften auf Deutsch?¹⁵ Der eine Grund, neben dem *genius loci* des deutschen Terrains, auf dem er sich bei der Konzeption dieses Werkes (mit heutigem Wort: Projekts) mit was für einem Gewissen auch immer befand, muss wohl sein, dass Deutsch die Sprache der Philosophie ist und er sich in dieser Tradition, in einer postkantischen Terminologie, Sprach- und Denkstruktur zu Hause fühlen konnte – zu der die ungarische Sprache keine eigenen Geleise ausgebaut hatte und auf eine erquickliche Art auch in der Zukunft nicht ausbauen sollte; und somit konnte er auch die Chance wahrnehmen im Westen gekannt und anerkannt zu werden, während ja das gebildete Publikum in Ungarn sowieso in der Lage war, auf Deutsch zu lesen. (Grillparzer: „Wenn Kant seine Kritik der reinen Vernunft in ungarischer Sprache geschrieben hätte, so hätte er vielleicht drei Exemplare abgesetzt.“¹⁶) Aber mir scheint wichtiger zu sein, dass er mittels der deutschen Sprache unmit-

¹⁵ Im Vorwort zur ersten deutschen Ausgabe (1851) des ersten Bandes der *Herrschenden Ideen*, die einen Monat nach der ungarischen erschienen ist, gibt er allerdings vor, das Werk aus dem ungarischen Original übersetzt zu haben, offensichtlich, damit er – in Ungarn – nicht für unpatriotisch gehalten wird. Erst später wird zugegeben, dass er das Werk auf Deutsch geschrieben hatte, und dass es überwiegend von seinen Mitarbeitern ins Ungarische übersetzt wurde. Siehe dazu in EÖTVÖS 1981 das Nachwort von Ambrus Oltványi. S. 597–598.

¹⁶ GRILLPARZER 1903, S. 404.

telbar die ungarischkundigen Zuständigen der Monarchie ansprechen konnte, um dadurch seine Bereitschaft und Befähigung zu einer Vermittlerrolle – nach der Niederschlagung der Revolution – kundzutun. Demgemäß wird der zentralistische Gedanke eingeschränkt – vom Verwaltungszentralismus wird abgeraten: Ein Tipp für Österreich, wie es Ungarn besser an einer langen Leine halten sollte, um neuen Erschütterungen vorzubeugen. Zwar werden die Zuständigen bei ihren vielerlei Geschäften dieses umfangreiche Buch kaum lesen – allein schon die Tatsache, dass es auf Deutsch geschrieben wurde, ist eine Bereitschaftserklärung, eine kleine Anbiederung, genau, wie zuvor das Aussteigen aus der ungarischen Revolution via Vienna, das für die Wiener Gesellschaft auch die Botschaft in sich trug, dass die intelligenten Leute da nicht mehr mitmachen. Wenn Eötvös wenigstens eine andere Route gewählt hätte... Aber nein, er wollte ja, dass man ihn für einen brauchbaren Menschen hält – und das muss demonstriert werden.

Auch Wien ist ein Zentrum der beruhigenden Distanz, die es sich selber schuldet. Zur Zeit der tiefsten Trauer für Ungarn weiß Grillparzer das Wiener Publikum mit einem geistreichen Gedicht zu ergötzen.

Ungarn

Es fiel einer in eine Grube
Und brach dabei ein Bein,
Statt die Grube zuzuschütten,
Beschloß er, achtsamer zu sein,

Doch nachts brach Feuer aus,
Verwirrt von der Flamme Schein,
Vergaß er auf die Grube
Und fiel zum zweitenmal hinein.

Was er nun da zerbrochen,
Macht andern wenig Pein,
Mit Recht wärs der Schädel gewesen,
War doch auch der Fehler sein.

(1852)

Das Gedicht spielt auch auf die zwei Etappen der Ereignisse von 1848 und 49 an: zuerst auf den Sturz der Regierung im September 48 (erste Strophe), dann auf die Niederschlagung des Freiheitskampfes und die Hinrichtungen (Feuer, Schädel), u. a. die des Ministerpräsidenten Lajos Batthyány, der nach seinem ersten Fall die Grube – den Freiheitskampf – geduldet hatte.

Um die Entstehungszeit dieses Gedichts ist Eötvös bereits wieder in Ungarn und bestrebt, die Grube zuzuschütten.

Epilog

Dem Verfasser dieses Aufsatzes geht jetzt ein Licht auf: 2013 wird der 200. Jahrestag der Geburt von József Eötvös sein. Ohne Zweifel wird ihn unser braves EU-Land gehörig zu feiern wissen. Die Würdigungen der Politiker, Akademiker, und Literaten sausen mir schon

um die Ohren herum, obwohl sie wahrscheinlich noch gar nicht formuliert sind, ja, die Zuständigen wissen womöglich noch nicht einmal, dass diese Aufgabe bald auf sie zukommt.

Am 100. Jahrestag, also im Jahre 1913, erschien eine Lobschrift¹⁷ in der Zeitschrift *Világ*, aus der Feder von Dezső Kosztolányi, einem der großen Schriftsteller und Dichter der ersten *Nyugat*-Generation¹⁸, die ihre Entfaltung der Friedens- und Gründerzeit in den Jahrzehnten nach dem Ausgleich, also auch dem Erbe von Eötvös zu verdanken hat. Kosztolányi hat wohl – mit Berufung auf die Literaturgeschichte – in einer Nacht erfassen können, was dem Verfasser dieses Aufsatzes in einem halben Jahr selbständig zwar, aber nur brockenweise gelingen sollte, wie sich die Kopf- und Herzsymbologie trotz ihrer Magerkeit als treffend für die Charakterisierung von Eötvös erweisen kann. Nur lässt Kosztolányi gerade das Herzstück – das Jahr 1848 und die Flucht – schonend unerwähnt, um die festliche Stimmung ja nicht zu beeinträchtigen. Richtiger, die Jahreszahl kommt schon vor, denn mit ihr muss irgendwie verrechnet werden: „Er (Eötvös) zeichnete die Gesellschaft von 1848, selbst als er einen Roman über 1514 schrieb und die empfindsame Historie von Burg und Hütte besang.“ Der Roman war, wie oben angezeigt, bereits 1847 erschienen – wohl aber mit einem Vorgefühl des kommenden Jahres und des eigenen (nie einzugestehenden) Verzagens-Versagens. So gesehen liegt Kosztolányi nicht ganz falsch. Hier noch einige Zitate aus seiner Laudatio: „Er war der erste ungarische Demokrat... Er sprach als erster dieses Wort aus: Westen. Er schrieb als erster dieses nieder: Fortschritt. Er nannte sich als erster einen Europäer und Weltbürger... Die Literaturgeschichte schreibt über ihn: „ein Mensch des Herzens“. Wir sehen ihn auch als Menschen des Verstandes... Er liebte viele, diejenigen, die niemand liebte. Alle Leibeigenen, die bereits – in einem neuen politischen Freiheitskampf – mit seinen Worten um das Recht, um das Leben bitten, denen er sein Herz gänzlich hingab. Wir empfinden jetzt sein Herz als riesig, feurig glühend an diesem Fest, sein Herz, das er nicht mit seinem Leib begraben ließ, er ließ es herausschneiden, und ließ es getrennt in einer Urne begraben. Sein Leib ruht an der Donau, wie es einem romantischen Dichter geziemt, in idyllischer Stille. Sein Herz aber bat um einen eigenen Sarg für sich. Dieses riesige Herz, diese Urne zeigen wir heute dem erschrockenen und blassen Land vor, wie eine feurige Büchse.“

Die Büchse der Pandora? Ein knappes Jahr nach dieser Festschrift und dem 100. Jahrestag der Geburt von Eötvös bricht der erste Weltkrieg aus. Der Fortschrittsoptimismus wird zum ersten Mal brutal widerlegt, und zwar mit den Waffen des Fortschritts. Trotz aller Rückschläge, die er dann noch im 20. Jahrhundert zu erleiden hatte, bleibt dieser Optimismus stur und ungebrochen – da der einfache Europäer, obwohl in den traditionalistischen Fluten der New Age mit ihm und mit sich selbst angefeindet, konflikt- und maßlos von ihm Gebrauch macht.

Jetzt folgt also der 200. Jahrestag. Kaum vernehmbar stottert die Frage, ob man sich an die Wiege des Fortschrittsgedankens nicht doch mit der Vorsicht der Erfahrung von andert-halb Jahrhunderten heranwagen sollte. Der Optimismus als solcher hat sich auf gesellschaftlicher Ebene als Diktatur verwirklicht – vom Kommunismus bis zur demokratisch getarnten Medien-(Website- und Facebook-)Gleichschaltung –, das Individuelle wird vom

¹⁷ KOSZTOLÁNYI 2012

¹⁸ *Nyugat* (mit der Bedeutung „Westen“) – die Zeitschrift, um die sich die Potenzen dieser Zeit versammelten – betont literarisch, und nicht mehr, wie die der Széchenyi-Kossuth-Eötvös-Zeit, mit Befähigung für die Erneuerung der Gesellschaft, selbst wenn diese Mission aus ihren Werken herausklingt. Dazu bot das neue Partei- und Vereinswesen aggressive, optimistische, moderne Foren, mit reduzierteren Persönlichkeiten.

Massenhaften verschlungen, der Mut durch Garantien abgelöst, die Vielseitigkeit des Interesses – eine der besten Eigenschaften von Eötvös – als Dilettantismus abgetan. Und der Fortschritt, der statt Dynamik Inertia bedeutet, hält noch einige Erleichterungen bereit, auf die die Menschheit gerne hereinfallen wird.

Wie steht es aber mit Ungarn und den deutschen Widerspiegelungen? Eötvös hat, wie oben gesagt, das Ende des Nationalitätenideals prophezeit, und er scheint so langsam doch Recht zu bekommen... Ob aber der für uns heuer immer noch etwas deutsch-gefärbte Globalismus auch noch Schöpfung in der ungarischen Provinz zu dulden haben wird, was den Habsburgern nicht immer leicht fallen wollte, hängt vom guten Mut der heutigen Nachfahren von 1848 ab, die zugleich, und immer mehr nur noch, Nachfahren von 1867 sind. Und in der zweiten Zahl muss die erste untergehen, gerade in unserem Alltag, wenn die Gleichgültigkeit die Oberhand gewinnt, und wenn das Von-Sich-Weisen der gemeinsamen Not (1848) und von schweren Bedenken (1867) durch Größe geadelt und gerechtfertigt wird.

Ich wollte hier nicht Eötvös als Person, sondern als Symptom analysieren – als ein Symptom unserer Gegenwart, damit diese – auch durch Einbeziehung von Eötvös's kreativen Leistungen – besser erkannt werden kann.

Literatur

EÖTVÖS 1981

EÖTVÖS József: *A XIX. század uralkodó eszméinek befolyása az államra I.–II.* Budapest, Magyar Helikon, 1981.

EÖTVÖS 1978/a

EÖTVÖS József: A zsidók egyenjogúsítása. In: EÖTVÖS József: *Reform és hazafiság I.* Budapest, Magyar Helikon, 1978.

EÖTVÖS 1978/b

EÖTVÖS József: Kelet Népe és Pesti Hírlap. In: *EÖTVÖS József: Reform és hazafiság I.* Budapest, Magyar Helikon, 1978.

EÖTVÖS 1978/c

EÖTVÖS József: *Magyarország 1514-ben.* Budapest, Móra, 1978.

EÖTVÖS 1993

EÖTVÖS József: *Az 1848-iki forradalom története – Müncheni vázlat.* Budapest, Argumentum, 1993.

GRILLPARZER 1980

GRILLPARZER, Franz: *Tagebücher und Reiseberichte.* Berlin, Verlag Der Nation, 1980.

GRILLPARZER 1903

GRILLPARZER, Franz: *Werke.* Leipzig, Bibliographisches Institut, 1903.

JÓSIKA (? anonym) 1851

JÓSIKA Miklós (? anonym): *Zur Geschichte des ungarischen Freiheitskampfes.* 1. Band. Leipzig, Arnoldische Buchhandlung, 1851.

KOSZTOLÁNYI 2012

KOSZTOLÁNYI Dezső: Eötvös József. In: KOSZTOLÁNYI Dezső: *Látjátok, feleim.* Szerk. RÉZ Pál, Győr, Tarandus, 2012.

LOVAS 1996

LOVAS Krisztina: Eötvös József és a megyei nemesség összetölközése a nemzetiségi törvény előkészítésekor. In: *Történelem és nemzet. Tanulmánykötet Galántai József professzor tiszteletére.* Szerk. KISS Károly és LOVAS Krisztina. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 1996.

EXTERNE UNTERNEHMENSKOMMUNIKATION: STRATEGIEN, EVALUATIONSKONZEPTE UND MONITORING*

ÁGNES GODÓ

Einleitung

Die externe Kommunikation eines Unternehmens fokussiert auf die Partner, die amtlichen Organe und die Öffentlichkeit. Diese Publikumsgröße bestimmt die kommunikativen Hauptzielsetzungen eines Unternehmens, die wie folgt zusammengefasst werden können: Kontakthaltung mit den Handelspartnern und Kunden, allgemeine Informationsvermittlung über das Unternehmen, sowie die erfolgreiche Übermittlung des Unternehmensimages. Wie diese Ziele verwirklicht werden, spielt in der Beurteilung der Unternehmen eine große Rolle und beeinflusst weitgehend die Meinung über das Unternehmen, sowie die strategische Loyalität und die Kooperationsneigung des Zielpublikums gegenüber dem Unternehmen.

In den vergangenen 10–12 Jahren wurden die obigen Kommunikationsziele immer intensiver und effektiver mit den Mitteln des Online-Marketings verwirklicht. Bei der experimentellen Epoche des Online-Marketings kristallisierte sich die Erkenntnis aus, dass die verschiedenen Formen der Onlinemedien nicht nur effektivere Kommunikation ermöglichen, als die traditionellen Medien, sondern auch ein Kommunikationsmanagement anderer Art voraussetzen.

In dieser Studie werden die Möglichkeiten der wertorientierten Kommunikation beschrieben und es wird versucht, die kommunikative Textsorte Unternehmenswebsite zu definieren. Als Beispiel für die Formen der externen Unternehmenskommunikation werden die Webseiten von 14 Unternehmen analysiert, mit besonderer Hinsicht auf ihre Onlinekommunikationsweise und deren Bewertung. Zur Auswertung und Bewertung des kommunikativen Erfolgs der einzelnen Webseiten wurden die Unternehmenswebsites unter unternehmensstrategischen und sprachlichen Aspekten analysiert, und im nächsten Schritt der Untersuchung wurden von den Mitarbeitern der Unternehmen ausgefüllte Fragebögen analysiert.

Wertorientierte Kommunikation

Ein allgemeines kommunikatives Ziel ist es, dass die Unternehmen über ihre Produkte und Dienstleistungen ein positives Bild entwickeln, und diese auch vermarkten, ganz schlicht gesagt: „verkaufen.“ Dies weckt und steigert das Vertrauen und die Loyalität der Mitarbeiter, Verbraucher, Kunden und nicht zu Letzt der Investoren. Dadurch wird die Wahl der zukünftigen Partner nicht nur beeinflusst, sondern auch getroffen. Heutzutage ist es immer wichtiger, dass die Unternehmen auch aus ihrem bewusst geplanten und entwickelten Unternehmensimage und Kommunikationsimage auch profitieren können, die so gewonnenen Vorteile lassen sich auch in Form von Wirtschaftsindizien wie verkaufte Produktanzahl oder Kapitalerhöhung nachweisen. Die wichtigsten Komponenten dieses **wertorientierten Kommunikationsmanagements** (Borgulya 2008) sind die offene, überschaubare Kommu-

* Diese Forschung wurde mit der Unterstützung des Projektes TÁMOP-4.2.1.B-10/2/KONV-2010-0001 verwirklicht.

nikation und der kontinuierliche Dialog zwischen dem Unternehmen und seinen Partnern¹. Der Dialog ist am effektivsten, wenn der Inhalt, die Form und die Übermittlungsweise der Nachrichten mit den Erwartungen der verschiedenen Zielgruppen übereinstimmen. Obwohl die Zielgruppen der Unternehmen auch durch verschiedene traditionelle Kanäle wie Fernsehen, Radio, Zeitungen erreicht werden können, bietet das Internet ein solches Medium, das hinsichtlich der inhaltlichen Darstellung und der Benutzeroptionen unübertrefflich ist.

Die Merkmale der Unternehmenswebsite

Das Internet brachte die Herausbildung zahlreicher neuer online Gattungen mit sich (z.B. Homepage, Webseite, Website, E-Mail, Serienbrief, Verteilerliste, Chat usw.) (vgl. Bódi 2004), die auch die Geschäftskommunikation effektiver und anreizender machen können. Eine dieser Gattungen ist die Unternehmenswebsite, die die umgestaltete, „extant“ (bestehende) Variante, sozusagen eine besondere Kombination der auch schon früher existenten traditionellen Textgattungen der Unternehmenskommunikation ist (Unternehmensbroschüre, Jahresbericht, aktuelle Ereignisse, Bekanntmachungen usw.) (vgl. Shepherd und Watters zit. in Szántóné 2011). Die Unternehmenswebsite ist eine solche virtuelle Stelle im Internet, die „zahlreiche Webseiten und Datenfiles in Verbindung mit einem Unternehmen präsentiert, die mit Hilfe eines Browsers erreichbar ist. [...] Die Startseite wird im Allgemeinen Homepage genannt, die die Aufmerksamkeit des Benutzers durch Hyperlinks auf andere Inhalte der Homepage bzw. weitere Webseiten lenkt“ (vgl. <http://www.businessdictionary.com/definition/website.html>).

Wie in jeder Online-Oberfläche der Fall ist, ist die Information auch hier global abrufbar, jedoch ändert sich der Inhalt dynamisch und eine Menge multimodaler Effekte modifizieren die Erreichbarkeit (Askehave–Nielsen 2004). Gegenüber der linearen Anordnung der traditionellen Textgattungen sind die online Gattungen hypertextuell gestaltet, so kann die Unternehmenswebsite auch als eine Sammelstelle vieler Untergattungen allgemeiner Textformen betrachtet werden, die alle auch über eigenes kommunikatives Ziel, sprachfunktionale kommunikative Einheiten und rhetorische Strategien verfügen, wie zum Beispiel Homepage, Nachrichtenrubrik, Produktinformation, Jahresberichte, ethischer Kodex oder Gemeinschaftswebseite. Dementsprechend muss der Gestalter einer erfolgreichen Unternehmenswebsite zwei wichtige kommunikative Herausforderungen bewältigen. Einerseits hat er die Aufgabe die oben aufgezählten in sich ganz verschiedenen Untergattungen den Erwartungen verschiedener Zielgruppen anzupassen, damit parallel hat er aber die Aufgabe, als ein Kriterium jeder wirkungsvollen Website ein einheitliches Unternehmensimage zu übermitteln. Andererseits soll die ganze Gestaltung der Website dem wichtigsten kommunikativen Ziel des Online-Marketings untergeordnet sein: sie soll durch die Texte und Textformen den neuen Benutzern die Unternehmenswerte bekannt machen, damit parallel aber auch die Loyalität der vorhandenen Partner steigern und neue Geschäftspartner gewinnen.

Untersuchung der externen Unternehmenskommunikation

Das Forschungsziel

Die vorliegende Studie untersucht die externen Kommunikationsstrategien elf ungarischer Unternehmen und ist ein Teil eines größeren Projektes, das die Effektivität der Unterneh-

¹ Siehe dazu z.B. auch die Ergebnisse der Umfrage von B&P Consulting aus dem Jahre 2011, <http://csr.braunPartners.hu/index.php?menu=12334&langcode=hu>

menskommunikation aufgrund von Arbeitnehmermeinungen und die Analyse der Unternehmenswebsites erforscht. Die Forschungsfragen sind die Folgenden:

1. Durch welche Kanäle halten die Unternehmen mit ihren wichtigsten Partnern den Kontakt?
2. Welche Werte charakterisieren die externe Kommunikation der Unternehmen?
3. Durch welche Wege werden die Werbeinformationen der Unternehmen verfolgt?

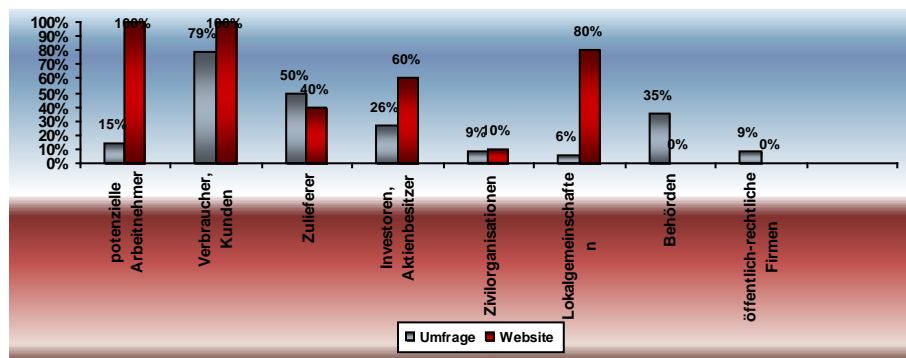
Daten und Datenerhebung

An der Studie nahmen 11 Unternehmen teil, sie wurden nicht spezifisch nach Profil, Größe, geographische Lage oder ein anderes Merkmal ausgewählt. Von den Unternehmen sind 6 Dienstleistungs-, 2 Handels- und 3 Herstellerfirmen. Nur 10 Firmen von den Beteiligten verfügten über eigene Website. Die Unternehmenskommunikation der Firmen wurde mit Online-Fragebögen untersucht, die in das Evasys-System gestellt wurden, das praktisch als eine Datenbank funktioniert. Die Mitarbeiter der Unternehmen konnten die Fragebögen online ausfüllen. Man kann den Fragebogen online unter der folgenden Webadresse ansehen: <http://evasys.uni-miskolc.hu/evasys/indexstud.php?pswd=belsovallkom>.

Die Forschung ist noch nicht abgeschlossen, bisher wurden 34 Fragebögen ausgefüllt. 26 % der Antwortgeber sind Leiter aus dem Top-Management, 21 % haben eine Position im Middle- oder Lower-Managements, 50 % sind Mitarbeiter der Firmen und 3 % sind befristete Angestellten. Also es kann behauptet werden, dass sich die verschiedenen Stufen der Unternehmenshierarchie auch in diesem relativ kleinen Muster gut repräsentieren. 59 % der Antwortgeber äußerten sich so, dass sie schon an einem Kommunikationstraining teilgenommen hatten. Diese Tatsache konnte aus dem Gesichtspunkt der Untersuchung ihre Kommunikationserwartungen und ihre Kenntnisse über die gestellten kommunikationspraktischen Fragen, und teils auch den bewussten Umgang mit dem Ziel der Datenerhebung beeinflussen. Da wir aus forschungsethischen Gründen die Anonymität der Unternehmen bewahren müssen, und das Evasys-Fragebogen-System ermöglicht nicht den Einzelzugang zu den Fragebögen, können die Ergebnisse hier nur in Form von summierter Statistik diskutiert werden.

Die Präsentation der Ergebnisse und ihre Analyse

Frage (1): Durch welche Kanäle halten die Unternehmen mit ihren wichtigsten Partnern den Kontakt? Die Abbildung (1) stellt die wichtigsten externen Kommunikationspartner der Unternehmen aufgrund der Antworten und der Analyse der einzelnen Firmen-Homepages dar.



Es ist auf dem obigen Schaubild deutlich zu sehen, dass die externe Unternehmenskommunikation der Firmen nach der Einschätzung von 79 % der Mitarbeiter meistens auf Verbraucher und Kunden fokussiert. Mit 50 % bilden die Zulieferer den zweiten Fokuspunkt, mit 35 % stehen die Behörden und mit 26 % die Investoren auf dem dritten und vierten Platze des kommunikativen Fokus der Firmen. 15 % der Antwortgeber erwähnten die potenziellen Arbeitnehmer, 9 % die öffentlich-rechtlichen Firmen und wieder 9 % die Zivilorganisationen als wichtige Zielgruppen der Firmenkommunikation. Die Erfahrung der Mitarbeiter zeigte, dass die externe Kommunikation ihrer Firmen vielfältig und nach Zielgruppen gerichtet ist, da ihre Kommunikationsweise in erster Linie ihre Handelspartner anspricht. Die Analyse der Websites hat ein deutlich anderes Bild gezeigt. Die Unternehmenshomepages sprechen die potenziellen Arbeitnehmer (100 %), die Verbraucher und Kunden (100 %) hervorgehoben an, das eindeutig eine bewusste Webdesign-Strategie widerspiegelt. Im Fall dieser Zielgruppen ist die Onlinekommunikation besonders effektiv, weil so auch die breiten Schichten potenzieller Benutzer mit abwechslungsreichen Inhalten und indirekten Angeboten der Kontaktaufnahme erreichbar sind, die vorläufig nicht zu den registrierten Partnern der Unternehmen gehören. Auch wichtige Onlinekommunikationszielpunkte sind die Lokalgemeinschaften (80 %) und die Aktienbesitzer und Investoren der Firmen (60 %), die nach den Meinungen der Mitarbeiter unter den Kommunikationspartnern eher eine kleinere Rolle spielen (vgl. 6 % bzw. 26 %). In diesen Fällen spielt auch die Werbefunktion, die das positive Unternehmensimage übermitteln, eine wichtige Rolle: die Ansprache der Lokalgemeinschaften bietet Gelegenheit, dass die Firma Gesellschafts- und Umweltverantwortung, sowie Bestrebungen nach Eröffnung eines Dialogs mit der Bevölkerung ausdrückt; und die Informationen, die für die Aktienbesitzer und Investoren bestimmt sind, demonstrieren in jedem Fall das Wachstum und die nachhaltige Entwicklung des Unternehmens. Die Zulieferer bilden mit 40 % und die Zivilorganisationen mit 9 % auch einen Teil der Online-Kommunikationspartner, und es entspricht ihrem Anteil, den sie auch in der täglichen externen Kommunikation (50 % bzw. 10 %) erhalten haben. Die Behörden und die öffentlich-rechtlichen Firmen sind als wenig wichtige Zielgruppe des online Werbungsspotenzials zu bezeichnen, deshalb bilden sie als Online-Kommunikationspartner keine Informationszielpunkte in den Homepages der einzelnen Firmen.

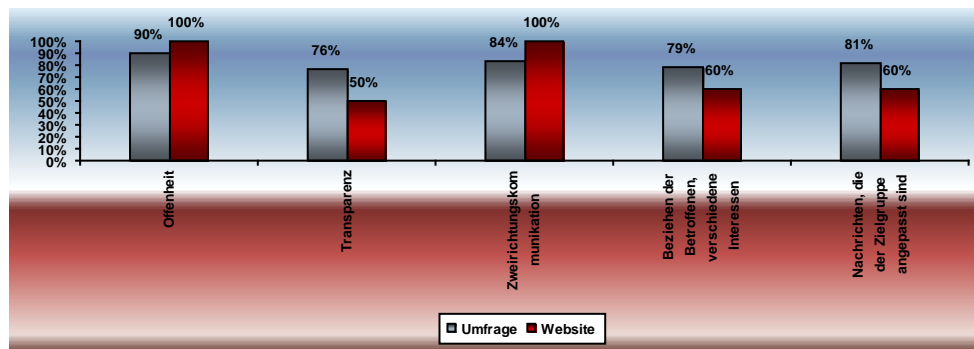
Aufgrund der Antworten, die auf die Kontakthalungskanäle beziehenden Fragen gegeben sind, nehmen die Online-Kanäle in der externen Kommunikation der Unternehmen den größten Platz ein. 85,3 % der Antwortgeber bestätigten, dass ihr Unternehmen über Unternehmenswebsite verfügt, 55,9 % erwähnen das regelmäßige Erscheinen eines Internet-Newsletter, 35,3 % hoben den online Kundendienst hervor, 29,4 % der Antwortgeber fand die Gemeinschaftsportale auch wichtig, 14,7 % hielten die Online-Anzeigen für besonders wichtig. Die Unternehmen wenden die Fernseh- und Radiokanäle in ihrer externen Kommunikation überhaupt nicht an, und auch die Bedeutung der Printwerbung- und Informationsmaterialien ist im Vergleich zu der Effektivität der Internetkanäle gering: 14,7 % der Antwortgeber erwähnten die Zeitungsanzeigen, 11,8 % das Werbeplakat, 17,6 % das Werbeblatt als gut brauchbare Kommunikationskanäle.

Frage (2): Welche Werte charakterisieren die externe Kommunikation der Unternehmen?

Einer der interessantesten Aspekte der Untersuchung war, welche Werte die externe Kommunikation der Unternehmen laut des Eindrucks der in den Websites dargestellten Information und der Mitarbeiter charakterisieren, und in welchem Verhältnis diese zueinander stehen. Wir untersuchten fünf Werte: Offenheitsgrad, Transparenz, Kommunikationsrichtung, Direktheit der Kommunikationsweise und den Informationswert der Nachricht.

ten, die an die Zielgruppe angepasst sind. Die Ergebnisse kann man in der Abbildung (2) zusammenfassend sehen.

Die Mitarbeiter hielten alle aufgezählten Kommunikationsgesichtspunkte für ähnlich wichtig, weil es zwischen dem am für wichtigsten gehaltenen Wert (Offenheit, 90% und dem am wenigsten wichtig eingestuften Wert (Transparenz, 76 %) gibt es nur eine geringe prozentuelle Abweichung (14 %). In den Websites kann man schon eine größere Streuung der Kommunikationswerte vorfinden, obwohl die Wichtigkeitsreihenfolge der online Werte mit der Reihenfolge der Mitarbeiter übereinstimmte. In den Websites treten zwei strategisch wichtige Werte, die Offenheit und die Bestrebung nach einer reziproken Kommunikation, eindeutig hervor. Diese zwei Werte stehen auch auf der Rangliste der Mitarbeiter auf den ersten zwei Plätzen.



Der dritte und vierte Platz der Ranglisten sieht ganz identisch aus: sowohl laut der Meinung der Mitarbeiter als auch aufgrund der in den Websites gefundenen Daten stehen auf dem geteilten dritten und vierten Platz die Anpassung der Nachrichten an die Zielgruppe und der kommunikative Einbezug der Betroffenen in den Kommunikationsprozess. Als ein wichtiger Unterschied fällt jedoch auf: 81 % bzw. 79 % der Mitarbeiter waren dieser Meinung, während beide Werte nur mit einem Mittelwert von 60% in der Untersuchung der Websites rangieren konnten. Dies ist besonders bemerkenswert im Zusammenhang mit der kommunikativen Anpassung der Nachrichten an die Zielgruppe, da ungefähr nur 60 % der untersuchten Websites nutzen diese Möglichkeit, obwohl das Internet besonders reiche Möglichkeiten auf dem Gebiet der kommunikativen Textgestaltung bietet. In beiden Fällen steht am Ende der Liste die Transparenz, aber mit einem wesentlichen prozentualen Unterschied: dieser Wert ist laut der Meinung der Mitarbeiter (76 %) in ihrer täglichen externen Kommunikation mit einem Mittelwert charakteristisch wichtig, aber es gibt nur ungefähr die Hälfte der untersuchten Websites Informationen über die Funktion, den Aufbau der Firma, oder über die finanzielle Leistung oder Entlohnung der Firmenleiter und Mitarbeiter. In diesem Fall ist es aber auch möglich, dass man solche Informationen, die den Transparenzwert der Firma erhöhen, und welche Informationen mehr als Dreiviertel der Mitarbeiter offensichtlich für wichtig halten, eigentlich auf den internen Firmenwebsites effektiver kommuniziert.

Frage (3): Durch welche Wege werden die Werbeinformationen der Unternehmen verfolgt?

Die auf die zweite Frage gegebenen Antworten zeigen schon deutlich genug die Wichtigkeit des Online-Marketings, aber die erhobenen Daten beleuchteten auch (s. oben), dass es aufschlussreich ist, zu untersuchen, wie zum Beispiel über die bewusste Planung und Gestaltung des Website-Inhalts die Mitarbeiter denken und ob die Unternehmen in irgendeiner Form die mit der Firma im Zusammenhang stehenden allgemeinen Informationen und spezifischen Werbeinformation verfolgen, und wenn ja, in welcher Form, online und/oder traditionell.

Die Tabelle (1) fasst zusammen, auf welche Art und Weise die Firmen die Erscheinung ihrer Werbeinformation verfolgen. Man kann leicht erkennen, dass die Firmen laut der Meinung der Mitarbeiter (64,7 %) eine Webanalyse durchführen oder die Pressemeldungen sammeln, die über ihre Firmen berichten. Diese letztere Möglichkeit wurde mit einem Konsenswert von 44,1 % gewählt. Im Zusammenklang mit der Zurücksetzung der Fernseh- und Radiowerbung (siehe die Daten oben) ist das Monitoring der Fernseh- und Radiowerbung der Erscheinungen ziemlich gering (20,6 %), das Monitoring der Werbungen, die in dem öffentlichen Kommunikationsraum erscheinen, ist noch weniger intensiv (5,9 %). Natürlich wenden die meisten Firmen mehrere Methoden des Monitoring parallel an, und nur 8,8 % der befragten Mitarbeiter äußerten sich so, dass ihr Unternehmen die Erscheinungen von Werbe- und Presseinformationen keineswegs mit Interesse verfolgt. Zusammenfassend spricht es dafür, dass die Gestaltung und Vermittlung eines positiven Bildes über die Firma zur bewussten Werbe- und Presseschau der Firmen beitragen kann.

Tabelle (1)

Wie verfolgen die Unternehmen die Werbe- und Presseinformationen?

| Web-Monitoring | Monitoring von Fernsehen, Radio | Sammeln der Pressemeldung | Monitoring der Werbungen in dem öffentlichen Kommunikationsraum | Keineswegs |
|-----------------------|--|----------------------------------|--|-------------------|
| 64,7 % | 20,6 % | 44,1 % | 5,9 % | 8,8 % |

Bei dieser Strategie ist es auch von Bedeutung, ob die Unternehmen die Informationserrscheinungsformen und deren Inhalte und die Wirkung der Werbe- und Presseinformationen mit Interesse verfolgen. Laut der Tabelle (2) ist hier das Bild weniger positiv, als im Fall der Formen der Werbe- und Presseschau. Die Proportion der systematischen Meinungsforschungstechniken ist sehr klein, liegt nur zwischen 2,9 % und 14,7 %. Die meist verbreitete Methode ist das Freundesgespräch mit 38,2 %, dessen Zuverlässigkeit man mit einem großen Fragezeichen versehen muss. Als eine Methode erscheint hier die Analyse des Unternehmensumsatzes (35,3 %), die man nicht in vollem Maße unter die Mittel der Werbekommunikation einordnen kann. Es ist auch hier anzunehmen, dass mehrere Unternehmen beim Monitoring auch mehrere Methoden anwenden, um die Zuverlässigkeit oder Gültigkeit der meist verbreiteten Umfragemethoden zu steigern. Laut 20,6 % der befragten Mitarbeiter versucht ihre Firma die Wirkung von Werbe- und Presseinformation gar nicht zu untersuchen, dies zeigt, dass das Interesse an einer Systematisierung der Wirkungsverfolgung von Informationen bei den Firmen noch nicht genug stark entwickelt ist.

Tabelle (2)

Wie wird die Effektivität der Werbe- und Presseinformationen verfolgt?

| Aufgrund der Meinungsforschung, die im Druckbrief zu finden ist | Aufgrund telefonischer Meinungsforschung | Aufgrund der online Meinungsforschung | Aufgrund der Kommentare der Gemeinschaftsportale | Aufgrund der Freundes-/kollegialen Gespräche | Mit Verfolgung der Aktienkurse | Mit Verfolgung der Umsätze | Keineswegs |
|---|--|---------------------------------------|--|--|--------------------------------|----------------------------|------------|
| 14,7 % | 2,9 % | 14,7 % | 11,8 % | 38,2 % | 8,8 % | 35,3 % | 20,6 % |

Zusammenfassung

Aufgrund der Äußerungen der Mitarbeiter und der Unterschiede der Prinzipien, die nach der Analyse der Websites zur Geltung kamen, kann man sagen, dass man in der Planung des Web-Inhaltes in jedem untersuchten Fall die Komponenten des bewussten Kommunikationsmanagements entdecken kann. In den Websites liegt der Akzent auf die Verbraucher, die potenziellen Arbeitnehmer und Lokalgemeinschaften, die letzten zwei Zielgruppen sind stark mit Werbeziel der Firma verbunden. Es konnte auch aufgezeigt werden, dass die externe Kommunikation der Firma in dem täglichen Geschäftsleben der Unternehmen meistens auf die Geschäftspartner (Verbraucher, Zulieferer) und auf die Behörden fokussiert. Als dominanter Wert erscheint die Bestrebung nach der Offenheit der Kommunikation und nach einem Dialog mit den potenziellen Partnern, dies war eines der wichtigsten Ergebnisse der Websites-Untersuchung. Aber die kommunikative Anpassung der Nachrichten an die Zielgruppe als ein Ziel der Firmenkommunikation scheint auf interessante Weise unterrepräsentiert zu sein, jedenfalls im Falle der Websites. Laut der Meinung der Mitarbeiter kann die kommunikative Anpassung der vermittelten Informationen in ihrer täglichen externen Kommunikation effektiver verwirklicht werden, als auf den Websites.

Es zeigte sich in beiden Analysen deutlich, dass für die Unternehmen besonders wichtig ist, die Erscheinung ihrer Werbe- und Presseinformation zu verfolgen, jedoch sind die Methoden der Wirkungsumfragen weder zuverlässig noch genug intensiv. Viele Unternehmen versuchen sich aber in keinerlei Form von der Wirkung ihrer Werbe- und Presseinformation zu überzeugen. Zusammenfassend kann man sagen, dass der Einbezug der Perspektive der Mitarbeiter in die Planung der Websites eine effektive Strategie sein könnte, da sie in gewissen Fällen die positiven, werbungswerten Eigenschaften der Unternehmenskommunikation und Kultur persönlich beleuchten können. Dieser persönliche Effekt kann von beruflichen Webmastern nicht erwartet werden.

Literatur

ASKEHAVE–NIELSEN 2004

ASKEHAVE, I.–NIELSEN, A. E.: *Mediated genres – A challenge to traditional genre theory*. Working Paper No. 6. Center for Virksomheds-kommunikation. Aarhus School of Business, Denmark, 2004.

BÓDI 2004

BÓDI, Z.: *A világháló nyelve. Internetezők és internetes nyelvhasználat a Magyar nyelvhasználatban*. Budapest, Gondolat, 2004.

BORGULYA 2008

BORGULYA, Á.: *Értéorientált kommunikációmenedzsment és kommunikációkontrolling. Vezetéstudomány*. 2008, 39, 11, 11–22.

SZÁNTÓNÉ 2011

SZÁNTÓNÉ Csongor, A.: *Digitális műfaji sajátosságok angol nyelvű internetes betegtájékoztatókban. A szaknyelvi kompetenciafejlesztéstől a munkaerőpiacig*. Portalingua, 2011, 197–202. <http://www.nyi.bme.hu/szokoe/portalingua2011.pdf> (Heruntergeladen 15/01/2012)

Quellen

<http://www.businessdictionary.com/definition/website.html> (Heruntergeladen 15/01/2012)

<http://csr.braunPartners.hu/index.php?menu=12334&langcode=hu> (Heruntergeladen 10/03/2012)

PHRASEOLOGISMEN IN DER WIRTSCHAFTS- UND WAHLWERBUNG

MARTINA KÁŠOVÁ

Theoretische Einführung

Werbung. Nach der Wende von 1989 war das ein neu zu entdeckendes Wort, ein neues Element, eine neue Größe, eine unbekannte Erscheinung. Diese Erscheinung ist heutzutage sehr verbreitet. Die Werbung wurde zum Bestandteil unseres Lebens und versucht, uns unter Nutzung aller Kommunikationsmittel zu erreichen. Masár (1999, 6) spricht in diesem Zusammenhang von einer Explosion der Werbung, von einer Überschwemmung oder sogar von Werbegeklirr. Diese etwas übertriebenen Bezeichnungen kann man unter anderem mit der Tatsache erklären, dass bis zum Jahr 1989 in der Slowakei (Tschechoslowakei) nur eine in den 60-er Jahren gegründete zentrale Werbeagentur für interne Bedürfnisse des Betriebs ERPO existierte und nur eine Werbezeitschrift „Propagace/Propagácia“ erschien. In heutiger Zeit existieren hingegen unzählige Werbeagenturen sowie Werbezeitschriften und –zeitungen, so dass man heute, bei der Beschäftigung mit Werbung, dieses Phänomen aus vielerlei Blickwinkeln beobachten kann und es abwechselnd einschmeichelnd, attraktiv oder sogar aggressiv erscheint.

In dem vorliegenden Beitrag werden diejenigen Phraseologismen erwähnt, die in der Werbung sehr gern verwendet werden. Der Grund dafür kann nach Janich (1999), Jílková (2007) u.a. einfach sein – die Phraseologismen gehören zu dem festen Bestandteil des Wortschatzes jedes Menschen und in der Verbindung mit der Werbung klingen sie amüsant, überraschend (durch Mehrdeutigkeit) und neu. Dabei kann sich der Angesprochene an die Werbung einfacher erinnern, da er die phraseologische Form aus der Alltagssprache kennt und zugleich dank der metaphorischen Eigenschaft der jeweiligen phraseologischen Form, das Erinnern unterstützt wird (vgl. Hrehová, 2004, Jílková, 2007, Tomášiková, 2008). Der Grad der Bekanntheit erweckt zugleich das Gefühl der Vertrautheit und der Glaubwürdigkeit.

Diese Untersuchung beschränkt sich auf Werbeslogans, die über die klassischen Massenmedien verbreitet werden, d. h. über Presse – Zeitungen und Zeitschriften, Rundfunk und Fernsehen. Ebenfalls einbezogen wird die traditionelle Außenwerbung, also das Plakat. Als Beispiele werden Werbeslogans sowohl in deutscher, als auch in slowakischer und tschechischer Sprache verwendet.

Phraseologismen werden in der Literatur unterschiedlich definiert. Sie sind ein Oberbegriff für alle Syntagmen und Redewendungen, die sich durch ihren Wortgruppencharakter und relative Stabilität auszeichnen (Mistrík, 1985, 92–97). Sie lassen sich unterschiedlich klassifizieren, wobei sich eine Mischklassifikation als produktiv erwiesen hat, die das Semantische, Syntaktische und Pragmatische vereint. Aufgrund dessen werden folgende Gruppen von Phraseologismen unterschieden (Janich, 1999, 119):

- verbale Phraseologismen: *Augen machen, sich ein Herz fassen*
- Streckformen: *ein Risiko eingehen, Interesse haben*
- nominale Phraseologismen: *grauer Alltag, fliegender Start*
- adverbiale Phraseologismen: *schön und gut, kurz oder lang*
- Modellbildungen: *ein x für alle Fälle, von Kopf bis Fuß*

- phraseologische Vergleiche: *dumm wie die Nacht, etw. aufsaugen wie ein Schwamm*
- Zwillingsformeln: *mehr oder weniger, Tag für Tag*
- Sprichwörter: *Ende gut, alles gut! Alte Liebe rostet nicht*
- geflügelte Worte: *Der Mensch lebt nicht vom Brot allein (M. Luther), Kleiner Mann, was nun? (H. Fallada)*
- Routineformeln: *Hallo, Herzlich willkommen, Nächster Halt*
- Werbesprüche: *Mach mal Pause – Coca Cola, After Eight's – die feine englische Art*

Nach Janich (2005, 48–50) werden in der Werbung zwei Typen von Phraseologismen verwendet. Einerseits sind das Phraseologismen aus der Alltagssprache, die unverändert genannt werden, z. B. Werbung für Hauptpflegeprodukte: *Haut in guten Händen (in guten Händen sein)*, und abgeänderte stilistisch auffällige Phrasen, die sprachspielerisch verändert werden, um einen komischen, ironischen, einmaligen Effekt zu erzielen, z. B. Geo-Werbung: *Fahren auf eigenen Wegen (seinen eigenen Weg gehen)*. Der ursprüngliche Sinn der Phraseologismen bleibt dabei unverändert.

In der Wirtschafts- und Wahlwerbung treten die verschiedenen Phraseologismen unterschiedlich auf, wobei angenommen wird, dass sie in der Wirtschaftswerbung häufiger genutzt werden.

Phraseologismen in der Wirtschaftswerbung

Für die Wirtschaftswerbung sind vor allem modifizierte Phraseologismen typisch. Die Modifizierung verläuft mittels Substitution eines Wortes. Die morphologische Form bleibt dabei meist unverändert.

a) Mit dem Volksmund verbundene Phraseologismen:

Liebe auf den ersten Biss (Moncheri): Da es in diesem Fall um eine Werbung für wohl-schmeckende Pralinen geht, wurde in dem Phraseologismus das Wort „Blick“ durch „Biss“ ersetzt. In diesem Fall können wir von einer konkreten Annäherung an das Produkt sprechen. Die Werbung kommt in mehreren veränderten Formen vor, wie z. B. *Es war Jovina auf den ersten Blick* (Mineralwasser). Slowakische Varianten: „Láska na prvý pohľad“/ „Bola to láska na prvý pohľad.“

Eine ähnliche modifizierte Bedeutung finden wir auch bei *Verím v lásku na prvý dotyk* (Levi's): „Zaľúbil sa na prvý pohľad“ – „Sich auf den ersten Blick verlieben.“ Da man in diesem Fall auf eine Jeansmarke aufmerksam machen will, wurde das Wort „Blick“ durch „Berührung“ ersetzt.

Van schon, denn schon (Peugeot 806): Eine allgemein verbreitete Wendung „Wenn schon, denn schon“ bringt das Streben nach dem bestmöglichen Ergebnis zum Ausdruck. In übertragenem Sinne wird gemeint, wenn man ein Auto kaufen will, dann einen richtigen „Van“.

Preise gut, alles gut (C&A): Es handelt sich um einen oft gebrauchten und beliebten Slogan. Man richtet sich nach dem Sprichwort „Ende gut, alles gut“. Aufgrund dessen, dass es sich um ein Kaufhaus handelt, wo die Preise eine wichtige Rolle spielen, wurde anstatt des Wortes „Ende“ das Wort „Preise“ betont. In Anlehnung an diesen Slogan wurden die ande-

ren und ähnlichen Formen verschiedenartig modifiziert: *Gute Preise. Gute Besserung.* (Ratiopharm), wobei eine Anapher benutzt wurde, die einen intensiveren Effekt hat.

So ähnlich ist es auch bei *Essen gut, alles gut* (Knorr): Auch in diesem Fall geht es um das gleiche Sprichwort „Ende gut, alles gut“. Da es sich um Lebensmittel handelt, wurde das Wort „Ende“ durchs „Essen“ ersetzt. Ähnlich wirkt *Ente gut, alles gut* (WC-Reiniger), wo der Phonemersatz [d>t] spielerisch anklingt.

A volali šťastne, až kým nezložili (Slovak Telekom): Diesem Slogan lag der glückliche Schlusssatz vieler Märchen zugrunde „Und sie lebten glücklich bis an ihr Lebensende“, der dank der für die Firma charakteristischen Wörter eine veränderte Form annahm. In der deutschen Übersetzung etwa: „Und sie lebten glücklich bis sie auflegten.“



Abb. 1. „A volali šťastne...“

Rexona lässt dich nicht im Stich (Rexona): Dank der modifizierten Form der Redewendung „Jemanden im Stich lassen“ will dieser Slogan sagen, dass das betreffende Deodorant den Verwender in schwierigen Situationen nicht enttäuscht, sondern eine zuverlässige Wirkung gegen Schweiß hat.

Multivitamíny Centrum. Od A až po Železo (Centrum): Es handelt sich um die Wendung „od A po Z“ – „von A bis Z“, die in verschiedenen modifizierten Formen vorkommt, wobei es sich um einen Graphemersatz handelt. Im Deutschen *Qualität von A bis Zott*, im Slowakischen wird damit für ein Multivitamin geworben. Der Buchstabe Ž ist der letzte im slowakischen Alphabet, hier mit Anlehnung an das Wort „železo“ – „Eisen“.

V nouzi poznáš ATARALGIN (Medikament Ataralgin): Den Ausgangspunkt für diese Redewendung bildet der Spruch „Freunde in der Not gehen tausend/hundert auf ein Lot“. Der Freund (im Akkusativ den Freund) ist durch „Ataralgin“ ersetzt und die Werbung will zeigen, dass dieses Medikament uns in schlechten Zeiten immer behilflich ist. Das slowakische Äquivalent ist ähnlich wie das tschechische „v nůdži poznáš priateľa“.

b) Phraseologismen auf lateinischer Basis:

Myslíme, teda sme (SME-Zeitung): Diese Werbung basiert auf dem, dem Philosophen René Descartes zugeschriebenen Satz „Cogito, ergo sum“ – „Myslím, teda som“, der leicht variiert vorkommt. Anstatt erster Person Singular wird dieser Slogan in der ersten Person Plural verwendet und gleichzeitig kommt der Titel der Zeitung namentlich vor. In der deutschen Übersetzung „Wir denken, also sind wir“, und wir SIND ist zugleich der Titel der erwähnten Zeitung.



Abb. 2. „SME-Zeitung“

Der römische Feldherr und Politiker Caesar ist durch seinen Ausspruch „*Veni, vidi, vici*“, in slowakischer Übersetzung „*Prišiel som, videl som, zvíťazil som*“, in deutscher Übersetzung „Ich kam, ich sah, ich siegte“ bekannt. Dieser Slogan erscheint sehr häufig in vielen verschiedenen Variationen, eine dieser Variationen wurde von der Handelskette Kaufland verwendet: *Nakupujte, slavte, vyhrávejte!* In deutscher Übersetzung „Kaufen Sie, feiern Sie, gewinnen Sie!“ Auch die Billa-Supermärkte verwenden diese modifizierte Form: *Príjd'te, nakupte, vyhrajte!* In deutscher Übersetzung „Kommen Sie, kaufen Sie, gewinnen Sie!“ In beiden Fällen änderten sich Person, Numerus und auch Tempus.

c) Phraseologismen auf biblischer Basis:

Mit dem christlichen Glauben hängt der Spruch zusammen, in dem als Symbol des Lebens und Schicksals das Wort „*hviezda*“ – „Stern“ vorkommt: *Orion. Vaša čokoládová hviezda* (Orion), in deutscher Übersetzung „Orion. Ihr Schokoladenstern.“ In dem Logo der Firma Orion befindet sich ein vierzackiger Stern.

Ähnlich klingt *Zneste na Valentína modré z neba* (Orion): „Zniest' modré z neba“ – „Das Blaue vom Himmel versprechen“. Eine modifizierte Form, die an den Valentinstag erinnert, wobei im Vordergrund das Wort „nebo“ – „Himmel“ steht.



Abb. 3. „Das Blaue vom Himmel“

Von diesem Slogan ist zugleich abzulesen, dass er sowohl für tschechische als auch slowakische Perzipienten bestimmt ist. Nábělková (2008, 164) nennt diese Erscheinung „simulierte Bivalenz“ sprachlicher Mittel. In unserem Beispiel handelt es sich um die doppeldeutige Schreibung des Buchstabens a/e. Im Tschechischen „z neba“, im Slowakischen „z neba“.

Eine ähnliche Anspielung finden wir auch in dem Slogan der Firma Bosch, konkret im Begriff „stvorené“ – „geschaffen“: *Stvorené pre život* (Bosch) – „fürs Leben geschaffen“.

Daj si kúsok svojho raja (Schokolade Margot): Etwa wie „Erlebe ein Stück deines Paradieses“. Im Vordergrund steht das Wort „raj“ – „Paradies“.

Es gibt auch Slogans, die auf Stellen aus der biblischen Schöpfungsgeschichte verweisen: *Budiš herbal* (Mineralwasser Budiš): Erinnerung an die Erschaffung der Welt in der Genesis. „Vtedy riekol Boh: Bud’ svetlo!“ (Stará zmluva, Prvá kniha Mojžišova – Genesis, Stvorenie sveta). „Und Gott sprach: Es werde Licht!“ Es wird hier also sogar auf Gott als höchste Autorität verwiesen.

Dies gilt auch für „Kekse Opavia“ – *Dary našej Zeme - piškóty Opavia*. „Dary našej zeme“ – „Gaben unserer Erde“ lassen liturgische Bezüge erkennen.

Eine ähnliche Bedeutung kann man auch dem nächsten Slogan zuschreiben: *Eva – hriešne dobrá* (Zeitschrift Eva). In der deutschen Übersetzung – „Eva – sündhaft gut“.



Abb. 4. „Zeitschrift Eva“

Phraseologismen in der Wahlwerbung

Für die Wahlwerbung sind Phraseologismen weniger typisch. Man findet verschiedene Andeutungen und Übertragungen, die Aufmerksamkeit erzielen sollen, in die Wahlwerbung, diese Bemühungen erreichen aber keinesfalls das „phraseologische Niveau“ der Wirtschaftswerbung.

Als Beispiel möge *Každý z nás je architektom svojho života* (Viktor Tkačík, Kommunalwahlen 2010) dienen. Diesen Slogan verwendete der Kandidat der Stadtvertretung der Stadt Prešov in seiner Kampagne. Er erinnert uns an den lateinischen Spruch *faber suae quisque fortunae*, in der slowakischen Übersetzung *Každý si je strojcom svojho šťastia (osudu)* und in der deutschen Übersetzung *Jeder ist seines Glückes Schmied*.



Abb. 5. „Jeder ist seines Glückes Schmied“

Die Kandidaten der bürgerlichen Parteien präsentierten sich in den Kommunalwahlen mit folgendem Slogan: *Rozvoj nášho mesta nám leží na srdci – Die Entwicklung unserer Stadt liegt uns am Herzen* (Kandidaten der Koalition SDKÚ, KDH, SaS und Most – Híd, Kommunalwahlen 2010). Die Grundform bildet *Ležať (mať) na srdci – Am Herzen liegen*.

Die nächsten zwei Slogans hängen mit dem Phraseologismus „Farbe bekennen“ zusammen: *Myslite európsky, voľte zelených – Denken Sie europäisch, wählen Sie grün* (Jana Budáčová, **Parlamentswahlen** 2010, Slowakei) und *Aus der Krise hilft nur grün* (Bündnis 90/Die Grünen, Bundestagswahl 2009, Deutschland). „Farbe bekennen“ kann zugleich „Mitgliedschaft bekennen“ bedeuten.

Eine andere Farbe (blau) dominiert auch in einem älteren Wahlwerbeslogan der bürgerlich-konservativen SDKÚ *Modrá je dobrá – Blau ist gut*. Das Blaue als Gegenpol zum Roten (Linksparteien) wurde von der Öffentlichkeit negativ empfunden und im Zusammenhang mit dieser Kampagne mit tiefgekühlten Lebensmitteln gleichgesetzt.



Abb. 6. „Blau ist gut“

Ctím život, rodinu, hodnoty Novembra. Môžem sa Vám pozrieť do očí – Ich verehere das Leben, die Familie, die Novemberwerte. Ich kann Ihnen in die Augen schauen (František Mikloško, **Präsidentenwahlen** 2009, Slowakei). Unter „Novemberwerten“ werden in diesem Slogan die Ideale der Wende verstanden. Als Phraseologismus gilt die im zweiten Teil verwendete Form „In die Augen schauen“.

In der älteren Wahlwerbekampagne von Róbert Fico (SMER) wurde der Spruch *Slúžim tým, že vládnem, vládnem teda slúžim*, in der deutschen Übersetzung *Ich diene dadurch, dass ich herrsche, ich herrsche, das heißt ich diene* gefunden, der uns an das literarische Werk von John Milton „Stratený raj“ („Das verlorene Paradies“) erinnert und dessen Spruch: „Radšej vládnuť v pekle, ako slúžiť v nebi.“ In der deutschen Übersetzung „Besser in der Hölle regieren (zu herrschen) als im Himmel zu dienen.“ Im Original: „Better to reign in Hell, than to serve in Heaven.“

So ähnlich klingt auch der Werbeslogan des unter tragischen Umständen ums Leben gekommenen Politikers Viliam Veteška aus dem Jahr 2006 (ĽS – HZDS): *Verím tomu čo robím, robím to čomu verím*, in der deutschen Übersetzung *Ich glaube daran was ich mache, mache das, woran ich glaube*. In der Rhetorik werden solche Aussagen mit dem Terminus „circulus vitiosus“ (Lange, 2009, 191) bezeichnet, es geht also um einen Zauber- oder Teufelskreis, der nirgendwo endet. Die Autoren solcher politischer Texte hätten sich vom Ausschnitt aus dem Werk des Schriftstellers Antoine de Saint-Exupéry „Malý princ“ („Der kleine Prinz“) (slowak. Übersetzung 1986, S. 53) inspirieren lassen. „Čo tu robíš?“ „Pijem.“ „Prečo piješ?“ „Aby som zabudol.“ „Aby si zabudol? A na čo?“ „Aby som zabudol, že sa hanbím.“ „Za čo sa hanbíš?“ „Hanbím sa, že pijem!“ („Was machst du hier?“ „Ich trinke.“ „Warum trinkst du?“ „Um zu vergessen.“ „Um was zu vergessen?“

„Um zu vergessen, dass ich mich schäme.“ „Warum schämst du dich?“ „Ich schäme mich, weil ich trinke.“)

Außerdem sind beide Slogans *Slúžim tým, že vládnam, vládnam teda slúžim* (Róbert Fico) und *Verím tomu čo robím, robím to čomu verím* (Viliam Veteška) eine rhetorische Figur, die unter dem Begriff Chiasmus bekannt ist, es handelt sich um die gegengleiche Wiederholungen derselben Wörter.

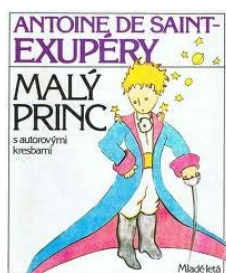


Abb. 7. „Der kleine Prinz“

Zu dieser Gruppe gehört auch der tschechische Slogan *Praha patří Pražanům, ne kmostrům a mafianům!* (SNK – ED Evropští demokraté a Strana zelených, Senatswahlen 2010, Tschechische Republik), in der deutschen Übersetzung *Prag gehört den Pragern, nicht den Paten und Mafiosi!* In diesem Werbeslogan geht es um eine Allusion an das bekannte literarische Werk von Mario Puzo „Kmotr“ („Krstný otec“, „Der Pate“).

Zusammenfassung

Beim Verwenden von Phraseologismen ist sowohl deren Bedeutung als auch die formale (vor allem syntaktische Struktur) wichtig. Für die Phraseologismen in den minimalistischen Werbetexten ist die hohe Frequenz von Substantiven und Adjektiven typisch und eine ziemlich geringe Frequenz von Vollverben, die durch deverbale Substantive ersetzt werden. Ein solcher Text ist dann sehr konzentriert und faktographisch reich und stellt höhere Ansprüche an die Perzeptionsfähigkeiten des Empfängers.

Phraseologismen stellen eine Abweichung von der Norm dar, die absichtlich erfolgt, mit dem Ziel, eine komische, witzige oder allgemein persuasive Wirkung zu erzielen. Eine Voraussetzung für eine gelungene persuasive Wirkung ist ausreichende Sprachkompetenz auf Rezipientenseite. Die Phraseologismen sind für die Werbung aus dem Grund sehr interessant, weil sie den Erinnerungswert optimieren. Sie sollen Aufmerksamkeit erregen und den Werbetext attraktiv machen, ohne die Akzeptanz der Werbeaussage zu erschweren. In der Werbung haben sie vor allem eine argumentative Funktion.

Die Annahme, dass sie sich in der Wirtschaftswerbung häufiger finden lassen, hat sich nicht bestätigt. Auch die Wahlwerbung nutzt dieses Sprachmittel sehr häufig, wovon unsere Beispiele zeugen. Doch klingen sie in der Wirtschaftswerbung natürlicher als in der Wahlwerbung, wo sie den Empfänger eher oberflächlich über die Ziele eines Politikers informieren.

(This contribution is the result of the project implementation: *Retrofitting and Extension of the Centre of Excellence for Linguaculturology, Translation and Interpreting* supported by the Research & Development Operational Programme funded by the ERDF.)

Literatur

FLADER 1976

FLADER, Dieter: *Strategien der Werbung. Ein linguistisch-psychoanalytischer Versuch zur Rekonstruktion der Werbewirkung*. Kronberg–Regensburg, Skriptor, 1976.

HREHOVÁ 2004

HREHOVÁ, Dana: Komunikácia správnym smerom. In: *Teória a prax verejnej správy*. Košice, UPJŠ, 2004, 161–166.

JANICH 1999

JANICH, Nina: *Werbesprache*. Ein Arbeitsbuch. Tübingen, Gunter Narr, 1999.

JÍLKOVÁ 2007

JÍLKOVÁ, Hana: *Die deutsche und tschechische Werbesprache*. Hamburg, Kovač, 2007.

LANGE 2009

LANGE, Gerhard: *Rhetorik*. Bonn, Tassoverlag, 2009.

MASÁR 1999

MASÁR, Ivan (1999): Reklama ako násilie, antikomunikácia a nekultúra. In: *Kultúra slova*, ročník 33, číslo 2. Martin, Matica slovenská, 6–10.

MISTRÍK 1985

MISTRÍK, Jozef: *Štylistika*. Bratislava, SPN, 1985.

NÁBĚLKOVÁ 2008

NÁBĚLKOVÁ, Mira: *Slovenčina a čeština v kontakte*. Bratislava, Veda, 2008.

PATRÁŠ 2003

PATRÁŠ, Vladimír: Politická komunikácia v slovenských mediálnych podmienkach na konci 90. rokov. In: *Jazyk, médiá, politika*. Eds. ČMERJKOVÁ Světlá–HOFFMANNOVÁ Jana. Praha, Academia, 2003, 174–216.

SAINT-EXUPÉRY 1986

SAINT-EXUPÉRY, de Antoine: *Malý princ*. Bratislava, Mladé letá, 1986.

TOMÁŠIKOVÁ 2008

TOMÁŠIKOVÁ, Slavomíra: Sondersprachliche Merkmale der Werbesprache. In: *Inovácie, podnikanie, spoločnosť*. Ed. PRIBULA, Marek. Prešov, ISM, 2008, 473–477.

WAGNER 2001

WAGNER, Klaus R.: *Pragmatik der deutschen Sprache*. Frankfurt am M., PETER LANG, 2001.Fotos: <http://images.google.sk/images> (Zugriff am 30.03.2012)

HÖFLICHKEIT UND KONJUNKTIV IM DEUTSCH-SLOWAKISCHEN VERGLEICH

MARTINA KÁŠOVÁ

Einleitung

In unserem Beitrag beschäftigen wir uns mit dem illokutionsorientierten Ansatz, der von der Analyse einer bestimmten Sprechaktklasse ausgeht. Die einzelnen Elemente dieser Klasse werden beschrieben, situative Handlungsbedingungen abgegrenzt und die einzelnen illokutiven Inhalte analysiert. Zugleich wird bestimmt, durch welche formalen Mittel die jeweiligen Inhalte realisiert werden. Besondere Aufmerksamkeit wird den konjunktivischen, bzw. den konditionalen Formen, die eng mit dem Ausdruck der Höflichkeit zusammenhängen, gewidmet.

Höflichkeit ist nicht nur ein linguistisches, sondern auch ein soziokulturelles Phänomen, das ein ritualisiertes, konventionalisiertes, normiertes und zielgerichtetes Handeln zwischen zwei oder auch mehr teilnehmenden Gruppen beschreibt, mit dem Ziel, Konflikte zu reduzieren, soziales Gleichgewicht zu gewinnen, freundschaftliche Beziehungen zu schaffen und Konfrontation zu vermeiden. In diesem Zusammenhang kann auch von einem menschlichen Vermögen gesprochen werden, das den gesellschaftlichen Umgang vereinfacht. Höflichkeit ist auch ein polyfunktionales Phänomen, dem vor allem in der täglichen Kommunikation immer größere Bedeutung zugeschrieben wird.

Der vorliegende Beitrag ist ein Teilergebnis des slowakischen Forschungsprojektes VEGA 1/0423/10 unter dem Titel *Kontrastívny výskum zdvorilostných stratégií v slovenčine a nemčine* (Deutsche Übersetzung: Kontrastive Untersuchung der Höflichkeitsstrategien im Slowakischen und im Deutschen).

Theoretische Bemerkungen

Die Sprechakttheorie beschäftigt sich mit der Analyse der schriftlichen und mündlichen Äußerungen. Am Anfang arbeitete sie mit Einzelsätzen als Beispielen, es ging aber um keine grammatischen Strukturen, sondern um Aussagen, um Sprechakte, als Formen sprachlichen Handelns. Im Zentrum der Theorie steht der illokutionäre Akt (Illokution), den Austin (2004) charakterisiert hat. Das Morphem – *loku-* bedeutet im Lateinischen *logui* – reden. Adamzik (2001, 223) schreibt dazu:

Man kann zum Beispiel durchaus eindeutig klarmachen, „was wir gesagt haben“, indem wir eine Äußerung – etwa „Er geht gleich los“ – getan haben; trotzdem muss absolut nicht klar sein, ob ich damit, dass ich die Äußerung getan habe, die Handlung des Warnens vollzogen habe oder nicht. Es kann völlig klar sein, was ich mit „Er geht gleich los“ oder „Mach die Tür zu“ meine, ohne dass darum klar wäre, ob ich es als Feststellung oder als Warnung usw. meine. Einen lokutionären Akt vollziehen heißt im Allgemeinen auch und eo ipso einen illokutionären Akt vollziehen. Um den vollzogenen illokutionären Akt zu bestimmen, müssen wir wissen, wie die Lokution benutzt wird: eine Frage stellen oder beantworten; informieren, eine Versicherung abgeben, warnen; eine Entscheidung verkünden, eine Absicht erklären; berufen, appellieren, beurteilen; identifizieren oder beschreiben; und zahlreiche derartige Dinge. (...) Am „eo ipso“ ist dabei nichts Geheimnisvolles. Problema-

tisch ist vielmehr die Vieldeutigkeit der so ungemein vagen Wendung „wie wir den Ausdruck benutzen“ (...)

Wie ist es dann möglich, dass wir verstehen, welche illokutive Funktion mit einer sprachlichen Äußerung ausgedrückt wird? Mit diesem Problem beschäftigten sich Searle und Austin und entdeckten in der Sprache bestimmte „Mittel“, die das Verstehen der Illokution/ Perlokution ermöglichen (Linke, 1996, 191).

1. Eine wichtige Rolle für das Verstehen einer Illokution/ Perlokution spielt der propositionale Gehalt einer Äußerung.
2. In die zweite Gruppe gehören formale Elemente der Äußerung sog. Illokutionsindikatoren: a) morphologische (Modus, Aktionsart, Tempus, Negation), b) phonetische (Satzintonation, Melodie), c) lexikalische (performative Verben, Partikeln, Modalverben), d) Wortstellung/Satzgliedfolge.
3. Neben dem propositionalen Gehalt und den Illokutionsindikatoren ermöglichen auch Faktoren der Situation das Verstehen einer Illokution/Perlokution. Erst in einer konkreten Situation ist eindeutig klar, um welche Illokution/ Perlokution es geht.

Austin unterscheidet fünf illokutive Hauptklassen – Repräsentative, Direktive, Kommissive, Expressive, Deklarative. Seit Austins Zeit wurden die Klassen weiter gegliedert. Einen wichtigen Beitrag hat in diesem Zusammenhang Wagner (2001, 147) geleistet, der zusätzlich die Gruppe der Emotive und Akkompagnemente unterscheidet.

- repräsentative Sprechakte (Aussage, Behauptung, Erzählung, Beschreibung...)
- direktive Sprechakte (Bitte, Aufforderung, Befehl, Empfehlung, Verbot, Rat...)
- kommissive Sprechakte (Versprechen, Angebot, Einladung, Versicherung...)
- expressive Sprechakte (Danken, Grüßen, Entschuldigung, Wünschen...)
- deklarative Sprechakte (Taufe, Verurteilung, Vertragsabschließung...)

In der slowakischen Linguistik befasste sich mit der Problematik der Sprechakte Ján Horecký (1992). Er unterscheidet zwei Gruppen – *operačné/operative* und *informačné/informative* Sprechakte, die er weiter teilt. Neben Horecký repräsentiert die Sprechakttheorie im Slowakischen auch Nižníková (1994). Der frequentierte Begriff ihrer Klassifikation ist der „kommunikative Satztyp“. Die Autorin (1994, 5) beschreibt einen kommunikativen Satztyp als solchen Satz, „...ktorý sa ustálil v jazyku na vyjadrenie istej komunikačnej funkcie a ktorý sa realizuje prostredníctvom jednej alebo častejšie viacerých ustálených foriem.“ (Deutsche Übersetzung: „...der in der Sprache zum Ausdruck der jeweiligen kommunikativen Funktion stabilisiert wurde und der mittels einer oder öfters mehrerer stehender (stabilisierter) Formen realisiert wird.“)

Praktische Analysen

Das Ziel unseres Beitrags ist die Feststellung der Illokutionen im Kontext der politischen Talkshows und die Beschreibung ihrer jeweiligen Indikatoren am Beispiel des direktiven Äußerungsaktes „Bitten“. Die Erkennung der möglichen Unterschiede zwischen beiden Sprachen, ihre Einordnung in einen soziopragmatischen Kontext könnte zur Erhöhung der kommunikativen Kompetenz der Schüler beitragen, und zwar dadurch, dass ermöglicht wird, die beim Sprechen vorkommenden Interferenzfehler zu beseitigen. Zugleich werden die Höflichkeitsformen gesammelt, die mittels Konjunktiv- und/oder Konditionalfor-

men ausgedrückt werden. Es wurden insgesamt 824 (30 %) Aussagen in der konjunktivischen bzw. konditionalen Form analysiert, den restlichen Teil bildeten die indikativischen Aussagen.

Die Analyse wurde aufgrund des illokutionären Modells durchgeführt, das bedeutet, es wurden Hauptkennzeichen der Äußerungsakte nach sozialen und Situationsbedingungen analysiert. Es wurden die Inhalte bestimmt, die die Illokution ausdrückt und die Ausdrucksmittel beschrieben, die mittels Illokutionen realisiert worden sind.

Zu der illokutiven Klasse der Aufforderungshandlungen gehören mehrere Typen. Nach Wagner (2001, 148) handelt es sich um 101 direkte illokutive Typen. Es geht um Handlungen mit Fremdverpflichtung. Die Intention des Sprechers besteht darin, den Hörer dazu zu bringen, dass er etwas tut.

Diesen Äußerungsakt kann man anhand von Beispielen wie folgt charakterisieren:

1. Modalverb + Konjunktiv II + Frage: *Könnten Sie das mal für die Zuschauer wiederholen?*
2. Modalverb + Konjunktiv II + infinitive Konstruktion + Frage: *Könnten Sie mir den Gefallen tun, das noch mal zu wiederholen?*
3. Konditional + Inhalt + Frage: *Würden Sie das mal für die Zuschauer wiederholen?*
4. Konditional + infinitive Konstruktion + Frage: *Würden Sie mir den Gefallen tun, das noch mal zu wiederholen?*
5. Modalverb + Konjunktiv II + bitten + Infinitive Konstruktion: *Dürfte ich sie bitten, das mal für die Zuschauer zu wiederholen?*
6. Konjunktiv II + Inhalt: *Ich bräuchte Wiederholung.*
7. Nebensatz mit *wenn* + Modalverb + Konjunktiv II + Frage: *Wenn Sie schon dabei sind, könnten Sie das noch mal wiederholen?*
8. Wenn + Modalverb + Konjunktiv II: *Wenn Sie das noch mal wiederholen könnten.*
9. Wenn + Höflichkeitspartikel *bitte* + Modalverb + Konjunktiv II: *Wenn Sie das bitte noch mal wiederholen könnten.*
10. Adjektiv im Positiv + Konjunktiv II + Nebensatz mit *wenn* + Konjunktiv II: *Es wäre nett, wenn Sie das wiederholen könnten.*
11. Adjektiv im Positiv + Konjunktiv II + Frage: *Wären Sie so nett, das noch mal zu wiederholen?*
12. Adjektiv im Positiv + Konjunktiv II + Infinitive Konstruktion + Frage: *Wären Sie so freundlich, das zu wiederholen?*
13. Modalverb + Konjunktiv II + bitten + Infinitive Konstruktion: *Ich wollte Sie bitten, das noch mal zu wiederholen.*
14. Modalverb + Konjunktiv II + Passiv: *Das müsste noch mal wiederholt werden.*
15. Höflichkeitspartikel *bitte* + Modalverb + Konjunktiv II + Infinitive Konstruktion: *Bitte, könnten Sie mir den Gefallen tun, das noch mal zu wiederholen?*

Diese kommunikative Funktion kommt in den Fernsehtalkshows ziemlich oft vor. Bitten, Fordern und Auffordern hängen sehr eng zusammen und manchmal können sie im ersten Moment nicht richtig unterschieden werden, man braucht dazu einen breiteren Kontext, oder man muss sie untereinander vergleichen und näher bestimmen. Die Grundlage unserer Forschung bildeten die Situationen, die die tägliche Talkshow begleiten, d.h. Bitte als Gedankenwiederholung oder eine Bitte wegen des besseren Verständnisses, aber auch eine expressive Bitte um zu beweisen, dass die geäußerte Idee falsch ist. Die nähere Bestimmung des jeweiligen Typs hängt sehr eng auch mit der Akzentuierung der betreffenden

Aussage und mit der Modalität des ganzen Textes zusammen. (Vgl. dazu Džambová, 2001, Pilecky, 2007).

Auch in der Fachliteratur sind Unterschiede zwischen verschiedenen Typen der Bitte zu finden. Viehweger (1983, 133) unterscheidet z.B. „Bitten um Auskünfte“ und „Bitten um Gefälligkeiten“ wobei die Beziehungen der sprechenden Personen zueinander eine entscheidende Rolle spielen. In unserem Fall sind die Diskussionspartner gleichwertig. Bitten ist sehr eng mit verschiedenen Emotionalitätselementen verbunden, wie Freundschaft, Trauer, Solidarität, usw. (Schilling, 1999, 82). Hindelang erwähnt drei Größen, die die Bitte charakterisieren: Es sind Nähe der Kommunikationspartner, Gewicht und Größe der Bitte. Unter der Nähe versteht er die „*Qualität der persönlichen, sozialen und emotionalen Beziehung der Kommunikationspartner*“, unter Gewicht „*Handlungen, wenn sie schnell und leicht auszuführen sind, und für den Empfänger weder mit Kosten noch mit Risiko verbunden sind*“ (z.B. Bitte um eine Speisekarte) und Größe hängt „*von der Kombination der Parameter Nähe der Kommunikationspartner und Gewicht der Bitte*“ ab. (Zitiert nach Schilling, 1999, 83–84). Allgemein lässt sich feststellen, dass (nicht nur) diese kommunikative Funktion von der Individualität der Kommunikationspartner und der kommunikativ-situativen Umgebung beeinflusst ist. Z.B. wenn die Beziehung der Partner nicht gleichwertig ist, wobei eine wichtige Rolle das Alter und das Geschlecht der Kommunikanten spielen (Kášová, 2007).

Zu den meist benutzten Typen gehört das Beispiel 1 *Könnten Sie das mal für die Zuschauer wiederholen?* und Beispiel 3 *Würden Sie das gerade mal für die Zuschauer wiederholen?*, wobei es sich um die Verbindung des interrogativen Satzes mit dem Modalverb im Konjunktiv II und der Modalpartikel, eventuell mit der konditionalen verbalen Form handelt. So ähnlich ist es auch im Beispiel 2 *Könnten Sie mir den Gefallen tun, das noch mal zu wiederholen?* und im Beispiel 4 *Würden Sie mir den Gefallen tun, das noch mal zu wiederholen?* Dieser Satztyp wird synonym mit dem indikativischen verbalen Komplex *Können Sie das mal für die Zuschauer wiederholen?* benutzt. In allen Satztypen geht es um interrogative Sätze ohne Fragepronomen.

Das Modalverb *können* ist im Deutschen das am häufigsten verwendete Modalverb. Es drückt eine Möglichkeit oder eine Fähigkeit aus. Dieses Modalverb signalisiert zugleich, dass bestimmte Hindernisse entstehen können, die begründet werden, und die laut Weinrich (1993, 297) „*in der Natur der Sache, in gesellschaftlichen Normen, moralischen Prinzipien oder in einer sonstwie begrenzten Handlungsfähigkeit des Subjekts*“ bestehen. Engel (1996, 465–471) unterscheidet die subjekt- und sprecherbezogene Sicht beim Gebrauch des Modalverbs, wobei es bei der subjektbezogenen Sicht um eine Möglichkeit aufgrund bestimmter Gegebenheit oder um eine Fähigkeit geht. Bei der sprecherbezogenen Sicht geht es um eine Möglichkeit in Form vager Annahme oder Vermutung.

Im Deutschen wird die Modalpartikel *mal* im Zusammenhang mit der Bitte sehr oft benutzt. Die zweite Partikel *vielleicht*, die in diesem Kontext ziemlich oft vorkommt, hat eine Abschwächungsaufgabe. Diese Wortart wird hauptsächlich in der gesprochenen Sprache benutzt und drückt die jeweiligen Einstellungen, Annahmen und Erwartungen der Sprechenden gegenüber dem geäußerten Sachverhalt aus. Weinrich (1993, 841) nennt sie „*textuelle Kontaktsignale*“. Von der Bedeutung her handelt es sich im Falle von *mal* um eine weniger strenge Aufforderung oder um eine suggerierte Zwanglosigkeit. Im Falle von *vielleicht* handelt es sich um höfliche Bitte oder auch um eine rhetorische Frage.

Das Modalverb *dürfen* drückt aus, dass „*zwar Zwänge und Hindernisse festzustellen sind [...]diese sich aber nicht auf das im Infinitiv bezeichnete Handeln auswirken.*“ (Weinrich, 1993, 302). Laut Engel (1996, 471) können wir *dürfen* zu der sprecherbezogenen Va-

riante, die ausschließlich nur im Konjunktiv II vorkommt und die die Annahme oder Vermutung des Sprechenden signalisiert, einreihen. 5 *Dürfte ich sie bitten, das mal für die Zuschauer zu wiederholen?* Das Verb *bitten* wird in der Aussage performativ benutzt, d.h. es handelt sich um modalisierte performative Aussage. Einen zweiten Teil der Aussage bildet eine infinitive Gruppe. Außer den interrogativen Strukturen befinden sich im Korpus auch imperativisch klingende Sätze. Die Partikeln *bitte* und *mal* haben eine Abschwächungsfunktion, wie im Beispiel 9 *Wenn Sie das bitte noch mal wiederholen könnten* oder 15 *Bitte, könnten Sie mir den Gefallen tun, das noch mal zu wiederholen?*

Weitere Beispiele sind mit den Adjektiven *nett* und *freundlich* verbunden. 10 *Wären Sie so nett, das noch mal zu wiederholen?* 11 *Wären Sie so freundlich, das zu wiederholen?* Die Adjektive sind in diesen Aussagen ein gutes strategisches Element, da sie selbst in sich einen positiven Inhalt tragen. In der Verbindung mit der konjunktivischen Form klingen sie sehr höflich und schaffen eine kultivierte Atmosphäre. Auch folgende Aussage 6 *Ich bräuchte Wiederholung* klingt in Form mit dem Konjunktiv höflicher.

Eine ziemlich große Gruppe bilden die Konditionalsätze mit der Konjunktion *wenn*. 7 *Wenn Sie schon dabei sind, könnten Sie das noch mal wiederholen?* 8 *Wenn Sie das noch mal wiederholen könnten.* 9 *Wenn Sie das bitte noch mal wiederholen könnten.* 10 *Es wäre nett, wenn Sie das wiederholen könnten.*

Das Modalverb *wollen* im Konjunktiv II hat wieder einen Höflichkeitscharakter. 13 *Ich wollte Sie bitten, das noch mal zu wiederholen.* Dieser Satz klingt im Deutschen übertrieben und er wurde nur seitens der Moderatorin benutzt. Das Verb *wollen* ist das drittwichtigste Verb im modalen System. In unserem Beispiel hat es die Bedeutung des Wunsches. 14 *Das müsste noch mal wiederholt werden.* In diesem Fall handelt es sich um eine sprecherbezogene Sicht, die eine starke Vermutung aufgrund der objektiven Gegebenheiten bedeutet.

Allgemein kann festgestellt werden, dass die sog. *können*-Fragen in der Form der Interrogativsätze mit dem Modalverb im Konjunktiv und mit den Modalpartikeln im deutschen Kontext zu den meist gebrauchten Formen gehören.

Im slowakischen Kontext dient zum Ausdruck der kommunikativen Funktion der *Bitte* ein expliziter performativer Ausdruck: *prosím Vás + aby* Nebensatz (oder *prosím Vás + Präposition o*), der entweder in offizieller oder nichtoffizieller Kommunikation benutzt wird. *Prosím Vás, aby sme sa vrátili k pôvodnej téme.* Oder: *Prosím Vás o prehodnotenie odpovede.* Eine besondere Bitte, die im Slowakischen vorkommt, ist eine Bitte um Erlaubnis (Nižňáková, 1994, 52). Im Deutschen wird dieser Typ nicht selbstständig behandelt. Erlauben gehört zu den deklarativen Illokutionstypen (Wagner, 2001, 152). Die Grundkonstruktion zum Ausdruck der Bitte um Erlaubnis ist: *dovólite, aby..., dovolíte, prosím, aby...*, das heißt:

- a) Erlaubnis + *aby* Nebensatz + Inhalt
- b) Erlaubnis + Höflichkeitspartikel *bitte* + *aby* Nebensatz + Inhalt.

Zu den anderen Typen gehören:

1. Erlaubnis + konditionale Verbform + Inhalt: *Ak dovolíte, rád by som sa vrátil k pôvodnej téme.*
2. Erlaubnis + konditionale Verbform + Modalverb + Inhalt: *Ak dovolíte, mohol by som sa vrátiť k pôvodnej téme.*
3. Konditionale Verbform + Modalverb *dürfen* + Infinitiv: *Smel by som sa vrátiť k pôvodnej téme?*

4. Konditionale Verbform + Modalverb *können* + Infinitiv: *Mohol by som sa vrátiť k pôvodnej téme?*
5. Performatives Verb *bitten* + konditionale Verbform + Modalverb *können* + Infinitiv: *Prosím Vás, mohol by som sa vrátiť k pôvodnej téme?*
6. Entschuldigung + Konditionale Verbform + Modalverb *können* + Infinitiv: *Nehnevajte sa, mohol by som sa vrátiť k pôvodnej téme?*
7. Sein + konditionale Verbform + Adjektiv im Positiv + Erlaubnis + Infinitiv: *Boli by ste taký láskavý a dovolili mi vrátiť sa k pôvodnej téme?*
8. Sein + konditionale Verbform + Adjektiv im Positiv + Erlaubnis + Nebensatz mit *aby*: *Boli by ste taký láskavý a dovolili mi, aby som sa vrátil k pôvodnej téme?*
9. Konditionalsatz mit Partikel *keby* + Erlaubnis + Nebensatz mit *aby*: *Keby ste dovolili, aby som sa vrátil k pôvodnej téme.*

Anhand der Beispiele kann festgestellt werden, dass im Slowakischen keine konjunktionischen, sondern nur konditionale Formen benutzt werden. Es hängt mit dem slawischen Sprachtyp zusammen, in den slawischen Sprachen existieren keine Konjunktive, nur sog. *by*-Formen, die den Modus des Verbs und Modalität der Aussage signalisieren.

Konditional Präteritum wird durch die I-Form des verbalen Partizips des Verbs *byť/sein* (diese I-Form ist ein selbständiges grammatisches Morphem und Träger der Zeitbedeutung) + das Konditionalmorphem *by* + grammtische Morpheme, die zum Ausdruck der Person dienen + I-Form des verbalen Partizips des jeweiligen Verbs *bol by som čítal* gebildet. Laut slowakischen Grammatiken (vgl. Horák, 1993, Oravec–Bajzíkóvá–Furdík, 1984) geht es um eine sehr wenig benutzte Form, die fiktives, nicht reales und bedingtes Geschehen zum Ausdruck bringt. Diese These stützt auch unser Korpus, in dem sich kein Konditional Präteritum befindet.

Dagegen wurden mehrere Formen des Konditional Präsens gefunden. Konditional Präsens wird durch das Konditionalmorphem *by* + grammatische Morpheme, die zum Ausdruck der Person dienen + I-Form des verbalen Partizips des jeweiligen Verbs *by som mohol*, eventuell *mohol by som* gebildet. Den zweiten Typ kann man vor allem am Satzanfang oder nach der Negation (*nemohol by som*) finden. Im Mittelfeld und nach den Konjunktionen wird das Morphem *by* zusammen mit der Personalflexion nach vorne geschoben (*keby ste dovolili*). Konditional Präsens drückt ein irreales mögliches Geschehen aus, oder auch einen Wunsch oder eine Bedingung, wobei der Indikativ ersetzt wird, falls eine bescheidene oder unsichere Behauptung zu formulieren ist (Oravec–Bajzíkóvá–Furdík, 1984, 145). Es wird unterschieden zwischen dem Konditional Präsens der perfektiven Verben *odpísal by som*, der eine Gültigkeit in der Zukunft hat und realisierbare, mögliche Handlungen ausdrückt einerseits und dem Konditional Präsens der imperfektiven Verben *písal by som*, der potenzielle, fiktive, nicht realisierte Handlungen ausdrückt andererseits (Horák, 1993, 112–145). Štícha (2003, 65) charakterisiert den Konditional Präsens als eine Erscheinung, die sich auf die Gegenwart oder Zukunft bezieht. Unterschiedlich sind auch die Modalverben, zu denen im Slowakischen *musieť/müssen*, *smieť/dürfen*, *mať/haben*, *môcť/können*, *chcieť/wollen* und *dať (sa)/lassen (sich)* gehören.

Schluss

Es lässt sich feststellen, dass jede illokutive Funktion eigene Ausdrucksmittel zur Verfügung hat, die nicht beliebig benutzt werden können. Nicht jedes Mittel drückt die Information oder Warnung aus. Das Benutzen der jeweiligen Ausdrucksmittel hängt von

der Situation ab, das bedeutet, bestimmte Ausdrucksmittel können sich überschneiden und gleiche Formen können verschiedene illokutive Funktionen ausdrücken. Der Sprechende wählt die Ausdrucksmittel, mit denen er die gewünschte Illokution/Perlokution am besten durchführen kann, und mit denen sie seitens des Hörers und hinsichtlich der Situation am besten zu begreifen wäre. In beiden Sprachen (deutsch, slowakisch) werden zum Ausdruck derselben illokutiven Funktion und zum Ausdruck der Höflichkeit gleiche und zugleich unterschiedliche formale Mittel benutzt.

Literatur

ADAMZIK 2001

ADAMZIK, Kirsten: *Sprache: Wege zum verstehen*. Tübingen–Basel, Francke, 2001.

AUSTIN 2004

AUSTIN, John L.: *Ako niečo robíť slovami*. Bratislava, Kalligram, 2004.

DŽAMBOVÁ 2001

DŽAMBOVÁ Anna: Zu den suprasegmentalen Mitteln im Deutschen. In: *Deutsche Sprache, Literatur und Kultur aus auslandsgermanistischer Sicht*. Prešov, Filozofická Fakulta a Fakulta humanitných a prírodných vied, 2001, S. 160–165.

ENGEL 1996

ENGEL, Ulrich: *Deutsche Grammatik*. Heidelberg, Gross, 1996.

HORÁK 1993

HORÁK, Gejza: *Slovesné kategórie osoby, času, spôsobu a ich využitie*. Bratislav, Veda, 1993.

HORECKÝ 1992

HORECKÝ Ján: Naratívne výpovedné akty. In: *Slovo a slovesnosť*, 53, 1992, S. 105-110.

KÁŠOVÁ 2007

KÁŠOVÁ, Martina: *Komunikačné funkcie nemeckého konjunktívu a slovenského kondicionálu*. Prešov, Filozofická Fakulta Prešovská Univerzita, 2007.

LINKE 2001

LINKE, Angelika: Pragmatik. In: *Studienbuch Linguistik 4*, Tübingen, Narr, 2001, S. 170–202.

NÍŽNÍKOVÁ 1994

NÍŽNÍKOVÁ Jolana: *Zo slovenskej skladby*. Prešov, Filozofická Fakulta Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 1994.

ORAVEC–BAJZÍKOVÁ–FURDÍK 1984

ORAVEC, Ján–BAJZÍKOVÁ, Eugénia–FURDÍK, Juraj: *Súčasný slovenský spisovný jazyk. Morfológia*. Bratislava, SPN, 1984.

PILECKÝ 2007

PILECKÝ, Marcel: *Základy porovnávacej fonológie*. Pilišska Čaba, Katolícka Univerzita Petra Pázmánya, 2007.

SEARLE 2007

SEARLE, John R.: *Rečové akty*. Bratislava, Kalligram, 2007.

SCHILLING 1999

SCHILLING, Ulrike: *Kommunikative Basisstrategien des Aufforderns*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1999.

ŠTÍCHA 2003

ŠTÍCHA, František: *Česko-německá srovnávací gramatika*. Praha, Argo, 2003.

VIEHWEGER 1992

VIEHWEGER, Dieter: *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1992.

WAGNER 2001

WAGNER, Klaus R.: *Pragmatik der deutschen Sprache*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 2001.

WEINRICH 1993

WEINRICH, Harald.: *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim, Brockhaus, 1993.

LINGUISTISCHE CHARAKTERISTIKA DER DEUTSCH-TÜRKISCHEN ONLINE WERBUNGEN INTERKULTURELLES ODER ETHNOMARKETING?

JUDIT MÁTYÁS

Einleitung

In diesem Beitrag werden die Beobachtungsergebnisse solcher online Ethno-Werbungen in Deutschland dargestellt, in denen die Deutsch-Türken, also die in Deutschland lebenden Türken angesprochen werden.

In Deutschland leben zurzeit ca. 2,5 Türken und sie bedeuten eine jährliche Kaufkraft von ungefähr 18–19 Milliarden Euro. Das ist eine riesengroße Summe und in der Zukunft wird mit weiterer Zunahme der deutsch-türkischen Minderheit gerechnet (www.bwl24.net/blog/2010/03/20/ethno-marketing).

Die Türken in Deutschland sind aktive Internet-Benutzer, so ist der Kontakt zu den in ihrem Heimatland lebenden Verwandten, Bekannten am einfachsten zu halten. Das ist ein entscheidender Faktor auch für die Werbefachleute, weil das Internet für die deutsch-türkische Bevölkerung ein wichtiger Werbeträger sein kann, womit beim Entwurf des Werbeplanes unbedingt gerechnet werden soll.

Obwohl in Deutschland diesem Thema viele Untersuchungen, wissenschaftliche Beobachtungen gewidmet wurden, und auch eine reiche Fachliteratur in diesem Forschungsbereich zur Verfügung steht, ist das Thema Ethnomarketing der Deutschtürken für uns in Ungarn ganz unbekannt.

In dem Beitrag geht es um die Ergebnisse meiner Beobachtungen im Internet. Ich wollte auf die folgenden Fragen Antwort(en) bekommen: Gibt es eine deutsch-türkische Werbesprache? Wie, mit welchen linguistischen Mitteln werden die Deutschtürken in den Internet-Werbungen angesprochen? Wie viel Prozent ist der Anteil von Anglizismen, und den türkischen Fachausdrücken in den Werbetexten?

Anglizismen

Als Anglizismus bezeichnet man einen Einfluss der englischen Sprache auf andere Sprachen. Dieser Einfluss kann sich auf allen Ebenen der Sprache äußern, also in der Lautung, in der Formenlehre, der Syntax sowie im Wortschatz. Anglizismus als Oberbegriff schließt Einflüsse aus allen englischen Sprachvarietäten ein; speziell werden Einflüsse aus dem britischen Englisch auch Britizismen genannt und solche aus dem amerikanischen Englisch als Amerikanismen bezeichnet (wikipedia.org/wiki/Anglizismus). Anglizismus ist ein Wort (Lehnwort), das in den verschiedenen Sprachen ähnlich benutzt und geschrieben wird, sowie es hat in den verschiedenen Sprachen die gleiche oder ganz ähnliche Bedeutung (www.de.wikipedia.org/wiki/Internationalismus).

Bei meinen Beobachtungen im Bereich deutsche Fachsprache bzw. Werbesprache wurde die wichtige Rolle der Anglizismen hervorgehoben, weil sie beim Lesen und Übersetzen auch ohne Wörterbuch verstanden werden können.

Ich konnte feststellen, dass die Anglizismen in der – von mir untersuchten - deutschen Wirtschaftssprache fast nie zu Fehlübersetzungen führen, sondern sie haben in der Fachsprache eine Transfer- also fördernde Wirkung.

Viele Internationalismen haben auch einen griechischen oder lateinischen Ursprung, und im 18–19. Jahrhundert haben vor allem die lateinischen Fachausdrücke als Internationalismen, als „Koine“ die Sprache der Wissenschaften bestimmt. „Im Beginn des 18. Jahrhunderts waren noch 30 % der in Deutschland gedruckten Bücher in lateinischer Sprache abgefasst;“ (Rosenfeld 1980: 657). Mit Hilfe der internationalen Fachausdrücke wurde die Entfaltung eines vielfältigen europäischen wissenschaftlich-kulturellen Dialogs möglich. Heute haben die Anglizismen diese Auswirkung auf Sprache und globale Kommunikation.

Frühere Untersuchungen

Im Rahmen meiner früheren Untersuchungen habe ich die Anteile der Derivate, Komposita und Internationalismen/Anglizismen in deutschsprachigen Fachtexten, Bereich Umweltschutz, Wirtschaftsdeutsch, Management und Marketing untersucht, weil ich davon überzeugt war, dass diese Ausdrücke eine das verstehende Lesen fördernde Wirkung haben.

Nach meinen früher durchgeführten Untersuchungen konnte der folgende prozentuale Anteil der Komposita, Derivate und Internationalismen in Fachtexten Bereich Umweltschutz (Wicke 1989, 280) und Wirtschaft (Hillebrand–Krieger–Reuter 1994; Borgulyáné–Sümejiné–Somogyvári 2002, 337) festgestellt werden: Die Anglizismen machen 14,5 bzw. 14,7 Prozent aus.

Tabelle 1

Ergebnisse der früheren Untersuchungen

| | % | % |
|--------------------|------|------|
| Komposita | 15,6 | 17 |
| Derivate | 21 | 17 |
| Internationalismen | 19 | 14,5 |

Auch deutschsprachige Wirtschaftstexte wurden von mir im auf die Fachsprachenprüfung vorbereitenden Lehrwerk Ziel: Wirtschaftsdeutschprüfung (Borgulyáné–Somogyvári–Sümejiné. Kerszöv, Budapest. 2002, 337) untersucht.

Die Texte enthielten insgesamt 3571 Wörter und der Anteil der Internationalismen/Anglizismen lag bei ca. 14 %.

Die Schlussfolgerung konnte von mir gezogen werden, dass die Anglizismen auch in diesen Texten auf den Übersetzungsprozess bzw. auf das verstehende Lesen eine fördernde Wirkung, also einen positiven Transfer haben (z.B.: *Marketing, Management, Image, Identity*), und sie verursachen keine Interferenzprobleme.

Anglizismen in der (Projekt)Management- und Marketing-Fachliteratur

Viele Beobachtungen wurden von mir auch anhand der Fachliteratur Management durchgeführt. In den vom Internet heruntergeladenen deutschsprachigen Fallstudien konnten die folgenden Ergebnisse hinsichtlich des Anteils der Anglizismen festgestellt werden:

Tabelle 2

Anglizismen in der Projektmanagement-Fachliteratur¹

| Anglizismen(Internationalismen): | |
|---|--------|
| | 24 % |
| | 34,5 % |
| | 34 % |
| | 26 % |

Die neusten Untersuchungen habe ich mit Texten in der Projekt-Management-Fachliteratur durchgeführt. Es wurde mit zwei Fachbüchern gearbeitet, mit Thomas Brandt: *Erfolgsmessung im Projektmanagement, Wirkung und Nutzen* sicher beurteilen und auch mit einem aus dem Englischen ins Ungarische übersetzten Buch: Eric Verzuh: *Projektmanagement*. Ich habe also nicht nur deutschsprachige sondern auch ungarische Fachtexte hinsichtlich des Anteils der Anglizismen beobachtet. Ich wollte vergleichen, in welcher Sprache die Projektmanagement-Fachliteratur mehr Anglizismen enthält.

Tabelle 3

Anglizismen in der deutschen und ungarischen Projektmanagement-Literatur

| | Prozentualer Anteil der Anglizismen: |
|---------------------------|---|
| Deutsche Fachliteratur: | 14 % |
| Ungarische Fachliteratur: | 7 % |

Die Daten deuten darauf hin, dass die deutsche Sprache mehr Anglizismen in die eigene Sprache integriert als die ungarische, und die Anglizismen haben oft eine Auswirkung auch auf die Erscheinungsform, auf die Schriftform der Wörter (z.B. *controll* statt der Benutzung des deutschen Ausdrucks *die Kontrolle*).

Auch in den ungarischen Texten konnten interessante Fachausdrücke gefunden werden, oft wurden sogar in demselben Kapitel sowohl die ungarischen als auch die deutschen Fachbegriffe verwendet: z.B. *projektmenedzser* und *projektvezető*. Sowohl in der deutschen Fachliteratur wie auch in der ungarischen sind die Wiederholungen charakteristisch. Die in den ungarischen Texten am häufigsten wiederholten Fachausdrücke sind z.B. *team*, *menedzsment*. Auch in den ungarischen Fachtexten werden manchmal die englischen Wörter ins Ungarische übersetzt: *Brainstorming* (*ötletbörze*), und auch Hybridisation kommt vor: *te-antagok*. Was für mich besonders interessant war, dass die deutschen Ausdrücke oft mit ungarischen Suffixen stehen: *stakeholderektől*.

Neulich wurden von mir Beobachtungen auch im Bereich Marketing durchgeführt. Mit den folgenden Lehrstoffen habe ich gearbeitet: *Marktforschung und Käuferverhalten, Einführung in die Erforschung des Konsumentenverhaltens* (Olbrich 2009, 5–9).

¹ vgl. die Daten und Angaben der folgenden Webseiten und Datenbanken:
www.microsoft.com/germany/business/peopleready/operations/solutions/default.msp
www.miva.com/de/content/about/casestudies/isa.asp
www.active-web.de/aw/home/Kunden/Fallstudien/~jr/BASELWORLD/,
http://german.captivasoftware.com/products/casestudies/casestudies_view.asp?wcs_id=110.

In den fünf von mir studierten Abschnitten konnten die folgenden, ganz hohen prozentualen Anteile – im Verhältnis zum Korpus – von Anglizismen/Internationalismen festgestellt werden:

Tabelle 4

Anglizismen in der Marketing-Fachliteratur

| Anglizismen/ Internationalismen | Abschnitt 1. | Abschnitt 2. | Abschnitt 3. | Abschnitt 4. | Abschnitt 5. |
|------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | 18,3 % | 17 % | 18 % | 20 % | 18,6 % |

(vgl. Mátyás 2010, 427-442)

Ethnomarketing

Ethno-Marketing richtet sich an Zielgruppen, die als ethnisch andersartig im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung eines Staates betrachtet werden. Wichtige Zielgruppen des Ethnomarketings sind in Deutschland die Türken, die Russlanddeutschen und auch die Chinesen. Als Ursprungsland des Ethnomarketings (englisch: ethnic marketing) gelten die USA, wo es seit dem Ende des 20. Jahrhunderts in größerem Ausmaße betrieben wird. Nach Auffassung der Ethno-Marketer haben die ethnischen Zielgruppen ein spezifisch ethnisches Konsumtions- und Rezeptionsverhalten. Daher ist eine gesonderte Ansprache dieser Kundengruppen notwendig. Die ethnischen Minderheiten werden als homogene Zielgruppen betrachtet. In Deutschland haben sich zahlreiche kleinere Marketing-Büros auf dieses neue Betätigungsfeld spezialisiert. Die häufigste Form von Ethno-Marketing ist die Schaltung von Anzeigen in fremdsprachigen Medien. Allerdings treten auch vermehrt differenziertere Formen des Ethnomarketings auf, wie etwa Direktmarketing, E-Marketing oder Eventmarketing (Ethno-Marketing – Wikipedia.mht). In der Praxis ist ein hohes Maß an Fingerspitzengefühl und Einfühlungsvermögen wichtig. Nicht wenige große Konzerne haben in der Vergangenheit versucht, bestimmte Ethnien durch die Übersetzung ihrer Werbekampagnen anzusprechen, aber die Unternehmen haben es versäumt, auf die kulturellen Besonderheiten ihrer Zielgruppe einzugehen. Was bei uns ganz normal ist, beleidigt unter Umständen viele ausländische Einwohner. Dabei geht es beispielsweise um heilige oder unreine Tiere oder einfach um die Frage, was höflich und was unhöflich ist (www.bwl24.net/blog).

Bei einer Kampagne im Rahmen des Ethno-Marketings sind einige Entscheidungen zu treffen. Zunächst einmal geht es darum, welche Nationalität angesprochen wird. Im Anschluss daran beginnt die Analyse der Zielgruppe, ihres Konsumverhaltens und ihrer Wertvorstellungen. Von entscheidender Bedeutung ist es, in die Lebenswelt der Kunden einzudringen. Reine Übersetzungen der Werbebotschaft in eine andere Sprache reichen nicht aus, sondern bewirken schlimmstenfalls sogar das Gegenteil. Die Kunden brauchen keine türkische Übersetzung mehr, sondern eine Kampagne, bei der sie sich ernst genommen fühlen (<http://www.werbeagentur-smile.de/news/6-marketing-news/32-ethno-marketing>).

Ethnomarketing und Interkulturalität

Interkulturalität und interkulturelle Betrachtungsweise spielen bei Verwendung von Ethnomarketing eine grundlegende Rolle.

Interkulturalität wird bei Vermeer auf folgende Weise definiert (vgl. Sandrini 1993, 54–56): statt eines Fremdsprachenlehrens und -lernens wird im Allgemeinen ein Fremdverhaltenlehren und -lernen, also das sogenannte translatorische Handeln benötigt. Es bedarf

zwar entsprechender Fremdsprachenkenntnisse, aber man muss auch wissen, was man wie, in welcher Situation, zu wem sagen oder schreiben darf und kann. ‚Translatorisch‘ zu handeln bedeutet also, dass der Fachmann wissen muss, wie man sich z.B. in einer deutschen, oder türkischen Situation verhält. Die Aufgabe ist, sich auf eine andere Kultur zu konzentrieren. Man braucht also einen Perspektivenwechsel (Vermeer 1993, 5–8).

Die translatorische Kompetenz besteht aus vier wichtigen Teilbereichen:

- Sprachkompetenz,
- Transferkompetenz,
- Fachwissen und Weltwissen (vgl. Sandrini 1993, 54–56).

Tabelle 5

Die translatorische Kompetenz

| |
|----------------------------|
| Translatorische Kompetenz: |
| Sprachkompetenz |
| Transferkompetenz |
| Fachwissen |
| Weltwissen |

Werbungen für Deutsch-Türken

„Mercedes – e siz bir araba!“



„Mercedes – e siz bir araba!“ ist ein türkischer Satz und bedeutet etwas frei übersetzt: „Mercedes – eine Klasse für sich“. (www.werbeagentur-smile.de/news/6-marketing-news/32-ethno-marketing)

Produkte, deren Ausgestaltung sehr stark von der jeweiligen Kultur abhängt (beispielsweise S uigkeiten oder Kleidung), müssen im Rahmen der Produktdifferenzierung und der Produktdiversifikation an die jeweilige Zielgruppe und auch deren Muttersprache angepasst werden. Hier einige Beispiele aus der Praxis:

- Das Spiel Playstation Singstar in der türkischen Variante Singstar Turkish
- Trolli Weingummis wird die S uigkeit genannt, die mit Hilfe von Gelatine von gesch chteten Rindern produziert werden

Die Kommunikationspolitik des Ethno-Marketings bedient sich vor allem ausländischer Medien. So gibt es in Deutschland zahlreiche türkische TV-Kanäle, Radiosender und Zeitungen, die als Werbeträger dienen können.

Türkischstämmige Konsumenten in Deutschland werden für Firmen immer mehr interessant. Sie sind jung und werden wohlhabender. Allerdings müssen vor allem kulturelle Besonderheiten und Sprache (Muttersprache) bei der Werbung beachtet werden: Slogans wie *Sau, saubillig* ziehen nicht.

E-Plus hat zum Beispiel ein Handy-Tarif für Türken eingeführt und war mit seiner Handymarke und dem türkischen Markennamen Ay Yildiz sehr erfolgreich. Und geschafft hat der Mobilfunkanbieter das mit Mitteln, die man als Ethno-Marketing oder Interkulturelles Marketing bezeichnet.

Die Werbung für Türken wird dabei hauptsächlich von Türken gemacht. Ay Yildiz wird komplett von etwa 30 türkisch-stämmigen Mitarbeitern betreut (www.stern.de/wirtschaft/news/unternehmen/ethno-werbung-tuerkisch-fuer-anfaenger-578088.html).

Ethnomarketing ist Wegweiser für die alle Lebensbereiche durchdringende und prägende Werbeindustrie und deren Auftraggeber. Es beinhaltet für die BRD folgendes: Während die Deutschen seit Jahrzehnten in der Werbung mit englischer Sprache zugeudelt wurden, möchte und sollte man die türkischstämmige Bevölkerung künftig gezielt in ihrer Muttersprache ansprechen (<http://www.fk-un.de/UN-Nachrichten/UN-Ausgaben/2007/UN3-07/2007-03-3.htm#oben>).

In den Werbungen, und auch in den online Werbungen kann die Tendenz beobachtet werden, dass sie entweder zweisprachig, Deutsch-Türkisch formuliert sind, oder nur in türkischer Sprache erscheinen, weil laut Erfahrungen die Türken auf diese Weise besser und erfolgreicher angesprochen werden können.

Laut der von mir durchgeführten Untersuchungen konnte festgestellt werden, dass es zur Zeit von keiner speziellen deutsch-türkischen Werbesprache (Mischsprache) die Rede sein kann, weil die Firmen derzeit danach streben, für ihre Produkte vor allem in Türkisch zu werben.

Auch die Anzahl der Anglizismen ist in diesen Texten sehr gering.

Aufeinanderwirkung der zwei Sprachen, Deutsch und Türkisch oder ein vorläufiges Fazit

Der Sprachwissenschaftler Norbert Dittmar von der FU Berlin legt das Ergebnis einer Studie dar, dass die deutschen Kinder und Jugendlichen die Aussprache und die Satzbildung ausländischer Jugendlicher in ihren eigenen Sprachgebrauch übernehmen. Zum Beispiel das *Ich* wird bei ihnen als *isch* verwendet.

Auch ganze Wörter aus dem Türkischen gehören mittlerweile zum Wortschatz der deutschen Jugend. Das arabische *Yalla!* (*Los!*) und das türkische *Lan* (*ey, Mann*) seien Beispiele weitverbreiteter Begriffe der deutschen Jugendlichen.

Diese Veränderungen gehen laut Dittmar einher mit einer Verarmung des gesamten Wortschatzes und dem Hang zu einfachen Satzkonstruktionen. Die Veränderung sei überall in Deutschland und nicht nur in Städten mit hohem Ausländeranteil zu beobachten. Die deutsche Sprache wird dauerhaft durch diesen Prozess verändert, weil die Jugendlichen diese Sprache verinnerlichen und auch als Erwachsene benutzen werden.

Es kann noch festgestellt werden, dass sich die deutsche Jugend in die multikulturelle Gesellschaft integriert, aber Ausländer denken weiter in ihren eigenen, nationalbewussten Kategorien, und sind weniger flexibel (<http://www.fk-un.de/UN-Nachrichten/UN-Ausgaben/2007/UN3-07/2007-03-3.htm#oben>).

Als Linguistin bin ich der Meinung, dass sich die Veränderungen stufenweise auch in den Medien und in der Werbesprache erscheinen werden. Der Wandel durch den Anpassungsprozess der Deutsch-Türken wird sich nicht nur in der Umgangssprache sowie Jugendsprache, sondern auch in den Werbemedien widerspiegeln.

Literatur

BORGULYA–SOMOGYVÁRI–SÜMEGINÉ 2002

BORGULYA, István–SOMOGYVÁRI, Márta–SÜMEGINÉ Dobrai Katalin: Ziel: *Wirtschaftsdeutschprüfung*. KJK-KERSZÖV, Budapest, Jogi és Üzleti Kiadó, 2002, S. 337.

BRANDT 2004

BRANDT, Thomas: *Erfolgsmessung im Projektmanagement, Wirkung und Nutzen sicher beurteilen*. Saarbrücken, Symposium, 2004, S. 163.

BUSSE 2001

BUSSE, Ulrich: Anglizismen im Gegenwartsdeutschen. In: *Der Deutschunterricht*. 2001/4, S. 48–52.

HILLEBRAND 1994

HILLEBRAND, Franz–KRIEGER, Jürgen–REUTER, Ferdinand: *Einführung in die Volkswirtschaftslehre*. Berlin, Stam Verlag GmbH, 1994, S. 346.

MÁTYÁS 2009

MÁTYÁS, Judit: Herausforderungen beim Fernstudium –*Verstehendes Lesen, Erfolgreiches Lernen Unter dem Aspekt der Interkulturalität*. In: *Culture of Business – Capital of Culture*. Pécs, Publikon Kiadó, 2009. S. 427–442.

RAINER 2009

RAINER, Olbrich: *Marketing, Marktforschung und Käuferverhalten, Einführung in die Erforschung des Konsumentenverhaltens*. Hagen, Fern Universität in Hagen, 2009. S. 5–9.

ROSENFELD 1980

ROSENFELD, Hans-Friedrich (1980): Klassische Sprachen und deutsche Gesamtsprache. In: ALTHAUS, Hans–HELMUT Peter–HENNE–HERBERT, Ernst Wiegand (eds.): *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Tübingen, Niemeyer, 1980, S. 653–660.

SANDRINI 1993

SANDRINI, Peter: Die Rolle des Übersetzers im mehrsprachigen Umfeld. Zum Berufsprofil des Übersetzers im multikulturellen Umfeld am Beispiel Südtirols. In: *Lebende Sprache*. 2/1993, S. 54–56.

VERMEER 1993

VERMEER, Hans: Wie lernt und lehrt man Translatorisch? In: *Lebende Sprache*. 1/1993, S. 54–56.

VERZUH 2006

VERZUH, Eric: *Projekt-Menedzment*. Budapest, HVG, 2006. S. 424.

WICKE 1989

WICKE, Lutz: *Die ökologischen Milliarden*. München, Kösel, 1989. S. 280.

Quellen

www.active-web.de/aw/home/Kunden/Fallstudien/~jr/BASELWORLD/. 2007.

www.bwl24.net/blog/2010/03/20/ethno-marketing-spezifische-ausrichtung-der-marketingaktivitaeten-auf-auslander. 2010.

www.fk-un.de/UN-Nachrichten/UN-Ausgaben/2007/UN3-07/2007-03-3.htm#oben. 2010.

www.german.captivasoftware.com/products/casestudies/casestudies_view.asp?wcs_id=110. 2007.

www.microsoft.com/germany/business/peopleready/operations/solutions/default.msp. 2007.

www.miva.com/de/content/about/casestudies/isa.asp. 2007.

- www.stern.de/wirtschaft/news/unternehmen/ethno-werbung-tuerkisch-fuer-anfaenger-578088.html. 2010.
- www.werbeagentur-smile.de/news/6-marketing-news/32-ethno-marketing. 2010.
- www.wikipedia.org/wiki/Anglizismus. 2007.
- www.wikipedia.org/wiki/Ethno-Marketing –mht. 2010.
- www.de.wikipedia.org/wiki/Internationalismus. 2007.

IST DER INTERKULTURELLE ANSATZ IM SLOWAKISCHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT ANGEKOMMEN?

MICHAELA KOVÁČOVÁ

Bewusstheit des engen Zusammenhangs zwischen Sprache und Kultur als Prämisse des interkulturellen Ansatzes

Internationalisierung und Globalisierung vieler Bereiche unserer Gesellschaft, verbunden mit raschen Entwicklungen in Verkehrs- und Nachrichtentechnologie führen dazu, dass immer mehr Personen im Berufsleben, in der Schule, im Studium und im privaten Leben vor der Herausforderung stehen, mit Vertretern anderer Traditionen, Sprachen, Rechtssysteme und kollektiver Sinnentwürfe zu interagieren. Daraus resultiert die Forderung nach Mehrsprachigkeit und Mehrkulturenkompetenz.

Mehrsprachigkeit und Mehrkulturenkompetenz hängen eng zusammen. Diese Prämisse, so plausibel sie auch klingt, blieb jahrelang in der DaF-Didaktik unberücksichtigt. Kultur und Sprache wurden lange Zeit im Fremdsprachenunterricht (FSU) als separate Bereiche angesehen und unterrichtet (BYRAM 1989). Eine pädagogische Trennung zwischen Sprache und Kultur basierte auf der universalistischen Annahme, dass sich in jeder Sprache sprachliche Handlungen wie „sich begrüßen“, „nach dem Weg fragen“ u.ä. identifizieren ließen, und diese eins zu eins von einer Sprache in die andere übertragbar seien, wenn Lernende entsprechende sprachliche Mittel erwerben (KRUMM 2003). Die Diskurslinguistik hat aber herausgearbeitet, dass sprachliche Handlungen keineswegs universalen Charakter haben, sondern nach unterschiedlichen Kulturstandards ausgeführt werden (KRUMM 2003). Kulturvergleichende Semantik und Pragmatik haben dazu zahlreiche Belege geliefert (einen Überblick dazu s. u.a. bei HERMANN 2003 und ROST-ROTH 1996). Somit wurde die Annahme, dass es sich bei der Kommunikation um reine auf den Sachaspekt reduzierte Informationsvermittlung handelt, die in allen Sprachen gleich erfolgt, widerlegt.

Die Bewusstmachung über die Kulturgebundenheit des menschlichen Handelns wurde zum Leitprinzip (WIERLACHER 2003) des interkulturellen Ansatzes (IKA). Wobei man von dem erweiterten anthropologisch orientierten und im medialen und intellektuellen Sinne verwendeten Kulturbegriff ausgeht. Den anthropologischen Kulturbegriff definiert LÜSEBRINK als die spezifischen mentalen Wahrnehmungs-, Verhaltens- und Denkweisen einer Gesellschaft, die nicht vorgegeben und ‚wesenhaft‘ sind, sondern sich historisch durch Sozialisationsformen (vor allem Schule, Familie, Medienöffentlichkeit, Militär) geformt haben und an weitere Generationen Angehöriger eines Kollektivs vermittelt wurden und sie folgend prägen (LÜSEBRINK 2003). Der Kulturbegriff im medialen und intellektuellen Sinne umfasst alle medial zirkulierenden Formen symbolischer Formen einer Gesellschaft, also nicht nur die sog. Hochkultur, sondern auch Massen- oder Populärkultur sowie die spezifischen medialen Ausdrucksformen kultureller Subsysteme wie der ‚politischen Kultur‘ oder der ‚Unternehmenskultur‘ (LÜSEBRINK 2003). Durch den Einfluss postmoderner Tendenzen wird Kultur nicht mehr als statisches, homogenes, idealisiertes, undifferenziertes Studienobjekt angesehen, sondern als heterogen und dynamisch, auch wenn gewisse stabile Elemente und Stabilität erzeugende Faktoren in Kulturen weiterhin anerkannt werden. Man sah ein, dass sog. interkulturelle Kompetenz als Voraussetzung für die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache notwendig wurde.

Interkulturelle Kompetenz (IKK)

IKK ist keine Einzelkompetenz, sondern umfasst ein ganzes Set von Wissen, Einstellungen, Motivationen und Handlungsstrategien und -mustern, die nötig sind, um die Konfrontation mit durch Fremdes gekennzeichneten Interaktionen zu meistern. Dementsprechend unterscheiden die meisten Autoren (Vgl. DEARDORFF 2006; WISEMAN 2002) die affektive, die kognitive und die verhaltensbezogene Dimension der interkulturellen Kompetenz.

Die *affektive Dimension* ist auf Einstellungen, Emotionen, Intentionen, Bedürfnisse und Motivationen fokussiert, die für einen positiven Verlauf interkultureller Interaktionen und für weiteres interkulturelles Lernen nötig sind. Konkret werden der affektiven Dimension oft Offenheit, Unvoreingenommenheit, Neugier und Entdeckungsgeist, verbunden mit Respekt vor dem Fremden (DEARDORFF 2006, EUROPARAT 2001) sowie die Bereitschaft, eigene kulturelle Orientierungsmuster zu hinterfragen, zugeordnet (BYRAM 1997). Bolten fügt in Anlehnung an Gertsen noch Ambiguitätstoleranz,¹ Flexibilität, Empathie und Rollendistanz sowie geringen Ethnozentrismus² und nicht zuletzt die Bereitschaft zum weiteren selbständigen interkulturellen Lernen hinzu (BOLTEN 2003, BOLTEN 2007).

Die *kognitive Dimension* umfasst das Verständnis des Kulturphänomens, das Verständnis der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse (sog. kulturallgemeines Wissen), das Wissen über eigene und fremde Orientierungsmuster (sog. kulturspezifisches Wissen), Reflexionsfähigkeit und Metakommunikationsfähigkeit (BOLTEN 2003). Für Byram ist in diesem Zusammenhang auch das Wissen um die historischen Beziehungen zwischen Eigen- und Fremdkultur und deren Projektion im kollektiven Gedächtnis wichtig (BYRAM 1997). Beschreibt man die Bestandteile der kognitiven Dimension mit dem Vokabular des GER³, so handelt es sich um landeskundliches Weltwissen, soziokulturelles Wissen und interkulturelles Bewusstsein (Europarat 2001).

Die dritte – *verhaltensbezogene* sog. *behaviorale* – *Dimension* schließt Fertigkeiten ein, die eine erfolgreiche Performanz in interkulturellen Interaktionen ermöglichen. Dazu zählen zunächst Sprachkompetenzen, ferner die Fähigkeit, kulturelle Phänomene in Alltag, Interaktion oder Artefakten zu entdecken (*skill of discovery*), die Fähigkeit, zu beobachten, das Beobachtete unter Nutzung kulturellen Wissens adäquat zu analysieren und zu interpretieren, aber auch soziale Kompetenzen wie Interaktionsmanagement, die Fähigkeit, Beziehungen und Vertrauen zu fremdkulturellen Interaktionspartnern aufzubauen, Konfliktlösungskompetenz, Problemlösungskompetenz, eine angemessene Art sich selbst zu präsentieren (*self disclosure*) sowie die Fähigkeit zur kritischen Beurteilung der Eigen- und Fremdkultur (BOLTEN 2003; BYRAM 1997; DEARDORFF 2006; WISEMAN 2002). Die meisten von diesen Fertigkeiten beinhaltet auch der GER und nennt sie interkulturelle Fertigkeiten. Hinzugefügt wird in GER noch die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.

Die Einbeziehung der interkulturellen Kompetenz in das Profil der Sprachlerner hängt mit der Funktion „kultureller Mittler“ (Europarat 2001) zusammen, die nach dem GER multilinguale Personen bzw. Sprachlerner in der jetzigen Welt erfüllen sollen.

Das Konzept der interkulturellen Kompetenz ist hochkomplex und noch nicht vollends erforscht. (Zu Kritik und offenen Fragen hinsichtlich des Konzepts der interkulturellen Kompetenz s. KOVÁČOVÁ 2010a, 2010b). Allerdings stellt schon der jetzige Forschungs-

¹ Fähigkeit, das Spannungsverhältnis zwischen unvereinbaren Gegensätzen und Mehrdeutigkeiten „auszuhalten“ (Vgl. Neuner 2003: 423).

² Einstellung, die „in den Mittelpunkt das eigene soziale Kollektiv stellt und dieses gegenüber anderen, fremden Kollektiven als höherwertig, überlegen interpretiert (Vgl. Hillmann 1994: 202).

³ GER – Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

stand für die Implementierung der interkulturellen Kompetenz in den Fremdsprachenunterricht (FSU) eine Herausforderung dar. Der Methodik des Erwerbs interkultureller Kompetenz im FSU werden die folgenden Kapitel gewidmet.

Erwerb interkultureller Kompetenz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts

Der Erwerb der interkulturellen Kompetenz kann entweder spontan oder in pädagogisch gesteuerten Lernsituationen erfolgen. Der Vorteil des institutionalisierten Unterrichts liegt im bewussten intendierten Lernen, wozu sich die Möglichkeit in allen drei traditionellen Teilbereichen des FSU – *Spracharbeit, Literatur und Landeskunde* – bietet.

Spracharbeit

In der Spracharbeit gibt es Chancen zur Modellierung der kognitiven und teilweise auch der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz. Die kognitive Dimension wird durch Vermittlung des in der Sprache verankerten kulturspezifischen Wissens gefördert. Aus der behavioralen Dimension wird selbstverständlich die Fremdsprachenkompetenz entwickelt und es können, v.a. wenn als Sprechansätze problematische interkulturelle Interaktionen genommen werden, noch Interaktionsmanagement, Konfliktlösungskompetenz und Problemlösungskompetenz gestärkt werden.

Die Anlässe zum (inter)kulturellen Lernen im Rahmen der Wortschatzarbeit bringen z.B. die kulturvergleichende Semantik, die Beschäftigung mit sog. kulturellen Schlüsselwörtern, die Arbeit mit Phraseologismen oder nicht idiomatischen jedoch festen Struktur- und Routineformeln. Unterschiedliche Kontexte, semantische Felder inklusive Konnotationen und Anwendung in der Kommunikation eines Begriffs in der Mutter- und Fremdsprache sollten ein Bestandteil der Wortschatzvermittlung werden (KAUNZNER 2008). Zur Realisierung *kulturvergleichender Semantik* im FSU schlagen Bachmann et al. folgende Methoden vor:

- Assoziationsreihung zu durchgenommenen Begriffen, die konnotative Bedeutungerschließung erleichtern kann,
- Ermittlung von Prototypen, die idealtypische Bilder zu dem jeweiligen Begriff darstellen,
- Begriffsrecherche oder
- kulturvergleichende Kontrastierung der Begriffe (BACHMANN et al. 1996a).

Witte empfiehlt in diesem Zusammenhang auch Reflexion der Übersetzungen bzw. Übersetzen von Passagen, die kulturdifferent konzeptualisierte Lexeme beinhalten, wobei die Lerner die Angemessenheit der Übersetzung einschätzen sollen (WITTE 2009). Das Ziel solcher Aufgaben besteht darin, sich der Gemeinsamkeiten und Differenzen der Lexembedeutung in der Zielsprache und in der Muttersprache bewusst zu werden.⁴

⁴ Eines der Beispiele für unterschiedliche Semantik im Deutschen und Slowakischen ist das Wort „Immatrikulation“. Während es im Binnendeutschen „Einschreibung an einer Hochschule, Eintragung in die Matrikel“ (Duden 2003: 821) bedeutet, bezeichnet „imatrikulácia“ im Slowakischen zusätzlich noch eine Art Initiationsfeier an Mittelschulen aller Typen – von Gymnasien bis zu Berufsschulen – bei der sich die Neulinge einer komischen bis demütigenden Prüfung unterziehen müssen, die von älteren Jahrgängen vorbereitet wird. Danach folgt in manchen Städten ein Zug der Neulinge mit bemalten Gesichtern durch die Stadt, fast überall aber ein Eid der Neulinge, in dem die Schulordnung scherzhaft verdreht wird. Schließlich bekommen die Neuen von den älteren kleine Geschenke und werden zu einer Party eingeladen. Differenzen liegen auch im Sprachgebrauch der scheinbaren Äquivalente „rodina“ – „Familie“, „škola“ – „Schule“/ „Uni-

Ein weiterer Lernanlass auf dem Gebiet der Lexik bieten *kulturträchtige Schlüsselwörter* (KAUNZNER 2008) oder *Hotspots* (HERINGER 2007), in denen sich das Spezifische der Zielkultur widerspiegelt. Ein Beispiel für einen Hotspot aus dem Österreichischen ist nach Heringer der schwer übersetzbare „Wiener Schmä“⁵ (HERINGER 2007). Bedeutungser-schließung von Hotspots lässt sich didaktisieren durch Begriffsrecherche inklusive Arbeit mit literarischen Texten oder durch E-Mail-Projekte mit Schulpartnern aus dem Zielland.

Ein Stimulus zum interkulturellen Lernen sind auch *Sprichwörter und Phraseologismen*, die als Speicher der Lebenserfahrungen von Generationen dienen. Die Arbeit mit Sprichwörtern kann besonders ergiebig sein, wenn man ihre Metaphorik und ihren Gebrauch kulturkontrastiv vergleicht (BALÁKOVÁ 2007; ROCHE 2005).

Ein Objekt des Kulturlernens sollten auch *nicht idiomatische jedoch feste Struktur- und Routineformeln* der Zielsprache sein, die in bestimmten Kommunikationssituationen (Begrüßung, Verabschiedung, Vorstellung usw.) oder Anlässen (Krankheit, Einladung usw.) geläufig sind. Bei dem Erwerb dieser ist es wichtig, dass sie situativ eingebettet vermittelt werden und im Unterricht genug Raum zum Einschleifen dieser festen Wortgruppenlexeme – z.B. in Rollenspielen – geschaffen wird.

Auf der Textebene (gemeint sind schriftliche aber auch mündliche Texte) kann man auf kulturell bedingte Unterschiede bei der *Fokussierung des Textaufbaus oder Gesprächsablaufs, Stils und Argumentation* hinweisen (MÜLLER-JACQUIER 2000). In diesem Zusammenhang wäre es angebracht, wenn die Lerner bei der Textproduktion bestimmter Textsorten (z.B. Bewerbungen, Lebensläufe, Anträge, aber auch Seminararbeiten oder Referate) Hinweise auf eine im Zielland erwartete Gliederung, Themen und Sprachregister bekommen und Hintergründe dieser Erwartungen erfahren. Eine Umsetzung beim Thema „Bewerben“ kann folgend aussehen: die Lerner schreiben Bewerbungen an eine konkrete in der Nähe des Lernortes angesiedelte deutsche Firma und danach findet ein Workshop mit einem Personalverantwortlichen aus diesem Unternehmen statt, in dem das Auswahlverfahren simuliert wird. Der muttersprachliche Gast erklärt dabei seine Lesart des Geschriebenen.

Ein Bestandteil von Spracharbeit sollten auch *Reparationsstrategien bei sprachlichen und kulturellen Missverständnissen* werden. Bearbeitung von *critical incidents* (kritischer Interaktionssituationen) ist eine mögliche Methode zur Schulung von Reparationsstrategien bei sprachlichen und kulturellen Missverständnissen. Als fremde Quellen für *critical incidents* kann man Reportagen, Reiseberichte, Comics, Filme oder speziell für interkulturelle Trainings verfasste cultural assimilators verwenden, die ganze Reihen von *critical incidents* beinhalten, oder man kann von eigenen, d.h. Lehrer- oder Lernererfahrungen, ausgehen. Die Aufgabenstellung für Lernende ist, in diesen Situationen Handlungsvorschläge für Akteure zu entwerfen, die es ermöglichen, dargestellte Missverständnisse oder Konflikte zu beheben. Authentische Situationen zur Übung von Reparationsstrategien bei sprachlichen und kulturellen Missverständnissen ergeben sich im Schüleraustausch oder bei internationalen Schulprojekten.

versität“/ „Institut“, „prax“ – „Praktikum“ u.v.a.m. vor.

⁵ Es ist ein den Bewohnern Wiens schwer zu beschreibender humorvoller, sarkastischer, gleich aber auch mis-anthropischer und melancholischer Gemütszustand, der sich in dialektalen Bonmots, Witzen, nicht wörtlich zu nehmenden Äußerungen zeigt.

Literatur

Ein interkulturell orientierter Literaturunterricht in der Fremdsprache ermöglicht Entwicklung v.a. affektiver und kognitiver Dimensionen interkultureller Kompetenz. Es ist naheliegend, dass *literarische Texte als Zugangsmedium für kulturspezifisches Wissen über die fremde Alltagskultur* dienen können. Das Potential der literarischen Texte liegt aber v.a. in ihrer *Vielschichtigkeit*, im möglichen formalen oder inhaltlichen Wagnis, das sogar repulsiv wirken kann. Gerade diese Eigenschaften literarischer Texte machen sie zu lehrreichen Modellen für Begegnungen mit dem Fremden. Durch das Befassen mit literarischen Texten lassen sich „die Schlüsselbegriffe des Projekts Fremdverstehen“ (VOLKMANN 2002) erarbeiten. Gemeint sind hier v.a. Offenheit für Neues, permanente Einbeziehung des Neuen und Fremden in eigene Denkstrukturen, Perspektivenübernahme, Perspektivenkoordination, Empathie und Ambiguitätstoleranz im Sinne von Anerkennung pluraler Bedeutungen (VOLKMANN 2002, STIERSTORFER 2002). Dadurch bieten sich Möglichkeiten zur Schulung einer affektiven Dimension. Eine Förderung der behavioralen Ebene ist eher indirekt vorstellbar, wenn die Analyse fremder literarischer Texte die *eigene Textproduktion* der Lerner veranlasst, bei der die Lernenden die eigenen Erfahrungen verschriftlichen. Die Reflexion der Erfahrungen im Kontakt mit Fremden kann nämlich eine vorbereitende Funktion für zukünftige interkulturelle Interaktionen haben, indem die Schreibenden ihre damalige Wahrnehmung der Situation umwerten und von dem Erlebten lernen (KINAST 1998).

In der interkulturell angelegten Arbeit mit literarischen Texten können verschiedene Schwerpunkte gesetzt werden. Es kann um *Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, dennoch nebeneinander existierenden Orientierungssystemen* von Protagonisten in polyfonen Werken gehen. Wenn die Schüler die Welt einzelner Protagonisten darlegen, kann es als eine Übung für das Hineinversetzen in andere Personen genutzt werden, also zur Empathieschulung dienen.

Ferner können die behandelten Texte zu einem *Vergleich von Heimat- und Fremdkultur* anregen. Dieser Vergleich kann auf mehreren Ebenen gezogen werden. Vergleichen kann man *Heldenprototypen in der gleichen Gattung, Verhaltensmuster und Kommunikationsmuster, Schauplätze bestimmter Handlungen, Ansichten der Autoren zu gleichen Themen* usw.

Auch eine komparative *Reflexion des Literaturbetriebs in der Eigen- und Fremdkultur* kann ein Bestandteil der Beschäftigung mit der Literatur im FSU sein. Als Ausgangspunkt dafür schlägt Stierstorfer (2002) eine vergleichende Analyse von kompatiblen Verkaufsranglisten mit anschließender Auswertung des Vergleichs nach Thematik, Gattung und Feuilletonkommentaren vor.

Landeskunde

Im Fremdspracheunterricht gilt die Landeskunde schon traditionell als Bereich des (inter)kulturellen Lernens. Sie peilt v.a. die kognitive Dimension der interkulturellen Kompetenz an, die durch das Vermitteln des kulturspezifischen Wissens⁶ über das Zielland (die

⁶ Nach GER versteht man unter kulturspezifischem Wissen „Weltwissen“ wie auch „soziokulturelles Wissen“. Das Weltwissen wird definiert als Wissen über Fakten aus Geografie, Demografie, Geschichte, Wirtschaft und Politik des Ziellandes sowie Kenntnis wichtiger Organisationen, Personen, Objekte, Ereignisse, Prozesse und Handlungen in verschiedenen Lebensbereichen. Das soziokulturelle Wissen schließt Alltagsthemen (Essen und Trinken, Feiertage, Arbeitszeiten und –gewohnheiten, Freizeitbeschäftigungen), Kenntnis von Lebensbedingungen sowie Wissen über verschiedene Arten interpersonaler Beziehungen wie auch Werte, Überzeugungen und Einstel-

Zielländer) entwickelt werden soll. Sekundär können auch die affektive und in der sog. erlebten Landeskunde auch die behaviorale Dimension geschult werden.

Allerdings bleibt die *interkulturelle Landeskunde* nicht nur bei der Fokussierung des Fremden. „Die Zielkultur ist eher Anlass zum Fragen, zum Sich-Erkundigen“ (HÄUSERMANN–PIEPHO 1996). Ein übergreifendes pädagogisches Leitziel der interkulturellen Landeskunde ist demzufolge, Lernende zum Nachdenken über das Eigene und das Fremde sowie über das Verhältnis zwischen beiden anzuregen. Es geht nicht nur um eine oberflächliche, rein pragmatische Auseinandersetzung mit der Kultur, die das Überleben in einer fremden Umwelt bezweckt, sondern um eine tiefere Bewusstmachung der eigenen und fremden kulturinhärenten Werte und Normen. Statt detaillierter Aufzählung von Informationen und ihrer mechanischen Einprägung wird das Verstehen des Fremden groß geschrieben.

Die Lehrkraft kann sich dabei einer Vielzahl an Methoden und Materialien bedienen. Bereits als Klassiker gilt die *Arbeit mit Text- und Bildmaterialien aus den deutschsprachigen Ländern*. Sie kann zwei Ziele verfolgen: 1) Zur Vermittlung kulturspezifischen Wissens über das Fremde dienen oder 2) einen Kulturvergleich anstoßen. Für die Informationsvermittlung, können übliche Methoden der Text- und Bildarbeit verwendet werden, zwei möchte ich dennoch hervorheben. *Bedeutungscollagen* aus Bildern und verschiedenen Textsorten zu demselben Begriff ermöglichen eine komplexe und anschauliche Darstellung des behandelten Phänomens und berücksichtigen die Heterogenität der Zielkultur(en), wodurch sie der Bildung von Stereotypen entgegenwirken.

Die zweite Methode nennen Bachmann et al. (1996a) *Suchfragen stellen*. Es geht dabei um die Schulung der Fähigkeit, bedeutungsrelevante Fragen über das Fremde zu stellen, um die soziale Bedeutung und die gesellschaftliche Praxis eines Begriffs zu erfahren. Dies scheint mir eine Schlüsselfähigkeit im Kontakt zu Fremden zu sein, denn das erworbene kulturspezifische Wissen bleibt wegen der Totalität der Kultur immer defizitär und immer erweiterungsbedürftig. Die Fähigkeit, relevante Fragen zu stellen hilft, aufgetauchte Wissenslücken zu schließen und ist unabdingbar für autonomes interkulturelles Lernen. Abbildungen der in der Heimat der Lernenden unbekannter Gegenstände oder Handlungen, die jedoch zum Alltag im Zielland gehören, können Anlass zur Training dieser Fähigkeit geben. Bachmann et al. demonstrieren es am Beispiel der „Schultüte“ (1996a).

Bilder, Texte oder auch Internetrecherchen können Anregungen für den *Kulturvergleich* geben. Interkulturelle landeskundliche Vergleiche sollen über den einfachen Alltagsvergleich hinausgehen. Sie dürfen nicht bei der Betrachtung äußerlicher Gleichheiten und Unterschiede bleiben, sondern soziokulturelle Bedeutung der komparierten Objekte miteinschließen. Bei konkreten Objekten der fremden Realität (Autos, Fahrräder) läuft man nämlich Gefahr, dass sie wegen ihres gleichen Aussehens oder ihrer gleichen Beschaffenheit in ihrer sozialen Bedeutung für identisch gehalten werden (BIECHELE–PADRÓS 2003). Dadurch gelangt man aber auf einen falschen Weg und zu Missinterpretationen. Ein Kulturvergleich, der von konkreten Bildern oder Texten ausgeht, sollte sich hüten, Einzelbeobachtungen zu verallgemeinern und darauf achten, die Balance zwischen Verallgemeinerung und Differenzierung zu halten. Schließlich basieren Beobachtungen auf Wahrnehmungen, die relativ sind. Auch wenn das Resultat der Kulturvergleiche zur Wissenserweiterung hinsichtlich der eigenen und fremden Kultur führt, ist es ohne Einbeziehung der affek-

tionen, die Leben und Praktiken in den Zielkulturen beeinflussen, ein (Europarat 2001). Der Erwerb dieses Wissens soll den Lernenden helfen, die „Grundfunktionen menschlichen Daseins“ (Storch 1999) in der fremdkulturellen Wirklichkeit zu bewältigen.

tiven Dimension nicht möglich. Die Fähigkeit, zwischen Kulturen zu vergleichen, basiert nämlich auf der Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, d.h. der Fähigkeit, sich in die Position des anderen versetzen zu können, um seine Perspektive auf diese Situation oder auf eine bestimmte Sache zu erkennen. Als Methoden des interkulturellen Vergleichs empfehlen Bachmann et al. (1996a) die Gegenüberstellung eigener und fremder Kulturrepräsentationen, die Ordnung dieser nach Kriterien, das Kontrastieren von persönlichen Assoziationen zu den einzelnen Themen u.v.a.m.

Bei Recherchen nach landeskundlichen Texten und Bildern ergibt sich die Frage, welche Artefakte aus dem Meer der Veröffentlichungen in neuen und alten Medien ausgewählt werden sollen. Die 1990 für den Landeskundeunterricht publizierten ABCD-Thesen geben dafür immer noch gültige Empfehlungen:

„Bei der Auswahl der Materialien ist darauf zu achten, daß verschiedene Sichtweisen berücksichtigt und die Widersprüche einer Gesellschaft berücksichtigt werden. Bei den Lernenden sollen Neugier und Lust auf Entdecken geweckt werden. Die Möglichkeit, sich eine eigene Meinung zu bilden, darf nicht durch manipulierende Kommentare der Autoren verstellt werden.“ (ABCD-Thesen, 1990, II. 10.)

Bei Bearbeitung des Materials in gedruckten Medien stößt man auf das Problem der schnellen Veraltung der Informationen. Ein Ausweg dafür sind *Internetrecherchen*. Aber Recherchieren auf nahezu endlos vorhandenen Internetseiten in der Fremdsprache überfordert schnell. Eine Hilfe sind hier bereits didaktisierte top-aktuelle landeskundliche Materialien im Netz, wie man sie z.B. auf der Webseite der Deutschen Welle (<http://www.dw-world.de>) v.a. im „Service D“ findet.

Gut verfasste Texte von diesen Webseiten haben zwar den Vorteil einer hohen Informativität, aber ihre Themen bleiben festgelegt. Die Kommunikation nach den eigenen aktuellen Bedürfnissen und Interessen zu lenken kann der Rezipient nur, wenn die Kommunikation in Echtzeit verläuft. Für landeskundliche Zwecke bieten sich dafür entweder reale thematische face-to-face-Diskussionen mit *Muttersprachlern* bzw. Personen, die sich über eine längere Zeit in einem deutschsprachigen Land aufhielten oder *Chats*. Ein Chat ist für die meisten Lehrer leichter zu organisieren, denn sie können auf fertige Angebote zugreifen. Z.B. auf der Webseite des Goethe-Instituts werden mehrmals wöchentlich tutorierte Chatrooms betrieben (<http://www.goethe.de/z/jetzt/dejchat/dejroom.htm>). Außerdem hat ein Chat für Jugendliche eine höhere Attraktivität und der kommunikative Druck ist in Chatkonversationen weitaus geringer als in einer face-to-face-Situation, denn Chats stellen eine Art „conversation in slow motion“ dar (KNIERIM 2003).

Noch vielfältigere Interaktionsmöglichkeiten bietet die sog. *erlebte Landeskunde*. *Schüleraustausch* oder *thematische Exkursionen in Zielländern* können alle interkulturellen Teilkompetenzen unterstützen und besonders zur Entwicklung der behavioralen Komponenten beitragen. Aber zu vermuten, die Förderung interkultureller Kompetenz ergebe sich automatisch als positives Nebenprodukt im Kontakt mit den Angehörigen fremder Kulturen, wäre naiv.⁷ Für die Erzeugung von Lerneffekten sind u.a. intensive Vor- und Nachbereitung bezüglich interkultureller Aspekte sowie die begleitende Reflexion notwendig. John

⁷ Die positiven Auswirkungen interkultureller Interaktionen sind an ganz bestimmte Bedingungen gekoppelt. Die Gruppen sollen den gleichen Status genießen, der Kontakt muss von beiden Gruppen als sinnvoll angesehen werden und zur Kooperation führen, wobei die Teilnehmer die von beiden Gruppen erwünschte Ziele anstreben sollen (Vgl. SHACHAR-AMIR 1996).

und Teske (2002) publizierten ein ausgeklügeltes didaktisches Verfahren für interkulturelles Lernen mittels Exkursionen ins Ausland. In der Vorbereitungsphase konzentrierten sie sich mit ihren Schülern auf die Wahrnehmungsschulung der eigenen Heimatstadt und Auswertung ihrer Darstellung im touristischen Infomaterial. Beabsichtigt war dabei die Erfahrung der eigenen Stadt, die prägend für die Erfahrung weiterer Städte ist, bewusst zu machen. Ferner wird die Vielfalt des Eigenen und das Umgehen mit dem Fremden als Bestandteil des Eigenen rezipiert und eine Vorstellung von eigener Fremdheit entwickelt, wobei die eigene Stadt der Ausgangspunkt ist (Lerner sollten einzelne Stadtteile aus der Perspektive der dort lebenden Bevölkerungsgruppen beschreiben). Kurz vor der Exkursion wurde die Erwartungshaltung der Teilnehmer geklärt (50-Wörter-Aufsätze) und Hypothesen zur Fahrt gebildet. Die Exkursion wurde zu einer Lehrveranstaltung des handlungsorientierten Lernens, denn vor Ort erfüllten die Lerner verschiedene kleine Feldforschungsaufgaben. Die Nachbereitung schloss die Arbeit mit literarischen Texten, die Einarbeitung des Erlebten in die eigene Schreibproduktion und eine Projektarbeit zur Neudarstellung der Heimatstadt für Bewohner des besuchten Landes ein.

Egal ob für kleine Feldforschungen in der Fremde, den face-to-face-Kontakt mit Angehörigen fremder Kulturen oder die Bearbeitung vermittelter Fremdheitserfahrungen, die bewusste Wahrnehmung und das Verstehen der Wahrnehmungsprozesse sind essenziell. Das Wissen, dass Wahrnehmung keine vollständige „wahre“ Abbildung der Realität ist, sondern einen selektiven, höchst subjektiven Vorgang der Wirklichkeitskonstruktion darstellt, der auf dem Hintergrund eigener Erfahrungen, eigenen Wissens und nicht zuletzt eigener Kultur erfolgt, gehört zu den Grundprämissen interkultureller Forschung (BOLTEN 2007). Zu diesem Verständnis von Wahrnehmung sollen Lerner selbst z.B. durch *Arbeit mit mehrdeutigen Bildern, optischen Täuschungen* (BOLTEN 2007; HÄUSERMANN-PIEPHO 1996) und *manipulierten Bildern* gelangen.

Das weitere Ziel des Wahrnehmungstrainings ist, den Automatismus von Wahrnehmung = Interpretation = Wertung aufzubrechen (Bachmann et al. 1996a). Dieser führt nämlich zu ethnozentrischen, stark emotional aufgeladenen Urteilen, die den interkulturellen Kontakt erschweren. Kleinschrittige Aufgaben zur Bild-Text-Analyse sollen diesen normalerweise verschmolzenen Dreischritt trennen. Beispiele für die Umsetzung findet man u.a. im Lehrwerk *Sichtwechsel* von Saskia Bachmann et al. (BACHMANN et al. 1996b).

Wenn Wahrnehmung als konstruktiver, aufgrund bisher gesammelten Wissens ablaufender Prozess aufgefasst wird, dann ist *Beschäftigung mit Stereotypen* ein unabdingbarer Bestandteil der Wahrnehmungsschulung für den Kontakt mit Fremden (BOLTEN 2007; LÜSEBRINK 2008; WITTE 2009; ZEUNER 1997). Karikaturen (BIECHELE-PADRÓS 2003) oder Werbematerial (LÜSEBRINK 2008) können einen Einstieg in das Thema gewährleisten. Unbesehene Aufnahmen der Fremdbilder sollen dann durch reflektierte Wahrnehmung ersetzt werden. Witte beschreibt die Ziele der Beschäftigung mit Stereotypen im Unterricht wie folgt:

„Während jedoch die Medien die Konsumentinnen und Konsumenten lediglich mit Informationen über die fremde Kultur konfrontieren, kann der Fremdsprachenunterricht ein Forum zur Rekonstruktion, Dekonstruktion und schließlich Co-Konstruktion deklarativen und insbesondere prozeduralen Wissens über die fremde Kultur bieten, das sich tendenziell schon in diese hinein verlagert. Es gilt also, die Stereotype als solche ins Bewusstsein zu heben, um sie einer kritischen kognitiven Bearbeitung zugänglich zu machen. Dies schließt die Behandlung von Autostereotypen [Stereotypen über die eigene Kultur; Anm. M.K.] ein, in denen die Lernenden

sich selbst missrepräsentiert fühlen. Damit wird eine persönliche Betroffenheit auf affektiver Ebene generiert, die sich nur positiv auf die Investitionsbereitschaft mit den Repräsentationen des Eigenen, aber auch den Fremden auswirken kann.“ (WITTE 2009: 58)

In einem Überblick wurden hier die üblichsten Inhalte und Methoden zur Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im FSU dargestellt. Im folgenden Kapitel beantworte ich anhand einer empirischen Forschung die Frage, inwieweit sie im Schulalltag in der Slowakei umgesetzt werden.

Implementierung des interkulturellen Ansatzes seitens der Lehrer in der Schulpraxis in der Slowakei

Ziele und Methodik der vorgelegten empirischen Forschung

Die vorliegende Forschung ist ein Bestandteil eines größer angelegten Projekts zur Implementierung des interkulturellen Ansatzes (IKA) in der Schulpraxis in der Slowakei. Bisher wurde untersucht, inwieweit die in der Slowakei verwendeten Lehrwerke Elemente des IKA berücksichtigen (KOVÁČOVÁ 2010b). In der Zukunft ist geplant, noch die Perspektive der Lerner auf die Implementierung des IKA zu erforschen. Der Fokus auf die Lehrer ergab sich aus ihrer wichtigen Rolle beim Anregen interkulturellen Lernens, die Witte wie gefolgt konkretisiert:

„Bei diesem interkulturellen Lernprozess kommt (...) der Lehrkraft eine große Bedeutung zu, ist es doch sie, die zunächst die an die Lernprogression orientierte Selektion und didaktisch-methodische Aufbereitung der Materialien in Hinblick auf die spezifischen kulturellen Hintergründe, Interessen, Motivationen und Ziele ‚ihrer‘ Lernergruppe leistet und somit den Lernerinnen und Lernern methodisch und didaktisch gelenkte, immer nachhaltigere Erkenntnisse und Erfahrungen im Umgang mit Konfigurationen der fremden Sprache und Kultur eröffnet.“ (WITTE 2009: 54)

Diese Aufgaben der Lehrkräfte sind umso dringlicher, weil die zur Zeit der Untersuchung in der Slowakei am häufigsten genutzten Lehrbücher (*Themen, Schau mal!, Schritte international*⁸) Elemente des IKA nur zum Teil berücksichtigen. Es überwiegt die „kommunikative“ implizite Landeskunde, kombiniert mit den Elementen der traditionellen Realienkunde. Dabei ist man meistens nur auf materielle Artefakte fixiert, soziokulturelle Hintergründe von Kulturphänomenen bleiben mehrheitlich unreflektiert. Interkulturelle Spracharbeit hat in die untersuchten Lehrbücher nur minimalen Eingang gefunden. Kulturelle Unterschiede in Semantik, Pragmatik und Stilistik wurden in keinem Lehrwerk angesprochen. Von den drei erwähnten Dimensionen interkultureller Kompetenz wurde in den Lehrwerken die kognitive am besten ausgearbeitet (KOVÁČOVÁ 2010b).

Die Last der Umsetzung des IKA liegt also hauptsächlich auf den Schultern der Lehrer. Nach dem Schulgesetz können sie 30 % der Lerninhalte in Bildungsprogrammen selbst festlegen. Inwieweit die Lehrer diesen Freiraum nutzen, um interkulturelles Lernen inner-

⁸ AUFDERSTRASSE, Hartmut et al. *Themen 2*. München–Bratislava, HUEBER–SLOVART, 1997; DRINKOVÁ, Daniela et al. *Schau mal! 1*. Bratislava, GOETHE INSTITUT–SPN, 2001; HILPERT, Silke et al. *Schritte international 6*. München, HUEBER, 2008. Untersucht wurden nur Bände, die auf B1 führen.

halb des Deutschunterrichts zu fördern, versucht die vorliegende explorative Studie aufzuheben. Im Mittelpunkt standen folgende Forschungsfragen:

1. Welche Konzeption des FSU vertreten die Befragten und wie stark berücksichtigen sie den IKA?
2. Wie ist die subjektive Auffassung IKA bei slowakischen DaF-LehrerInnen?
3. Welche Inhalte stufen die Lehrkräfte als wichtig ein?
4. Welche von den im Theorieteil angeführten Methoden gebrauchen sie im Unterricht oder in außerschulischen Aktivitäten?

Die ersten Erkenntnisse auf diesem in der Slowakei bislang unerforschten Gebiet sollte eine Fragebogenerhebung bringen, die in den Jahren 2010 und 2011 durchgeführt wurde. An der Befragung nahmen 93 Lehrkräfte teil. Die Fragebögen wurden zum Teil per E-Mail verschickt, aber häufiger in Lehrerfortbildungen in Banská Bystrica, Bratislava, Košice, Poprad, Ružomberok, Trenčín und Žilina verteilt, um eine hohe Rücklaufquote zu erreichen und Respondenten aus verschiedenen Regionen der Slowakei in die Stichprobe einzubeziehen. 13,3 % der Befragten waren LehrerInnen an Grundschulen,⁹ 54,1 % unterrichteten an einer Fach- und Berufsschule, 31,1 % an einem Gymnasium und 2,4 % waren Didaktiker an Universitäten. Die durchschnittliche Berufserfahrung betrug 15 Jahre, die „dienstlich“ jüngste Teilnehmerin unterrichtete erst 3 Monate, die älteste 48 Jahre. Die meisten Befragten verfügten über eine Berufserfahrung von 10 bis 20 Jahren.

Den Befragten war das Ziel der Befragung nicht bekannt, sie wussten nur, dass die Befragung ein Bestandteil eines wissenschaftlichen Projektes ist. Um soziale Erwünschtheit der Antworten durch künstliche Hochbewertung des IKA zu vermeiden, wurde der Fragebogen so konstruiert, dass am Anfang eine offene Frage nach eigener Konzeption des FSU und Zielen bei Fremdsprachenvermittlung gestellt wurde. Es folgten Fragen zu Rangordnung der Komponenten des FSU und erst dann wurden Fragen zum interkulturellen Lernen gestellt, die die Forschungsfragen 2., 3. und 4. reflektierten. Die Antworten auf die offenen Fragen wurden kategorisiert, wobei semantisch ähnliche Antworten in einer Kategorie zusammengefasst wurden.¹⁰ Anschließend wurden die Antworten nummerisch kodiert, um sie leichter einer statistischen Auswertung zuzuführen.

Ergebnisse

Konzeption des FSU und Integration des interkulturellen Ansatzes

Die einleitende offene Frage lautete: *Wie würden Sie Ihre Konzeption des Fremdsprachenunterrichts beschreiben? Was sind Ihre primären Ziele im Unterricht?*

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass eine überwältigende Mehrheit (92,5 %) der Lehrkräfte dem kommunikativen Ansatz folgt. Dieser Kategorie wurden Antworten zugeordnet, die sich auf kommunikative Bewältigung der Alltagssituationen, Ausdruck eigener Wünsche, Gedanken, Emotionen und Stellungnahmen zu besprochenen Themen bezogen und/oder Training aller vier Sprachfertigkeiten betonten.

Außerdem erwähnten einige Respondenten noch weitere Prioritäten für Ihren Unterricht. 20,4 % hoben Grammatikvermittlung und -einübung hervor. Wortschatzarbeit

⁹ Die Grundschule in der Slowakei deckt den deutschen Primar- und Sekundarbereich I ab.

¹⁰ Z.B. umfasst die Kategorie der „Alltagsthemen“ bei der Frage nach Inhalten Subthemen wie Sitten und Bräuche, Essen, Freizeitgestaltung der Jugendlichen etc.

nannten explizit nur 10,8 %. Ein hoher Stellenwert besitzt das Motivieren zum Deutschlernen. Wahrscheinlich im Zusammenhang mit der Durchsetzung des Englischen als der ersten Fremdsprache und seiner weltweiten kommunikativen Dominanz, sah beinahe ein Fünftel (19,4 %) der LehrerInnen Motivation der Schüler zum Deutschlernen als ihr Ziel im Unterricht. Für 17,2 % hatte Erfüllung extern liegender Ziele Priorität. In diese Kategorie fallen das erfolgreiche Ablegen der Abiturprüfung und das Einhalten von Lehrplänen. 9,7 % legten Wert auf die Entfaltung der Schülerpersönlichkeiten. 6,5 % (ausschließlich Lehrkräfte von Fachschulen) betonten die Vorbereitung auf den Berufseinstieg. Nur 7,5 % der Befragten äußerten spontan, dass Kulturvermittlung im Sprachunterricht für sie von Belang ist.

Auf die Integration des IKA in den Unterricht zielt die folgende Rangfrage: *Wählen Sie fünf der unten genannten Komponenten des Fremdsprachenunterrichts, denen Sie in Ihrem Unterricht die meiste Zeit widmen. Bilden Sie von diesen eine absteigende Reihenfolge, wobei Sie mit 5 die Komponente kennzeichnen, der Sie die meiste Zeit widmen.* Zur Auswahl standen: Hörverstehen, Grammatik, Landeskunde, Leseverstehen, persönliche Entwicklung der Schüler, Reflexion der Eigenkultur aus der fremden Perspektive, Reflexion des Fremden in Zielkulturen, Schreiben, Sprechen, Übersetzen, und Wortschatzarbeit. Weder Landeskunde, noch Reflexion der Eigenkultur aus der fremden Perspektive, noch Reflexion des Fremden in Zielkulturen erschienen unter den fünf Unterrichtskomponenten, denen die meiste Zeit gewidmet ist. Der durchschnittliche Rang der Landeskunde lag bei 0,19, der Reflexion des Fremden in Zielkulturen 0,02. Die Reflexion der Eigenkultur aus der fremden Perspektive wurde gar nicht erwähnt. Die „großen Fünf“ bestanden aus Sprechen, Hörverstehen, Leseverstehen, Wortschatzarbeit und Grammatikvermittlung. Anschaulich stellt die Grafik Nr. 1 die Mittelwerte für die einzelnen Komponenten dar.

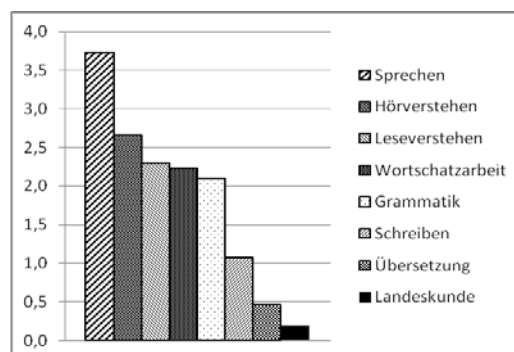


Abb. 1. Rangordnung der Einbeziehung einzelner Komponenten in den FSU (Max 5, Min 0)

Subjektive Auffassung des interkulturellen Ansatzes

Die Ergänzungsaufgabe *Der interkulturelle Ansatz im Unterricht bedeutet für mich...* sollte das didaktische Wissen der Lehrkräfte hinsichtlich dieses Ansatzes und seiner Anwendung im Unterricht zum Vorschein bringen. Dieses Wissen erwies sich aber als äußerst lückenhaft. 22,9 % der Befragten ergänzten diesen Satz gar nicht. Es kamen auch sehr allgemeine

Aussagen vor, wie „IKA bedeutet für mit Vorbereitung auf die reale Welt“ (14 %) oder „Erweiterung des eigenen Horizonts“ (6 %). Sie weisen auf die Wichtigkeit des interkulturellen Lernens hin. Dass sich dies als Motivationselement im FSU nutzen lässt, brachten 8,4 % der Antworten zum Ausdruck. Andere Antworten bezogen sich auf konkrete Ziele oder Lehreraufgaben im interkulturellen Lernen, wobei die Befragten meistens nur die Förderung einer Dimension oder einer Teilkompetenz IKK bzw. ein partielles Ziel nannten. Am stärksten ist die Entwicklung der kognitiven Dimension vertreten, gefolgt von der affektiven und behavioralen.

Fast ein Drittel der Befragten (30,1 %) fasst den IKA sehr breit als „Wissensvermittlung über fremde Kultur(en)“ auf. „Bewusstsein für Kulturdifferenzen schärfen“ ist Anliegen von 22,9 % Teilnehmer, „Suche von Gemeinsamkeiten zwischen der Eigen- und Fremdkultur“ führten 15,7 % an. Von weiteren Teilkompetenzen der kognitiven Dimension wurden faktuelles Wissen über die Zielländer / faktische Landeskunde (10,8 %), aber auch anspruchsvoller angelegte Ziele wie „Verstehen des Eigenen durch das Fremde“ (3,6 %) und „die Fähigkeit, die eigene Kultur erklären zu können“ erwähnt. Die affektive Dimension äußerte sich in folgenden genannten Aspekten „Respekt für andere Kulturen erzeugen“ und „Andersartigkeit schätzen lehren“ (zusammen 12 %), „Toleranz lehren“ (8 %) und „Vorurteile abbauen“ (4,8 %). Die behaviorale Ebene peilte die Aussagenkategorie „internationale Erfahrungen sammeln und Kontakte pflegen“ (12 %) an.

Nur 10,8 % der Antworten wurden bei der Auswertung als IKA berücksichtigend ausgewertet. Als Kriterien dafür galten: 1. enge Verbundenheit zwischen Sprachlernen und Kulturlernen, 2. Einbeziehen der Kategorien des Fremden und des Eigenen, 3. Akzentuieren und Fördern mehrerer Dimensionen von interkultureller Kompetenz im Unterricht. Als stellvertretend führe ich drei Beispiele an:

„Der interkulturelle Ansatz im Unterricht bedeutet für mich, den Schülern möglichst alles was mit dem Sprachunterricht in der konkreten Stunde zusammenhängt (Informationen über kulturelle Traditionen, Sprachentwicklung) zu erklären und so ihnen helfen, sich der eigenen Identität bewusst werden.“ (Fragebogen Nr. 19, LehrerIn von einer Grundschule, 16 Jahre Berufserfahrung)

„Der interkulturelle Ansatz im Unterricht bedeutet für mich nicht nur die Aneignung der Zielsprache, sondern auch das Kennenlernen der Kultur, d.h. Kennenlernen von Sitten, Unterschieden und Gemeinsamkeiten zur Kultur der Schüler; Abschaffung von Vorurteilen, Bildung einer positiven Einstellung zu Ausländern und Abschaffen von Nationalismus.“ (Fragebogen Nr. 27, LehrerIn von einer Berufsschule, ohne Angabe von Länge der Berufserfahrung)

„Der interkulturelle Ansatz im Unterricht bedeutet für mich die Sprache als Werkzeug der Sozialisation, Integration, Konfrontation mit Fremdem und Unbekanntem, was in einem gewissermaßen immer eine subjektive Angelegenheit ist. Wicke bezeichnet es als „Kulturparameter verhandeln.“ (Fragebogen Nr. 92 Hochschuldozentin für DaF Didaktik, 12 Jahre Berufserfahrung)

Subjektiv wichtige Inhalte für den interkulturell angelegten FSU

Auch die Frage nach subjektiv wichtigen Inhalten für den interkulturell angelegten FSU wurde offen formuliert und hatte diesen Wortlaut: *Folgende Inhalte sind meiner Meinung nach im interkulturell angelegten Fremdsprachenunterricht wichtig*

Die erste wichtige Feststellung bezieht sich auf die Tatsache, dass eine knappe Mehrheit der Befragten (50,6 %) die Fragen nach den Inhalten nicht beantwortet hat. Dies lässt u. a.

auf Unsicherheit der Respondenten hinsichtlich der wichtigen Inhalte im interkulturellen Lernen schließen. Hingegen deuten die erhaltenen Antworten darauf hin, dass die Probanden das soziokulturelle Wissen, dass sich bei der Behandlung von Alltagsthemen vermitteln lässt, und das an faktischer Realienskunde orientierte Weltwissen in den Vordergrund stellen. Der Anteil der Befragten, die Alltagsthemen zu Inhalten interkulturellen Lernens machen, lag bei 25,3 %. Wurden dazu konkrete Beispiele genannt, so wiederholten sich oft die Themen: Zwischenmenschliche Beziehungen (Familie und Freundschaft), Berufsleben (Bewerbungsgespräch, Arbeitsmöglichkeiten, Situation auf dem Arbeitsmarkt), Freizeitgestaltung, Leben der Altersgenossen in den Zielländern (Fokus auf Kinder und Jugendliche), Essen, Wohnen, Lebensweise und nicht zuletzt sehr stark vertreten wurden auch Sitten und Bräuche an Festtagen. An zweiter Stelle mit 19,3 % rangierte die Vermittlung faktischer Landeskunde (physikalische und demografische Geografie der deutschsprachigen Länder). Mit 15,7 % folgte das Thema „Kunst und Kultur in den Zielländern“. Ebenso viele gaben an, dass sie sich im Unterricht mit Stereotypen befassen. Als weitere Inhalte wurden „Mentalität von Angehörigen der Zielkulturen“ (8,4 %), „Geschichte“ (7,2 %) und „Multikulturalität und Migration“ (4,8 %) angegeben.

Verwendete Methoden und Medien

Auf die Erhebung der im Unterricht verwendeten Methoden und Medien zielte ein Item, in dem die zum interkulturellen Lernen geeigneten Methoden und Medien aufgelistet waren, wobei die Probanden diejenigen ankreuzen sollten, die sie im Unterricht gebrauchen. Es handelte sich um eine Mehrfachwahl-Frage, in der die im theoretischen Teil beschriebenen Methoden erwähnt wurden.

Bezüglich der Medien zählte zu den am häufigsten Verwendeten die Arbeit mit authentischem Bildmaterial (68,7 %) und authentischen Texten (56,6 %). 36,1 % der Befragten nutzt dafür Internetrecherchen.

In der Rangfolge der Methoden und Formen zeigte sich Kulturvergleich mit 79,5% als Spitzenreiter. Auf dem zweiten Platz rangierte Faktenvermittlung (Vorträge oder Lektüre) mit 78,3 %. Vergleichende Semantik wurde von 62,7 % der untersuchten Lehrerschaft betrieben. Fast die Hälfte (47,0 %) der LehrerInnen organisiert nach eigenen Angaben interkulturell ausgerichtete Exkursionen. Internationale Projekte und Schüleraustausch nutzen zum interkulturellen Lernen 33,7 %. Mit Phraseologismen arbeiten 39,8 %, critical incidents zur Identifizierung handlungssteuernder Werte und Normen gebrauchen 25,3 %. Ebenso ein Viertel führt mit Schülern Gespräche über eigene kulturelle Identität (25,3 %). 19,3 % widmen ihre Aufmerksamkeit der Wahrnehmungsschulung. 18,1 % holen Muttersprachler oder Personen in den Unterricht, die über eine längere Zeit in Zielländern gelebt haben und lässt sie über die dortige Lebensweise berichten und mit Schülern diskutieren. Den Chat nutzen hingegen nur 6% der Befragten.

Fazit

Der wichtigste Schluss aus der Datenanalyse ist, dass der interkulturelle Ansatz im Deutschunterricht in der Slowakei nur im geringen Maße berücksichtigt wird. Die Lehrerschaft aus der Stichprobe lässt sich diesbezüglich in drei große Gruppen teilen. Auf einer Seite stehen 10,8 % der Lehrkräfte, die Elemente des IKA integrieren. Auf dem Gegenpol befindet sich ca. ein Fünftel der Befragten, denen der interkulturelle Ansatz fremd scheint. Dieser Gruppe wurden diejenigen Respondenten zugeordnet, die weder eine eigene Auffassung IKA beschrieben, noch Angaben für entsprechende Lerninhalte machten.

Irgendwo zwischen diesen zwei Polen befindet sich die dritte, größte Gruppe der Lehrer, die nur fragmentarische Kenntnisse von Zielen, Inhalten und Methoden des IKA aufweisen. Dabei überwiegt Konzentration auf die kognitive Dimension der interkulturellen Kompetenz. Die vorgeschlagenen Lerninhalte werden oft mit denen der faktischen und kommunikativen Landeskunde gleichgesetzt. Der Akzent wird auf Faktenvermittlung und Kulturvergleich gesetzt, wobei das unmittelbar Wahrnehmbare im Vordergrund steht. Vermittlung von Hintergrundinformationen zu Geschichte, Normen und Werten, die das Herauskrystallisieren der jeweiligen Kulturartefakte beeinflussen und dem unmittelbar Wahrnehmbaren Sinn geben, steht seltener auf dem Lehrplan. Reflexion der eigenen kulturellen Identität sowie Wahrnehmungsschulung spielen in der Praxis auch nur eine untergeordnete Rolle.

Ursachen der mangelnden Berücksichtigung des IKA in der Praxis des FSU sind vielfältig und können an dieser Stelle nur skizzenhaft angedeutet werden. Mit Bedauern lässt sich konstatieren, dass es große Lücken in der Grundlagenforschung in Bezug auf deutsch-slowakische interkulturelle personelle und mediale Kontakte gibt. Ebenso steckt die Sprachkomparatistik in diesem Bereich noch in den Kinderschuhen. Mehr wurde auf dem Gebiet der Literatur getan, aber auch da gibt es noch zahlreiche Forschungsdesiderate. Konsequenzen dieser fehlenden Grundlagenforschung für den FSU hat Winfried Thielmann auf den Punkt gebracht: „Solange die hier bestehenden Differenzen noch kaum erforscht sind, können sie der Sprachdidaktik auch kaum zum Gegenstand werden. Und was in der Didaktik fehlt, bringt die beste Methodik nicht in den Unterricht hinein.“ (THIELMANN 2010: 475). Dass es in dieser Situation auch an einschlägiger Didaktisierungen in Lehrwerken, sonstigen Materialien oder online-Angeboten fehlt, muss nicht hervorgehoben werden.

Die Lehrer sind also auf sich selbst angewiesen. Wollen sie interkulturell orientierten Sprachunterricht einführen, müssen sie im Alltag selbst empirisch forschen, d.h. Sprach-, Literatur-, Kunst und Alltagsartefakte unter den im Theorieteil behandelten Aspekten betrachten und sammeln, um im Unterricht daraus zu schöpfen. Mit dem Sammeln für Lerner ansprechenden Materials ist allerdings nur eine Hälfte der Arbeit getan. Die andere erfordert es, es erfolgreich zu didaktisieren. Nach der Auskunft der an der Studie beteiligten Hochschuldidaktikerinnen wird der interkulturelle Ansatz meistens in vier Stunden im gesamten Lehramtstudium zu verschiedenen Zeitpunkten behandelt. Ob die Lehrer bei diesem Umfang die nötigen Kompetenzen erwerben, um selbständig ihr Material didaktisch aufzubereiten, sei dahingestellt. Die Einführung eines interkulturell orientierten Sprachunterrichts verlangt also permanente selbstständige Weiterbildung im Bereich Methodik und Kultur, da kulturelle Systeme äußerst dynamisch sind. Eben diese hohen Ansprüche an das Wissen und Können von Lehrkräften und mangelnde institutionelle Unterstützung können für die kleine Anzahl der Lehrer, die den IKA in ihren Unterricht integrieren, mitverantwortlich sein.

Weitere Ursachen können in dem Argwohn liegen, der interkulturelle Ansatz belade den FSU mit zusätzlichen Inhalten anderer Schulfächer (Ethik, Sozialkunde) auf Kosten des sprachlichen Bestandteils. Die Trennung zwischen Sprache und Kultur lebt in dieser Vorstellung weiter und hegt dann Befürchtungen vor Überlastung des FSU und Entfernung von seiner eigentlichen Zielsetzung.

Andererseits bewerten die Befragten die IKK als sehr wichtig in der heutigen Welt. Auf einer fünfstufigen Skala wurde diesbezüglich der Mittelwert 4,5 erreicht. 97,5 % der Auskunftspersonen signalisierten Bereitschaft, an einer Fortbildung teilzunehmen, wenn diese in das staatliche Weiterbildungssystem eingegliedert wird. Letztendlich sehen 8,4 % in der Integration (inter)kultureller Elemente die Triebfeder für das Fremdsprachenlernen.

Es bleibt also zu hoffen, dass in der Zusammenarbeit von Lehrerausbildern, -fortbildern und Lehrern der IKA auch in der Slowakei eine der realisierten Komponenten der postkommunikativen Didaktik wird.

Literatur

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *IDV-Rundbrief*, 45, 1990, 15–18.
- Bachmann 1996a
BACHMANN, Saskia et al.: Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen. *Ziel-sprache Deutsch*, 27, 1996a, 77–91.
- BACHMANN 1996b
BACHMANN, Saskia et al.: *Sichtwechsel*. Stuttgart, Klett, 1996b.
- BALÁKOVÁ 2007
BALÁKOVÁ, Dana: Internacionálny aspekt živých somatických frazém. In: *Frazeologia a jazykové obrazy świata przelomu wieków*. Chlebda, Wojciech (Hrsg.). Opole, Uniwersytet Opolski, 2007, 441–446.
- BIECHELE-PARDÓS 2003
BIECHELE, Markus-PARDÓS, Alicia: *Didaktik der Landeskunde*. München, Langenscheidt, 2003.
- BOLTEN 2003
BOLTEN, Jürgen: Interkulturelles Coaching, Mediation, Training und Consulting als Aufgaben des Personalmanagements internationaler Unternehmen. In: *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. BOLTEN, Jürgen-ERHARDT Claus (Hrsg.). Sternenfels, Wissenschaft & Praxis, 2003, 369–391.
- BOLTEN 2007
BOLTEN, Jürgen: *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt, LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG, 2007.
- BYRAM 1989
BYRAM, Michael: *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon, Multilingual Matters, 1989.
- BYRAM 1997
BYRAM, Michael: *Teaching and Assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Multilingual Matters, 1997.
- DEARDORFF 2006
DEARDORFF, Darla K.: Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internalization. In: *Journal of Studies in Intercultural Education* 10, 2006, 241–266.
- Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, Langenscheidt, 2001.
- HÄUSERMANN 1996
HÄUSERMANN, Ulrich-PIEPHO, Hans-Eberhard: *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München, Iudicium, 1996.
- HERINGER 2007
HERINGER, Hans Jürgen: *Interkulturelle Kommunikation* (2. Aufl.). Tübingen und Basel: A. Franke Verlag, 2007.
- HERMANN 2003
HERMANN, Fritz: Interkulturelle Linguistik. In: *Handbuch interkulturelle Germanistik*. WIERLACHER, Alois-BOGNER, Andrea (Hrsg.). Stuttgart, Metzler, 2003, 363–373.
- HILLMANN 1994
HILLMANN, Karl-Heinz: *Wörterbuch der Soziologie* (4. überarbeitete und ergänzte Aufl.). Stuttgart, Kröner, 1994.
- JOHN-TESE 2002
JOHN, Lorna-TESE, Doris: London Calling: Interkulturelles Lernen und die Stadterfahrung. In: *Interkulturelle Kompetenz*. VOLKMANN et al. (Hrsg.). Tübingen, Gunter Narr, 2002, 217–245.

- KAUNZNER 2008
 KAUNZNER, Ulrike A.: Grenzen überschreiten – Grenzen überwinden. Neue Herausforderungen an den DaF-Unterricht. In: *Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?* KAUNZNER, Ulrike A. (Hrsg./Ed.). Münster, Waxmann, 2008, 11–26.
- KINAST 1998
 KINAST, Eva-Ulrike: *Evaluation interkultureller Trainings*. Lengerich, Pabst, 1998.
- KNIERIM 2004
 KNIERIM, Markus: *Online-Chats – ein neues Kommunikationsmedium im Fremdsprachenunterricht: Vortrag im Rahmen des hessischen FMF – Regionaltages in Fulda*. http://www.markusknierim.de/downloads/FMF2003_Chat_Teil1.pdf (23.1.2004).
- KOVÁČOVÁ 2010a
 KOVÁČOVÁ, Michaela: *Komparative Evaluation didaktischer und erfahrungsorientierter interkultureller Trainings*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 2010a
- KOVÁČOVÁ 2010b
 KOVÁČOVÁ, Michaela: Implementierung interkulturellen Ansatzes in Lehrwerken für Sekundarstufe II. In: *Der Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. DÖMISCHOVÁ, Ivona (Hrsg.). Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2010b, 100–110.
- KRUMM 2003
 KRUMM, Hans-Jürgen: Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In: *Handbuch interkulturelle Germanistik*. WIERLACHER, Alois–BOGNER, Andrea (Hrsg.). Stuttgart, Metzler, 2003, 413–417.
- LÜSEBRINK 2003
 LÜSEBRINK, Hans-Jürgen: Kultur- und Landeswissenschaften. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). BAUSCH et al. (Hrsg.) Tübingen, Gunter Narr, 2003, 60–65.
- LÜSEBRINK 2008
 LÜSEBRINK, Hans-Jürgen: *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer* (2. Aufl.). Stuttgart, Metzler, 2008.
- MÜLLER-JACQUIER 2000
 MÜLLER-JACQUIER, Bernd: Linguistic awareness of cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In: *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. BOLTEN, Jürgen (Hrsg.). Waldsteinberg, Popp, 2000, 20–49.
- ROCHE 2005
 ROCHE, Jörg: *Fremdspracherwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen, A. Franke, 2005.
- ROST-ROTH 2010
 ROST-ROTH, Martina: DaF und Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 1. 1996. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-1/beitrag/rost11.htm> (11.12.2010)
- STIERSTORFER
 STIERSTORFER, Klaus: Literatur und interkulturelle Kompetenz. In: Volkmann, Laurenz et al (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 119–141.
- STORCH 1999
 STORCH, Günther: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München, W. Fink, 1999.
- THIELMANN 2010
 THIELMANN, Winfried: Fremdsprachenunterricht. In: *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Weidemann, Arne et al. (Hrsg.). Bielefeld, Transkript, 2010, 463–488.
- VOLKMANN 2002
 VOLKMANN, Laurenz: Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: *Interkulturelle Kompetenz*. VOLKMANN et al. (Hrsg.). Tübingen, Gunter Narr, 2002, 11–47.

WIERLACHER 2003

WIERLACHER, Alois (2003): Interkulturelle Germanistik. Zu ihrer Geschichte und Theorie. Mit einer Forschungsbibliographie. In: *Handbuch interkulturelle Germanistik*. WIERLACHER, Alois–BOGNER, Andrea (Hrsg.). Stuttgart, Metzler, 2003, 1–46.

WISEMAN 2002

WISEMAN, Richard L. (2002): Intercultural Communication Competence. In: *Handbook of international and intercultural communication (2. Aufl.)*. GUDYKUNST, Wiliam B.–MODY, Bela (eds.): Thousand Oaks: Sage, 207–223.

WITTE 2009

WITTE, Arndt: Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachelernprozess. In: *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation / Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assesment*. HU, Adelheid–BYRAM, Michael (eds.). Tübingen, Gunter Narr, 2009, S. 49–66.

ZEUNER 2012

ZEUNER, Ulrich: Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbe-
reichen „Deutsch als Fremdsprache“ an der Technischen Universität Dresden *Zeitschrift für
Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 2.1997. [http://www.spz.tu-darmstadt.de/
projekt_ejournal/jg_02_1/beitrag/zeuner.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_1/beitrag/zeuner.htm) (22.3.2012)

**LEHRBÜCHER DER STILISTIK
AUS DEM 18. UND 19. JAHRHUNDERT IN DEN BESTÄNDEN
DER KOLLEGIATSBIBLIOTHEK
UND DER WISSENSCHAFTLICHEN BIBLIOTHEK IN PREŠOV**

MIROSLAV BALÁŽ

Einleitung

Die Geschichte der deutschen Stilistik beginnt in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Bis dahin war Stilistik als Teil der Rhetorik identisch mit der *elocutio*, dem dritten Produktionsstadium der Rhetorik (Umsetzung des strukturierten Redestoffes in sprachlichen Ausdruck bzw. Text). In der Mitte des 18. Jahrhunderts kommt es allmählich zur Herauslösung der *elocutio* aus dem rhetorischen System und Stilistik etabliert sich schrittweise als eine eigenständige Disziplin. An der Stelle der bisherigen Rhetoriklehrbücher treten nun solche über den Stil oder die Schreibart. Am Ende des 18. Jahrhunderts kommt es auch zur Herausbildung des Begriffes *Stilistik*, der wahrscheinlich als Lehnbildung des französischen *stilistique* entstanden ist und das erste Mal bei Novalis (Friedrich von Hardenberg) belegt ist.

Einige Exemplare deutschsprachiger Lehrbücher der Stilistik aus dem 18. und 19. Jahrhundert werden auch in der Bibliothek des Prešover evangelischen Kollegiums und in der Staatswissenschaftlichen Bibliothek in Prešov aufbewahrt. Sie belegen, dass die Abhebung der Stilistik von der Rhetorik bei den einzelnen Autoren in unterschiedlicher Weise erfolgt. Aus der Sicht der Sprachwissenschaft sind vor allem Stilistiklehrbücher weniger bekannter Autoren von Bedeutung. Sie können „weise Flecken“ in der Geschichte der deutschen Stilistik tilgen.

Johann Christoph Adelung

Unter den hier aufbewahrten Stillehren ist an erster Stelle das Werk des maßgeblichen Autors *Johann Christoph Adelung* zu nennen. In seinem zweibändigen Werk *Über den deutschen Styl* aus dem Jahre 1785, das in Berlin bei Christian Friedrich Voss und Sohn gedruckt wurde, geht er von der traditionellen Rhetorik aus. Adelung weist der Rhetorik die Auffindung und Ordnung der Gedanken zu. Die Stilistik fasst er als „die Lehre von dem Style oder der Schreibart“, deren Aufgabe in der Darstellung der Gedanken liegt und die den „zweckmäßigen, schönen Ausdruck“ der Rede zum Gegenstand hat.

Neben der ersten Auflage des Werkes befindet sich in der Wissenschaftlichen Bibliothek in Prešov auch die dritte, vermehrte und verbesserte Ausgabe aus dem Jahre 1789. Da dieses Lehrwerk bereits in der Vergangenheit Gegenstand zahlreicher Studien und Veröffentlichungen geworden ist, wird hier auf die Einzelheiten nicht eingegangen.

Christian Friedrich Falkmann

Zu den Autoren normativer Schulstilistiken gehört auch Christian Friedrich Falkmann, der bekannte deutsche Fremdsprachendidaktiker, Direktor des Gymnasiums zu Detmold, Autor des Lehrwerks *Stilistik, oder vollständiges Lehrbuch der deutschen Abfassungskunst für die obern Klassen der Schulen und zum Selbstunterrichte*. Falkmann ist einer der ersten, der

das aus dem Französischen entlehnte Wort *Stilistik* verwendet. Die Etablierung dieses Begriffs ist ein Zeichen für eine fortschreitende Konsolidierung der Stilistik als selbstständiger linguistischer Disziplin. Bei Falkmann wird Stilistik als Ergänzung zur Deklamatorik gesehen.

Als grundlegende Textsorten setzt Falkmann die Beschreibung, die Erzählung, die Abhandlungen, die Briefe, die Geschäftsaufsätze und die Reden an.

Das Buch ist auch in methodischer Hinsicht als interessant zu bezeichnen. Das Buch enthält eine Reihe Aufgaben zu Aufsätzen, die in Vor- Haupt- und Nebenübungen aufgeteilt sind. Die Vorübungen beziehen sich auf einzelne Kapitel der Grammatik und Rhetorik. In den Hauptübungen beschäftigen sich die Schüler mit den wichtigsten stilistischen Formen. Die Nebenübungen sollen dem Schüler die Veranlassung darbieten, sich in dichterischer Darstellung zu üben. Die Aufteilung des Lehrstoffes in Vor-, Haupt- und Nebenübungen soll den stufenweisen Fortschritt der Schüler gewährleisten.

Karl Georg Romy

Unter den erforschten stilistischen Schriften befindet sich auch ein Lehrwerk, das außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachraums verfasst wurde. Sein Autor, der aus der Zips (Slowakei) stammende deutschsprachige protestantische Gelehrte, Polyhistor und der letzte Vertreter der klassischen Aufklärung in der ungarndeutschen Literatur Karl Georg Romy hat eine Vielzahl von wissenschaftlichen Arbeiten veröffentlicht. Unter ihnen hervorzuheben ist insbesondere seine *Theoretisch-practische Anleitung zum deutschen prosaischen Stil*. Das 1813 in Wien in der Druckerei Anton Strauß gedruckte und bei Karl Schaumburg und Companie auf Kosten des Verfassers herausgegebene Stillehrbuch ist das Ergebnis seiner langjährigen pädagogischen Tätigkeit, da Romy mehrere Jahre als Lehrer für Deutsch und deutsche Stilistik in vier Städten des österreichischen Kaisertums, in Käsmark (Kežmarok), Teschen (Tešín), Zipser Neudorf (Spišská Nová Ves) und Ödenburg (Sopron) tätig war.

Im Gegensatz zu den anderen hier erwähnten Stillehren wendet sich Rumys Lehrbuch an einen spezifischen Adressatenkreis. Das geht aus der an seine *vormaligen und jetzigen Schüler im Vortrage der deutschen Sprache, des deutschen Stils und der deutschen Literatur* gerichteten Widmung des Buches hervor. Bei der Ausarbeitung des Lehrwerks nahm der Autor besondere Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gymnasien und Schulen in dem von verschiedenen Nationen bewohnten Königreich Ungarn. Die deutsche Sprache wird deshalb an mehreren Stellen mit der ungarischen verglichen.

Im Buch übt Romy Kritik am Mangel eines deutschen Kulturzentrums und mehrmals polemisiert gegen Adelung, doch nicht ohne Anerkennung seiner anderweitigen Verdienste.

Inhaltlich ist das Buch mit der Schrift von Adelung vergleichbar. Nach einer Einleitung, welche allgemeine Bemerkungen über Sprache und Stil enthält, werden in acht Kapiteln des ersten Teils allgemeine (grammatikalische und ästhetische) Grundsätze von den Eigenschaften des deutschen Stils präsentiert.

Der zweite Teil geht die besonderen Arten des prosaischen Stils einzeln durch. Der prosaische Stil wird hier in den Erzählungsstil, Empfindungsstil und den didaktischen Stil eingeteilt. Nach der äußeren Form unterscheidet Romy den Briefstil, den Gesprächsstil und den Stil der Rede. Ein kurzes selbstständiges Kapitel widmet der Verfasser der rhetorischen Beurteilung der Schriften.

Im dritten Teil werden die Erfordernisse und die Hilfsmittel des prosaischen Stils erläutert.

An mehreren Stellen des Lehrbuches setzt sich der Verfasser kritisch mit einigen Ansichten Adelungs auseinander. Seine Einwände beziehen sich z.B. auf Adelungs Ansichten über Archaismen, Provinzialismen, rhetorische Klarheit, grammatische und rhetorische Präzision, Theorie der Figuren usw.

Was die Archaismen angeht, will Adelung laut Romy die wieder aufgenommenen alten Wörter aus der Sprache verdrängen. Als Beispiel führt Romy das Wort *die Schlacht* an. Ein anderer Einwand richtet sich gegen Adelungs Auffassung der Provinzialismen. Während Adelung alles, was dem Meißnischen Dialekt entgegen ist, als Provinzialismen versteht, bietet Romy eine genauere Definition des Wortes *Provinzialismus*. Darüber hinaus stellt Romy die von Adelung getroffene Unterscheidung zwischen der rhetorischen Klarheit und Deutlichkeit in Frage.

Nach Rumys Meinung hat Adelung außerdem die grammatische und rhetorische Präzision verwechselt. Zu erwähnen ist noch, dass Romy auch die Adelungsche Lehre von den Figuren verkürzt und neu aufgeteilt hat.

Der Anhang der *Anleitung* enthält noch historische Charakteristik, oder kurze Geschichte der deutschen Sprache. Auch hier versucht Romy, die widersprüchlichen Ansichten Adelungs über die Geschichte der deutschen Sprache zu berichtigen.

Theodor Johann Mayer

Ein weiteres, heute in der Sprachforschung noch fast unbekanntes Lehrbuch der Stilistik, stellt die *Anleitung zum Style* von Theodor Johann Mayer dar. Das 244-seitige Lehrwerk des österreichischen Schulmanns und Direktors des Melker Gymnasiums erschien im Jahre 1850 in der Beck'schen Universitätsbuchhandlung in Wien.

Das Buch ist ein Zeugnis davon, dass die Regelstilistik Adelungs ihre Wirkung bis weit ins 19. Jahrhundert entfaltet. Dies geht bereits aus der Vorrede hervor, in welcher sich der Verfasser in radikaler Weise gegen den sich immer mehr durchsetzenden Individualstil abgrenzt. Nach der Äußerung des Verfassers soll in dieser *Anleitung banales Regelwerk von der Individualität des Schriftstellers wie ein schwacher Zaun niedrigerissen oder übersprungen* werden.

Mayer beginnt seine *Anleitung* mit Ausführungen über Stilqualitäten. Nach den allgemeinen Eigenschaften des Stils oder der guten Schreibart (Sprachrichtigkeit, Sprachreinheit und Deutlichkeit oder Verständlichkeit des Ausdrucks) geht er auf die besonderen Tugenden des Stils (Klarheit, Mannigfaltigkeit, Verbindung und Wohlklang des Ausdrucks) ein. Anschließend erläutert er die Möglichkeiten der Belebung des Stils durch Beschreibungen, Vergleichen, Tropen und Figuren, wobei die Figuren im Sinne der antiken Rhetorik in Wort- und Gedankenfiguren eingeteilt sind. Ein weiterer Abschnitt mit dem Titel *Von den Gattungen des Styles* handelt von den Stilebenen. Der Autor unterscheidet hier zwischen dem einfachen, dem mittleren und dem großartigen Stil.

In der zweiten Hälfte des Lehrwerks befasst sich Mayer mit dem prosaischen und poetischen Stil. Den Unterschied zwischen Prosa und Poesie erklärt er anhand des Satzes: *In der Prosa jeder Art ist der Verstand, in der Poesie die Phantasie vorherrschend, danach richtet sich auch der Stil*. Besondere Aufmerksamkeit widmet der Autor auch der Beschreibung der Geistestätigkeit bei der Anfertigung eines Aufsatzes. Dabei stützt er sich auf die Lehre von den rhetorischen Produktionsstadien. Des Weiteren werden hier als drei Hauptgattungen stilistischer Arbeiten prosaische, poetische Werke und Rede beschrieben.

Karl Ferdinand Becker

Sehr erfolgreich war in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts das Lehrwerk *Der deutsche Stil* von Karl Ferdinand Becker. Dieses Werk hatte entscheidenden Einfluss auf die Konsolidierung der Stilistik im 19. Jahrhundert. Becker lehnt die Zielorientierung der älteren Stilistik an Schönheit und Zweckmäßigkeit ab. Den größten Wert legt er auf eine *organische Vollkommenheit der Darstellung*, d. h. auf den vollkommen adäquaten Ausdruck des Gedankens. Gleichzeitig lehnt er die ältere Regelstilistik ab und setzt auf die Stilschulung durch Anschauung guter Beispiele. In seiner Vorrede bezeichnet der Verfasser die Stilistik als eine Ergänzung der Grammatik. Nach Becker sollte deshalb der Unterricht in der allgemeinen Stilistik nicht von dem Unterricht in der Grammatik getrennt werden.

Seine *allgemeine* Stilistik ist in zwei Abschnitte aufgeteilt. Der erste Abschnitt handelt von der Darstellung des Inhalts durch Inhaltsfiguren, den Wortschatz und Tropen. Der zweite Abschnitt ist der Darstellung der logischen Form (Wortstellung, dem Periodenbau) gewidmet

In der *Besonderen Stilistik* verzichtet der Verfasser auf das genera-System und die Einteilung nach Stilhöhen. Hier werden ausführlich einzelne Arten des prosaischen und poetischen Stils erläutert.

Quellen

ADELUNG 1785

ADELUNG, Johann Christoph: *Über den deutschen Styl*.

BECKER 1848

BECKER, Karl Ferdinand: *Der deutsche Stil*.

FALKMANN 1849

FALKMANN, Christian Friedrich: *Stilistik, oder vollständiges Lehrbuch der deutschen Abfassungskunst für die obern Klassen der Schulen und zum Selbstunterrichte*.

MAYER 1850

MAYER, Theodor Johann: *Anleitung zum Style*.

RUMY 1813

RUMY, Karl Georg: *Theoretisch-practische Anleitung zum deutschen prosaischen Stil*.

LITERATUR, SPRACHE UND KULTUR – DIE ÜBERTRAGUNG KULTURELLER INHALTE IN DEN MINUTENNOVELLEN VON ISTVÁN ÖRKÉNY

KRISZTINA MUJZER-VARGA

Einführung

Minimythes – Textes choisis et adaptés du hongrois par Tibor Tardos. Mit diesen Worten beginnt die französische Übertragung von István Örkénys Werk, die knapp zwei Jahre nach dem Erscheinen des Originals das Licht der Welt erblickte. *Adaptés* – adaptiert also. Selten offenbart sich dem Translatologen die Übersetzungsstrategie auf eine derart eindeutige Weise.

Die Minutennovellen von Örkény gehören zu den bekanntesten Werken der ungarischen grotesken Literatur, und obwohl Örkény – wie er selbst behauptet – unverkennbare ungarische Situationen beschreibt, wurden die Novellen mit großem Erfolg in viele Sprachen übersetzt. Die zahlreichen kulturellen Referenzen aus der Zeit des Zweiten Weltkriegs, vor allem aber der kommunistischen Ära im Ungarn der fünfziger und sechziger Jahre, sowie Örkénys Stil widerspiegeln seine mitteleuropäische Herkunft.

Unser Forschungsthema liegt an der Schnittstelle zwischen Sprache, Kultur und Literatur. Im Rahmen dieses Artikels sollen die Ergebnisse einer Studie dargestellt werden, die sich zum Ziel gesetzt hatte, die pragmatische Anpassung bei der Übertragung grotesker Literatur zu untersuchen. Dabei sollen Realienlexeme, die aufgrund ihrer potenziellen Unübersetzbarkeit zu Übersetzungsschwierigkeiten führen können, im Zentrum des Interesses stehen.

Vorliegender Beitrag ist eng mit unserer Dissertation verbunden, in der wir uns der Frage widmen, inwiefern die Realienlexeme in der deutschen, englischen und französischen Übersetzung der *Minutennovellen* einer verfremdenden oder adaptierenden Übersetzungsstrategie folgen, dabei wurde der Versuch unternommen, die Resultate auf einer Skala zwischen diesen zwei Polen darzustellen. Die Arbeit sucht die Antwort in erster Linie auf jene Frage, ob in der englischen, deutschen und französischen Übersetzung der Minutennovellen auf Grund der angewandten Techniken, der sog. Übersetzungsverfahren, sich eine Tendenz zu einer bestimmten Übersetzungsstrategie (Verfremdung bzw. Adaptierung) nachweisen lässt.

In Anlehnung an Hervey (1995), der die einzelnen Stufen der Adaptierung auf einer Fünferskala dargestellt hat, wurden in dieser Arbeit zwischen insgesamt acht Übersetzungsverfahren (Übernahme als Fremdwort, Übernahme als Lehnwort, Teilübersetzung, Ergänzung, Direkte Übersetzung, Eliminierung, Generalisierung sowie Adaptation) differenziert. Die acht Stufen der Adaptierung werden in der Abbildung 1 dargestellt:

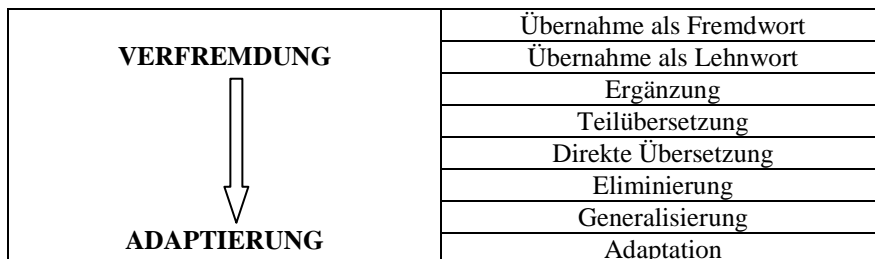


Abbildung 1
Die Stufen zwischen Verfremdung und Adaptierung

Diese beziehen sich auf die Textbelege aus folgendem Korpus (in der Reihenfolge ihres Erscheinens):

- ÖRKÉNY I. 1968. *Egyperces novellák*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
 ÖRKÉNY I. 1970. *Minimythes*. Budapest: Corvina (übers. von Tardos Tibor).
 ÖRKÉNY I. 1979. *Gedanken im Keller*. Berlin: Eulenspiegel Verlag (übers. von Vera Thies).
 ÖRKÉNY I. 1995. *One Minute Stories*. Sidney. (übers. von Judith Sollosy).
 ÖRKÉNY I. 2002. *Minutennovellen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag (übers. von Terezia Mora).
 ÖRKÉNY I. 2006. *More One minute Stories*. Budapest: Corvina (übers. von Judith Sollosy)

Aus dieser Liste geht hervor, dass die untersuchten Zielsprachentexte (im Weiteren: ZS-Texte) eigentlich die Übertragungen der Minutennovellen ins Französische, Englische (in zwei Bänden, sie stammen jedoch von derselben Übersetzerin mit einer „Zeitverschiebung“ von zehn Jahren) sowie zwei deutsche Übersetzungen sind. Im Rahmen der Dissertation kam es zur Untersuchung von 533 Realienlexemen aus 90 Originalnovellen, die dann als 1155 übersetzte zielsprachliche Realienlexeme aus insgesamt 211 Zieltexten zur Verfügung standen. Im vorliegenden Beitrag werden Textbelege in allen drei Sprachen gebracht.

In der Realienforschung herrscht in Bezug auf die Benennung sowie den Inhalt des Realienbegriffes kein Einvernehmen, worauf unter Punkt 2.1 im Besonderen hingewiesen wird. So ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass parallel eine Reihe an Benennungen in Gebrauch ist. Aus diesem Grund gehe ich im Rahmen dieser Arbeit in Einklang mit Forgács (2004) und Valló (2002) von folgender Interpretation aus: unter Realienlexemen werden alle sprachlichen Äußerungen verstanden, die für eine konkrete Gemeinschaft typisch sind, in deren Angehörigen dank ihrem gemeinsamen Hintergrundwissen ähnliche Assoziationen hervorrufen, konnotative Bedeutung und emotionale Ladung haben.

Fachübersetzungen wie auch literarische Übersetzungen können aus mehreren Perspektiven untersucht werden, im Rahmen dieses Beitrages wird allerdings nur kurz auf drei, den sprachwissenschaftlichen, den literarischen sowie den kulturellen Aspekt eingegangen, sie sind auch eher als Kostprobe gedacht.

Als Erstes soll eine Arbeitsdefinition für den Terminus Realienlexem gebracht werden. Einen integrären Teil dieser Arbeit bildet auch der literarische Aspekt, hier auf die Länge der Minutennovellen bezogen. Anschließend werden die Übersetzungsverfahren aufgeführt, die bei der kulturellen Anpassung eines literarischen Werkes in Betracht gezogen werden können oder müssen. In diesem Beitrag gehe ich bewusst und betont auf die Werke ungarischer Translatologen ein.

Erwartungen an den Übersetzer

Übersetzer werden von mehr als einer Seite mit fakultativen Erwartungen konfrontiert, unter anderem seitens der Sprachwissenschaft, der Kulturwissenschaft sowie der Literatur. Diese stellen im Übersetzungsprozess nicht unwichtige Faktoren dar, die es zu beachten gilt.

Sprachwissenschaft

Die Termini in der Realienforschung sind recht heterogen, daher muss erstens die Frage geklärt werden, inwiefern Realienlexeme, sowie andere Begriffe, die die kulturellen sprachlichen Elemente der Sprache benennen, wie *kulturspezifische Ausdrücke*, *Lakunen*, *äquivalentlose Ausdrücke* usw. überhaupt als Termini zu betrachten sind. „Unter Terminologie versteht man die Bezeichnungen der Begriffe der einzelnen Fachgebiete“¹ – schreibt Heltai (2004: 26) und fügt hinzu, dass sich neben dem Fachwortschatz der Wissenschaft auch andere Terminologien entwickelt haben, die gegebenenfalls sich auf Tätigkeiten des Alltagslebens beziehen, des Weiteren ist die Terminologie der praktisch ausgerichteten Tätigkeiten oftmals weniger genau, als die wissenschaftliche Terminologie. Auf genau dieses Problem stößt man bei der Erforschung der verschiedenen Auffassungen über die kulturgebundenen Elemente, da wir uns bei der Ausführung des Übersetzens, einer praktischen Tätigkeit, mit der Vielfalt der Benennungen zufrieden geben müssen. Die Übersetzungswissenschaft kann sich – trotz ihrer Interdisziplinarität – jedoch nicht auf diese verlassen.

Im Sinne der Bedingungen, die Heltai an den Fachwortschatz stellt, befinden sich die Bezeichnungen kultureller Inhalte halbwegs zwischen Fachwortschatz und dem allgemeinen Wortschatz einer Sprache (HELTAI 2004: 28). Sie entsprechen den Bedingungen der Termini, indem sie nur eine einzige Bedeutung haben, die auf einer genauen Definierung und der durch die Terminologie bestimmten Unter- und Überordnung basiert, sie haben keine Synonyme und sind vom Kontext oder anderen pragmatischen Faktoren unabhängig. Daraus ergibt sich, dass ihre Definition nicht von der Interpretation des Übersetzungstheoretikers abhängen darf.

Andererseits werden Termini ausschließlich von einer oder einigen Gruppen innerhalb der Sprachgemeinschaft, im Rahmen eines Fachgebietes verwendet. Der Begriff *Realien* existiert zwar auch als Ausdruck der Gemeinsprache, und bezieht sich auf wirkliche Dinge,² parallel steht er in der Terminologie der Linguistik, so auch in der Terminologie der Translatologie, mit einer abweichenden Bedeutung. Es gehört nicht zu unseren Zielen, die Vielfältigkeit der einschlägigen Terminologie darzulegen, doch sollen hier – getrennt nach ihrer lücken- oder lösungsorientierten Auffassung – einige Bezeichnungen aufgeführt werden:

¹ Die Übersetzung der ungarischen Zitate stammt von der Autorin dieses Beitrages.

² 1. wirkliche Dinge, Tatsachen, 2. Sachkenntnisse, 3. die Wissenschaften von der Wirklichkeit (WAHRIG 2006)

| Lückenorientierte Perspektive | Lösungsorientierte Perspektive |
|---|---|
| conceptual / lexical gap (KATAN 1999) | reália |
| culturally untranslatable item (CATFORD 1965) | cultural words (NEWMARK 1988) |
| „fehlende Wörter“ (KAUTZ 2002) | kultúra-specifikus kifejezés (VERMES 2004) |
| lacuna (VINAY-DARBELNET 1995) | culture-bound term (CHESTERMAN 1997) |
| lexikalische Lücke (KADE 1968) Null-Äquivalenz (KADE 1968) | das national und historisch Spezifische (LEVY 1969) |
| Lücke (KOLLER 1992) | Kulturspezifika (HELBIG 2001) |
| megfelelő (ekvivalencia) nélküli lexika (HELTAI 1990) | landeskonventionelles v. kulturspezifisches Element (KOLLER 1992) |
| | culture-bound lexis (KATAN 1999) |

Abbildung 2
Lücken- und lösungsorientierte Perspektive

Der Übersetzer vermittelt nicht nur zwischen zwei Sprachen, sondern auch zwischen zwei Kulturen, aus diesem Grund sind Erklärungen notwendig. Andererseits kann und darf – aus welchen Gründen auch immer – Bestimmtes aus dem ZT eliminiert werden, vor allem, wenn die kulturelle Referenz überflüssig, zu komplex oder irrelevant ist.

Diese Arbeit nimmt die lösungsorientierte Auffassung an, die jedem Realienlexem eine konnotative Bedeutung zuschreibt. Heltai (2007) geht ebenfalls von den wichtigen konnotativen, oder in seiner Terminologie: emotiv-assoziativen Bedeutungen, sowie den zusätzlichen Voraussetzungen, wie dem enzyklopädischen Wissen aus, wenn er über die Grenzen der Übersetzbarkeit bei den Realienlexemen schreibt. In seinem Artikel sondert er jene Fälle ab, in denen es zu Problemen bei der Übersetzung kommen kann, wenn das Wort der Ausgangssprache

- in der ZS kein referenzielles Äquivalent hat,
- über starke emotiv-assoziative Bedeutungsschichten verfügt,
- zu viel enzyklopädisches Wissen voraussetzt,
- sich in der Ausgangssprache (=AS) auf bedeutende Gegenstände, Institutionen, Begriffe in deren Kultur bezieht.

Literatur

Kürze

Bei der Übertragung der Minutennovellen bewegt sich der Translatologe im Bereich literarische Übersetzung. Die Länge der Minutennovellen – in diesem speziellen Fall sprechen wir eher von der Kürze – muss beibehalten werden, sonst entsprechen Sie nicht den Bedingungen einer Minutennovelle.

Die Minutennovelle ist eine Kurzform, an deren Eigenheiten sich die Übersetzer halten müssen, trotzdem machen sich Unterschiede bemerkbar: Mit der Ausnahme von Judy Sollosy (ÖRKÉNY 2001 und 2006) haben sich alle an diese „Regel“ gehalten. In ihrer Übersetzung findet man 36 Fußnoten in zwei Bänden, die den angloamerikanischen Leser mit

wertvollen Hintergrundinformationen über die ungarische Wirklichkeit der fünfziger und sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts versorgen sollen. Bei der Übertragung literarischer Werke kann dem Übersetzer überlassen werden, sich in literarischen Werken für oder gegen zusätzliche Mittel zu entscheiden, die zum besseren Verständnis des ZS-Textes beitragen. Diesem Ziel dient unter anderem auch die so genannte Ergänzung, die in diesem Fall die Form einer Fußnote annimmt:

Ekkor azonban ismét kitérült az ajtó, s az őrszobában megjelent **Takács Marika**, a Televízió szép bemondónője, [...]. (ÖRKÉNY 1984: 532)

At this point the door was thrown open once again and there stood on the threshold the ever-popular TV announcer **Marika Takács*** armed with cameras, cameramen, and all the necessary [...]. (ÖRKÉNY 2001b: 71)

* Marika Takács, the announcer of Hungary's only TV channel in the seventies, was one of the few real-life protagonists of Örkény's one minute stories.

Bei der Analyse der Belege lässt sich feststellen, dass es neben der Ergänzung als Übersetzungsverfahren auch andere Mittel gibt, die die Kürze des ZS-Textes beeinflussen. So sind Erklärungen, definitorische Umschreibungen, die als Entsprechung eines AS-Ausdrucks stehen, immer länger als das Original, wie auch im folgenden Beispiel:

Az lesz a legokosabb, ha bevillamosozik a Belvárosba, megveszi a sonkát, és ugyanazzal az **átszállóval** hazamegy. (ÖRKÉNY 1984: 167)

Si la disponibilité du jambon était à ce point incertaine, il ferait aussi bien de laisser tomber les rues du quartier et d'aller dans le centre; **le billet de tramway lui servirait pour l'aller et le retour**. (ÖRKÉNY 2001a: 63)

Die Übersetzerinnen ins Deutsche, Vera Thies und Terezia Mora haben sehr selten Informationen hinzugefügt, bei Vera Thies beträgt diese Zahl 3 von insgesamt 220 Verfahren, Erklärungen zu den ZS-Ausdrücken hat sie nicht hinzugefügt. Mora hat in 5 Fällen ergänzt oder erklärt. Im Gegensatz zu den 236 Verfahren, die sie insgesamt durchgeführt hat, ist die Ziffer ebenfalls sehr niedrig. Im untersuchten Korpus habe ich bei Sollosy die meisten Beispiele für Ergänzung und Erklärung gefunden (Judy Sollosy hat in ihren beiden Bänden insgesamt 36 Ergänzungen, von denen sich nur 17 auf Realienlexeme beziehen.). Es kann jedoch auch vorkommen, dass im zielsprachlichen Text eine Information hinzugefügt wird, was gar nicht im Original stand. So hat der Übersetzer des französischen Textes, Tibor Tardos in der Novelle *Gondolatok a pincében* (ÖRKÉNY 1984: 498, bzw. ÖRKÉNY 2001a: 139) einen Satz zugefügt und somit der Novelle ein anderes Ende gegeben. Die Ratte stirbt im Wissen, für eine Katze gehalten worden zu sein. *Ein schöner Tod für einen Nager* – schreibt Tardos (ÖRKÉNY 2001a: 139). Örkény wusste davon, war einverstanden und vom neuen Ende begeistert.

Die Eliminierung, die ebenfalls für eine Veränderung in der Länge des ZS-Textes verantwortlich ist, ist vor allem für die französische Adaptierung von Tardos charakteristisch. Die relativ hohe Anzahl der Eliminierung ergibt sich daraus, dass in einigen Minutennovellen ganze Absätze oder mehrere Absätze fehlen. Das kommt vor allem bei den längeren Novellen vor, wie *Eksztázis* (ÖRKÉNY 1984: 166, in der französischen Übersetzung: Örkény 2001a: 62), oder *Havas tájban két hagymakupola* (ÖRKÉNY 1984: 313 bzw. ÖRKÉNY 2001a: 60). In diesem Fall wird der ZS-Text um Etliches kürzer.

Der kulturelle Aspekt

Realienlexeme werden im Rahmen der Kulturwissenschaft sowie der Übersetzbarkeit/Unübersetzbarkeit erforscht. Das bedeutet, je größer der kulturelle Abstand zwischen zwei Kulturen ist, desto mehr muss erklärt werden, desto mehr Interpretierungshilfe braucht der potenzielle Leser.

Die Kultur hat besonders viele Aspekte, demnach gibt es ebenso viele Definitionen: Kroeber und Kluckhohn fassen (1952) 156 verschiedene Interpretationsmöglichkeiten zusammen. Da es nicht zu den Aufgaben dieser Arbeit gehört, von diesen die „einzig Richtige“ auszuwählen, möchten wir uns auf eine, in der ungarischen Fachliteratur bekannte Interpretation des Kulturbegriffs beschränken, nämlich die von Hidasi, deren Name in Ungarn mit der Forschung der interkulturellen Kommunikation fest verbunden ist.

Der Kulturbegriff wird in der Alltagssprache, sowie im wissenschaftlichen Sprachgebrauch mit unterschiedlicher Bedeutung verwendet. Während man im Alltag unter Kultur vor allem ihre Produkte versteht (Kunstwerke usw.), gebraucht die interkulturelle Kommunikation den Begriff im weiteren Sinne: die Kultur ist eher ein gesellschaftlicher, menschlicher Schaffensprozess. Hidasi (2004: 11) formuliert das folgendermaßen: „Eine jede Kultur schafft und vererbt ein gemeinsames Symbolsystem, mit dessen Hilfe und wodurch die Mitglieder einer Kultur miteinander in Kontakt treten, und ihr gemeinsames Dasein organisieren.“ Gemäß dieser Kulturauffassung müssen wir zwischen sichtbaren (d. h. versachlichten), sowie wahrnehmbaren, beziehungsweise verborgenen Elementen unterscheiden. Die Letzteren, wie zum Beispiel Symbole, Normen, Werte, Erwartungen und Verhaltensformen, sind die häufigsten und signifikantesten Komponenten der Kultur, deren Aneignung Sprachlerner, Geschäftsleute, Übersetzer, sowie Dolmetscher gleichermaßen vor eine schwierige Aufgabe stellt. Da jedoch die Vertreter der ersten beiden Gruppen aus praktischen Gründen die problematischen Erscheinungen leichter umgehen können, stellen Metapher, Sprichwörter, Redewendungen und Mythen für die bewussten Sprachgebraucher der beiden letzten Berufsgruppen oft eine Herausforderung dar. Diese gehören ebenfalls zur Kultur – Hidasi nennt sie Kultursymbole –, wo die Kultur als gesellschaftliches Produkt auftritt, dessen System von Kenntnissen und Normen während der Sozialisation erworben wird. In einer neuen, ungewohnten Umgebung agiert diese Fähigkeit als ein Filter, da wir neue Erlebnisse, Eindrücke durch unser eigenes kulturelles System filtern und bearbeiten. Repräsentanten derselben Kultur verstehen sich auf Anhieb, während Mitglieder verschiedener Kulturen mehr Erklärung bedürfen. Das müssen Übersetzer und Dolmetscher bei ihrer Arbeit immer mitberücksichtigen.

Kulturelle Adaptierung im Interesse des potenziellen Lesers

In Bezug auf die kulturelle Adaptierung sind wir von der Annahme ausgegangen, dass die Adaptierung im Interesse des ZS-Lesers ausgeführt wird und ihm bei der Interpretation des ZS-Textes hilft, um das Leseverständnis zu erleichtern. Dies geschieht in erster Linie mithilfe der Verfahren Ergänzung, Generalisierung, Adaptation oder eventuell auch Eliminierung, aber auch die Übernahme der Realienbezeichnungen als Lehnwort kann zur besseren Verarbeitung des ZS-Textes beitragen. Diese Verfahren bieten alle – auch wenn mit anderen Mitteln – Hilfe bei der Interpretierung. Im Folgenden sollen kurz die einzelnen Übersetzungsverfahren aufgeführt werden:

Die Übernahme eines Wortes als Fremdwort (FW) ist jener Fall, wo das Wort der AS ohne irgendeine Veränderung, d. h. ohne Anpassung an das System der ZS, in diese übernommen wird. Dies gilt nicht für die Großschreibung der Substantive in der deutschen

Übersetzung, was als FW zu betrachten ist. In der Praxis, in der Forschungsarbeit, hat es sich gezeigt, dass auch bei der Übernahme als Fremdwort Schritte im Interesse des potenziellen Lesers getan werden können.

Übernahme des AS-Ausdrucks als Lehnwort (LW): Darunter wird hier die Übernahme des AS-Ausdrucks mit der Anpassung an die phonetischen, morphologischen und graphemischen Normen des ZS verstanden. Im Gegensatz zur Übernahme des AS-Ausdrucks als Fremdwort ist die Übernahme als Lehnwort – wie im vorangehenden Punkt hingewiesen wurde – mit einem gewissen Grad an Assimilation verbunden.

Ergänzung (ERG): Bei der Übersetzung von Realienlexemen verstehen wir unter einer Ergänzung eine Erklärung, eine Paraphrase, eine Erläuterung in der Zielsprache, die vor oder nach dem AS-Ausdruck, aber immer in Begleitung dessen, im ZS-Text erscheint. Dabei verwendet der Übersetzer ein kulturell nicht geprägtes Wort und erleichtert das Verständnis mit zusätzlichen Informationen, ergänzenden Hintergrundinformationen, auch in der Form von eingeschobenen Erklärungen oder Fußnoten.

Teilübersetzung (TÜ): Bei einer Teilübersetzung wird ein Element eines Realienlexems semantisch in die ZS übersetzt, während das andere Element, meist ein Eigenname, ohne Veränderungen in die ZS übernommen wird. Somit wird gewährleistet, dass die eigentliche Funktion des Realienlexems, nämlich dass es zum besseren Verständnis des kulturell-historischen Hintergrundes beiträgt, durch das unveränderte Element beibehalten wird, wobei das erläuternde Element dem Leser jene Informationen bereithält, die aufgrund der mangelnden Kenntnisse der ZS-Kultur, nicht von Grund auf gegeben sind.

Direkte Übersetzung (DÜ): Der Unterschied zwischen der Teilübersetzung und der Lehnübersetzung liegt darin, dass beim Ersten ein Glied des Kompositums unverändert bleibt, d. h. als Fremdwort in den ZS-Text übernommen wird. Dabei liegt die Annahme auf der Hand, dass eine Lehnübersetzung, bei der alle Glieder übersetzt werden, eher zielsprachig orientiert ist. Andererseits empfinden wir keinen grundlegenden Unterschied zwischen der Lehnübersetzung und der Substitution, den einzigen Unterschied sehen wir in der Zusammensetzung des AS-Wortes im Falle der Lehnübersetzung und dem simplen Aufbau des zu substituierenden Wortes.

Eliminierung (ELIM): Das vollständige, beziehungsweise das teilweise Auslassen eines Wortes, einer Phrase oder in manchen Fällen eines ganzen Satzes oder Absatzes ist der tiefste Eingriff in die Integrität eines Textes. Wir verstehen unter der Eliminierung des Wortes jenen Fall, wenn der Übersetzer aus einem bestimmten Grund sich dazu entschließt, auf das gegebene Realienlexem aus der AS ganz oder teilweise zu verzichten. Der AS-Ausdruck erscheint dementsprechend in keiner Form im ZS-Text. Selbstverständlich geht bei diesem Übersetzungsverfahren alles an denotativer und konnotativer Bedeutung verloren, denn das Realienlexem oder ein Teil dessen fehlt im ZS-Text. Diese Informationen – wenn sie eine wichtige Rolle spielen – können oder müssen an einer anderen Stelle mithilfe anderer Mittel kompensiert werden.

Unter **Generalisierung (GEN)** verstehen wir das Ersetzen des Originalwortes mit dem ihm am nächsten stehenden Hyperonym, dadurch wird die Bedeutung des AS-Wortes erweitert, generalisiert. Dieses Verfahren kann Verluste mit sich bringen, es ist jedoch die Aufgabe des Übersetzers abzuwägen, ob sich diese Verluste an einer anderen Stelle im Text kompensieren lassen. Einzelheiten aus dem AS-Text, die aus der Sicht des ganzen Textes als

unwichtig erscheinen, werden verallgemeinert oder auch eliminiert, aber man muss nicht um jeden Preis an Details festhalten, die vom Textganzen her gesehen nicht viel zum Sinn eines Textes beitragen.

Adaptation (ADAP): In der Fachliteratur spricht man über Adaptation im weiteren, beziehungsweise im engeren Sinne. Unter Adaptation im engeren Sinne versteht Koller „die Ersetzung des mit einem AS-Ausdruck erfaßten Sachverhalts durch einen Sachverhalt, der im kommunikativen Zusammenhang der ZS eine vergleichbare Funktion bzw. einen vergleichbaren Stellenwert hat“ (Koller 1992: 234).

Die einzelnen Übersetzungsverfahren sowie die Hilfe zur Erleichterung des Leseverständnisses wurden in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

| ÜV | TBSP | ZS-Ausdruck | Erklärung |
|------|---------------------------|---|--|
| FW | <i>csárdás</i> | <i>Csárdás</i> | durch die Großschreibung wird die Wortart verdeutlicht (Substantiv) |
| LW | <i>fogas</i> | <i>fogache</i> | Liefert Hilfestellung bei der Aussprache, erleichtert dem Leser die Aussprache des fremden Ausdrucks |
| LW | <i>özv. Kovács Lóriné</i> | <i>Mrs. Lóriné Kovács, a widow</i> | erklärt den in der Zielkultur verbreiteten Namensgebrauch, gibt das Geschlecht der Person an |
| LW | <i>Takács Marika</i> | <i>Marika Takacs</i> | Umtausch der Reihenfolge lässt den Leser auf Vor- und Nachnamen schließen |
| ERG | <i>szabadságharc</i> | <i>1848, notre Guerre d'Independance</i> | die eingeschobene Jahreszahl spezifiziert dem Leser das historische Ereignis |
| ERG | <i>Lipótmező</i> | <i>Lipótmező*</i> <i>* Nervenheilanstalt in Budapest</i> | die Fußnote gibt zusätzliche Informationen an |
| ERG | <i>Petőfi Sándor</i> | <i>the great patriotic poet Sándor Petőfi</i> | liefert zusätzliche Informationen über eine im Ausland weniger bekannte historische Persönlichkeit |
| TÜ | <i>Dráva utca</i> | <i>Drávastraße</i> | erleichtert die Verarbeitung, das wichtigere Element des Ausdrucks, das für den <i>Couleur locale</i> zuständig ist, bleibt erhalten, das andere Element leistet Hilfestellung |
| DÜ | <i>burgonyasaláta</i> | <i>Kartoffelsalat</i> | das einheimische Lexem erleichtert dem Leser das Verständnis eines fremden Textes |
| ELIM | <i>hosszúlépés</i> | – | entbehrliches Detail, dessen Erklärung zu lang wäre |
| GEN | <i>Wartburg</i> | <i>sa petite voiture allemande</i> | die Marke ist den Franzosen weniger bekannt und auch generationsgebunden |
| GEN | <i>a Balatonon</i> | <i>the lake</i> | Hintergrundinformationen erleichtern das Verständnis |
| ADAP | <i>lakáshivatal</i> | <i>electric company</i> | gleiche Funktion, spart Erklärung, leichtere Verarbeitung der unbekannteren Institution |

| | | | |
|-------------|--------------------|-------------------------------|--|
| ADAP | <i>halászlé</i> | <i>Hungarian beef goulash</i> | die Vermittlung einer weniger bekannten landestypischen Speise mit einer bekannteren Alternative |
| ADAP | <i>hárommázsás</i> | <i>seven-hundred pound</i> | Austausch gegen die einheimische Maßeinheit, um die Verarbeitung zu erleichtern |

Abbildung 3

Die Rolle der Übersetzungsverfahren bei der Interpretierung der Realienlexeme

Theoretisch kann jedes Übersetzungsverfahren als Interpretierungshilfe bewertet werden, schließlich gehört es zu den Aufgaben der Übersetzer, sich die Hintergrundkenntnisse der ZS-Leser vor Augen zu halten. Die Verständnishilfe kann folgende Formen annehmen: Anpassung der Schreibweise an die Regeln der Zielsprache, Umtausch der Reihenfolge von Vor- und Nachnamen, die den Regeln der ZS entsprechen, ergänzende Hintergrundinformationen, auch in Form von eingeschobenen Erklärungen oder Fußnoten, das Auslassen der Realienlexems, falls es entbehrlich ist oder an einer anderen Stelle im ZS-Text kompensiert werden kann sowie das Ersetzen eines AS-Ausdrucks mit einem ZS-Ausdruck, der in der ZS eine vergleichbare Funktion oder einen vergleichbaren Stellenwert hat (vgl. Koller 1992: 234).

Zusammenfassung

Übersetzer werden aus mehreren Richtungen mit Erwartungen konfrontiert, diese sollten von ihnen in Betracht gezogen werden. Bei der kulturellen Adaptierung eines Werks werden – unabhängig davon, ob sich der Übersetzer für eine Tendenz zur Verfremdung oder Adaptierung entschieden hat – bestimmte Veränderungen am Ausgangstext vorgenommen, die dem potenziellen Leser bei der Interpretierung eines fremden literarischen Werkes helfen sollen.

Literatur**Primärliteratur**

- ÖRKÉNY I. 1984. *Egyperces novellák*. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó.
 ÖRKÉNY I. 2001a. *Minimythos*. Budapest, Corvina (übers. von Tardos Tibor).
 ÖRKÉNY I. 1979. *Gedanken im Keller*. Berlin, Eulenspiegel Verlag (übers. von Vera Thies).
 ÖRKÉNY I. 2001b. *One Minute Stories*. Sidney (übers. von Judith Sollosy).
 ÖRKÉNY I. 2002. *Minutennovellen*. Frankfurt/M., Suhrkamp Verlag (übers. von Terezia Mora).
 ÖRKÉNY, I. 2006. *More One minute Stories*. Budapest, Corvina (übers. von Judith Sollosy)

Sekundärliteratur

CATFORD 1965

CATFORD, J. C.: *A Linguistic Theory of Translation*. London, Oxford University Press, 1965.

CHESTERMAN 1997

CHESTERMAN, Andrew: *Memes of Translation. The spread of ideas in translation theory*. Amsterdam: Benjamins, 1997.

FORGÁCS 2004

FORGÁCS Erzsébet: Gömböc, hamuban sült pogácsa, kutyanyelvs takarékpersely, vörös nyakendő és eszemká... Avagy: reáliák és fordításuk Garaczi László lemúriáiban. In: *Miért olvassák a németek a magyarokat?* Szerk. Bernáth Á.–Bombitz A. Szeged, Grimm Könyvkiadó, 2004, 190–222.

- HELBIG 2001
HELBIG, Gerhard et al.: *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin–New York, de Gruyter, 2001.
- HELTAI 1990
HELTAI Pál: *Fordítás az angol nyelvvizsgán*. Budapest, Elektro-Coop Kiadóiroda, 1990.
- HELTAI 2007
HELTAI Pál: Ekvivalencia és kulturálisan kötött kifejezések a fordításban. In: Heltai P. (Red.) *Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia. A XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. Gödöllő, 2006. Április 10–12. MANYE–Szent István Egyetem, Pécs–Gödöllő, 2007, 643–653.
- HELTAI 2004
HELTAI Pál: Terminus és köznyelvi szó. *Szaknyelvtanítás és szakfordítás 5. – Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból*. Szerk. DRÓTH Júlia. Gödöllő, Szent István Egyetem, 2004, 25–45.
- HERVEY 1995
HERVEY Sándor et al.: *Thinking German Translation*. London, Routledge, 1995.
- HIDASAI 2004
HIDASAI Judit: *Interkulturális kommunikáció*. Budapest, Scholar Kiadó, 2004.
- KADE 1968
KADE, Otto: Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung. *Beihefte zur Zeitschrift Fremdsprachen I*. Leipzig, 1968.
- KATAN 1999
KATAN, David: *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester, St. Jerome Publishing, 1999.
- KAUTZ 2002
KAUTZ, Ulrich: *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. Iudicium Verlag, 2002.
- KLAUDY 2004
KLAUDY Kinga: *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest, Scholastica, 2004.
- KLAUDY 1999
KLAUDY Kinga: *Bevezetés a fordítás gyakorlatába*. Budapest, Scholastica, 1999.
- KOLLER 1992
KOLLER, Werner: *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg, Quelle&Meyer, 1992.
- KROEBER–KLUCKHOHN 1952
KROEBER, A.–KLUCKHOHN, C.: *Culture*. New York, Meridian Books, 1952.
- LEVY 1969
LEVY, Jiri: *Die literarische Übersetzung. Theorie einer Kunstgattung*. Frankfurt–Main, 1969.
- NEWMARK 1988
NEWMARK, Peter: *A Textbook of Translation*. New York, Prentice Hall International, 1988.
- VALLÓ 2002
VALLÓ Zsuzsa: „Honosított” angol drámák a színpadon. Budapest, Presszió Kft., 2002.
- VERMES 2004
VERMES Albert: A relevancia-elmélet alkalmazása a kultúra-specifikus kifejezések fordításának vizsgálatában. *Fordítástudomány*. VI/2. 2004, 5–17.
- VINAY 1995
VINAY, Jean-Paul–Darbelnet, Jean: *Comparative Stylistics of French and English*. Benjamins Translation Library, 1995.

**„DAS GEBET DES SÜNDIGEN PAPSTES“
INHALTLICHE ANALYSE EINES POPULÄREN RELIGIÖSEN
LESESTOFFES AUS DEM BEREICH DER CHRISTLICHEN
DEUTSCHEN VOLKSFRÖMMIGKEIT**

GYÖRGY OROSZ

Einführung

Von einer besonderen „Vorherbestimmung“ gerade der germanischen Stämme und Völker für das Christentum wird man kaum sprechen dürfen – wie Hans Meyer bemerkt –, wenn man bedenkt, dass mehr als 600 Jahre bis zum Eintritt aller germanischen Stämme in die Kirche, von den ältesten Goten bis zu den Schweden, verflossen sind, während die antike Welt weniger als die Hälfte dieser Zeit dazu brauchte, und wenn man weiter bedenkt, dass die Annahme des Christentums durch germanische Stämme nur zum geringen Teil die Folge einer eigentlichen Bekehrung aus freiem Entschluss, sondern zum größeren Teil ein Werk der Politik und des Zwanges war.¹

Dank der Kreuzzüge, im Laufe derer die westlichen Kreuzritter und die gemeinen Soldaten sowie die Pilger die historischen Stätten der Passion Christi kennen lernten, wandelte sich das bis dahin noch vorwiegend antike Christusbild des am Kreuz herrschenden Königs zu dem des Leidensknechtes – teilt Wilhelm Gössmann mit –, so dass das Menschliche an ihm von nun an im Christentum mehr in den Vordergrund trat.² Die breiten Volksmassen in Europa wurden erst im Spätmittelalter auch in ihrem Bewusstsein und in ihrer Seele Christen. Das neue, nun schon wirklich christliche Bewusstsein der Menschen suchte nach eigenen geistigen Ausdrucksformen. Infolgedessen entstand eine Art christliche Volksfrömmigkeit im Spätmittelalter. Wilhelm Gössmann legt den kurzen Abriss der seelischen Grundlagen und die Hauptformen der Volksfrömmigkeit dar. Die objektive Liturgie der Kirche trat – schreibt er –, im allgemeinen Bewusstsein in den Hintergrund oder wurde von subjektiven Gebetsformen überdeckt. Das Bürgertum hatte vor allem eine Beziehung zum leidenden Christus und zu Maria als Mutter der Barmherzigkeit. Die häufigsten Formen des Ausdrucks von Frömmigkeit waren Rosenkranz, Kreuzweg, Reliquienverehrung und Wallfahrt. Die Größe des spätmittelalterlichen Glaubenslebens zeigte sich in der *ars moriendi*, jener Fähigkeit von Reichen und Armen, Hohen und Niedrigen, in echter christlicher Ergebung sterben zu können. Durch die Religiosität suchten die Menschen die Kraft, schwere Heimsuchungen zu ertragen.³ Den Gebrauch des Rosenkranzes zu Gebetszwecken verbreiteten die Dominikanermönche unter dem Volk, den Kreuzweg führten die Franziskanerväter ein. Das von Manfred Lemmer redigierte Buch *„Mutter der Barmherzigkeit“* enthält vierundneunzig ausschließlich deutschsprachige Mirakelerzählungen betreffs der Heiligen Jungfrau Maria aus dem Zeitraum vom Ende des 12. bis zur zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts, die einzeln oder in Sammlungen überliefert sind. Diese kleinen Kunstwerke vermögen manches

¹ MEYER1903, 348. Ich erörterte die Fragen der Bekehrung der festlandgermanischen Stämme zum Christentum und des demzufolge zu Stande gekommenen heidnisch-christlichen religiösen Synkretismus in drei Aufsätzen. S. dazu: OROSZ 2007, 365–380.; OROSZ 2008a, 411–438.; OROSZ 2008b, 75–77.

² GÖSSMANN 1970, 24.

³ GÖSSMANN 1970, 41–42.

zum Bild der Geistigkeit und Volksfrömmigkeit vergangener Jahrhunderte beizutragen. Die Religiosität des Mittelalters ist durch die Verehrung Marias entscheidend geprägt worden.⁴ Christian Schütz schreibt im „*Praktischen Lexikon der Spiritualität*“ über die Funktion der christlichen Volksfrömmigkeit Folgendes:

„Die Volksfrömmigkeit hat eine wichtige, die Liturgie ergänzende Funktion, indem sie den Gottesdienst an den Werktagen (Volksbräuche) verlängert und das alltägliche Leben mit Gott verbindet. In der mehr ungebundenen Formen der Volksfrömmigkeit kann der Glaube persönlicher als in den gebundenen Formen und den anspruchsvolleren Texten der Liturgie zum Ausdruck kommen.“⁵

Eine allegorische Darstellung, angeblich aus dem Jahre 1477, zeigt anschaulich die Mentalität, die Bereitschaft, das Bestreben und das Ziel der Menschen zum Leiden: Christus hängt auf der Höhe eines monumentalen Kreuzes mit Glorienschein um den Kopf. Eine Frau steht am Fuße des Kreuzes und ist im Begriff auf einer Leiter auf das Kreuz, zum Messias zu gelangen.⁶

Beginnend mit dem Mittelalter, oder sogar noch früher – stellt Ferenc Szabó fest –, steht die Passion von Jesus im Mittelpunkt der Volksfrömmigkeit. Auch in einem beträchtlichen Teil der archaischen Volksgebete kommen einzelne Momente der Passionsgeschichte zum Ausdruck. Die Passionsmystik ist schon bei den Kirchenvätern, z.B. bei dem von den Griechen abhängigen Sankt Ambrosius auffindbar, und ist auch bei den mittelalterlichen Mönchen (Hl. Bernhard, Hl. Franziskus und den anderen franziskanischen Heiligen), später bei den Mystikern am Rheinland (Meister Eckhart, Johannes Tauler, Heinrich Seuse) oder in der die *devotio moderna* vertretenden *Imitation Christi* nachweisbar.⁷

Nach Meinung von Christian Schütz ist die Passionsmystik, in engerem Sinne gesehen, das Kennenlernen des Heilsgeheimnisses Christi aus Gnade, auf „objektive Weise“, indem man die psychischen oder physischen Qualen wirklich miterlebt, oder auf „subjektive Weise“, indem man gefühlsmäßig mitleidet.⁸

In der Geistigkeit der mittelalterlichen Mönche, vor allem dank der Ausstrahlungskraft der clunyazensischen Reformbewegung, gewann die Betrachtung über die Passion des Herrn große Bedeutung (*contemplatio dominicae passionis*). Im Falle des Heiligen Franziskus von Assisi führte seine Angleichung an Christus als Schmerzensmann zur Stigmatisierung.⁹ Seine Stigmatisierung, d.h. die wunderbare Übertragung der Wundmale Christi auf den Heiligen, erfolgte im Jahre 1224 auf dem Berge Alverna. Die Stigmata an Händen, Füßen und an seiner Seite (im Herzen) trug er als äußeres Zeichen der inneren Durchdrungenheit von Christi Passion.¹⁰

Eine Sammlung archaischer Volksgebete

Zsuzsanna Erdélyi begann die Sammlung der archaischen Volksgebete im Jahre 1968. Vom Gesichtspunkt der Folklore gattung aus geschah es also in der letzten Stunde. Ihre segensreiche Arbeit beschränkte sie nicht nur auf das Gebiet des heutigen Ungarn, sondern sie

⁴ Mutter der Barmherzigkeit 1986.

⁵ SCHÜTZ 1988, 1381–1385. (Stichwort „Volksfrömmigkeit“ von Andreas Heinz)

⁶ SCHRAMM 1933, 68.

⁷ SZABÓ 2003, 134–135.

⁸ SCHÜTZ 1988, 784–786. (Stichwort „Leidensmystik“ von Otger Steggink)

⁹ SZABÓ 2003, 136.

¹⁰ SEIBERT 1980, 117–121. (Stichwort „Franziskus von Assisi“)

betrieb sie auch im Ausland: im Karpatenbecken und in all den Ländern, zu denen Ungarn lebendige historische Beziehungen hatte. Sie ließ die gesammelten Gebete unter dem Titel „*Hegyet hágék, lőtőt lépék*“ (Ich stieg auf den Berg, ich ging bergab) als Buch veröffentlichen.¹¹ Die Folkloristin analysierte den von ihr gesammelten Gebetschatz aus mehreren Blickwinkeln. Dabei verwies sie auf die in die Vergangenheit zurückreichenden literarischen Bindungen der Motive der mündlichen Tradition sowohl in der ungarischen als auch in der internationalen Textüberlieferung.¹² Die Passionsgebete gehörten zum Glaubensleben des Volkes wie die Horenbücher (Stundengebetbücher) der des Lesens kundigen Menschen oder der Rosenkranz. Diese Gebete haben die Aufgabe – schreibt Zsuzsanna Erdélyi –, den für die sündige Menschheit erlittenen Kreuzestod Jesu Christi zu vergegenwärtigen und in dem Betenden das Schuldbewusstsein wachzurufen: Auch er ist für den Kreuzestod des Messias verantwortlich, auch für ihn hat Gottes Sohn am Kreuz gelitten.¹³ Im Laufe des inneren Dramas wird der Gebetstext sakralisiert und gewinnt gnadenbringenden Charakter.¹⁴ Der folgende von Zsuzsanna Erdélyi besonders betonte Aspekt ist von großer Wichtigkeit:

„Ich beschäftigte mich mit der Dichtung des Todes, der Trauer und der Jeremiade. Dabei wurde ich auf den psychischen Effekt dieser volkstümlichen Lyrik in der Volkspraxis aufmerksam, der während des Betens oft zum Ausdruck kam; und zwar auf die inneren Mechanismen, die merkwürdigen, reflexartigen Äußerungen der Substitution und der Projektion. [...] Es bewiesen unzählige Angaben, aus langen Gesprächen gezogene Erfahrungen, dass das Miterleben der Passion Christi und der Leiden Marias eine vergleichbare Kraft besitzen. Durch das Miterleben werden Qual und Leiden gemildert, und wie ich in vielen Fällen sah, machen dieselben womöglich eine Wandlung der eigenen Substanz mit, und gesetzt auf mystische Ebene werden sie zu einer Tatsache, mit welcher man sich verdiente Gnaden erwerben kann [...]“¹⁵

Das zentrale Thema der Volksgebete sind der Christus-Tod und Marias mütterliche Trauer sowie Jeremiade um ihren eingeborenen Sohn. Auf Grund des von Jutta Seibert redigierten „*Lexikons der christlichen Kunst*“ wissen wir, dass man unter Christus als Schmerzensmann ein Bild Christi (Erbärmdebild) versteht, das durch die Wundmale, besonders durch die Seitenwunde, auf die Passion und die Wiederholung des Opfers in der Eucharistie hinweist. Das Bild vom Schmerzensmann gibt keine Begebenheit wieder, sondern will als Andachtsbild dem Betrachter die Leiden des Erlösers eindringlich nahebringen. Dieser Bildtyp des Schmerzensmannes begegnet uns allerdings erst seit dem 12. Jahrhundert in der Ostkirche. Eine unmittelbare literarische Vorlage gibt es nicht, allerdings eine ganze Reihe von biblischen Prophezeihungen über die Leiden des Menschensohnes, z.B. Jesaja (53,3), wo vom *Vir dolorum* („Mann der Schmerzen“) gesprochen wird. Unter dem Einfluss der Mystik werden seine Leiden zum Anlass für Andacht und ekstatisches Mitleiden. Es gibt Bilder, in denen der Schmerzensmann mit Maria als Schmerzensmutter (*Mater dolorosa*) oder als Maria mit sieben Schmerzen für die sündige Menschheit bittet, indem Christus auf seine Seitenwunde und Maria auf ihre (oft entblösste) Brust weist. Bis

¹¹ ERDÉLYI 1999.

¹² ERDÉLYI 1999, 13–37.

¹³ ERDÉLYI 2001, 15.

¹⁴ ERDÉLYI 2001, 15–16.

¹⁵ ERDÉLYI 1999, 780.

ins 16. Jahrhundert bleibt der Bildtyp des Schmerzensmannes im Abendland gebräuchlich. Dann wird er seltener und in der Gegenreformation durch andere Darstellungen (vor allem das Herz-Jesu-Bild) ersetzt.¹⁶ Die Wunden, die Christus bei der Kreuzigung an Händen, Füßen und an seiner Seite (im Herzen) erlitt, werden seit dem 9. Jahrhundert in besonderen Andachten verehrt.¹⁷

Meines Erachtens ist die Verehrung der heiligen Zunge von Jesus in der christlichen Volksfrömmigkeit sicherlich deutscher Herkunft. Diese Annahme wird durch den deutschsprachigen populären religiösen Lesestoff mit dem Titel „Zwei geheime Leiden Mariens“ verstärkt, der in Fraktur gedruckt ist und den sich Zsuzsanna Erdélyi im Jahre 1974 im Dorf Gálosfa (Ungarn, Komitat Somogy) während ihrer volkskundlichen Sammelarbeit auf diesem Gebiet verschaffte. Die genannte Folkloristin beschenkte mich irgendwann in den 1990er Jahren mit diesem gedruckten Stoff, wobei sie daran dachte, dass dieses „Gebet“ bei mir in guten Händen sein würde. Es erwies sich bei mir wirklich als etwas Heilsames. Nachdem ich die „Zwei geheimen Leiden Mariens“ gründlich studiert hatte, schrieb ich Zsuzsanna Erdélyi einen Brief, in dem ich sie nach den Umständen der Sammelarbeit dieses Textes fragte. Ich halte es für wichtig, den diesbezüglichen Teil ihres Antwortbriefes auch schriftlich zu veröffentlichen. Die „Frau mit Gebeten“ schreibt unter anderem Folgendes:

„Mein Prinzip war nur: was mir in den Weg kommt, nicht dort zu lassen. Es wird sich jemandem einmal noch als gut erweisen. Es erwies sich nun als gut. Ich gab manchen Kollegen von meinem Stoff, und ich wollte nicht um jeden Preis in meiner eigenen Hand behalten, was ich während langer Jahre zusammenharkte. Es ist also mit den schwäbischen populären Lesestoffen (ung. ‚ponyva‘) auch so. Die Angaben aus Gálosfa, nach denen Sie gefragt haben: Ich arbeitete in Gálosfa (Komitat Somogy) am 25. Juni und am 9. September 1974. Meine prächtige Sängerin Rippl Jánosné geb. Magdolna Klotz, wurde 1911 in Baranyajenő geboren. Ich erhielt die populären Lesestoffe der Aussage, beziehungsweise meinem ergänzenden Text nach vermutlich am 9. September. Nach meiner Sammelarbeit im Juni hat mir Frau Rippl geschrieben, dass ich sie wieder besuchen sollte, weil sie viele Gesänge zusammenklaubte: sie will sie vorsingen und sie würde auch alte Schriften übergeben. So fuhr ich also wieder zu ihr, wenn ich mich recht erinnere, war ich davor an der Kirmes in Máriagyüd, was einen prächtigen Sammelerfolg ermöglichte.“ (Auszug aus dem mir geschriebenen Antwortbrief der Folkloristin Zsuzsanna Erdélyi, Budapest, der 20. Oktober 2007)

Zsuzsanna Erdélyi beschenkte also auch mich mit manchen populären religiösen Lesestoffen, wofür ich mich hiermit bei ihr recht herzlich bedanke. Einen davon bearbeitete ich wissenschaftlich und mein diesbezügliches Forschungsergebnis erschien auch im Druck mit dem Titel „A mi Urunk Jézus Krisztus legeslegszebb nyelvének tisztelete a magyar és a német keresztény népi jámborságban“¹⁸; in deutscher Übersetzung: „Die Verehrung der allerheiligsten Zunge unseres Herrn Jesus Christus in der ungarischen und deutschen christlichen Volksfrömmigkeit“.

¹⁶ SEIBERT 1980, 279–280. (Stichwort „Schmerzensmann“)

¹⁷ SEIBERT 1980, 340. (Stichwort „Wundmale Christi“)

¹⁸ OROSZ 2011, 173–180.

Analysemöglichkeiten religiöser Texte

In den hier vorliegenden Ausführungen analysiere ich den deutschsprachigen populären religiösen Lesestoff, der sich in der volkskundlichen Fachliteratur mit dem Titel „*Das Gebet des sündigen Papstes*“ (A bünös pápa imája) einbürgerte und der unter den ungarischen Ethnografen nicht unbedingt bekannt ist. Der originale deutsche Titel dieses populären religiösen Lesestoffes lautet: „*Drey schöne Gebether, einem sterbenden Menschen sehr nützlich, und zur Seeligkeit ersprißlich zu gebrauchen.*“ Der Titel „Das Gebet des sündigen Papstes“ ist irreführend, weil weder ein sogenannter „sündiger Papst“ das Gebet einst sprach noch ein solcher dessen Verfasser ist: Es wurde für ihn bei seinem Sterben mit der Zielsetzung gesprochen, seine Seligkeit bei Gott trotz der nicht bereuten Sünden zu bewirken. Dieser religiöse Lesestoff besteht aus fünf in Fraktur gedruckten Seiten kleinen Formats. Das Erscheinungsjahr ist 1792. Auf dem Titelblatt gibt der Drucker, also der Typograph weder seinen Namen noch den Erscheinungsort an. Der Text ist an einigen Stellen grammatisch recht kompliziert und wurde mit der Orthographie des 18. Jahrhunderts geschrieben. Der hier analysierte religiöse Lesestoff ist strukturell in folgende Teile gegliedert:

1. Einleitung, in der von dem Sterben des Papstes die Rede ist;
2. drei nicht priesterliche, also subjektive Gebete;
3. Vision, in der der verstorbene Papst aus dem Himmel den Erdenkindern Rückmeldung über die heilbringende Ersprißlichkeit der drei Gebete gibt;
4. Schlussformel des Gebetes, die mitteilt, welche gnadenbringenden Nutzen einem zuteil werden, wenn man diese drei Gebete spricht oder jemandem vorliest.

Auf dem Titelblatt unter dem Titel und dem Erscheinungsjahr ist ein ovales päpstliches Siegel zu sehen, nicht das Siegel des sündigen Papstes, das den Inhalt des Gebetstextes authentifizieren soll. Aller Wahrscheinlichkeit nach gab es dieses päpstliche Siegel nie. In einigen Sätzen muss ich mich mit der Siegelkunde (Sphragistik) befassen. Dem Siegel als Beweismittel wurde in den alten Zeiten wegen des allgemeinen Analphabetentums eine recht große Rolle beigemessen. Es konnte die Schrift ersetzen, weil das symbolische Bild seines Besitzers auf dem Siegelfeld zu sehen war. In diesem Falle haben wir mit einem Beglaubigungssiegel zu tun, das die im Lesestoff festgesetzte Tatsache, den Inhalt mit ewiger Gültigkeit belegt.¹⁹ Auf dem Siegelfeld ist die ganze Figur eines Papstes zu sehen, der auf dem Thron von Sankt Petrus sitzt und mit den päpstlichen Beglaubigungssymbolen ausgestattet ist. Heilige, die Päpste waren – schreibt Jutta Seibert im „*Lexikon christlicher Kunst*“ –, weil wir auf dem Feld solch einen Papst sehen können, sind an der Tiara (päpstliche Krone) zu erkennen sowie an dem Kreuzstab mit den drei Querbalken und an dem Wappen mit den zwei Schlüsseln des Apostelfürsten und ersten Papstes Petrus.²⁰ Die Bedeutung der päpstlichen Beglaubigungssymbole werde ich nach Jutta Seibert darlegen. Die Herrscherkrone der Päpste – die sich ja nicht nur als Nachfolger des Apostels Petrus ansahen, sondern auch als Nachfolger der Kaiser von Rom – ist die *Tiara*, eine kegelförmige, seit 1300 meist mit drei Kronreifen verzierte Kopfbedeckung. Petrus selbst wird als erster Papst mit der Tiara dargestellt.²¹ Die Tiara dokumentiert die päpstliche universale Vollmacht in ihren drei Gewalten. Der Papst ist Vater der Fürsten und Könige, Lenker der

¹⁹ <http://hu.wikipedia.org/wiki/Pecséttan> (Zugriff: 2010. 09. 30.)

²⁰ SEIBERT 1980, 244. (Stichwort „Papst“)

²¹ SEIBERT 1980, 191–192. (Stichwort „Krone“)

Welt und Stellvertreter Christi auf Erden.²² Die Form des *Papstkreuzes* bildet ein Kreuz mit drei verschiedenen langen Querbalken.²³ Ein oder zwei *Schlüssel* sind Hauptattribute des Apostelfürsten Petrus als Zeichen seiner von Christus verliehenen Löse- und Bindegewalt; sie erscheinen auch im Wappen der Päpste als Nachfolger Petri,²⁴ in unserem Fall auf dem Siegel eines Papstes.

Um die Abbildung herum, am Rand des Feldes dieses päpstlichen Siegels ist eine mittellateinische Inschrift mit folgendem Text zu finden, die folgendermaßen lautet: DOMINI PAPAE SIGILLUM POENITENTIARIORUM. Sie kann ins Deutsche auf zweierlei Art übersetzt werden:

1. Pönitentz-Siegel des Herrn [und] des Papstes;
2. Pönitentz-Siegel des Papstes des Herrn.

Die erste Übersetzungsversion ist nicht exakt, weil es das Wort „und“ in der lateinischen Inschrift nicht gibt. Die zweite Übersetzung scheint besser zu sein. Unter dem „Herrn“ ist Christus zu verstehen, und der jeweilige Papst gilt als Stellvertreter Christi auf Erden, also er ist der „Papst des Herrn“.

Die Frage nach der Feststellung der Identität des sogenannten „sündigen Papstes“ scheint nicht beantwortet werden zu können. Ágnes Kriza berichtet in ihrem Aufsatz „Az ortodox polemikus irodalom kezdetei a Habsburg Monarchiában“ (Anfänge der orthodoxen polemischen Literatur in der Habsburgermonarchie) über zwei besonders sündige Päpste:

1. *Papst Petrus der Stotternde*, nach dessen angeblichem Erlass sich die katholischen Priester das Gesicht rasieren sollten, in der Liturgie ungesäuertes Brot (Hostie) beim Heiligen Abendmahl verwendet wurde, und für den es keine Sünde war, wenn ein römisch-katholischer Priester Konkubine hatte. Nach den Worten des Papstes: Diese Beziehung bringt ebenfalls Früchte. In der Person Petrus' des Stotternden soll man nicht unbedingt eine historische Gestalt wännen – schreibt Ágnes Kriza –, weil dieser Papst vielmehr eine erfundene, symbolische Figur gewesen sein soll.²⁵
2. Der andere sündige Papst ist die *Päpstin Johanna*. Die Legende über sie, die sich in Europa seit dem 13. Jahrhundert verbreitete, ist auch erfunden worden, und deren Ungeschichtlichkeit wird heute allgemein zugegeben.²⁶

Papst Symmachus

„Das Gebet des sündigen Papstes“ wurde sicherlich nicht für die oben genannten, erfundenen Päpste gesprochen. Eine ungarische Webseite²⁷ und eine andere deutschsprachige Internet-Quelle²⁸ nennen einen dritten sündigen Papst, obwohl keine von ihnen diesbezüglich historische Bezugsquellen angibt. Dieser letztere sündige Papst heißt Symmachus, der der

²² STEIMER 2001, 684.

²³ SEIBERT 1980, 181–183. (Stichwort „Kreuz“)

²⁴ SEIBERT 1980, 278. (Stichwort „Schlüssel“)

²⁵ KRIZA 2010, 1139–1145.

²⁶ KRIZA 2010, 1145–1146. Einige Jahre vor der Erscheinung des Aufsatzes von Ágnes Kriza berichtete auch Rudolf Fischer-Wollpert über die Päpstin Johanna, die er ebenfalls für eine Gestalt der Legende hält. S. dazu FISCHER-WOLLPERT 2004, 269.

²⁷ http://hu.wikipedia.org/wiki/Symmachus_pápa (Zugriff: 2010. 09. 30.)

²⁸ [http://de.wikipedia.org/wiki/Symmachus_\(Papst\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Symmachus_(Papst)) (Zugriff: 2010. 09. 30.)

51. Papst in Rom war. Sein Pontifikat, also seine päpstliche Amtszeit, fällt in die Zeit zwischen 498 und 514. Diese Internet-Quellen, besonders die ungarischsprachige, sprechen ausführlich über das Leben von Symmachus. Diesen Berichten zufolge hielten viele Menschen ihn für einen sündigen Papst, aber sein Name wurde in den von den barbarischen ostgermanischen Truppen heimgesuchten Gegenden in Gebete eingeschlossen. Vier Jahre lang herrschte ihm gegenüber auch ein Gegenpapst, den Byzanz und Konstantinopel ernannten; er heißt Laurentius Saint Praxedes. Damit begann erneut der Glaubenszwist zwischen Byzanz und Rom. Die zwei Widerparte erwarteten die endgültige Lösung des Problems vom ostgotischen Herrn von Rom, also vom arianischen Ostgotenkönig Theoderich dem Großen. Der König unterstützte Symmachus, aber er entzog Laurentius erst nach vier Jahren das Vertrauen.

Senator Festus, ein einflußreiches Mitglied der byzantinischen Partei, klagte Papst Symmachus der *Unzucht* an, obwohl der letztere zu dieser Zeit zu einer Frau namens Condritia eine Dauerbeziehung hatte. Der Papst erschien nicht vor der Synode und erklärte, dass ein Papst wegen seiner Taten keiner weltlichen Gerichtsbarkeit unterstehe. Der Gotenkönig Theoderich der Große akzeptierte das, und auch der römische Klerus ergriff Partei für Symmachus mit der Begründung, ein Papst sei allein dem Urteil Gottes unterworfen. Interessanterweise verteidigte kein Mitglied des Klerus Symmachus gegen die Beschuldigung der Unzucht, wie die ungarischsprachige Internet-Quelle feststellt. Was die „Unzucht“ betrifft, geht es im Falle von Symmachus nicht um die widernatürliche Unzucht (z.B. Homosexualität, Geschlechtsverkehr mit Tieren, Leichen usw.), sondern es sind hier die sexuellen Ausschweifungen des Papstes gemeint.

Der byzantinische Kaiser Anastasius I. beschuldigte Symmachus kurz darauf einer neuen Sünde: Der Papst sei Manichäer. Das Kirchenoberhaupt antwortete kurz und bündig, er ließ alle Manichäer aus Rom vertreiben und ihre in der Stadt aufgefundenen Bücher auf einem Scheiterhaufen verbrennen.

Über das Leben von Symmachus berichtet auch die kirchliche Fachliteratur, allerdings ziemlich dürftig. Folgende Werke habe ich studiert: den diesbezüglichen Teil der ungarischsprachigen katholischen Kirchengeschichte von Konrád Szántó,²⁹ zwei Lexika über Päpste³⁰ und zwei Legendarien über Heilige,³¹ aber keine von diesen Quellen enthält Angaben darüber, dass Symmachus die Sünde der Unzucht begangen hätte. Die Katholische Kirche sprach den erwähnten Papst schließlich heilig. Sein Festtag wurde auf den 19. Juli, seinen Todestag festgelegt.

Der populäre religiöse Lesestoff mit dem Titel „Das Gebet des sündigen Papstes“ enthält auch nicht die konkreten Sünden eines Papstes unbestimmbarer Identität, sondern es teil nur im Allgemeinen mit, dass er sehr sündig ist, und deswegen kann er in die ewige Verdammnis gelangen. Man kann nicht mit Gewissheit behaupten, dass „Das Gebet des sündigen Papstes“ für Papst Symmachus gesprochen wurde. Man sollte diese Möglichkeit eher als eine unbeweisbare Arbeitshypothese betrachten. Wenn „Das Gebet des sündigen Papstes“ trotzdem für Symmachus gedacht war, ergeben sich folgende Erwägungen. Die Anschuldigungen der byzantinischen Partei gegen Symmachus bewahrheiteten sich offensichtlich auch in Form der unter dem Volk verbreiteten mündlichen und schriftlichen Gerüchte, und diese Anklagen drangen tief ins Gedächtnis des Volkes ein. Dessen neuzeitliche

²⁹ SZÁNTÓ 1987, 203.

³⁰ STEIMER 2001, 376–379.; FISCHER-WOLLPERT 2004, 28–29.

³¹ <http://www.heiligenlexikon.de/Stadler/Symmachus.html> (Zugriff: 2010. 09. 30.),
<http://www.heiligenlexikon.de/BiographienS/Symmachus.html> (Zugriff: 2010. 09. 30.)

Fassung kann der populäre religiöse Lesestoff „Das Gebet des sündigen Papstes“ sein, das die Sünden des Papstes nicht ausführlich darlegt. Seine Brandmarkung als Sünder ist in diesem Lesestoff jedoch bis in unsere Zeit erhalten geblieben.

Im Folgenden befasse ich mich mit der inhaltlichen Analyse „Des Gebetes des sündigen Papstes“. Ich widme dabei der biblischen und theologischen Einbettung des populären religiösen Lesestoffes eine besondere Aufmerksamkeit.

Das Vorwort des Gebetes

Der Papst wurde wegen seiner Sünden von Gott mit einer tödlichen Krankheit geschlagen. Da er erkannte, dass er bald sterben sollte, rief er Kardinäle, Bischöfe und Gelehrte zu sich. Unter den Menschen, die sich um sein Sterbebett versammelten, gab es auch einen Kaplan, Johann genannt. Das Wort „Kaplan“ hat zwei Bedeutungen: 1. Hilfspriester; 2. Hausgeistlicher eines Fürsten.³² Von den Hohepriestern kann im Allgemeinen gesagt werden, dass sie in den dogmatischen Fragen oft einen unbeugsamen Standpunkt vertreten, dem Volk fern stehen und sich in den Elfenbeinturm der Theologie verschließen. Das ist natürlich verständlich, weil die Hohepriester die Haupthüter der Dogmen und der Theologie sind. Die Kapläne stehen dagegen dem Volk nahe, haben täglich mit ihm zu tun, deshalb haben sie eine Ahnung von den Erscheinungen der Volksfrömmigkeit, so auch von den Volksgebeten.

Der sterbende Papst nannte sich selbst zweimal einen großen Sünder und sagte, dass er deshalb in die ewige Verdammnis gelangen würde. Zusätzlich zu seinen bisher begangenen Sünden kamen noch drei neue Todsünden, die Sünden wider den Heiligen Geist sind, von welchen es sechs gibt. Die zweite dieser Sünden ist „Verzweiflung am Heil durch Gott“; die fünfte Sünde „Verstockung in den Sünden“; die sechste Sünde „Unbußfertigkeit bis zum Tod“.³³ Der Kaplan hörte verblüfft dem in seinen Sünden verstockten Papst zu, und fragte ihn: „*Herr Vater! Warum willst du verzweifeln an der Barmherzigkeit Gottes?!*“ Der Papst übte keine Buße aus, er beichtete nicht, keine priesterliche Absolution von den Sünden wurde ihm erteilt, er nahm das Altarsakrament nicht zu sich, die letzte Ölung wurde ihm nicht erteilt, er starb also auf unwürdige Weise, nicht so, wie es sich für einen Christen ziemt.³⁴ Die anwesenden Hohepriester und der Kaplan erteilten dem Papst vor seinem Tod nicht den heiligen Proviand, der das letzte Sakrament eines Christen ist.³⁵ Der Papst bat sie aber auch nicht um die Erteilung dieses Sakramentes.

Zweimal bat der Papst die Versammelten ihn zu trösten, aber keiner von ihnen gab ihm einen Trost. Dadurch begingen sie die siebte Sünde von den sieben Hauptsünden: „Trägheit Gutes zu tun“.³⁶ Sie hätten Gutes tun können, aber sie unterließen es. Sie haben den sündi-

³² WAHRIG 1978, 2032.

³³ *Emeljük föl szívünket* 1984, 8–9.

³⁴ Wenn wir in Todsünde sterben ohne sie bereit zu haben, oder die barmherzige Liebe Gottes in uns aufgenommen hätten, bleiben wir von Gott ewig abgetrennt, durch unsere freie willentliche Wahl. Mit den Wörtern „Verdammnis“ und „Hölle“ wird Folgendes bezeichnet: Das ist der Zustand des Getrenntseins des Menschen von der Geimenschaft mit Gott und den Seligen, das der Mensch selbst verschuldet. S. dazu *A Katolikus Egyház Katekizmusa* 1994, 215.

³⁵ Den Menschen, die das irdische Leben bald verlassen werden, bietet die Kirche außer der letzten Ölung (Ölung der Kranken) auch die Eucharistie als heiligen Proviand an. Der heilige Leib und das heilige Blut, die beim Abendmahl vom Gläubigen empfangen werden, sind die Saat des ewigen Lebens, das Pfand der Auferstehung. S. dazu *A Katolikus Egyház Katekizmusa* 1994, 314.

³⁶ *Emeljük föl szívünket* 1984, 8.

gen Papst offensichtlich deshalb nicht getröstet, weil sie überzeugt waren, dass er in die ewige Verdammnis gelangen würde.³⁷ Dadurch begingen sie die zweite Sünde wider den Heiligen Geist: „Verzweiflung am Heil durch Gott“, obwohl sie es nicht auf sich selbst, sondern auf den Papst bezogen. Wie schon gesagt, ist es eine Todsünde. Allein der Kaplan begann den sündigen Papst zu trösten, indem er für ihn drei subjektive, also nicht priesterliche Gebete sprach.

Wie und in welcher Form die Gebete stattfanden, kann so beschrieben werden: Alle knieten nieder, aber nur der Kaplan betete. Er sprach zuerst das Vaterunser, weil es als Hauptgebet das Grundgebet des Christentums ist, es ist das so genannte Jesus-Gebet. Die subjektiven Gebete sprach der Kaplan aber stehend, dadurch wurde die Andersartigkeit der subjektiven Gebete zum Ausdruck gebracht, und dass sie im Vergleich mit dem Vaterunser minderwertiger sind. Beim zweiten und dritten Beten kniete nur noch der Kaplan nieder.

Die drei Gebete

Alle drei subjektiven Gebete beginnen mit einer Anrede. Der Kaplan ruft Jesus zur Hilfe an mit der Zielsetzung den Papst selig zu machen. Über das Anrufen des Namens und die Beziehung, die dadurch hergestellt wird, kann im „*Praktischen Lexikon der Spiritualität*“ Folgendes gelesen werden:

„Wer den Namen des Herrn anruft, wird gerettet“ – diese Verheißung, die sich Joel 3,5 auf den Namen Gottes bezieht, wird in Röm 10,13 und Apg 2,21.36 auf Jesus übertragen (vgl. auch Apg 10,43). Und „uns ist kein anderer Name gegeben..., in dem wir gerettet werden sollen“, als der Name Jesu Christi (Apg 4,12). „Anrufen des Namens“ bedeutet Anschluss an den Angerufenen in kultischer Verehrung.³⁸

Der Kaplan zählt in den drei Gebeten die wichtigsten irdischen Ereignisse des Lebens von Jesus Christus auf. Er beginnt mit der unbefleckten Empfängnis in der Gebärmutter der Heiligen Jungfrau Maria, dann werden die Begebenheiten der Passion angeführt, und zum Schluss spricht er über die Auferstehung und die Himmelfahrt Jesu.

In den drei Gebeten des Kaplans, und zwar im laufenden Text, befinden sich die Buchstaben N. N. [(lat) *nomen nescio* ‚den Namen weiß ich nicht‘, d. h. unbekanntes Namens; (lat) *nomen nominandum* ‚der Name ist noch zu nennen‘, d. h. ist unbekannt]³⁹, an deren Stelle der Name des Menschen zu setzen ist, für den die Gebete gesprochen werden, der diese Gebete sagt, oder für den sie vorgelesen werden.

Das dritte Gebet wurde unter dem Aspekt der Liebe verfasst. Das Wort „Liebe“ allein oder mit den Attributen „ewig“ oder „groß“ wiederholt sich neunmal, immer auf die Mysterien des Lebens von Jesus Christus bezogen. Die in solch großem Maße betonte Liebe im Gebet kann auch theologisch begründet werden. Bei Christian Schütz kann man Folgendes lesen:

„Wir sind aus Liebe und für das Lieben geschaffen, erlöst und geheiligt. Jesus ist die volle und letzthinnige Verkörperung der Liebe.“⁴⁰

Über die Initiative Gottes im Merkmal der universellen erlösenden Liebe befinden sich im ungarischsprachigen Katechismus der Katholischen Kirche folgende Ausführungen:

³⁷ Gott prädestiniert niemanden zur Verdammnis; dazu ist ein bewusster und willentlicher Abkehr von Gott nötig und die Verstockung in diesem Zustand bis zum Tod. S. dazu *A Katolikus Egyház Katekizmusa* 1994, 216.

³⁸ SCHÜTZ 1988, 917–918. (Stichwort „Name“ von Johannes M. Nützel)

³⁹ KOBLISCHKE 1978, 313–314.

⁴⁰ SCHÜTZ 1988, 791–794. (Stichwort „Liebe“ von Bernhard Häring)

„Die Liebe Gottes wurde unter uns dadurch offenbart, dass Gott seinen einzigen Sohn in die Welt gesandt hat, damit wir durch ihn leben. Nicht darin besteht die Liebe, dass wir Gott geliebt haben, sondern dass er uns geliebt und seinen Sohn als Sühne für unsere Sünden gesandt hat.“ (1 Joh 4,10) „Gott aber hat seine Liebe zu uns darin erwiesen, dass Christus für uns gestorben ist, als wir noch Sünder waren.“ (Röm 5,8) Gottes Plan mit uns ist also der Plan der wohlwollenden Liebe, der unseren jedweden Verdiensten vorausgeht.⁴¹

Die Vision

Drei Stunden nach seinem Tod erschien der verstorbene Papst dem Kaplan und teilte ihm mit, dass die drei Gebete wirkungsvoll waren. Mit Hilfe von diesen wurde er von seinen Sünden gereinigt, und wie er sagte: „...*indem ich habe sollen seyn ein Kind der ewigen Verdammnis, bin ich worden ein Kind der ewigen Glückseligkeit*“. Der selig gewordene Papst sagte aber kein einziges Wort über die heilbringende Kraft des dreimal gesprochenen Vaterunsers. Daraus folgt, dass die Rolle des Vaterunsers (Jesus-Gebet) in diesem populären religiösen Lesestoff abgewertet wurde. Das Volk hält seine eigenen Gebete in diesem Falle nützlicher als das Paternoster.

Der Kaplan sagte dem in der Vision erschienenen Papst, dass er diese Dinge niemandem sagen darf, denn sie würden es ihm nicht glauben. Darauf antwortete der Papst, dass diese drei Gebete im Himmel authentifiziert würden: „...*der Engel Gottes stehet bey mir, und hat diese Gebethe mit goldenen Buchstaben geschrieben zum Trost aller Sünder und Sünderinnen*.“ Dieser letztere Textteil der Vision befindet sich schon in der Schlussformel.

Die Schlussformel des Gebetes

Die Schlussformel verspricht den Menschen, welche die drei Gebete sprechen, oder wenn diese für sie vorgelesen werden, folgende gnadenvolle, heilbringende Nutzen:

1. Wer diese Gebete liest, oder lesen hört, dem wird die Stunde seines Todes geöffnet.
2. Er wird nicht eines bösen Todes sterben.
3. Der Mensch, der da in Todesnöten ist, muss sich nicht fürchten.
4. In welchem Hause sie gelesen werden, da wird kein Kind tot geboren werden.
5. Wenn einem Menschen die drei Gebete an seinem letzten Ende gelesen werden, so werden ihm alle seine Sünden vergeben, und wenn seine Seele Pein im Fegfeuer leiden sollte, so wird er davon erlöst.
6. Ein jeder, der sie liest, oder lesen hört, der verdient vierhundert Jahre Ablass von seinen Tagen, die er wegen seiner verdienten Schuld im Fegfeuer leiden sollte.

Die Versprechung des vierhundertjährigen Ablasses in der Schlussformel führt uns zum Gebrauch der mittelalterlichen Ablasszettel zurück. Die sechste Verheißung der Schlussformel, natürlich auch die anderen fünf, ist für die Katholische Kirche ganz und gar unannehmbar, denn das Volk ernannt sich selbst anstatt der Kirche zum administrativen Verwalter des Amtes des Ablasses.⁴² Es sind hier zur Gewinnung des unvollkommenen Ablasses

⁴¹ *A Katolikus Egyház Katekizmusa* 1994, 132.

⁴² Ablass ist der Nachlass zeitlicher Strafe vor Gott für Sünden, deren Schuld schon getilgt ist; ihn erlangt der entsprechend vorbereitete katholische Gläubige unter bestimmten festgelegten und verrichteten Voraussetzungen durch Hilfe der Kirche, die im Dienst an der Erlösung den Schatz der Sühneleistungen Christi und der Heiligen autoritativ verwaltet und zuwendet. Durch einen

weder die Freisprechung von den Sünden durch eine kirchliche Person noch die Verrichtung der heilbringenden Taten der Bußpraxis der Genugtuung (Fasten, Beten, Buße, Wallfahrt) durch den Gläubigen nötig. Wenn man die genannten Gebete spricht, werden die Verheißungen der Schlussformel automatisch in Erfüllung gehen. Auf Grund der wissenschaftlichen Forschungen von Zsuzsanna Erdélyi auf dem Gebiet der religiösen Volkskunde ist bekannt, dass die Schlussformel in ganz Europa ein gemeinsames charakteristisches Kennzeichen der Gattung der archaischen Volksgebete ist. Dieses stilistische Element spielte die größte Rolle im Fortleben dieser Texttradition. Das Volk glaubte steif und fest daran, dass sein Gebet wirksam wird, wenn man die Vorschriften befolgt, dass also der versprochene Erfolg nicht ausbleiben wird. Die Schlussformeln riefen im Kreis der Geistlichkeit Missbilligung und Aufregung hervor. Aber die Missbilligung der Kirche war ganz berechtigt. Diese Schlussformeln versprechen eine Selbstabsolution, eine Sündenvergebung ohne priesterliche Vermittlung, ohne das Altarsakrament.⁴³

„Das Gebet des sündigen Papstes“ wurde beim Volk, in der Volksfrömmigkeit verwendet. In manchen Orten wird es vielleicht auch in unseren Tagen gesprochen oder gelesen, aber mir stehen diesbezüglich keine konkreten Angaben zur Verfügung. Es ist in diesem Sinne also ein Volksgebet, aber sein Verfasser war keinesfalls das Volk. Um es schreiben zu können, musste man bibelfest und in der Theologie gut bewandert sein. Das Gebet soll der Feder einer Person der niederen Geistlichkeit entstammen, die damit das seelische Bedürfnis des Volkes befriedigte.

„Das Gebet des sündigen Papstes“ galt bisher in der ungarischen religiösen Volkskunde wissenschaftlich als nicht bearbeitet. Mein Aufsatz wird auch eine ungarischsprachige Version haben, durch welche dieses Thema in die Welt der ungarischen volkskundlichen Fachliteratur gelangen kann. Meine Aussage habe ich nicht mit dem Anspruch der Ausschließlichkeit und der Endgültigkeit formuliert. Zu diesem Thema werden hoffentlich auch der Feder anderer Forscher weitere Analysen entspringen. Ich habe „Das Gebet des sündigen Papstes“ ins Ungarische übertragen mit der Absicht, diesen recht alten und hochinteressanten populären religiösen Lesestoff den ungarischen Folkloristen zugänglich zu machen, die kein Deutsch sprechen.

Abschluss

Mein Aufsatz bietet auch den ungarischen Germanisten Neues, weil sie den Kulturphänomenen der christlichen deutschen Volksfrömmigkeit bisher größtenteils keine besondere Aufmerksamkeit widmeten und sie der wissenschaftlichen Untersuchung nur selten unterwarfen.

* * *

**Drey schöne
Gebether,
einem sterbenden Menschen
sehr nützlich,
und zur Seeligkeit ersprießlich
zu gebrauchen**

Ablässen werden die so genannten zeitlichen Sündenstrafen ganz (vollkommener Ablass) oder teilweise (unvollkommener Ablass) erlassen. Ablässe können sowohl Lebende als auch Verstorbene erhalten. S. dazu *A Katolikus Egyház Katekizmusa* 1994, 305. S. noch diesbezüglich SCHÜTZ 1988, 2–3. (Stichwort „Ablass“ von Christian Schütz)

⁴³ ERDÉLYI 1991, 27–134.; ERDÉLYI 2001, 35–37.

1792

Es war zu Rom ein Papst, der war mit vielen Sünden umgeben. Gott schlug ihn mit einer tödtlichen Krankheit, da er aber erkannte, daß er sterben sollte, da rief er zu sich Kardinäle, Bischöfe und Gelehrte, und sprach zu ihnen: meine lieben Freunde, was für einen Trost gebet ihr mir, da ich bald sterben muß, und mit meinen Sünden die ewige Verdammnis verdient habe. Ihm aber antwortete keiner: Der eine war ein frommer Kaplan, Johann genannt, sprach: Herr Vater! warum willst du verzweifeln an der Barmherzigkeit Gottes! Da sprach der Papst: was für einen Trost gibst du mir, weil ich doch sterben muß, und fürchte, daß ich mit meinen Sünden verdammt werde? worauf Johann antwortete: ich will dir dieses thun, und die drey Gebethe vorsprechen, ich hoffe, du wirst getröstet werden, und Barmherzigkeit von dem Herrn erlangen; indem konnte der kranke Papst nicht mehr reden, da kniete der Kaplan nieder, und alle die mit ihm da waren, und sprach ein Vaterunser kniend, darnach stand er auf und sprach dieß folgende Gebeth:

Erstes Gebeth

Herr Jesu Christe, du Sohn Gottes, und ein Sohn Mariä der Jungfrauen, Gott und Mensch der du ängstlichen, und blutigen Schweiß für uns vergossen hast auf dem Oelberge, geruhe auszubreiten und zu opfern deinen blutigen Schweiß Gott deinem himmlischen Vater vor die Gegenwärtigkeit dieses sterbenden Menschen N. N. ist es aber, daß er mit allen seinen Sünden die ewige Verdammnis verdient habe, daß dasselbige von ihm möge abgewendet werden; das gib o ewiger Vater durch unsern Herrn Jesum Christum deinen lieben Sohn, der mit dir lebt und herrscht in Ewigkeit des heiligen Geistes nun, und ewig bis zum Ende, Amen.

Darnach kniete der Kaplan abermal nieder, und bethete ein Vater unser, stand auf und sprach das andere Gebeth:

Zweites Gebeth

Herr Jesu Christe, der du geruhet hast für uns zu sterben am Stammen des heiligen Kreuzes, und in ganzer Genügsamkeit deinem himmlischen Vater für alle unsere Sünden genug gethan hast, und deine allerheiligste Seele Gott deinem himmlischen Vater befohlen, geruhe auszubreiten, und zu opfern deinen allerliebsten Tod, Gott deinem himmlischen Vater, und den N. N. frey zu lassen, und ihm zu vergeben alles was er verdient hat mit seinen Sünden; das gib du ewiger Gott Vater durch unsern Herrn Jesum Christum deinen allerliebsten Sohn, der mit dir lebet, und herrscht in Ewigkeit des heiligen Geistes, nun und ewig bis ans Ende, Amen.

Nach diesem kniete der Kaplan wieder nieder, bethete ein Vater unser, stand auf und bethete das dritte Gebeth:

Drittes Gebeth

Herr Jesu Christe, der du geruhet hast durch den Mund der Propheten zu [reden], [mit] der ewigen Liebe hab ich dich gezogen zu mir, welche Liebe dich gezogen hat von der Höhe der Himmeln in den Leib Mariä der Jungfrauen, welche Liebe dich zugezogen hat aus dem Leibe Mariä in das Thal dieser dürftigen Welt, welche Liebe dich erhalten hat drey und dreißig Jahre in dieser Welt, in welchem Zeichen der großen Liebe du gegeben hast deinen heiligen Leib zu einer wahrhaften Speisen und dein heiliges Blut zum wahrhaften Trank, in welchem Zeichen der großen Liebe du hast wollen gefangen und geführt werden, von einem Richter zum andern, und in welchem Zeichen der großen Liebe du hast wollen vereur-

theilt werden zu dem Tode, und hast wollen am Kreuze sterben und begraben werden, und wahrhaftig auferstanden und erschienen bist deiner heiligen Mutter, und allen heiligen Aposteln, und in welchem Zeichen der großen Liebe du von eigener Kraft und Gewalt zum Himmel gestiegen, und sitztest zu der rechten Hand Gottes, deines himmlischen Vaters, und du hast gesandt den heiligen Geist in die Herzen deiner Apostel, und in die Herzen aller, die da hoffen und glauben an dich durch dein Zeichen der ewigen Liebe; so öffne heute den Himmel, und nimm diesen sterbenden Menschen N. N. und alle seine Sünden persönlich auf in das Reich deines himmlischen Vaters, daß er mit dir herrsche, nun und ewig bis an das Ende, Amen.

Indem starb der Papst, da verharrte der Kaplan bis zur dritten Stunde, da erschien ihm der Papst lieblich und tröstlich, sein Angesicht war scheinbarer als die Sonne, seine Kleider waren weiß wie der Schnee, und sprach: mein lieber Bruder, indem ich habe sollen seyn ein Kind der ewigen Verdammnis, bin ich worden ein Kind der ewigen Glückseligkeit; als du das erste Gebeth sprachst: da fielen meine Sünden von mir wie ein Regen vom Himmel, und da du das andere Gebeth sprachst: da ward ich gereinigt gleicher Weise wie der Goldschmied reiniget das Gold in einem harten Feuer, weiter ward ich gereinigt, als du das dritte Gebeth sprachst: da sah ich den Himmel offen, und den Herrn Jesum stehen zu der rechten Hand Gott des Vaters, der da sprach zu mir: komme, dir sind vergeben alle deine Sünden, in das Reich meines Vaters, da wirst du ewig seyn, nun und ewig bis ans Ende Amen. In den Worten schied meine Seele von meinem Leibe, und die Engel Gottes führten sie in die ewige Freude.

Da dieses der Kaplan hörte, sprach er: O heiliger Vater! diese Dinge darf ich Niemanden sagen, denn sie werden mir es nicht glauben, da antwortete der Papst, fürwahr sage ich dir, der Engel Gottes stehet bey mir, und hat diese Gebethe mit goldenen Buchstaben geschrieben zum Trost aller Sünder und Sünderinnen; wenn ein Mensch hätte gethan alle Sünden der ganzen Welt, so aber die drey Gebethe gesprochen werden an seinem letzten Ende, so werden ihm vergeben alle seine Sünden, so seine Seele Peinen leiden sollte bis an den jüngsten Tag, so wird sie erlöset. Der Mensch, der sie höret lesen, der wird nicht eines bösen Todes sterben, auch in welchem Hause sie gelesen werden, da wird kein Kind todt geboren werden. Darum nimm diese Gebethe, und trage sie in die Sankt Peterskirche, und lege sie in die Kapelle der Himmelfahrt Mariä genannt, zu einem sichern Trost. Der Mensch, der da seyn wird in Todesnöthen, der mag sich nicht fürchten. Und ein jeder, der sie liest, oder hört lesen, der verdient vierhundert Jahre Ablaß vor seine Täge die er leiden sollte im Fegfeuer wegen seiner verdienten Schuld, auch wer diese Gebethe liest, oder hört lesen, dem wird geoffenbaret werden die Stunde seines Todes, Amen.

Rippl Jánosné geb. Klotz Magdolna (Baranyajenő, 1911)

Gálosfa (Komitat Somogy)

Ungarn

Gesammelt von Zsuzsanna Erdélyi (1974)

**Három szép
imádság,
haldokló ember számára
nagyon hasznosak,
és a mennyei boldogság elnyeréséhez
üdvösen használhatók**

1792

Volt Rómában egy pápa, aki sok bűn közepette élt. Isten halálos betegséggel sújtotta. Mivel megérezte halálának közeledtét, bíborosokat, püspököket és tudósokat hívatott magához és így szólt hozzájuk: Kedves barátaim! Mivel tudátok engem megvigasztalni, mivel hamarosan meg kell halnom és bűneimmel rászolgáltam az örök kárhozatra. Egyikük se válaszolt neki. Volt köztük egy jámbor káplán, a neve Johann, aki így szólt: Szentatyám, készakarva miért kételkedsz Isten irgalmasságában! A pápa így felelt: Mivel tudnál engem megvigasztalni, mert hamarosan meg kell halnom és félek, hogy a bűneim miatt elkárhozok? Erre János így válaszolt: Én ezt megcselekszem veled, és a három imádságot előimádkozom. Remélem, hogy vigasztalásra találsz és az Úr irgalmát elnyered. Minthogy a beteg pápa már nem tudott beszélni, ezért a káplán letérdelt és vele együtt minden jelenlevő, és térdepelve elmondott egy Miatyánkot, utána felállt és elimádkozta a következő imádságot:

Első imádság

Uram Jézus Krisztus, Isten Fia és Szűz Mária egyetlen Fia, Isten és ember, te, aki az Olajfák hegyén miérettünk félelmedben véres verítéket hullattál, kegyeskedj a te mennyei Atyádnak ezt a te véres verítékedet áldozatul bemutatni az itt jelenlevő haldokló emberért N. N., mivelhogy ő minden bűnével az örök kárhozatra rászolgált, és ez hárártassék el róla. Örök Atya, kérlek, add meg ezt a mi Urunk Jézus Krisztus, a te szeretett Fiad által, aki veled él és uralkodik a Szentlélek örökkévalóságában, most és mindenkor és az idők végezetéig, ámen.

Ezután a káplán ismét letérdelt és elmondott egy Miatyánkot, felállt és elimádkozta a második imádságot:

Második imádság

Uram Jézus Krisztus, te, aki kegyeskedtél miérettünk a Szent Kereszt fáján meghalni, és teljes alázattal a te mennyei Atyádnak a mi minden bűnünkért elégtételt adtál, és a te legselegszenőbb lelkedet Istennek, a te mennyei Atyádnak ajánlottad, kegyeskedjél Istennek, a te mennyei Atyádnak szeretethalálodat áldozatul bemutatni és N. N.-t megszabadítani és neki mindent megbocsátani, amire a bűneivel rászolgált. Örök Atyaisten, kérlek, add meg ezt a mi Urunk Jézus Krisztus, a te hön szeretett Fiad által, aki veled él és uralkodik a Szentlélek örökkévalóságában, most és mindenkor és az idők végezetéig, ámen.

Ezután a káplán újra letérdelt, elmondott egy Miatyánkot, felállt és elimádkozta a harmadik imádságot:

Harmadik imádság

Uram Jézus Krisztus, te, aki a próféták ajkai által kegyeskedtél [szólani], az örök szeretet[te]l magamhoz téged hívtalak. Ez a szeretet téged aláhozott a magasságos mennyekből Szűz Mária testébe. Ez a szeretet téged Mária testéből ennek a nyomorúságos világnak a völgyébe hozott. Ez a szeretet téged harminchárom évig megtartott ebben a világban. Ezen nagy szeretet jegyében a te szent testedet valóságos eledelül és a te szent véredet valóságos italul adtad. Ezen nagy szeretet jegyében akartad, hogy téged elfogjanak és az egyik bírótól a másikig vezessenek. Ezen nagy szeretet jegyében akartad, hogy téged halálra ítéljenek, és azt akartad, hogy a kereszten meghalj és eltemessenek, és valóságosan feltámadtál és megjelentél a te szent anyádnak és minden szent apostolnak. Ezen nagy szeretet jegyében saját erődből és hatalmadból felmentél a mennyekbe és ott ülsz Isten, a te mennyei Atyád jobbán, és te elküldted a Szentleket az apostolok szívébe és minden olyan ember szívébe,

aki reménykedik és hisz tebenned az örök szeretet általad tanúsított jegye által. Nyisd meg hát ma a mennyeket és személyesen fogadd be ezt a haldokló embert N. N. és az ő minden bűnét a te mennyei Atyád országába, hogy ő veled uralkodjon, most és mindenkor és az idők végezetéig, ámen.

Mindeközben meghalt a pápa és a káplán vele maradt a harmadik óráig. Ekkor megjelent neki a pápa, szeretetteljesen és vigasztalóan. Az arca ragyogóbb volt a napnál, ruházata fehér volt, mint a hó, és így szólt: Kedves testvérem! Az örök kárhozat gyermekévé kellett volna válnom, mégis az örök üdvösség gyermeke lett belőlem. Amikor te az első imádságot imádkoztad, minden bűnöm lehullott rólam, mint ahogyan az eső az égből aláhull. Amikor te a második imádságot imádkoztad, olyan módon kezdtem tisztulni, mint ahogyan az aranyműves tisztítja az aranyat a kemény tűzben. Tovább tisztultam, amikor te a harmadik imádságot imádkoztad. Ekkor láttam az eget megnyílni és az Úr Jézust az Atyaisten jobbján állani, és az előbbi így szólt hozzám: Minden bűnöd megbocsátott. Jöjj az Atyám országába, ott leszel mindörökké, most és mindenkor és az idők végezetéig, ámen. Ezen szavakra elvált az én lelkem a testemtől és az Isten angyalai elvezették az örök boldogságba.

Amikor a káplán mindezeket meghallgatta, így szólt: Ó, Szentatyám! Ezeket a dolgokat nem mondhatom el senkinek, mert nem hinnék el nekem. A pápa erre ezt válaszolta: Bizony mondom neked, Isten angyala áll mellettem és ezeket az imádságokat arany betűkkel írta le minden bűnös férfi és nő vigasztalódására. Ha egy ember az egész világ minden bűnét elkövette volna, és ezt a három imádságot elmondják a halála óráján, neki minden bűne megbocsátatik, és ha az ő lelkének kínokat kellene elszenvednie az utolsó ítélet napjáig, akkor a lelke ettől megváltatik. Ama ember, aki számára ezeket az imádságokat felolvassák, nem hal meg gonosz halállal, és amelyik házban ezeket olvassák, ott a gyermekek elevenen születnek meg. Ezért hát fogd ezeket az imádságokat és vidd el a Szent Péter-templomba és helyezd el őket a Mária mennybemenetele-kápolnában, az emberek biztos vigasztalódására. Amelyik ember a halál kötelekeiben retteg, annak nem kell félnie. És mindenki, aki ezeket olvassa, vagy számára felolvassák, négyszáz év búcsút nyer el a tisztító tűzben letöltendő napjaiból, amelyekre bűnei miatt rászolgált. Aki ezeket az imádságokat olvassa, vagy számára felolvassák, annak halála órája tudtára adatik, ámen.

Rippl Jánosné szül. Klotz Magdolna (Baranyajenő, 1911)

Gálosfa (Somogy megye)

Magyarország

Erdélyi Zsuzsanna gyűjtése (1974)

Németről magyarra fordította Orosz György

Literatur

Emeljük föl szívünket 1984

Emeljük föl szívünket! Görögkatolikus imakönyv [Erheben wir unsere Herzen! Griechisch-katholisches Gebetbuch]. Budapest, Szent István Társulat, 1984.

ERDÉLYI 1991

ERDÉLYI Zsuzsanna: Az archaikus népi imádságzáradékok történeti kérdései [Die historischen Fragen der Schlussformeln der archaischen Volksgebete]. In: ERDÉLYI Zsuzsanna (Red.): *Boldogasszony ága. Tanulmányok a népi vallásosság köréből*. 51–142. Budapest, Szent István Társulat, 1991.

ERDÉLYI 1998

ERDÉLYI Zsuzsanna: Archaikus népi imádságok [Archaische Volksgebete]. In: VARGYAS Lajos (Hauptred.): *Magyar Néprajz VII. Népköltészet*. 692–748. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1998.

ERDÉLYI 1999

ERDÉLYI Zsuzsanna: *Hegyet hágék, lőtőt lépék. Archaikus népi imádságok* [Ich stieg auf den Berg, ich ging bergab. Archaische Volksgebete]. Pozsony, Kalligram, 1999.

ERDÉLYI 2001

ERDÉLYI Zsuzsanna: *Aki ezt az imádságot... Élő passiók* [Wer dieses Gebet... Lebendige Passionen]. Pozsony, Kalligram, 2001.

FISCHER-WOLLPERT 2004

FISCHER-WOLLPERT, Rudolf: *Lexikon der Päpste*. Wiesbaden, Marix Verlag, 2004.

GÖSSMANN 1970

GÖSSMANN, Wilhelm: *Deutsche Kulturgeschichte im Grundriss*. München, Max Hueber Verlag, 1970.

HAAG 1981

HAAG, Herbert (Hrsg.): *Bibel-Lexikon*. Leipzig, ST. Benno-Verlag GMBH, 1981.

A Katolikus Egyház Katekizmusa 1994

A Katolikus Egyház Katekizmusa [Katechismus der Katholischen Kirche]. Budapest, Szent István Társulat, 1994.

KOBLISCHKE 1978

KOBLISCHKE, Heinz: *Großes Abkürzungsbuch*. Abkürzungen, Kurzwörter, Zeichen, Symbole. Leipzig, Veb Bibliographisches Institut, 1978.

KRIZA 2010

KRIZA Ágnes: *Az ortodox polemikus irodalom kezdetei a Habsburg Monarchiában*. Szapolyai János levelezése az áthoszi szerzetesekkel (1533–1534) [Anfänge der orthodoxen polemischen Literatur in der Habsburgermonarchie. Der Briefwechsel von János Szapolyai mit den athonitischen Mönchen (1533–1534)]. *Századok*, 144. évfolyam, 5. szám, 2010, 1121–1164.

MEYER 1903

MEYER, Hans (Hrsg.): *Das deutsche Volkstum*. Leipzig–Wien, Bibliographisches Institut, 1903.

Mutter der Barmherzigkeit 1986

Mutter der Barmherzigkeit. Mittelalterliche deutsche Mirakelerzählungen von der Gottesmutter. Ausgewählt und aus dem Altdeutschen übertragen von Manfred LEMMER. Leipzig, Koehler & Amelang, 1986.

OROSZ 2007

OROSZ György: „Es lebe Christus, der die Franken liebt!“ Die Bekehrung der Festlandgermanen zum Christentum. In: JÁNOS-SZATMÁRI Szabolcs (Hrsg.): *Germanistik ohne Grenzen. Studien aus dem Bereich der Germanistik*. Bd. 2. 365–380. Großwardein–Oradea–Nagyvárad, Partium Verlag – Siebenbürgischer Museum-Verein, 2007.

OROSZ 2008A

OROSZ György: „Stufen- oder schrittweise, nicht sprungweise“. *Der heidnisch-christliche religiöse Synkretismus bei den Festlandgermanen als Folgeerscheinung der elastischen Missionsstrategie*. *Acta Ethnographica Hungarica*, 53 (2). 411–438. Budapest, Akadémiai Kiadó, 2008.

OROSZ 2008B

OROSZ György: *Énekeljete az Úrnak minden föld. A „Mestereknek mestere“ katekizmusi ének a római katolikus és az ortodox vallási kultúrában* [Singet dem Herrn alle Länder. Der katechisierende Gesang „Meister der Meister“ in der römisch-katholischen und orthodoxen religiösen Kultur]. In: MAGYARI Márta (Red.): *A debreceni Déri Múzeum Évkönyve (2007)*. A debreceni Déri Múzeum kiadványai LXXX. Debrecen, 2008. 75–91.

OROSZ 2011

OROSZ György: A mi Urunk Jézus Krisztus legeslegszentebb nyelvének tisztelete a magyar és a német keresztény népi jámborságban [Die Verehrung der allerheiligsten Zunge unseres Herrn Jesus Christus in der ungarischen und deutschen christlichen Volksfrömmigkeit]. In: MAGYARI Márta (Red.): *A debreceni Déri Múzeum Évkönyve (2010)*. A debreceni Déri Múzeum kiadványai LXXXII. Debrecen, 2011, 173–180.

SCHRAMM 1933

SCHRAMM, Albert: *Der Bilderschmuck der Frühdrucke*. 2, Leipzig, 1933.

SCHÜTZ 1988

SCHÜTZ, Christian (Hrsg.): *Praktisches Lexikon der Spiritualität*. Freiburg–Basel–Wien, Herder, 1988.

SEIBERT 1980

SEIBERT, Jutta (Hrsg.): *Lexikon christlicher Kunst. Themen, Gestalten, Symbole*. Freiburg–Basel–Wien, Herder, 1980.

STEIMER 2001

STEIMER, Bruno (Red.): *Lexikon der Päpste und des Papsttums*. Freiburg–Basel–Wien, Herder, 2001.

SZABÓ 2003

SZABÓ Ferenc S. J.: A szenvedésmisztika és az archaikus imádságok [Die Passionsmystik und die archaischen Gebete]. In: CZÖVEK Judit (Red.): *Imádságos asszony*. Tanulmányok Erdélyi Zsuzsanna tiszteletére. Budapest, Gondolat Kiadói Kör – Európai Folklór Intézet, 2003, 132–137.

SZÁNTÓ 1987

SZÁNTÓ Konrád: *A katolikus egyház története. I.* [Die Geschichte der katholischen Kirche I.]. Budapest, Ecclesia, 1987.

WAHRIG 1978

WAHRIG, Gerhard: *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh, Bertelsmann Lexikon-Verlag, 1978.

Quelle

Die Bibel. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Stuttgart, Katholische Bibelanstalt GmbH, 1980.



Papst Symmachus (498–514)
Apsismosaik, Mitte des 7. Jahrhunderts
Basilika Santa Agnese fuori le mura, Rom



Das Gebet des sündigen Papstes (1792)
Titelblatt

„DIE INSTRUMENTE SELBST“ SÄNGERINNEN MIT TRAGISCHEM SCHICKSAL IN E. T. A. HOFFMANNS ERZÄHLUNGEN

TÜNDE PAKSY

Einleitung

E. T. A. Hoffmanns Erzählungen sind in der Regel sehr komplex und vielschichtig, weshalb ich mich hier nur auf einige Aspekte begrenzen kann, die eng zum Thema des Beitrages gehören. Das bedeutet zugleich, dass einige Aspekte in dieser Interpretation nur beschränkt oder gar nicht beachtet werden können. Das Hauptaugenmerk der Untersuchung liegt auf den Frauenfiguren und ihrem Verhältnis zu den männlichen Figuren, welche durch die Reflexion der Erzählhaltung ergänzt wird.

Die Sängerinnen mit tragischem Schicksal erscheinen in mehreren Erzählungen des auch als Komponist tätigen Hoffmanns und in drei Erzählungen kommt ihnen sogar eine zentrale Rolle zu. Das sind die Kurzgeschichten *Don Juan*¹, *Das Sanctus*² und *Rat Krespel*.³

In der Erzählung *Don Juan* ist die zentrale Frauengestalt die in Mozarts Oper *Don Giovanni* die Rolle des Donna Anna spielende Sängerin, die in ihrer Rolle völlig aufgeht und in der Nacht der Vorstellung plötzlich stirbt. Im Leben der Titelgestalt der Erzählung *Rat Krespel* lösen zwei Frauengestalten einander ab: Angela, die heimlich geheiratete Primadonna und Angela, die Tochter, die wegen eines organischen Fehlers über eine besondere, seltsame Stimme verfügt und wegen ihrer Krankheit gezwungen ist, zwischen Kunst und Leben zu wählen. In der Binnengeschichte des *Sanctus* erscheint die bekehrte Julia, mit ihrem ursprünglichen Namen Zulema, die ihre Gefühle im Singen ausdrückt und deren Glaubenskrise mit dem Verlust ihrer Singstimme einhergeht. Diese Frauengestalten können auch als Varianten eines Figurentyps betrachtet werden.⁴ Obwohl ihre Figur in den einzelnen Erzählungen nicht unbedingt der Erläuterung des gleichen Problems dient und auch die thematischen Schwerpunkte anders gelegt sein können, ist ihnen gemeinsam, dass ihre Todesursache mittelbar oder unmittelbar auf das Singen zurückgeführt werden kann und zugleich an das Motiv der Liebe knüpft. In manchen Fällen zeigt sich eine starke Konkurrenz zwischen Liebe und Musik, wodurch ein unlösbares, die Heldin verzehrendes Dilemma entsteht.

¹ Entstanden 1812, Ersterscheinung 31.3.1813 in der *Allgemeinen Musikalischen Zeitung*, später auch in der Erzählensammlung *Fantasiestücke in Callot's Manier*. Zu Daten der Entstehung vgl. den Kommentarteil der *Fantasiestücke* in SW 2/1. Zitiert wird nach der Ausgabe E. T. A. Hoffmanns sämtliche Werke mit dem Sigle SW und Bandnummerierung in Klammern direkt nach dem Zitat. Zur Auflösung der Siglen siehe Literaturverzeichnis.

² Entstanden 1816, Ersterscheinung im selben Jahr als Abschlusserzählung des ersten Bandes der *Nachtstücke*. Näheres zur Entstehung im Kommentarteil von SW 3.

³ Ersterscheinung im *Frauentaschenbuch für das Jahr 1818*, später in den Erzählrahmen des ersten Bandes der *Serapions-Brüder* integriert, ursprünglich ohne Überschrift, in den späteren Ausgaben mit der Überschrift *Rat Krespel*. Näheres zur Entstehung im Kommentarteil von SW 4.

⁴ Ähnliche Frauengestalten werden erwähnt oder erscheinen sogar in manchen Episoden anderer Erzählungen, z.B. in der Erzählung *Johannes Kreislers Lehrbrief* bzw. im Roman *Die Lebens-Ansichten des Katers Murr*.

Die Frauengestalten

Sind zwei mehr als eins?

Bei sorgfältiger Betrachtung der Frauenfiguren dieser drei Erzählungen fällt auf, dass sie in den einzelnen Erzählungen in verschiedenen Varianten verdoppelt werden. Bei der Interpretation des *Don Juan* bedeutet der für Hoffmann so typische pointierte Schluss eine Schwierigkeit, der die auf den ersten Blick mit den Gesetzen der aktuellen Welt des zeitgenössischen Lesers übereinstimmenden Gesetze der erzählten Welt in Frage stellt. Obwohl in der Erzählung bereits früher darauf verwiesen wird, dass der Besuch der Donna Anna spielenden Sängerin in der Loge des reisenden Enthusiasten während des ersten Aufzuges rational kaum zu erklären sei, schenkt der Erzähler diesem Fakt keine besondere Bedeutung. Der begeisterte Enthusiast, der als der interne homodiegetische Erzähler agiert, berichtet über die Vorstellung und seine subjektiven Erlebnisse teils in der Form der Erzählung, teils in einem fiktiven Brief und bemerkt: „Es war Donna Anna unbezweifelt. Die Möglichkeit abzuwägen, wie sie auf dem Theater und in meiner Loge habe zugleich sein können, fiel mir nicht ein.“ (SW 2/1, 88) Der unwahrscheinliche Besuch erhält erst vom Schluss der Erzählung her seine eigentliche Bedeutung, denn der Enthusiast wird den nächsten Morgen informiert:

Die Rolle der Donna Anna griff sie immer ordentlich an! – Gestern war sie vollends gar wie besessen. Den ganzen Zwischenakt hindurch soll sie in Ohnmacht gelegen haben, und in der Szene im zweiten Akt hatte sie gar Nervenzufälle – [...] Signora ist heute Morgens Punkt zwei Uhr gestorben (SW 2/1, 97).

Nicht nur die doppelte Anwesenheit der – laut Augenzeugen – ohnmächtigen Primadonna bedarf einer Erklärung, denn zu ihrer Todeszeit ergreift den Erzähler ein besonderes Gefühl. Nach der Vorstellung, dem Gelaber des ortsansässigen philiströsen Publikums überdrüssig, kehrt er in sein Hotelzimmer zurück, und von dort aus in die Fremdenloge, die unmittelbar an die Bühne grenzt. Hier versucht er in einem Brief an seinen Freund seine Erlebnisse zu reflektieren. Am Ende seiner Operninterpretation angelangt schreibt er:

Es schlägt zwei Uhr! – Ein warmer elektrischer Hauch gleitet über mich her – ich empfinde den leisen Geruch feinen italienischen Parfums, der gestern zuerst mir die Nachbarin vermuten ließ; mich umfängt ein seliges Gefühl, das ich nur in Tönen aussprechen zu können glaube. Die Luft streicht heftiger durch das Haus – die Saiten des Flügels im Orchester rauschen – Himmel! wie aus weiter Ferne, auf den Fitigen schwellender Töne eines luftigen Orchesters getragen, glaube ich Anna's Stimme zu hören: Non mi dir bell' idol mio (SW 2/1, 96).

Direkt erscheint sie dem Reisenden zwar nicht, auf indirekte Weise (durch den Duft ihres Parfums, die Berührung der milden Zugluft, die leise Musik und durch ihre Singstimme) wird im Augenblicke ihres Todes jedoch Donna Anna evoziert. Die doppelte Anwesenheit der zentralen Frauengestalt lässt sich mehrfach erklären: sie kann der Exaltiertheit, der belebten Phantasie oder aber einer Art Traum- oder somnabulen Zustandes des reisenden Enthusiasten entspringen. Diese Zustände gewähren in Hoffmanns Texten den betroffenen Figuren oftmals Einblicke in die Geheimnisse der Welt, ermöglichen die Erfahrung der im Hintergrunde der primären Textwelt konstruierten sekundären, den Alltag durchdringenden, nur für ausgewählte Figuren erfahrbaren, oftmals märchenhaften oder phantastische Textwelt in der Form klarer Erkenntnisse oder weniger deutlicher Ahnun-

gen.⁵ Donna Annas mittelbare Erscheinung in der Fremdenloge kann aber auch als die Allegorie der Kunst und der Inspiration ausgelegt werden.

Die Verdoppelung der Frauenfigur wird mit einer aus mehrerer Sicht doppelter Textstruktur verknüpft. Es geht hier nicht nur um den Wechsel von Erzählung und fiktiver Briefform, sondern auch um eine Doppelgattung, in der Musikkritik und fiktive Erzählung einander ergänzen und aufeinander einwirken.⁶

Die Verdopplung der Frauenfiguren in *Rat Krespel* ist ganz anderer Art. Mutter und Tochter, Angela und Antonie – beide mit dem Anfangsbuchstaben A in der Bedeutung von Engel und Prinz bzw. Fürst⁷ – sind eindeutig zwei verschiedene, in Krespels Leben einander ausschließende, ablösende bzw. ersetzende Gestalten, wie das mithilfe systematischer Motivanalysen gezeigt werden kann. Im *Sanctus* haben wir wiederum eine andere Verdoppelungsform, die diesmal ein komplizierteres Bezugsnetz ergibt. Die im Erzählrahmen thematisierte Bettina, die beliebte Sängerin von Teezirkeln und Konzerten verliert ebenso ihre Singstimme, wie mohrische Sängerin der eingelegten Legende ihre Nachtigall-Stimme. Beide verlassen während des *Sanctus* die Kirche: Bettina, um auch in einer anderen Kirche mitsingen zu können; die frisch getaufte Julia um der Zithermusik ihres früheren Liebhabers zu folgen, die sie zugleich an ihre frühere, heidnische Identität erinnert. Der Verlust der Singstimme ist in beiden Fällen auf den Verstoß gegen die Ordnung der Messe, auf den Mangel bzw. auf die Störung der Andacht und auf die Bewusstmachung dieser Verstöße von einer dritten Person zurückzuführen. Aus diesem Aspekt könnten sie sogar als Doppelgängerinnen gelten,⁸ im weiteren weist ihr Schicksal aber kaum noch Parallelen auf. Während Bettina quasi als Heilwirkung der erzählten Legende genest und unbekümmert, ohne die Reflexion der Fragen der Kunst ihre Karriere als Laiensängerin fortbetreibt, kehrt Julia – direkt nach dem Tod ihres früheren Liebhabers Hichem – das *Sanctus* singend im Ordenskleid der Benediktiner-Nonnen in den Schoß der Kirche zurück, als wenn sie die abgebrochene Messe fortsetzen würde, fällt aber am Ende der Zeremonie „entseelt“⁹ zusammen¹⁰.

⁵ Orosz gibt die ausführliche Beschreibung der abstrakten semantischen Struktur von Hoffmanns Erzählungen in OROSZ 2001, 98–111.

⁶ Die Frage der doppelten Gattung und deren Auswirkung auf die Interpretation der Erzählung habe ich in PAKSY 2011 behandelt.

⁷ In Hoffmanns Erzählungen erscheint im Namen oder in der Beschreibung der angebeteten Frau oftmals die Komponente des Engels, das bedeutet aber nicht automatisch einen engelhaften Charakter. Krespels Bezug zu Angela wird zum Beispiel nach der Heirat vielmehr durch die Angst vor den Furienausbrüchen der Frau bestimmt. In der Erzählung *Die Geschichte vom verlorren Spiegelbilde* verwandelt sich die anfangs als engelhafte Schönheit erscheinende Giulietta am Ende der Erzählung in einen Spikher versuchenden höllischen Dämon.

⁸ Zum Doppelgängertum in Hoffmanns Texten Vgl. OROSZ 2001, 61–68.

⁹ Mattli vermerkt zu diesem Ausdruck, dass er zu Hoffmanns Zeit nicht nur den leblosen, sondern auch den bewusstlosen, ohnmächtigen Zustand bedeutete, wodurch die Eindeutigkeit des Ausgangs von Zulema/Julias Geschichte relativiert wird. Vgl. MATTLI 2003, 59.

¹⁰ Der Text könnte auch aus musiktheoretischer (aufgrund der Gegenüberstellung von Musik als leichte Unterhaltung und als andächtige Kirchenmusik samt den implizierten Werten) und interkultureller (islamische vs. christliche Kultur) Sicht analysiert werden. Vielleicht könnte die Untersuchung dieser Aspekte zum Verständnis von Julias Ende beitragen.

Mann und Frau

Die Probe der Gleichrangigkeit der Geschlechter?

Vielleicht mag bereits der Untertitel mit Fragezeichen andeuten, dass es in den Texten in dieser Hinsicht nicht um klare, eindeutige Antworten, sondern vielmehr um die Suche und Probe möglicher Lösungen geht. Im Motivgeflecht dieser Erzählungen sind Musik und Kunst, Liebe und Tod die wichtigsten Elemente. Im Zusammenhang mit diesen Motiven wird in den Texten mehrfach die Frage artikuliert, ob die Vollendung in Kunst und Liebe möglich sei ohne die Verletzung der betroffenen Individuen, und wenn ja, unter welchen Umständen? In *Don Juan* wird die Frage vor allem in der Interpretation der Opernfiguren Donna Anna und Don Juan untersucht; *Rat Krespels* Lebensweg kann auch als ein Versuch gelesen werden, den unlösbaren Grundkonflikt von der Konkurrenz zwischen künstlerischer Entfaltung und der in der Liebe in einer zweiten Phase mit nur kleinen Modifizierungen nochmals zu erleben und dessen mögliche Lösung in der Praxis zu testen, während das Liebesmotiv im *Sanctus* zu verkümmern scheint.

Bei der Interpretation von Mozarts Oper liegt Hoffmanns größte Innovation im Vergleich zu früheren – zur Entstehungszeit der Erzählung allgemein verbreiteten – Interpretationen darin, dass er Don Juans Ausschweifungen, seine zahlreichen Affären und Verführungen, seine Skrupellosigkeit als den Versuch deutet, das Göttliche bereits auf Erden zu erfahren, wodurch Juans Charakter auch einen Faustischen Zug erhält.¹¹ In seiner Lesart:

den Juan stattete die Natur, wie ihrer Schoßkinder liebstes, mit alle dem aus, was den Menschen, in näherer Verwandtschaft mit dem Göttlichen [...] erhebt; was ihn bestimmt zu besiegen, zu herrschen. [...] In Don Juans Gemüt kam durch des Erbfeindes List der Gedanke, daß durch die Liebe, durch den Genuß des Weibes, schon auf Erden das erfüllt werden könne, was bloß als himmlische Verheißung in unserer Brust wohnt, und eben jene unendliche Sehnsucht ist, die uns mit dem Überirdischen in unmittelbaren Rapport setzt. [...] Jeder Genuß des Weibes war nun nicht mehr Befriedigung seiner Sinnlichkeit, sondern frevelnder Hohn gegen die Natur und den Schöpfer.¹² (SW 2/1, 92–93)

Eine weitere Innovation von Hoffmann besteht darin, dass er Donna Anna als Juans ebenbürtigen Gegner interpretiert:

¹¹ Hoffmann setzt damit die von den ersten Don Juan-Geschichten über Molières Don Juan bis Da Pontes Libretto bemerkbare Tendenz fort, durch die der Schwerpunkt der Geschichte von der Glaubens- und Moralproblematik immer mehr auf die Intellektualisierung der Don Juan-Figur verlegt wurde. Vgl. FRENZEL¹⁰2005, 193–195.

¹² Obwohl die dem reisenden Enthusiasten in den Mund gelegte Don Giovanni-Interpretation von nachhaltiger Wirkung war, divergieren die Meinungen darüber, ob sie richtig sei. Hartmut Kaiser sieht darin geradewegs die Verfälschung des Opernhelden (Vgl. KAISER 1975, 6–26, besonders 12). Géza Fodors Operauslegung weicht auch an mehreren Punkten von der des reisenden Enthusiasten ab, insbesondere in der Annahme, dass Donna Anna Juans Verführungskünsten nicht hätte widerstehen können. Vgl. FODOR 2002. Ein weiterer Punkt, an dem sich die Meinungen scheiden ist die Frage, wessen Interpretation man in der Erzählung zu lesen bekommt. Die des reisenden Enthusiasten oder die von Hoffmann? Vgl. dazu MEIER 1992, 517; 527, sowie DOBAT 1984 138–139; 142. Im Kontext dieser Untersuchung ist die Frage, ob die in der Erzählung gebotene Opernanalyse richtig sei jedoch irrelevant, da nicht die Oper *Don Giovanni*, sondern die Erzählung *Don Juan* der Gegenstand der Untersuchung ist.

Donna Anna ist, rücksichtlich der höchsten Begünstigungen der Natur dem Juan entgegen gestellt. So wie Don Juan ursprünglich ein wunderbar kräftiger, herrlicher Mann war, so ist sie ein göttliches Weib, über deren reines Gemüt der Teufel nichts vermag. [In Hoffmanns Interpretation hat Don Juan Donna Anna verführt und in ihr die verderbliche Flamme der Liebe entfacht] [...] *Nicht* gerettet wurde sie! Als er hinaus floh, war die Tat geschehen. Das Feuer einer übermenschlichen Sinnlichkeit, Glut aus der Hölle durchströmte ihr Innerstes und machte jeden Widerstand vergeblich.¹³ Nur *Er*, nur Don Juan, konnte den wollüstigen Wahnsinn in ihr entzünden, mit dem sie ihn umfing, der mit der übermächtigen, zerstörenden Wut höllischer Geister im Innern sündigte. (SW 2/1, 94–95)

Anna und Juan erscheinen in Hoffmanns Erzählung also als ebenbürtige Gegner, es entsteht aber kein harmonisches Verhältnis, sondern ein Kampf gestaltet sich zwischen den beiden, der auch den zwischen Teuflischem und Göttlichem abbildet. Juan fährt zur Hölle, Anna überlebt nach ihres Vaters Tod das Trauerjahr nicht – laut Interpretation des reisenden Enthusiasten. Diese Ansicht wird auf der Ebene der Rahmenerzählung durch den Tod der in Donna Annas Rolle vollständig aufgehenden Sängerin bekräftigt, die sich selbst auch in der Pause Donna Anna nennt und dem Erzähler auch in deren Kostüme erscheint. Dadurch wird unter den zwei Gattungskomponenten ein besonderer, die beiden Komponenten gegenseitig bestimmender und spiegelnder Bezug erstellt.

In der Erzählung *Rat Krespel*, die ebenfalls eine komplizierte Erzählstruktur hat und manchen Orts auch mit Zügen der Detektiv Erzählungen gespickt ist,¹⁴ kann die Geschichte ebenfalls vom Schluss der Erzählung, also von der Erklärung für Krespels gebieterischem Verhalten Antonie gegenüber her gedeutet werden. In Krespels Leben zeichnen sich in seiner Beziehung zu den zwei bestimmenden Frauengestalten seines Lebens – zu Angela, seiner Frau und Antonie seiner Tochter – zwei sich voneinander nur an manchen Punkten unterscheidende Versuche ab, zur Entfaltung der Motive von Musik und sinnlicher Liebe und Musik und väterlicher Liebe, nicht nur in Krespels, sondern auch in dem Fall der Frauenfiguren. Für die wichtigsten Figuren des Textes gilt ohne Ausnahme, dass ihr Leben durch die Verflechtung dieser Motive bestimmt wird. Krespel gewinnt Angela, die berühmte Primadonna, seine Geliebte und spätere Frau nicht zuletzt durch sein virtuosos Violinspiel für sich, weil Angela aber auf ihre Karriere als Sängerin nicht verzichten will, wird die Heirat verheimlicht. So geraten Liebe und Musik bereits am Anfang ihres gemeinsamen Lebens in Konflikt, was im späteren noch gesteigert wird. Als Krespel vor den Allüren seiner Frau sich auf ihr Landgut flüchtet und in sein Violinspiel vertieft, die sich ihm friedensfertig anschmiegende Frau „etwas unsanft berührt[...]“ (SW 4, 57), zertrümmert sie seine Violine vor Wut. In seiner ersten Reaktion wirft Krespel die Frau übers Fenster hinaus und flieht

¹³ Das ist die einzige Stelle in den drei Erzählungen, wo man direkten Verweis findet auf die Sinnlichkeit. Wonne und Erotik werden aber mittelbar, besonders in der Form milder Zugluft, die manche Figuren berührt und meist unmittelbar auf die Singstimme zurückgeht und im allgemeinen in der Form von erhöhtem musikalischem Genuss eingeführt. Sehr nützlich erweist sich aus diesem Aspekt Hartmut Kaisers Bemerkung, dernach Donna Anna, falls sie tatsächlich die entsprechende Opernkostüme getragen hat, dem Reisenden in einem ihre Figur preisgebenden Nachthemd erschienen sein sollte. Vgl. KAISER 1975, 6–26, hier 17.

¹⁴ Japp unterscheidet mehrere Lesarten der Erzählung, z.B. die als Detektivgeschichte, oder die als psychiatrische Fallstudie. Vgl. JAPP 2004, 157; 161.

vor ihr erst nach Venedig, dann nach Deutschland.¹⁵ Die schwangere Angela verändert sich völlig nach dem groben Zwischenfall, sie belästigt ihre Umgebung nicht mehr mit ihren Allüren, Krespel befürchtet aber, dass diese Veränderung nur vorübergehender Natur, und nur durch seine Abwesenheit bedingt sei. Nicht einmal die Geburt seiner Tochter kann ihn dazu bewegen, zurückzukehren. So wird ihre Liebe im regen Briefwechsel „ausgelebt“.

Krespel und Angela sind also nicht fähig, sich sowohl in der Musik als auch in der Liebe zu entfalten und entscheiden sich beiderseits für die Musik. In Krespels Fall bekommt das eine ganz eigenartige Form. Der Rat verfertigt ausgezeichnete Violinen und das Auftreiben und das Sammeln der Violinen großer Meister werden ihm zur Leidenschaft. Er spielt sie aber nur ein einziges Mal, dann zerlegt er sie um das Geheimnis ihres besonderen Klanges, ihrer besonderen Stimme herauszufinden.¹⁶ Krespel baut auch selbst ausgezeichnete Violinen, er spielt sie aber nur einmal und hängt sie dann an die Wand. Die Violine ist wegen ihrer Form und Klang, wegen ihrer singenden Stimme, die ungefähr dem Tonumfang der menschlichen Singstimme entspricht ausgezeichnetes Substrat der weiblichen Stimme, die aus Krespels Leben fehlt.¹⁷

Die Ersetzung von Angelas Stimme und Rolle ist aber ein wesentlich komplexer Vorgang, die erst durch ihren plötzlichen Tod – der bezeichnenderweise die Folge einer Erkältung bei einem Auftritt in Deutschland ist – ermöglicht wird. Wegen Angelas Tod fällt die Hochzeit der gemeinsamen Tochter Antonie mit dem Komponisten aus B... aus. Antonie ist inzwischen ebenfalls zur ausgezeichneten Sängerin herangereift, ihre Schönheit und die ihrer Singstimme übersteigen sogar die ihrer Mutter:

Alle Liebenswürdigkeit, alle Anmut Angela's wurde Antonien zu Teil, der aber die häßliche Kehrseite ganz fehlte. [...] Der Rat vergoß ströme von Tränen, nie hatte er selbst Angela so singen hören. Der Klang von Antonien's Stimme war ganz eigentümlich und seltsam oft dem Hauch der Äolsharfe, oft dem Schmetternden der Nachtigall gleichend. Die Töne schienen nicht Raum haben zu können in der menschlichen Brust. (SW 4, 60)

Wie es sich später herausstellt, entspringt der besondere Klang von Antonies Singstimme einem organischen Fehler in der Brust und jede weitere Anstrengung könnte zu ihrem

¹⁵ Für alle drei Erzählungen ist die konsequente Semantisierung des Raumes typisch. Im *Don Juan* wird durch das Theater, die Bühne und die Loge der Raum der Kunst abgesteckt, während in den gemeinschaftlichen Räumen, wie. z.B. das Restaurant des Hotels das Profane herrscht. Vgl. OROSZ 2001, 127 und KAISER 1975, 22.

In *Rat Krespel* werden Italien und Venedig Deutschland entgegengestellt, die Entfaltung von Kunst und Liebe kann aber nur im imaginären Raum des Traumes erfolgen. Im *Sanctus* wird der Gegensatz zwischen dem christlichen Lager der Spanier und dem islamischen Granada der Mauern bestimmend. Vgl. MATTLI 2003, 62.

¹⁶ Dieser in der Fachliteratur oftmals als barbarische Tat oder als zwanghafte Dekonstruktion bezeichnete Akt kann dadurch motiviert sein, dass der Klang der Violine oftmals auch von ganz kleinen, kaum merklichen Abweichungen im Millimetermaß modifiziert wird. Des ungeachtet ist das keine Erklärung dafür, dass die zerlegten Geigen als Wrack enden, denn die Geige kann bei entsprechender Sorgfalt zerlegt und wieder zusammengesetzt werden. Krespel konstruierte aber lieber neue, statt die Zerlegten zu rekonstruieren. Japp deutet die zwanghafte Dekonstruktion als künstlerischen Höchstmaß und Faustischen Wissensdrang (JAPP 2004, 160; 164), während Neymeyer diese Handlung als die Folge eines psychischen Traumas, als Wiederholungszwang auffasst, die durch Angelas Tat ausgelöst wurde. Vgl. NEYMEYER 2003, 90.

¹⁷ Auf den Surrogatcharakter der Geige weist auch Neymeyer hin. Vgl. NEYMEYER 2003, 81.

Tod führen. Antonie muss sich also entscheiden, ob sie auf das Singen oder auf das Leben verzichtet. Da ihr Bräutigam selber Komponist ist, befürchtet Krespel, dass er sie unwillkürlich zum Singen verleiten würde, weshalb sie also nicht nur auf das Singen, sondern auch auf die Liebe verzichten sollte. Antonie entscheidet sich fürs Leben.¹⁸ So wird die sinnliche Liebe durch Liebe des Kindes zu seinem Vater substituiert, während ihr Singen durch eine Violine ersetzt wird, deren Stimme auffallende Ähnlichkeit zu Antonies Singstimme zeigt.

Als der Rat jene wunderbare Geige, die er [später] mit Antonien begrub, gekauft hatte und zerlegen wollte, blickte ihn Antonie sehr wehmütig an, und sprach leise bittend: »Auch die?« – Der Rat wußte selbst nicht, welche unbekannte Macht ihn nötigte, die Geige unzerschnitten zu lassen, und darauf zu spielen. Kaum hatte er die ersten Töne angestrichen, als Antonie laut und freudig rief: »Ach das bin ich ja – ich singe ja wieder.« Wirklich hatten die silberhellen Glockentöne des Instruments etwas ganz eigenes wundervolles, sie schienen in der menschlichen Brust erzeugt. (SW 4, 63)

Die Vorstellung von der Violine als Surrogat der weiblichen Singstimme wird dadurch vollendet, dass in dem Augenblicke als Antonie starb „zerbrach mit dröhnendem Krachen der Stimmstock in jener Geige, und der Resonanzboden riß sich auseinander. Die Getreue konnte nur mit ihr, in ihr leben; sie liegt bei ihr im Sarge, sie ist mit ihr begraben worden.“ (SW 4, 53)¹⁹

Krespels Traum ist der andere geheimnisvolle Begleiteffekt:

In einer Nacht [war es] dem Rat so, als höre er im Nebenzimmer auf seinem Piano forte spielen, und bald unterschied er deutlich, daß B... nach gewöhnlicher Art präludiere. Er wollte aufstehen, aber wie eine schwere Last lag es auf ihm, wie mit eisernen Banden gefesselt vermochte er sich nicht zu regen und zu rühren. Nun fiel Antonie ein in leisen hingehauchten Tönen, die immer steigend und steigend zum schmetternden Fortissimo wurden, dann gestalteten sich die wunderbaren Laute zu dem tief ergreifenden Liede, welches B... einst ganz im frommen Styl der alten Meister für Antonie komponiert hatte. Krespel sagte, unbegreiflich sei der Zustand gewesen, in dem er sich befunden, denn eine entsetzliche Angst habe sich gepaart mit nie gefühlter Wonne. Plötzlich umgab ihn eine blendende Klarheit, und in derselben erblickte er B... und Antonien, die sich umschlungen hielten, und sich voll seligem Entzücken anschauten. (SW 4, 63–64)

¹⁸ Es ist zugleich der Meinung von Gröble beizustimmen, deren Meinung nach Antonie dadurch, dass sie für das Leben auf das Singen und die Liebe verzichtet, sich eigentlich für ein Leben ohne Leben, paradoxerweise für den Tod entscheidet. Vgl. GRÖBLE 2000, 53.

¹⁹ In der ungarischen Übersetzung ist der Bezug zwischen Antonie und dieser Geige noch enger, da der Stimmstock auf Ungarisch *lélek*, also Seele heißt. Dieser kleine, auf den ersten Blick unbedeutende Stock zwischen Decke und Boden ist tatsächlich die Seele des Instrument und beeinflusst am stärksten seinen Ton. Geht der Stimmstock verloren, kann der ursprüngliche Ton nicht wieder hergestellt werden und wenn er zerbricht, kann das wegen des plötzlich erhöhten Druckes, den er getragen, tatsächlich zum Riss des Resonanzkörpers führen.

Hochfahrend aus dem Traum geht Krespel gleich in Antonies Zimmer und sieht sie

mit geschlossenen Augen, mit holdselig lächelndem Blick, die Hände fromm gefaltet, auf dem Sopha [liegen], als schliefe sie, und träumte von Himmelswonne und Freudigkeit. Sie war aber tot. (SW 4, 64)

Die Elemente der Novelle zeigen, dass Krespel das Dilemma der Unvereinbarkeit von der Entfaltung in Kunst und Liebe über mehrfache Ersetzung zu lösen sucht. Während in seiner Beziehung zu seiner Frau die Beziehung zweier souveräner Persönlichkeiten ebenso wie in Don Juans und Donna Annas Bezug, sich zum Kampf entartet, erweist sich auch die hierarchische Beziehung zu seiner Tochter, in der sowohl das Singen als auch die Liebe ersetzt werden als Irrweg. Denn sowohl Antonies als auch Krespels Verzicht ist ohne Nutzen, die Singstimme verzehrt ihren Inhaber auch dann, wenn sie nicht genutzt wird. Krespels Traum – auch als Mittel der Erkenntnis – die blendende Klarheit, die in ihm erscheint und Krespels Gefühle („entsetzliche Angst“ und „nie gefühlte Wonne“) lassen zum einen wiederum die über das Erlebnis der Musik kodierte Erotik evozieren und sie weisen zum anderen auf eine andere Lösungsmöglichkeit hin, die statt der Ersetzung der zwei Motive, auf die Vereinigung von Musik bzw. Singen und Liebe abzielt.²⁰ Die Elemente des Motivkreises Musik werden übrigens in diesen zwei Novellen mit einer bestimmten Systematik unter den Geschlechtern verteilt: die Frauen entfalten mit ihrem Singen eigentlich die musikalischen Vorstellungen der männlichen Komponisten und opfern ihren eigenen Körper als Instrument auf. Das erscheint für einen Moment auch im *Don Juan*, als die Donna Anna spielende Sängerin dem auch als Komponist tätigen reisenden Enthusiasten Folgendes fragt:

Ging nicht der zauberische Wahnsinn ewig sehrender Liebe in der Rolle der *** in deiner neuesten Oper aus deinem Innern hervor? – Ich habe dich verstanden: Dein Gemüt hat sich im Gesänge mir aufgeschlossen! – Ja, (hier nannte sie meinen Vornamen) ich habe *dich* gesungen, so wie deine Melodien *ich* sind. (SW 2/1, 88–89)²¹

Das in den Erzählungen *Don Juan* und *Rat Krespel* artikulierte Dilemma erscheint im *Sanctus* in etwas abgeschwächter Form. Der Grund dafür mag in der verkümmerten Form des Liebesstranges liegen. Im Erzählrahmen sorgen sich drei Männer – der Kapellmeister, der Doktor und der reisende Enthusiast – um die persönlich gar nicht auftretende Bettina, aber keiner der drei hegt Liebe zu ihr und über ihre Gefühle erhält der Leser überhaupt kei-

²⁰ Zu einer Lesart der Szene als das Abbild von Krespels inzestuöser Wünsche, wie das bei Deterding zu finden ist, bietet der Texte keine Anhaltspunkte. Deterding liest Krespels Traum als faktualen Bericht. Er geht davon aus, dass das, was dem Rat im Traum erscheint auch in der fiktiven Wirklichkeit der Erzählung erfolgt und verwischt dabei ganz unbegründet die Grenze zwischen der auf der Ebene der Fiktion als real markierten Welt mit der von Krespels imaginärer Welt. Vgl. DETERDING 2007, 146. Demgegenüber beachtet Neymeyer, dass diese Ereignisse im imaginären Raum des Traumes spielen, sie deutet die Szene aber nicht als einfachen Traum, sondern als Mesmer'schen Rapport und folgert darauf, dass Krespel durch eine Art hypnotischer Verbindung Zugang zu den Traumgehalten seiner Tochter erhält. Vgl. NEYMEYER 2003, 85–88. Ähnlicher Ansicht ist Wiese, als er meint, dass Krespel als eine Art Medium die Gedanken und Gefühle seiner Tochter mitbekommt. Vgl. WIESE 1962, 102.

²¹ In der Formulierung erscheinen nicht nur erotische, sondern auch stark narzisstische Untertöne.

ne Auskunft. In der eingebetteten Legende erzählt die gefangene Zulema singend ihre Liebeskummer:

als hätte ihr Schmerz keine andere Sprache als Gesang, fing sie, nachdem sie auf der Zither, die ihr an einem goldenen Bande um den Hals hing, einige seltsame Akkorde gegriffen hatte, eine Romanze an, die in tiefaufseufzenden herzzerschneidenden Lauten die Trennung von dem Geliebten, von aller Lebensfreude beklagte. (SW 3, 151)

Der Grund ihrer Sünde, die im Verlassen der Kirche während des Sanctus besteht, ist der Zitherruf ihres früheren Geliebten,²² das ist aber alles, was wir über ihre Gefühle erfahren. Der mohrische Hichem und der spanische Aguillar kämpfen um sie, sie scheint beide zu bezaubern, aber auch über ihre Gefühle erhalten wir keine Auskunft. Also wird das Liebesmotiv weder in der Rahmenerzählung noch in der Binnengeschichte ausgeführt.

Die durch die spiegelhafte Komposition aufeinander zu beziehenden Elemente der Erzählung – das mohrische und das spanische Lager; Hichem und Aguillar; die mal hochgestimmte Zither, auf der die mohrischen Melodien begleitet werden und das gleiche Instrument tiefgestimmt, wenn Julia/Zulema die Akkorde des Korals versucht; das von Hichem in der Hoffnung auf Julia/Zulemas Befreiung ins Brand gesteckte Kloster und das von Aguillar ins Brand gesteckte Haus in der eingenommenen Granada nach Hichems Tod, um seine mohrischen Helfer fangen zu können; Julias wundersame Rückkehr zum katholischen Glauben – liefern keine Antwort auf die in *Don Juan* und *Rat Krespel* ebenfalls gestellte Frage. Julia verzichtet auf die Liebe für ihr Glauben und wird zur Braut Christi, dennoch stirbt sie einen frühen Tod.²³ Durch ihr Tod werden nicht einmal die männlichen Figuren zu neuen Erkenntnissen verholfen. Hichem ist nicht fähig, Zulemas Verwandlung zu begreifen und Aguillar entwickelt sich in seiner Beziehung zu ihr eher zurück. Als er sie zuerst erblickte, war sein erster Gedanke dem mohrischen Nachtigall ihre Freiheit zurückzugeben, was zugleich die Anerkennung von Zulemas Suverenität und Integrität bedeutet hätte. Auf Anraten von Vater Agostino Sanchez ändert er aber seinen Beschluss um, um Zulema bekehren zu lassen.

Besonderheiten der Narration und der Erzählinstanzen

Die mehrsträngigen Geschichten von artistischer narrativer Struktur werden in allen drei Erzählungen von figural gestalteten männlichen Erzählern vermittelt. Ihr gemeinsamer Zug ist, dass sie diese Frauen mit ihrer wundervollen Stimme enthusiastisch bewundern und sich mal mit mehr, mal mit weniger Erfolg anstrengen, sie zu verstehen. Der Erzähler in *Rat Krespel* vermutet im Hintergrunde der – im Auge des nicht eingeweihten Betrachters – eigenartigen Beziehung von dem Rat und seiner Tochter himmelsschreiende Frevel, bösen Terror, sogar Mord und versucht den Rat mit großem Eifer zur Eingeständnis zu bewegen. Seine Vorstellungen erweisen sich aber immer wieder als falsch, sein Engagement zeugt

²² Die Zither könnte der leitmotivischen Verwendung der Geige in *Rat Krespel* entsprechen, wenn sie nicht ebenso unmotiviert verschwinden würde aus der Geschichte, wie der eher nur angedeutete Liebesstrang, bzw. Liebesdreieck. Ähnliche Ansicht vertritt über die Bedeutung der Zither Mattli, er deutet ihr Verschwinden als Vorzeichen von Zulemas Tod (vgl. MATTLI 2003, 75), meines Erachtens bietet aber der Texte nicht genug Hinweise darauf, und schon gar nicht solche, die der Rolle der Geige in *Rat Krespel* angemessen wären.

²³ Die Erzählung zeigt mehrfach Parallelen zu Heinrich von Kleists Erzählung *Die heilige Cäcilie oder die Gewalt der Musik*.

vielmehr von seiner übertriebenen Begeisterung, von Mangel an Erfahrung, von Befangenheit beinahe von Dummheit. Im *Sanctus* wird die Rahmenerzählung von einem nicht personalisierten Narrator vermittelt. Durch den Erzählrahmen wird die Möglichkeit geschaffen, den reisenden Enthusiasten, der die eingebettete Legende erzählt sowohl durch den Doktor als auch durch den Kapellmeister als unzuverlässigen Erzähler charakterisieren zu lassen. Nicht nur die männlichen Erzähler, sondern auch die männlichen Figuren der Erzählung bemühen sich um das Verständnis der Frau, der weiblichen Gestalten, oder aber bezeugen eben ihre Unfähigkeit dazu. Somit werden diese Frauengestalten sowohl auf der Ebene der Geschichte, als auch auf der der Narration durch männliche Figuren reflektiert, kommen manchmal sogar mehrfach vermittelt zu Wort, wodurch der Eindruck entstehen mag, dass der Leser vielleicht mehr über ihre Betrachter als über sie selbst erfahren kann.

Zusammenfassung

Durch die Untersuchung konnten aufgrund der Art der Verdoppelung und in Abhängigkeit der jeweiligen Figurenkonstellation besondere Varianten der verdoppelten weiblichen Gestalten ermittelt werden. Sie können durch die folgenden graphischen Formeln veranschaulicht werden:

| <i>Don Juan</i> | <i>Rat Krespel</i> | <i>Das Sanctus</i> |
|---|---------------------|---------------------------|
| {DA _{Opernfigur} =DA _{Opernsängerin} } | {Angela} {Antonie} | {Bettina} {Zulema=Julia} |

In *Don Juan* entsteht die zwiespältige Verdoppelung innerhalb einer Figur. Donna Annas Figur ist zugleich die vollwertige Erscheinung einer Opernfigur und der sie spielenden Sängerin selbst. In *Rat Krespel* ringen zwei einander sehr nahe Figuren, Mutter und Tochter mit dem gleichen Problem.²⁴ Angela entscheidet sich für das Singen und verzichtet auf die Liebe und entgeht somit dem gefährlichen Zwiespalt, schließlich führt aber dennoch die Kunst, das Singen zu ihrem Tod. In Antonies Fall gefährdet die Kunst viel deutlicher ihr Leben, aber der Verzicht darauf fordert zugleich den Verzicht auf das andere Lebenselement, auf die Liebe. Der doppelte Verzicht reicht aber nicht hinaus, um den Zwiespalt in ihrem Leben aufzuheben, die in ihrer besonderen Stimme, „oft dem Hauch der Äolsharfe, oft dem Schmetter der Nachtigall gleichend“ (SW 4, 60) vom Anfang an markiert ist. Der Zwiespalt kann also bei manchen Figuren gar nicht aufgehoben werden und er führt zu ihrem Tod. Während Krespel in seiner Praxis die Überwindung der zwiespältigen Verdoppelung durch den Verzicht auf die bzw. durch die Ersetzung der Motive von Kunst und Liebe

²⁴ Eine zum Teil ähnliche Figurenkonstellation zeichnet sich in der Erzählung die Fermate ab, in der die Verdoppelung der Sängerinnen in zwei einander Kunst gegenseitig ergänzenden Schwestern gestaltet ist. Die ältere, lebhaftere Lauretta mit hoher Tonlage fällt in erster Linie durch ihr singtechnisches Können auf, während Teresina eine tiefere Tonlage hat und sich in der musikalischen Interpretation der Gefühle hervortut. In der Singkunst der einzelnen Figuren erscheint also keine Verdoppelung und auch das ab und zu auftauchende Liebesmotiv erschöpft sich eigentlich in oberflächlichen Beziehungen, die eher der Karriere der beiden förderlich sind. Ihre Karriere als Sängerin ist diesmal mit keinen tragischen oder lebensgefährlichen Motiven gepaart, wofür der Grund m.E. darin zu suchen sei, dass sie weder in der Kunst noch in der Liebe vollständig aufgehen.

durch Surrogate anstrebte, erfährt er in dem Traum zu Antonies Todesstunde im Bilde der sich in der Kunst vereinigenden Antonie und ihres Bräutigams die eigenartige, zum Teil erotische Wonne, die der Vereinigung der in seinem Leben konkurrierenden Bereiche entspringt.

Im Vergleich mit den anderen beiden Erzählungen werden die Frauengestalten im *Sanc-tus* sogar zweifach verdoppelt. Durch die Parallelgeschichte von Bettina und Julia ringen – ähnlich wie in *Rat Krespel* – zwei Frauengestalten mit dem gleichen Problem. Die doppelte Identität der Julia/Zulema-Figur ist zugleich als die interkulturelle Variante der Problematik von Donna Anna zu lesen, während ihre besondere Stimme, die mal an den Glockenklang, mal an „das singende Schmetterlein einer Nachtigall“ (SW 3, 150) erinnert, Antonies Gestalt konnotiert. Der Schicksal der aus mehrerer Sicht zwiespältigen Figur ist wiederum der Tod. Die einzige Überlebende unter den Frauenfiguren dieser drei Erzählungen ist Bettina, in ihrem Fall erscheint aber – wie darauf früher verwiesen – gar kein Liebesmotiv und der Schluss der Erzählung lässt vermuten, dass sie sich auch in ihrer Singkunst nicht voll entfaltet²⁵, da sie zuletzt „mit herrlicher Glocken-Stimme Pergoleses Stabat mater (jedoch nicht in der Kirche, sondern im mäßig großen Zimmer) gesungen hatte“ (SW 3, 160).

Literatur

Primärliteratur:

Siglen:

- SW = E. T. A. Hoffmanns sämtliche Werke in sechs Bänden. Frankfurt/M., Deutscher Klassiker Verlag, 1985ff.
 Bd 2/1: *Fantasiestücke in Callot's Manier. Werke 1814*. Hgg. von Hartmut Steinecke unter Mitarbeit von Gerhard Allroggen und Wulf Segebrecht. Frankfurt/M., Deutscher Klassiker Verlag, 2006.
 Bd 2/2: *Die Elixiere des Teufels. Werke 1814–1816*. Hgg. von Hartmut Steinecke unter Mitarbeit von Gerhard Allroggen. Frankfurt/M., Deutscher Klassiker Verlag, 2007.
 Bd 3: *Nachtstücke. Klein Zaches. Prinzessin Brambilla. Werke 1816-1820*. Hgg. von Hartmut Steinecke unter Mitarbeit von Gerhard Allroggen. Frankfurt/M., Deutscher Klassiker Verlag, 2009.
 Bd 4: *Die Serapions-Brüder*. Hgg. von Wulf Segebrecht unter Mitarbeit von Ursula Segebrecht. Frankfurt/M., Deutscher Klassiker Verlag, 2008.

Sekundärliteratur:

DOBAT 1984

DOBAT, Klaus Dieter: *Musik als romantische Illusion. Eine Untersuchung zur Bedeutung der Musikvorstellungen E. T. A. Hoffmanns für sein literarisches Werk*. Tübingen, Niemeyer, 1984.

DETERDING 2007

DETERDING, Klaus: *Hoffmanns Erzählungen. Eine Einführung in das Werk E. T. A. Hoffmanns*. Würzburg, Königshausen u. Neumann, 2007.

FRENZEL ¹⁰2005

FRENZEL, Elisabeth: *Stoffe der Weltliteratur*. Stuttgart, Kröner, ¹⁰2005.

FODOR 2002

FODOR Géza: *A Mozart-Opera világképe*. Budapest, Typotex, 2002.

²⁵ Im Vergleich mit den Sängerinnen der *Fermate* kann darauf geschlossen werden, dass die Sängerinnen die ihre Karriere unverletzt überleben nur ein niedrigeres Kunst-Niveau erreichen, während für die volle Entfaltung im Singen mit dem Leben bezahlt wird.

GRÖBLE 2000

GRÖBLE, Susanne: *E. T. A. Hoffmann*. Stuttgart, Reclam, 2000 (Literaturwissen für Schule und Studium).

JAPP 2004

JAPP, Uwe: Rat Krespel. Rätsel der Kunst. In: *Interpretationen. E. T. A. Hoffmann. Romane und Erzählungen*. Hgg. von Günther Sasse. Stuttgart, Reclam, 2004, 157–167.

KAISER 1975

KAISER, Hartmut: Mozarts Don Giovanni und E. T. A. Hoffmanns Don Juan. Ein Beitrag zum Verständnis des »Fantasiestücks«. In: *Mitteilungen der E. T. A. Hoffmann Gesellschaft* 21, 1975, 6–26.

MATTLI 2003

MATTLI, Christian: *Der Tod der Primadonna. Der Mensch als Instrument im literarischen Werk E. T. A. Hoffmanns*. Bern u.a., Lang, 2003.

MEIER 1992

MEIER, Albert: Fremdenloge und Wirtstafel. Zur poetischen Funktion des Realitätsschocks in E. T. A. Hoffmanns Fantasiestück »Don Juan«, In: *Zeitschrift für deutsche Philologie*, 111, 1992, 516–531.

NEYMEYR 2003

NEYMEYR, Barbara: Musikalische Mysterien. Romantische Entgrenzung und Präfiguration de Décadence in E. T. A. Hoffmanns Rat Krespel. In: *E. T. A. Hoffmann Jahrbuch*, Bd. 11, 2003, 73–103.

OROSZ 2001

OROSZ Magdolna: *Identität, Differenz, Ambivalenz. Erzählstrukturen und Erzählstrategien bei E. T. A. Hoffmann*. Frankfurt/Main u.a., Lang, 2001.

PAKSY 2011

PAKSY Tünde: Das Geflecht von Musikkritik und Literatur. Ein Beitrag zum Verständnis E. T. A. Hoffmanns Don Juan. In: *Publicationes Universitatis Miskolcensis. Sectio Philosophica*. XVI/3, 2011, 311–316.

WIESE 1962

WIESE, Benno von: *Die deutsche Novelle von Goethe bis Kafka. Interpretationen II*. Düsseldorf, August Bagel Verlag, 1962.

FIGUREN UND TEXTSORTEN

JÓZSEF PETHŐ

Einleitung

Der Beitrag setzt sich zum Ziel, in verschiedenen Bereichen und Textsorten der sprachlichen Kommunikation von heute die wichtigsten Funktionen von rhetorisch-stilistischen Figuren darzustellen. (Es ist hier zu bemerken, dass rhetorisch-stilistische Figuren in der Fachliteratur oft als Stilfiguren oder rhetorische Figuren oder einfach Figuren bezeichnet werden; vgl. Ueding 1992–2009; Szathmári 2008) Entsprechend meiner Zielsetzung stütze ich mich in erster Linie auf Beispiele und Analysen. Mein Korpus, also die Texte bzw. die zu analysierenden Beispiele entstammen der Gegenwartssprache, genauer gesagt dem ungarischen und deutschen Sprachgebrauch der letzten zwei Jahrzehnte.

Den theoretischen Hintergrund meines Beitrages bildet die funktionale Linguistik. Der Begriff funktionale Linguistik wird heute weitgehend vieldeutig interpretiert, also die Bezeichnung funktionale Linguistik wird häufig für sehr verschiedene linguistische Theorien verwendet. Ich habe mich v.a. auf die Grundthesen des holistischen Ansatzes der Kognitiven Linguistik gestützt. Dieses Modell kann man hauptsächlich mit den Namen von Leonard Talmy, George Lakoff und Ronald Langacker verbinden (vgl. Lakoff–Johnson 1980; Langacker 1987, 1988; Talmy 2000, Geeraerts–Cuyckens 2007).

Die Grundthesen der funktional-kognitiven Linguistik sind die folgenden:

- nach dem holistischen Ansatz der Kognitiven Linguistik ist die Sprache Teil des kognitiven Systems. Mit der Sprache können wir die grundlegendsten kognitiven Aufgaben erfüllen: Informationen aufnehmen, verarbeiten, speichern und abrufen;
- die Kognitive Linguistik stellt die Bedeutung (den Sinn) in den Vordergrund;
- dieser Ansatz ist betonterweise eine gebrauchsbasierte Sprachtheorie, deswegen ist der pragmatische Aspekt essentiell;
- die Vorstellung der Strukturen und Funktionen sprachlicher Einheiten, anders gesagt: die Vorstellung der formalen und die der funktionalen Eigenschaften ist von gleichem Rang;
- die Anwendung der Prototypentheorie (vgl. Tolcsvai Nagy 2005, 2006; Geeraerts–Cuyckens 2007; Wildgen 2008).

Figuren in verschiedenen Textsorten

Figuren und Metaphern

Am Anfang der Diskussion des Themas im engeren Sinne, das heißt: bei der Diskussion der Zusammenhänge zwischen Figuren und Textsorten, ist es nützlich, auf die kognitive Metaphernforschung als Ausgangspunkt zu verweisen. Wie es Lakoff, Johnson (1980), Kövecses (2005, 2010) und andere kognitiven Metaphernforscher bewiesen haben, „leben wir in Metaphern“ (wie es im Titel des berühmten und grundlegenden Werkes von Lakoff und Johnson heißt: „Metaphors we live by“). Also die Metaphern sind nicht als oberflächlicher Schmuck, nicht nur als rhetorische oder poetische Mittel zu betrachten. Im Gegenteil: Metaphern sind wichtige, integrale Bestandteile der ganzen Sprache, also einschließlich der Alltagssprache.

In meinem Beitrag wird die Absicht verfolgt, diese die Metaphern betreffende These mit den entsprechenden Änderungen für rhetorisch-stilistische Figuren zu verwenden. Also: in meinem Beitrag wird dafür argumentiert, dass die enger aufgefassten, anders gesagt die „eigentlichen“ Figuren, also die rhetorisch-stilistischen Figuren – genauso wie die andere Kategorie des breit verstandenen Begriffes der Figuren: also die Metaphern – nicht nur zur rhetorischen oder poetischen Sprachebene gehören. Sie können in der Alltagssprache in allen Textsorten vorkommen und dort verschiedene wichtige, bedeutungsstiftende Rollen spielen.

Es ist notwendig hier auch zu klären: was wird in meinem Beitrag unter Textsorte verstanden? Ich verwende die Begriffsbestimmung von Brinker:

„Textsorten (wir sprechen gleichbedeutend auch von Textklassen oder Texttypen) sollen zunächst ganz allgemein als komplexe Muster sprachlicher Kommunikation verstanden werden, die innerhalb der Sprachgemeinschaft im Laufe der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung aufgrund kommunikativer Bedürfnisse entstanden sind.“ (Brinker 1985/2001: 118).

Rhetorische Figuren in öffentlichen Reden der Gegenwartssprache

Untersuchen wir öffentliche Reden der Gegenwart unter unserem Gesichtspunkt, können die folgenden Aussagen getroffen werden: Reden, die vor großem Publikum und/oder zu bedeutenden gesellschaftlichen, feierlichen Anlässen gehalten werden, sind mit Erwartungen bzw. Stilabsichten nach einem gehobenen, „wertzuschreibenden“ Stil verbunden (vgl. Tolcsvai Nagy 1996: 133–166, Tolcsvai Nagy 2005, Sandig 2006). Solche Erwartungen erfüllt der Redner nicht zuletzt durch Verwendung rhetorischer Figuren. aber eine vor kleinerem Publikum zu haltende Rede ist mit ganz verschiedenen stilistischen Erwartungen und Stilabsichten verknüpft. Das bedeutet für den Redner, dass er auch einer ganz anderen Textstrategie hinsichtlich der Figuren folgen soll (vgl. Pethő 2011). Als Beispiel schauen wir uns jetzt mal zwei Reden an. Beide Reden gehören zur selben Textsorte: beide sind Festreden.

Die erste wurde von László Sólyom, dem ehemaligen Präsidenten der Republik Ungarn anlässlich der 50. Jubiläumsfeier der Revolution von 1956 in der Frankfurter Paulskirche gehalten (im Jahre 2006). Und die zweite wurde anlässlich des 20. Jahrestages der Deutschen Einheit vom damaligen Bundespräsidenten der Bundesrepublik Deutschland Christian Wulff gehalten (im Jahre 2010). Bei Zitaten kennzeichnet das „S“ die Sólyom-Rede, das „W“ die Rede von Wulff. In beiden Reden sind zahlreiche Figuren anzutreffen. Zum Beispiel **Häufungen**, mit einem anderen Terminus: Aufzählungen:

„Es ist Vertrauen *erweckend und erhebend*, dass es ein solches Gedenken gibt, womit sich jeder identifizieren kann, wo es keine *Gegenmeinungen und Bedenken* gibt.“ (S)

(„*Biztató és felemelő* érzés, hogy van egy megemlékezés, amellyel mindenki azonosulni tud, amellyel szemben nincsenek *ellenvélemények és fenntartások.*”)

„Wir feiern heute, was wir vor 20 Jahren erreicht haben: *Einigkeit und Recht und Freiheit* für unser deutsches Vaterland.“ (W)

Die rhythmusstiftenden und strukturierenden **Anaphern** spielen auch eine relevante Rolle, z.B.

„Ich denke *an die* Bilder aus Berlin, in der Nacht vom 2. auf den 3. Oktober. *An die* Menschen, die vor dem Reichstagsgebäude standen. *An die* gespannte Erwartung in den Momenten vor Mitternacht. *An den* Klang der Freiheitsglocke. *An das* Glücksgefühl. *An die* Tränen...“ (W)

Auch **Antithesen** kommen häufig vor, schauen wir uns jetzt einige Beispiele an, z.B.

„...er gezwungen wird, eine Auswahl aus der Vergangenheit zu treffen: Es gibt Dinge, *für die er einsteht*, und andere, *die er leugnet*.“ (S)
(...válogatni kényszerül a múltból: van, amit *vállal*, van amit *tagad*.)

„Lebenswelten driften auseinander: *die von Alten und Jungen; Spitzenverdienern und denen, die vom Existenzminimum leben; von Menschen mit und ohne sicherem Arbeitsverhältnis; von Volk und Volksvertretern...*“ (W)

„Gewiss ist auch *Erhaltenswertes verloren gegangen. Unendlich Wertvolles wurde jedoch gewonnen...*“ (W)

Rhetorische Fragen:

„...*Was hält uns zusammen? Sind wir zusammengewachsen, trotz aller Unterschiede?*“ (W)

Rhetorische Figuren in der zeitgenössischen Literatur

In den Gattungen bzw. Textsorten (zur Relation der Kategorien literarischen Gattung und Textsorte siehe z. B. Kocsány 2002) also in den Textsorten der **zeitgenössischen** (sehr vielfältigen) **Literatur** kommen die rhetorischen Figuren fast in unüberschaubarer Fülle und in sehr unterschiedlichen Rollen vor. Diese Rollen können teilweise aus dem traditionellen Literaturkonzept, aus dem traditionellen Literaturideal abgeleitet werden. Das ist also das Befolgen der vieltausendjährigen literarischen Tradition – aus welchen Gründen auch immer.

Sehr aufschlussreich aus unserer Sicht ist ein vor kurzem publizierter Beitrag von Ágnes Domonkosi. Domonkosi (2008) hat in diesem Beitrag die text- und stilkonstituierende Rolle der rhetorischen Figuren in der Lyrik von Lajos Parti Nagy, einem der bedeutendsten zeitgenössischen ungarischen Dichter analysiert. Von Domonkosi wurden die folgenden Funktionen bzw. Bedeutungen vorgestellt:

- die Rolle der rhetorischen Figuren bei der Lenkung der Aufmerksamkeit auf das Funktionieren des Textes;
- Eröffnung der Bedeutungsmöglichkeiten;
- Rolle bei der Herstellung der Textkohärenz;
- Imitation der dilettantischen Versifikation;
- (und) Mittel der Ironie.

Als Ordnungsprinzip gilt in der Postmoderne die „Difusität“ (Szabó 1999), die den Aufbau des Textes folgendermaßen organisiert: „spezifisch darin [d.h. im Text] der Unterbruch, die Zerbröckeltheit, die vielfältige Abzweigung, die ständige Tendenz zu kommentieren und verstärken“ (Szabó 1999: 264). Die Difusität tritt meistens in Wiederholungen,

besonders in Häufungen vor. Nehmen wir als Beispiel eine Passage aus dem „Buch Hrabals“ von Péter Esterházy:

„Ich habe einmal in irgendeiner Gesellschaft gehört, dass jeder Mensch ein gesondertes Wort sei und die gesamte Menschheit die Sprache beziehungsweise jenes Buch, das der Herrgott liest; das eine Wort versteht das andere Wort nicht, das Verstehen liegt in der Sprache, und wer das begreift, ist nicht der Schriftsteller, nein, der Leser ist das; er schaut sich die Wörter an, kostet sie, kraut sie, stilisiert die Wörter, klopft sie ab, er ist ein aktiver Leser, er streicht, ordnet um, schreibt etwas neu, blättert zurück, überspringt. Und was für ein Leser ist wohl der Herr?, das ist eine verständliche Frage. [...] (Und was für ein Schriftsteller wäre der Herr, wenn wir schon soweit sind? Aus dem Stegreif gesagt: gar keiner. Der Herr schreibt: nicht! Wer sich an alles erinnert, ist ein Ungeheuer, oder er ist Gott, und der schreibt nicht, gegebenenfalls ist auch Gott ein Ungeheuer, letzteres schließe ich aus Erbarmen aus [es ist meine persönliche Meinung], ohne Vergessen ist ausschließlich Gott in der Lage erbarmen.“ (Péter Esterházy: Das Buch Hrabals. Residenz Verlag. 1991: 171. Übersetzt von Zsuzsanna Gahse)

Ähnlicherweise spielen die rhetorisch-stilistischen Figuren eine wichtige, sogar kompositionsorganisierende Rolle in einem berühmten Gedicht von Durs Grünbein, einem der wichtigsten Vertreter der zeitgenössischen deutschen Lyrik. Durch die Häufungen, Parallelismen und anderen Wiederholungsfiguren erscheinenden freien Assoziationen bilden so eine eigenartige Struktur, die zugleich abgeschlossen und offen, geordnet und ungeordnet ist.

„Oder Dichtung, was war das noch? Entführung in alte Gefühle...
 Stimmenfang, Silbenzauber, *ars magna* im elaboriertesten Stil.
 Die Kälte der Selbstbegegnung, ein Tanz zwischen sämtlichen Stühlen.
 Nichts Halbes, nichts Ganzes also, doch das gewisse Etwas zuviel.
 Dem einen Gebet ohne Gott, dem andern das „Echt Absolut Reelle.“
 [...]
 Der Vers ist ein Taucher, er zieht in die Tiefe, sucht nach den Schätzen
 Am Meeresgrund, draußen im Hirn. Er konspiriert mit den Sternen.
 Metaphern sind diese flachen Steine, die man aufs offene Meer
 Schleudert vom Ufer aus. Die trippelnd die Wasserfläche berühren,
 Drei, vier, fünf, sechs Mal im Glücksfall, bevor sie bleischwer
 Den Spiegel durchbrechen als Lot. Risse, die durch die Zeiten führen.
 Philosophie in Metren, Musik der Freudesprünge von Wort zu Ding.
 Geschenk, sagt der eine, der andre: vom Scharfsinn gemacht.
 Was bleibt, sind Gedichte. Lieder, wie sie die Sterblichkeit singt.
 Ein Reiseführer, der beste, beim Exodus aus der menschlichen Nacht.“
 (Durs Grünbein: Erklärte Nacht)

Rhetorische Figuren in der Mediensprache

Aus unserer Sicht gibt es große Unterschiede zwischen den einzelnen Textsorten der Mediensprache. In ganz anderer Häufigkeit und in ganz anderen Formen kommen die Figuren in verschiedenen Mediengattungen vor. Anders in den tatsachenbetonten (referierenden) Textsorten z.B. in Nachrichten, Reportagen etc. und in meinungsbetonten Textsorten, z.B. in Leitartikeln, Glossen, Essays usw. Es gilt aber für viele Mediengattungen im Allgemei-

nen, dass die **Schlagzeilen** oft rhetorische Figuren sind. Ich zitiere jetzt nur ein paar Beispiele:

Alliteration

Tödlicher Terror im Reich des Rauschs (Schlagzeile eines „Spiegel“-Berichtes über den Drogenkrieg in Mexiko)

Dominanz der Dauerdirigenten (Schlagzeile eines Kommentars des „Spiegel“)

Vasárnap választás Vasváriban (Wahl am Sonntag in Tiszavasvári, ein Nachrichtentitel von Tageszeitung Kelet-Magyarország)

Alliteration und Häufung

Wein, Weib und wilde Stiere (Schlagzeile eines „Spiegel“-Berichtes, Thema: Festival San Fermin in Pamplona)

Anspielung oder Allusion

Der Besuch der kleinen, alten Dame (Titel eines Zeitungsartikels in der österreichischen Tageszeitung, „Der Standard“, über die Venus von Willendorf. Der Journalist spielt auf das Theaterstück von Friedrich Dürrenmatt „Der Besuch der alten Dame“ an.)

Brüsszeli muzsikuskok („Brüsseler Musiker“, Schlagzeile der Wochenzeitung „Heti Világgazdaság“, Anspielung auf das berühmte deutsche Märchen, Die Bremer Stadtmusikanten.)

In großem Teil der oben zitierten Beispiele fungieren die rhetorischen Figuren in irgendeiner Weise als Mittel der Ironie. Besonders beliebt sind solche Schlagzeilen in der **Regenbogenpresse** (Boulevardpresse), einige Alliteration-Beispiele aus der Tageszeitung „Bild“:

Halloween-Hurrikan zeigt seine hässliche Fratze

Berliner Babyleiche bereits bestattet

Multimillionär mit Mini-Steuersatz

Baggern, busseln und bechern in Kroatien

Rhetorische Figuren in der Werbung

Eine sehr umfangreiche Sachliteratur beschäftigt sich mit rhetorischen Figuren in der Werbung. Die Ergebnisse der früheren Untersuchungen (siehe z.B. Sowinski 1998, Forgács 2005, Janich 2001, Szikszainé Nagy 2008) zeigen überzeugend, dass die rhetorischen Figuren in Werbungen sehr häufig und wirksam eingesetzt werden. Nach Manuela Baumgart (1992: 58–67) sind 32 rhetorische Figuren typisch für Slogans, unter anderem: Alliteration, Anspielung, Antithese, Paradoxon, Rhetorische Frage, Steigerung (Klimax), Übertreibung (Hyperbel), Wortspiel usw. Ich führe hier nur einige Beispiele an (vgl. Janich 2001: 202–209):

Alliteration

Wissen, was wichtig wird (Slogan von „Financial Times“)

Wortspiel

Gut. Besser. Gösser.

Wir lieben Fliegen (Slogan von Condor Airlines)

Wortspiel mit Oxymoron

A legnagyobb legkisebb (Der größte Kleinste; Toyota Yaris)

Traditionell innovatív (Slogan von Becker Autoradio)

Hyperbole

A legtöbb, mi adható. (Wörtlich übersetzt: *Das Meiste, das man geben kann*, aber die originale deutsche Version des Tchibo-Slogans lautet so: *Das Beste geben.*)

Nichts ist unmöglich! (Toyota-Slogan)

Die rhetorische Figuren in der gesprochenen Alltagssprache

In der gesprochenen Alltagssprache spielen verschiedene Typen der rhetorischen Figuren auch eine große Rolle. Hier erwähne ich nur ein paar dazugehörige typische Figuren: z.B. Euphemismus (Untertreibung), Hyperbel, Klimax, Ironie, Rhetorische Frage, Wortspiel usw. werden oft gebraucht.

Als Beispiel diskutiere ich jetzt nur eine in der Alltagssprache verwendete Figur und zwar die rhetorische Frage. In ihrem Buch, „A kérdéssalakatok retorikája és stilisztikája“ („Rhetorik und Stilistik der rhetorischen Fragen“), zitiert Irma Szikszainé Nagy (2008) eine Reihe von Beispielen, z.B. die folgenden:

Was? Dieser Schrott kostet hundert Forint? (Hogyan, száz forintba kerül ez a vacak?)

Wollten Sie doch nicht mitkommen, Herr Ingenieur? (Nem jönne el mégiscsak, mérnök úr?)

Aus vielen rhetorischen Fragen wurden Gemeinplätze (vgl. Szikszainé Nagy 2008: 164–165):

Habt ihr das in der Schule gelernt? (Wenn jemand etwas Schlechtes tut.)
(*Ezt tanultátok az iskolában?*)

Soll das ein Kompliment sein? (Beleidigung)
(*Ez bók akar lenni?*)

Die rhetorischen Fragen sind im alltäglichen Diskurs, wie Szikszainé Nagy Irma (op. cit. 55) sagt mit Langacker's bekannten Terminus „Routine-Strukturen“. Dass heißt, der Sprecher erstellt und benutzt sie intuitiv ohne es zu wissen, dass er einen rhetorische Trick, d.h. eine rhetorische Figur benutzt. Das gilt natürlich auch für andere Figuren des alltäglichen Diskurses.

Zusammenfassung

Obwohl es mir in diesem Rahmen nicht möglich war, eine breiter angelegte Untersuchung durchzuführen, hoffe ich doch demonstriert zu haben, dass die rhetorischen Figuren die

verschiedenen Textsorten mit vielfältigen stil- und bedeutungsbildenden Funktionen durchsetzen.

Es ist eine grundsätzlich wichtige Frage, in welchen Funktionen die rhetorischen Figuren in den verschiedenen Kommunikationssituationen verwendet werden. Nach Plett (2000: 163) kann man die Figurenfunktionen im Allgemeinen wie folgt beschreiben:

| Kommunikationssituation | Zweck |
|-------------------------|------------------------------|
| Alltagssprachlich | Mitteilung |
| Rhetorisch | Persuasion |
| Poetisch | Autotelie (Selbstwertigkeit) |

Einerseits kann man ohne Zweifel zugeben, dass es Gründe für eine derartige, obzwar vereinfachende Systematisierung geben mag, andererseits – wenn auch auf den relativ wenigen hier zitierten Beispielen basierend – erscheint es notwendig, diese Annäherung von Plett zu nuancieren. Die Zwecke der Figuren sind Mitteilung, Überzeugung (Persuasion) und Poetisierung. Diese sind theoretisch immer absonderbar, aber im gesamten Text treten diese Funktionen zusammengeflochten auf. So durchweben die rhetorischen Figuren den Sprachgebrauch mit vielfältigen bedeutungsbildenden Funktionen – sie stellen oftmals eine Komponente dar, die im Text im Vordergrund steht und die Stilwirkung sowie den Textsinn entscheidend mitgestaltet.

Literatur

BAUMGART 1992

BAUMGART, Manuela: *Die Sprache der Anzeigenwerbung*. Heidelberg, Physica, 1992.

BRINKER 2001

BRINKER, Klaus: *Linguistische Textanalyse*. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 5., durchgesehene und ergänzte Auflage. Berlin, Erich Schmidt Verlag, 2001.

DOMONKOSI 2008

DOMONKOSI Ágnes: *Az alakzatok szöveg- és stílusretentő szerepe Parti Nagy Lajos költészetében*. Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2008.

FORGÁCS 2005

FORGÁCS Erzsébet: *Nyelvi játékok*. Szeged, SZEK Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2005.

GEERAERTS 2007

GEERAERTS, Dirk–Cuyckens, Herbert (eds.): *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 264–293, 2007.

JANICH 2001

JANICH, Nina: *Werbesprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2001².

KOCSÁNY 2002

KOCSÁNY Piroska: *Szöveg, szövegtípus, jelentés: a mondás mint szövegtípus*. NytudÉrt. 151. sz., Akadémiai Kiadó, Budapest, 2002.

KÖVECSES 2005

KÖVECSES Zoltán: *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Budapest, Typotex, 2005.

KÖVECSES 2010

KÖVECSES Zoltán: *Metaphor. A Practical Introduction*. Second Edition. Oxford, New York etc., Oxford University Press, 2010.

- LAKOFF 1980
LAKOFF, George–Johnson, Mark *Metaphors we live by*. Chicago, The University of Chicago Press, 1980.
- LANGACKER 1987
LANGACKER, Ronald W.: *Foundations of cognitive grammar*. Vol. 1. Stanford, Stanford University Press, 1987.
- LANGACKER 1987
LANGACKER, Ronald W.: A view of linguistic semantics. In: Brygida Rudzka-Ostyn (Hg.): *Topics in cognitive linguistics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 49–90, 1987.
- PETHŐ 2011
PETHŐ József: *Alakzat és jelentés*. Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2011.
- PLETT 2000
PLETT, Heinrich F.: *Systematische Rhetorik*. München, Wilhelm Fink Verlag, 2000.
- PLETT 2006
SANDIG, Barbara: *Textstilistik des Deutschen*. Berlin, New York, Mouton de Gruyter, 2006.
- SOWINSKI 1998
SOWINSKI, Bernhard : *Werbung*. Tübingen, Niemeyer, 1998.
- SZABÓ 1999
SZABÓ Zoltán: *A stílustörténet egy belső összefüggéséről*. MNy. 257–266, 1999.
- SZIKSZAINÉ 2008
SZIKSZAINÉ Nagy Irma: *A kérdésalakzatok retorikája és stilisztikája*. Debrecen, DE Kossuth Egyetemi Kiadó, 2008.
- SZATHMÁRI 2008
SZATHMÁRI István (Hg.): *Alakzatlexikon*. Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2008.
- TALMY 2000
TALMY, Leonard: *Toward a cognitive semantics*. Volume I. Cambridge, MA, MIT Press, 2000.
- TOLCSVAI 1996
TOLCSVAI Nagy Gábor: *A magyar nyelv stilisztikája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996.
- TOLCSVAI 2005
TOLCSVAI Nagy, Gábor: *A cognitive theory of style*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 2005.
- TOLCSVAI 2006
TOLCSVAI Nagy Gábor: Stilisztika. In: Kiefer Ferenc (Hg.): *Magyar nyelv*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 628–652, 2006.
- UEDING 1992–2009
UEDING, Gert (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. 1–9. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1992–2009.
- WILDGEN 2008
WILDGEN, Wolfgang: *Kognitive Grammatik: klassische Paradigmen und neue Perspektiven*. Berlin, De Gruyter, 2008.

DER ZUSAMMENHANG ZWISCHEN ESOTERIK UND ROMANTIK

RODICA TEODORA BIRIŞ

Einleitung

Es gibt keinen Zweifel, dass Aspekte der westlichen esoterischen Tradition einen signifikanten Einfluss auf die führenden Persönlichkeiten der Romantik (darunter auch deutscher Idealismus) ausgeübt haben. Literaturwissenschaftler und Philosophen haben seit langem über das Wesen und Definition der Romantik nachgedacht. Wir werden sehen, dass in dieser systematischen und kontinuierlichen Debatte eine bescheidene, aber unbestreitbare Neigung in Richtung der Anerkennung der westlichen Esoterik nicht nur als ein kontingenter, aber auch als ein wesentlicher, konstitutiver Faktor sich entwickelt hat.

Wichtige Persönlichkeiten der Romantik

Arthur O. Lovejoy

Unter den Forschern der Romantik, ist Lovejoy am besten für seinen Aufsatz „Über die Diskriminierung der Romantik“, der im Jahre 1924 veröffentlicht wurde, bekannt. In diesem Aufsatz gibt Lovejoy eine riesige Liste von Beispielen für unvereinbare Meinungen über die Herkunft, Herausbildung, historische Orte, Beschreibungsformen, Vertreter, Nachkommen und Verdienste der Romantik. Die unausweichliche Schlussfolgerung ist, dass Romantik sehr unterschiedliche Dinge für verschiedene Menschen bedeutet hat. Es ist scheinbar unmöglich, einen Konsens sogar über Grundlagen zu erreichen. Lovejoy kommt zu dem Schluss, dass Wissenschaftler das Wort Romantik nur im Plural benutzen sollten. Es gibt in der Tat eine Vielzahl von Gattungen der sogenannten Romantik: eine deutsche Romantik die in den 1790er Jahren beginnt, eine englische die in den 1740er Jahren beginnt, eine französische, ab dem Jahr 1801 und eine zweite französische, die erst im zweiten Jahrzehnt des Jahrhunderts beginnt. Es ist offensichtlich, dass das, was vor allem Lovejoys Sensibilitäten als Historiker beleidigte die Tradition der Romantik als universelle Tendenz des menschlichen Geistes, oder zumindest des europäischen Geistes definiert, die regelmäßig in allen Zeiten der Geschichte wiederkehrt. Er bestätigte jedoch, dass die letzten Dekaden des achtzehnten Jahrhunderts eine tiefgreifende Revolution des Denkens zeugten:

To call these new ideas of the 1780s and 1790s Romanticism is confusion-breeding and productive of historical error above all because it suggests that there was only one such idea, or, if many, that they were all implicates of one fundamental Romantic idea, or, at the least, that they were harmonious *inter se* and formed a sort of systematic unity. None of these things are true (...). But though there is no such thing as Romanticism, there emphatically was something which ... may still be called a Romantic period.¹

¹ HANEGRAAFF, W. J., Romanticism and the Esoteric Connection, in: Van den BROEK, ROELOF und HANEGRAAFF, W. J. (Hg.) (1998): *Gnosis and Hermeticism From Antiquity to Modern Times*, State University of New York Press, S. 239.

Obwohl Lovejoy den Ansatz zur Romantik als eine einheitliche Tradition, die sogar transhistorisch betrachtet werden kann, abweist, dennoch stellt er drei Merkmale dar, die vermutlich für die romantische Periode bezeichnend sind. Diese Merkmale sind mit drei charakteristischen deutschen Wörtern verbunden: *das Ganze*, *Streben* und *Eigentümlichkeit*, die als Holismus oder Organizismus, Dynamismus und Diversität gekennzeichnet können.

1. Die Idee des Ganzen wurde von Immanuel Kant als eine organische Einheit, die mehr als die Summe seiner Teile ist, definiert. In einem solchen Ganzen lassen sich die verschiedenen Teile nur durch ihre Vernetzung mit allen anderen bestehen, und ebenso existieren sie nur für alle anderen und zum Wohle des Ganzen. Diese Auffassung diente als Gegenstück zu den „mechanistischen“ Vorstellungen des siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts, die ein Ganzes nicht mehr als ein Aggregat seiner Einzelteile sah.
2. Lovejoys zweites Merkmal betrifft die weit verbreitete Annahme des Vorrangs, in der Wirklichkeit sowie im Wert des Prozesses, des kumulativen Werden über allen statischen Modelle. Diese Idee der romantischen Entwicklung wurde eng damit, was er „das Pathos des Kampfes nennt“, besonders in der Form von *Streben ins Unendliche* verbunden: das Streben nach dem Unendlichen, das ein so bekanntes Thema der Romantiker war.
3. Schließlich betonte Lovejoy die Behauptung des Wertes der Vielfalt in den menschlichen Meinungen, Charaktere, Geschmäcke, Künste und Kulturen.

Folglich definiert Lovejoy die „Romantik“ als eine Ablehnung des Mechanizismus zugunsten eines ganzheitlichen Organizismus; der statischen Werte zugunsten von Prozess und Dynamik, und der Uniformitarismus zugunsten von Diversität. In „The Great Chain of Being“ analysiert Lovejoy die bemerkenswerten Auswirkungen in der Geschichte des westlichen Denkens eines Widerspruchs in der platonischen Tradition:

The most noteworthy consequence of the persistent influence of Platonism was ... that throughout the greater part of its history Western religion, in its more philosophic forms, has had two Gods (...). The two were, indeed, identified as one being with two aspects. But the ideas corresponding to the aspects were ideas of two antithetic kinds of being.²

Wenn wir diesen Zusammenhang im Auge behalten, wird es offensichtlich, dass, wenn Lovejoy über Organizismus und Diversität spricht, was er eigentlich im Sinne hat, sind Aspekte des zweiten Strangs des platonischen Denkens. Die platonische „große Kette des Seins“, dargestellt als die Fülle der Kreation (oder der Emanation) in einer gestaffelten Hierarchie geordnet, wurde immer als die vollkommene und komplette Entfaltung der göttlichen Kreativität begriffen. Es ist offensichtlich, dass diese göttliche Vollkommenheit die bloße Möglichkeit von Veränderung, Fortschritt und die Entstehung des Neuen ausschloss. Dieses fing jedoch an, sich im achtzehnten Jahrhundert zu ändern. Deshalb können wir eine Spannung zwischen dem romantischen Holismus und dem romantischen Evolutionismus feststellen. Holismus schlägt eine harmonische Welt, die perfekt und in sich abgeschlossen ist, vor, weil es eine perfekte Gottheit ausdrückt; dies steht im Einklang mit der ursprüngli-

² Ebd., S. 241.

chen platonischen Auffassung. Romantischer Evolutionismus, auf der anderen Seite, vermutet, dass das Universum noch nicht vollkommen ist, weil es ständig nach höheren Verwirklichungen strebt; das ist der typisch moderne, innovative Bestandteil. Die Darstellung von Gott als die unendliche kreative Quelle der Realität bedeutet, dass weder Gott noch das Universum als vollkommen betrachtet werden können.³

René Wellek

Wellek versucht zu zeigen, dass „die großen romantischen Bewegungen“ eine Einheit von Theorien, Philosophien und Stil gestalten, und dass diese wiederum ein kohärentes Bündel von Ideen bilden, Ideen die sich gegenseitig enthalten. Wellek definiert die Einheit der Romantik im Hinblick auf drei Kriterien: Einbildungskraft für die Ansicht der Poesie, der Natur, für die Ansicht der Welt und Symbol und Mythos für den poetischen Stil. Wellek betont, dass für die Romantiker die Einbildungskraft „not merely the power of visualization, somewhere in between sense and reason, which it had been to Aristotle or Addison (...) nor even the inventive power of the poet (...) but a creative power by which the mind gains insight into reality, reads nature as a symbol of something behind or within nature not ordinarily perceived“ war. Mit anderen Worten, die Einbildungskraft war „ein Organ der Erkenntnis, welcher Objekte verwandelt, sie durchschaut“.⁴ [4]

1. Die romantische Ansicht der Natur war eine Reaktion auf die mechanistischen Auffassungen, die im achtzehnten Jahrhundert populär waren. Die Romantiker begriffen Natur als ein organisches Ganzes, das nicht von ästhetischen Werten, die genauso real sind (oder eher realer) wie die Abstraktionen der Wissenschaft getrennt ist. Diese Ideen (die lebende Natur, ihr Zusammenhang mit dem Menschen und seiner Bildsprache) waren alle eng mit dem romantischen Begriff einer intimen, dialektischen Zusammenarbeit und Interaktion zwischen Subjekt und Objekt im Akt der Wahrnehmung verbunden.
2. Schließlich ist der Vorzug für Mythos und Symbol charakteristisch für die romantische Perspektive. Wie Wellek erklärt: „the artist discourses to us by symbols, and nature is a symbolic language (...) a symbol is characterized by a translucence of the special in the individual, or of the general in the special, or of the universal in the general; above all, a symbol is characterized by the translucence of the eternal through and in the temporal. The faculty of symbols is the imagination.“⁵ [5]

An diesem Punkt wird die Ähnlichkeit zwischen Romantik, wie sie von Wellek verstanden und abendländische Esoterik, wie sie von Faivre verstanden wird, offensichtlich. Diese Ähnlichkeit wird von Wellek selbst bestätigt. Im Zusammenhang mit seinen drei Elementen ist für Wellek offensichtlich, dass:

„have their historical ancestry before the age of Enlightenment and in undercurrents during the eighteenth century. The view of an organic nature descends from Neoplatonism through Giordano Bruno, Böhme, the Cambridge Platonists, and some passages in Shaftesbury. The view of imagination as creative and of poetry as prophecy has a similar ancestry.“ [6]

³ Ebd., S. 242.

⁴ Ebd., S. 243.

⁵ Ebd., S. 244.

Welleks grundlegende Betrachtung ist richtig und von entscheidender Bedeutung. Romantik ist eine Wiederbelebung mit einem Unterschied, und genau dieser Unterschied ist überaus wichtig. Die genauen Untersuchungen solcher Unterschiede und deren Hintergründe könnten als Schlüssel zum Verständnis der romantischen Revolution fungieren.

M. H. Abrams

Meyer H. Abrams Buch „Natural Supernaturalism“ ist von wesentlicher Bedeutung erstens, weil es bis zum heutigen Tag die beeindruckendste Synthese die das Thema der Romantik behandelt, und zweitens, weil es die erste bedeutende Erforschung ist, die auf den Zusammenhang zwischen Romantik und Esoterik fokussiert. In dieser Arbeit macht Abrams einige allgemeine Bemerkungen über die charakteristische Philosophie des Zeitalters. Wir werden hier nur diejenigen Betrachtungen, die auch für unsere Analyse von Bedeutung sind, erwähnen und behandeln. Wie Lovejoy und Wellek spricht auch Abrams von einer romantischen Weltanschauung, die sich auf eine „organistische“ und „dynamische“ Auffassung der Natur begründet. Er konzipiert diese Darstellung der Natur als ein autarches System, das sich ohne äußeren Anlass in Bewegung setzt. Die Energie, die es vorantreibt, ist das Produkt einer dialektischen Interaktion der entgegengesetzten Kräfte: Polarität ist das innere Gesetz des Lebens.

Die zugrunde liegende theologische Gestaltung der romantischen Philosophie ist „eine außerordentlich komplexe, aber dennoch erkennbare Version des großen Kreises des neuplatonischen Christentums, nach denen der Prozess der Emanation in seinem Anfang endet, und der Anfang und das Ende eins sind“.⁶ Der ursprüngliche Bruch hat mindestens zwei Dimensionen. In seiner kognitiven Dimension, kommt eine Spaltung zwischen Geist und äußerer Natur vor. In ihrer moralischen Dimension findet eine ähnliche Spaltung in der ursprünglichen Einheit des Menschen mit sich selbst statt. Diese Spaltungen haben einen zweideutigen Charakter: obwohl sie in sich negativ sind, werden sie schließlich gerechtfertigt, weil sie notwendig sind, um die Energie freizusetzen die das gesamte System auf seine schließliche Lösung antreibt. In diesem Zusammenhang spricht man oft von einem „glücklichen Sturz“.

Jedoch unterscheidet sich der romantische Entwurf von seiner neoplatonischen Vorlage in zwei Hauptaspekten, und dies, betont Abrams, ist höchst wichtig. Erstens „der Ort und das Kriterium des entscheidenden Wertes wurden vom plotinischen Anderreich auf diese Welt der Menschen und der Natur und der menschlichen Erfahrung übertragen“.⁷ Einige Romantiker betrachteten eine endgültige Wiedervereinigung eines reintegrierten Geistes mit der äußeren Natur der Menschheit zugänglich zu sein. Andere dachten an das Ziel, als „unendlich rückläufig“, sodass man es nur annähern, aber nie erreichen konnte. In beiden Fällen wurde Geschichte, „der alleinige Reich“, in dem wir am Ende entweder Glück oder überhaupt nichts finden. Zweitens war die zurückgewonnene Einheit nicht mehr „die einfache, undifferenzierte Einheit seines Ursprungs, aber eine Einheit, die höher ist, weil sie die intervenierenden Unterscheidungen enthält“.⁸

Auf diese Weise wurde die platonische Idee der zirkulären Rückkehr mit der Vorstellung eines linearen Fortschritts verschmolzen, und das Ergebnis war „eine unverwechselbare Gestalt des romantischen Denkens und der Einbildungskraft – der aufsteigende Kreis

⁶ Ebd.

⁷ Ebd.

⁸ ABRAMS, M. H. (1973): *Natural Supernaturalism: Tradition and Revolution in Romantic Literature*, W. W. Norton & Company S. 183–184.

oder Spirale“.⁹ [8] Der Endzustand ist höher als der Anfang, weil es Vielfalt und Individualität bewahrt, und auch, weil es nicht einfach gegeben, sondern durch unablässige Streben verdient wurde. Was wir hier haben, ist im Wesentlichen Lovejoys „Temporalisierung der großen Kette“.¹⁰ Und wie Lovejoy, betont auch Abrams die schicksalhafte Bedeutung dieser Veranstaltung. Abrams vergleicht die romantische Spirale mit „einem heidnischen Geheimnisritual des Todes, der Wiedergeburt und der Rettung mittels einer Einführung in Gnosis“.¹¹ Aber der Verlust und die Wiederaufnahme dieser bestimmten Art von Gnosis ist selbst vom Verlust und von der Wiederaufnahme einer bestimmten Fähigkeit oder Organs abhängig; und nach Abrams ist diese Fähigkeit die Einbildungskraft. Es ist nur durch die Einbildungskraft ermöglicht, dass die „holistische“ Vernetzung der Vielfalt der Schöpfung verwirklicht wird. Diese bestimmte Ansicht der Einbildungskraft begründet eine Philosophie, in welcher das wahrnehmende Subjekt und das wahrgenommene Objekt zusammen Realität bilden. Das große Ziel der Romantik ist es, die Entfremdung zwischen Geist und Natur zu überwinden, und das Mittel, mit dem diese Einheit zu erreichen ist, ist die aktive Einbildungskraft, die im Akt des Wahrnehmens entsteht.

Bei der Erläuterung des historischen Ursprungs der romantischen Vorstellung, betont Abrams eine Reihe von Traditionen. Ein wesentlicher Bestandteil ist die Bibel und die biblische Theologie; ein anderer ist das charakteristische Muster von Abrams, was er „crisisautobiography“ nennt. Das klassische Modell dieser Biographie wird in erster Linie durch Augustinus *Geständnisse* repräsentiert. Von besonderem Interesse für uns ist seine Hervorhebung von zwei weiteren Traditionen: Neuplatonismus, einerseits, und „die esoterische Tradition“ auf der anderen. Er bespricht in einiger Länge den Beitrag des Kabbalah und der hermetischen Traditionen und legt den Schwerpunkt auf Alchemie, Paracelsus und Jacob Böhme. Abrams endgültige Aussage über die Bedeutung der „esoterischen Tradition“ für die Romantik bezieht sich offenbar auf das, was besser als die hermetisch-platonische Esoterik der Renaissance und ihr Verhältnis zur Romantik betrachtet werden sollte:

Renaissance vitalism had envisioned an integral universe without absolute divisions, in which everything is interrelated by a system of correspondences, and the living is continuous with the inanimate, nature with man, and matter with mind; a universe (...) activated throughout by a dynamism of opposing forces (...).¹²

Diese Schlussfolgerung zeigt die Bedeutung der „esoterischen Verbindung“ in Abrams Bestimmung der Romantik. Außerdem zeigt es wie Abrams diese Einflüsse begreift und in diesem Sinne welche unausgesprochenen Hinweise er uns für weitere Untersuchungen auf diesem Gebiet gibt.

Schlussfolgerungen

Auf Grund der genannten Behandlungen scheinen drei Kategorien von zentraler Bedeutung für die Romantik zu sein. Sie können als Organizismus, Einbildungskraft und Zeithaftigkeit bezeichnet werden. Von zentraler Bedeutung für die Romantik ist die Theorie des *Organi-*

⁹ Ebd., S. 184.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Ebd.

¹² Ebd. 171.

zismus, also die Überzeugung, dass die Wirklichkeit in all ihren Dimensionen nicht als mechanisch, sondern als organisch begriffen werden soll. Die Romantiker betonten organische Werte in einer bewussten Reaktion auf die mechanistischen Entwürfe der rationalistischen Wissenschaft. Während ein Mechanismus ein Aggregat von einzelnen Teilen ist, ist ein Organismus ein Ganzes, das in seine Bestandteile nicht zerlegt werden kann, ohne es zu töten. Und während ein Mechanismus statisch ist und nur durch äußere Kräfte bewegt werden kann, ist ein Organismus dynamisch und hat ein inneres Prinzip der Bewegung. Die voraufklärerische Esoterik und nachaufklärerische Romantik hatten eine sehr ähnliche „ganzheitliche“ und „organizistische“ Weltsicht gemeinsam. Die Natur wurde in symbolischer Korrespondenz mit der „höheren“ Welt der spirituellen Wirklichkeit wahrgenommen, und von unsichtbaren Mächten durchdrungen und beseelt. Hermetische Arten von Naturphilosophie, die in einem Weltbild der akasalen „Korrespondenzen“ begründet waren, bildeten eine Gegentradition welche sich der neu entstehenden Weltsicht auf mechanistischer Kausalität und eine Wissenschaft auf ganz säkularen Prinzipien begründet, entgegengesetzte.

Während der „organizistische“ Bestandteil die Natur der Wirklichkeit betrifft, bezieht sich der Bestandteil der *Einbildungskraft* in der Romantik auf die kognitiven Mittel, mit denen diese Realität wahrgenommen wird. Es kann nur die Einbildungskraft ermöglichen, dass die Wirklichkeit sowohl wahrgenommen, als auch als ein lebendiges Ganzes von Geist und Natur konstituiert wird, in dem der Verstand das Universum begreift. Die romantische Ansicht der Einbildungskraft setzt eine enge Beteiligung des wahrnehmenden Subjekts in dem wahrgenommenen Objekt voraus, und dass bedeutet, dass das Objekt in der Tat der Wahrnehmung sich konstituiert. Der Zweck der Einbildungskraft war den Dualismus zu überwinden, und folglich befand sich die Einbildungskraft zwischen Geist und Materie. Wir können feststellen, dass sich der Begriff der Einbildungskraft im Fall der Esoterik aber auch der Romantik auf einer holistischen Auffassung der Natur begründet.

Die Zeithaftigkeit spielt in der Behandlung dieser Epoche auch eine große Rolle. Historisches Bewusstsein bedeutet offensichtlich viel mehr als nur die Erkenntnis, dass es einen Unterschied zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gibt. Das wirklich innovative Element war die Betonung auf Veränderung gegenüber der Kontinuität, auf die Vielfalt der historischen Epochen und Ereignisse über die Idee, dass die Geschichte uns nur die Mannigfaltigkeit gleicher universellen Themen zeigt, und schließlich, auf der Tatsache, dass die kleinen Zufälligkeiten Ereignisse beeinflussen können und sie in ganz neue Richtungen führen, die nicht vorhersehbar oder theoretisch vorhergesagt waren.

Aus den obigen Bemerkungen und Behandlungen wird es deutlich, dass die deutsche Romantik insbesondere bezüglich auf ihren epistemologischen Entwurf sich in einer engen Beziehung zu der abendländischen Esoterik befand.

Literatur

- ABRAMS 1973
ABRAMS, M. H.: *Natural Supernaturalism: Tradition and Revolution in Romantic Literature*. W. W. Norton & Company, 1973.
- AMERIKS 2000
AMERIKS, Karl: *The Cambridge Companion to German Idealism*. Cambridge University Press, 2000.
- BEISER 2002
BEISER, Frederick C.: *German Idealism: The Struggle Against Subjectivism. 1781–1801*. Harvard University Press, 2002.
- BEISER 2003
BEISER, Frederick C.: *The Romantic Imperative: The Concept of Early German Romanticism*. Harvard University Press, 2003.
- FAIVRE 2007
FAIVRE, Antoine: *Căi de acces la esoterismul occidental*, Editura Nemira & Co., București, 2007.
- FRANK 1989
FRANK, Manfred: *Einführung in die frühromantische Ästhetik*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1989.
- GLASER 2001
GLASER, Horst Albert und Vajda, György M. (Hrsg.): *Die Wende von der Aufklärung zur Romantik 1760–1820*. John Benjamins B. V., 2001.
- NEMOIANU 2004
NEMOIANU, Virgil: *Îmblinzirea Romantismului*. Curtea Veche Publishing, București, 2004.
- NEUGEBAUER-WÖLK 2008
NEUGEBAUER-WÖLK, Monika: *Aufklärung und Esoterik, Rezeption – Integration – Konfrontation*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 2008.
- REILL 2005
REILL, Peter Hanns: *Vitalizing Nature in the Enlightenment*. University of California Press, Ltd., 2005.
- STUCKRAD 2010
STUCKRAD, Kocku von: *Locations of Knowledge in Medieval and Early Modern Europe*. Koninklijke Brill NV, Leiden, The Netherlands, 2010.
- STUCKRAD 2005
STUCKRAD, Kocku von: *Western Esotericism. A Brief History of Secret Knowledge*. London, Equinox Publishing Ltd., 2005.
- VAN DEN BROEK 1998
VAN DEN BROEK, Roelof und Hanegraaff, W. J. (Hg.): *Gnosis and Hermeticism From Antiquity to Modern Times*. State University of New York Press, 1998.
- VATES 2002
VATES, Frances A.: *The Rosicrucian Enlightenment*. Routledge, 2002.
- ZIMMERMANN 1979
ZIMMERMANN, Rolf Christian: *Das Weltbild des jungen Goethe, Bd.1, Elemente und Fundamente*. München, Wilhelm Fink Verlag, 1979.

DIE ROLLE DES SPIELS IM SPRACHUNTERRICHT

RODICA TEODORA BIRIŞ

Einführung

Wir lernen nicht nur für eine ferne Zukunft, sondern wenden die deutsche Sprache in vielfältigen Zusammenhängen direkt an. Der Lehrer wird von der Notwendigkeit, ständig zu korrigieren, befreit. Die Rolle und Funktion der Mitschüler und des Lehrers wandeln sich ständig. In heterogenen Leistungsgruppen erfüllen die Spiele eine kompensatorische Funktion und leisten Differenzierungsarbeit. Auch schwächere Schüler können mitspielen und mitüben, brauchen aber nicht immer die maximale Leistung zu zeigen. In Großgruppen führen die Spiele zu einer Verstärkung der kommunikativen Fähigkeiten und gewährleisten auch die aktive Teilnahme vieler Schüler am Unterrichtsgeschehen. Spiele bewirken meistens eine Steigerung der Motivation für zukünftige Handlungen in der Fremdsprache und verstärken eine positive Einstellung zum Fach.

Spiele und die Persönlichkeit der Schüler

Das Spiel:

- entwickelt das Verhalten des Schülers;
- erleichtert Kontakte in der Klasse;
- fördert Kooperationsbereitschaft;
- fördert Empathiefähigkeit, d.h. die Fähigkeit, sich in die Rollen anderer zu versetzen;
- fördert Kreativität;
- reduziert Angst und Hemmungen;
- kann die Schüler auf die Bewältigung der Realität vorbereiten (Rollenspiel);
- fördert Konfliktbereitschaft;
- vermittelt zwischen eigener und fremder Erfahrung.

Die Rolle des Spiels in der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Deutschunterricht

Das Spiel:

- entwickelt Kommunikationsfähigkeit;
- kann zur Entwicklung aller vier Fertigkeiten eingesetzt werden;
- entwickelt teilweise spezielle Fertigkeiten, z.B. im darstellenden Bereich.

Spielerisch Grammatik lernen:

Die Konzentration der Linguistik auf die gesprochene Sprache der geschriebenen gegenüber bedeutet, dass der Dialog die vorwiegende, oft die einzige Textsorte in den Lehrbüchern ist. Für die beschreibende Sprachwissenschaft ist die Substitution ein wichtiges Analyseinstrument. Durch das Ersetzen eines Wortes kann man seine Merkmale im Vergleich zu anderen Wörtern bestimmen. Folgender *Übungstyp* wird oft verwendet:

Das Haus / besteht / aus / rotem / Sandstein.

Das Denkmal / ist / ... / ... /

In der psychologischen Forschung gewinnt seit den 30er Jahren eine Richtung an Bedeutung, die die Auffassung vertritt, dass Sprache nicht durch Einsicht und Regelanwendung erworben wird, sondern durch Nachahmung, durch Verallgemeinerung bzw. durch Unterscheidung.

Der Behaviorismus hat Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht. Nicht Regelerkenntnis und Regelanwendung sollten trainiert werden, sondern Reiz-Reaktionsketten sprachlichen Verhaltens, d.h. der Lehrer setzt Impulse, die Schüler reagieren. Die Impulse können dabei aus Bildern, Sätzen vom Tonband oder aus akustischen Signalen bestehen. Ist die Reiz-Reaktions-Verbindung hergestellt, genügen gelegentliche „Intervallverstärker“, um das gewünschte Sprachverhalten aufrecht zu erhalten. Das Aufbauen deutschsprachlicher Kompetenz ist damit in einem Verhaltens-Trainingsprogramm festzuschreiben. Dieses definiert die Ziele des Spracherwerbs und legt Stufen auf diesem Weg fest.

Der Vorteil des audiolingualen/audi-visuellen Deutschunterrichts liegt vor allem in der Tatsache, dass die Schüler sehr schnell, auch ohne Kenntnisse komplizierter Regeln, im Anfangsunterricht korrekte Sätze produzieren können. Das heißt, die Schüler imitieren Sätze. Auch komplizierte Strukturen können durch die Wahl von Übungsformen, die keine grammatische Regelkenntnis voraussetzen, vom Lehrer rasch angewendet, d.h. nachgesprochen und abgewandelt werden. Außerdem führt das multimediale Materialangebot zu einem abwechslungsreichen Unterricht. Die grammatische Struktur wird nicht ohne Grund eingeführt und geübt. Sie zeigt den Schülern wie eine Struktur gebildet wird und wozu wir die gelernte Struktur brauchen, in welchem Kontext wir sie verändern.

Das geplante Lernspiel im Unterricht ist immer noch die Ausnahme. Der Unterricht wird mit Hilfe von spielerischen Übungen bereichert und hat als Ziel die Grammatik zu üben, zu festigen und anzuwenden. Spielprinzipien können wir variieren und den Möglichkeiten der Klasse anpassen. Das Lernen und verstehen einer Spielanleitung reicht als Vorbereitung für ein Lernspiel im Unterricht nicht aus. Deshalb sollen wir Spiele nicht einfach nur lesen, sondern im Hinblick auf den Unterricht durchdenken, anpassen und spielen. Einige Beispiele:

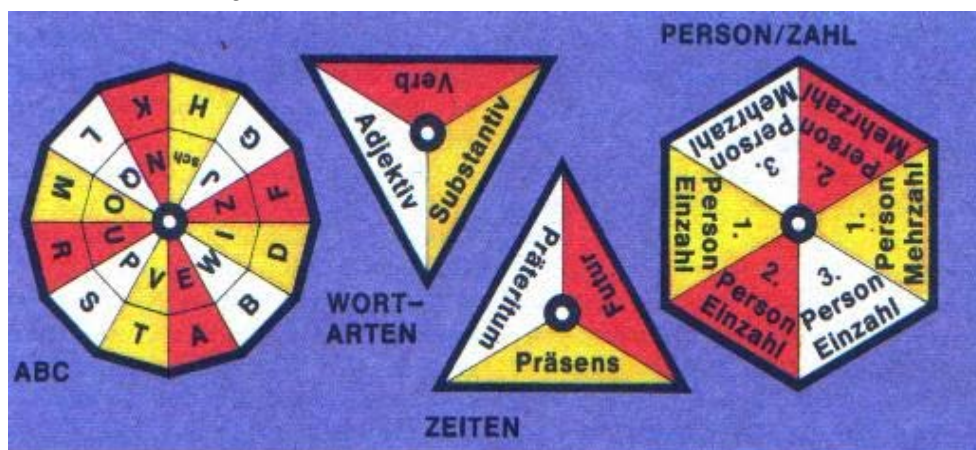
* Wörtersuche

Suche sechs Wörter aus dem Buchstabengitter und male sie bunt an wie im Beispiel.

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| W | S | U | S | O | M | M | E | R | U | S | U | S |
| A | B | R | L | S | R | J | U | I | S | E | S | C |
| S | C | Q | U | A | K | E | N | F | O | E | U | H |
| S | O | R | S | S | L | U | L | U | J | R | S | U |
| E | S | U | S | C | H | W | I | M | M | E | N | H |
| R | R | N | E | O | H | R | A | F | A | R | J | A |

* Schreibspiele

Schreibspiele sind vielfältig. Je nach ihrem Inhalt sollen sie vor allem Aufmerksamkeit, Konzentration, Denk- und Reaktionsvermögen, Kombinationsfähigkeit und zielstrebiges, zügiges Arbeiten fördern. Infolge des geringen Materialbedarfs sind sie rasch einsetzbar. Lustbetonte Spielhandlungen regen die Schüler zum selbstständigen Spiel an.

* Der Kreisel sagt an!

In der Spielidee den Tabellenspielen ähnlich, wird hier die Aufgabenstellung durch Kreisel gegeben. Sie können aus fester Pappe hergestellt werden. Zum Drehen wird ein 8 cm langes angespitztes Rundstäbchen (Zahnstocher) genommen. Der Spielinhalt wird dadurch bestimmt, welche Kreisel benutzt werden.

* Variante: Wortarten

Jeder Spieler fertigt sich eine Tabelle mit Wortarten-Spalten an.

| Buchstabe | Namenwort (Substantiv) | Tunwort (Verb) | Wiewort (Adjektiv) | Punkte |
|-----------|---------------------------|-------------------|-----------------------|--------|
| B | Bogen | bauen | bunt | |

Die beiden Kreisel „Abc“ und „Wortarten“ werden gleichzeitig gedreht. Nach ihren Angaben (z.B. Verb, Buchstaben P und S) überlegen alle Mitspieler zwei Verben (putzen, schlafen) und schreiben sie in ihre Tabelle. Eventuell kann das Aufsuchen der Wörterliste verlangt werden. Die Kontrolle erfolgt durch Ansagen und wird mit Punkten bewertet. Für jedes Wort, das nur einmal vorhanden ist, erhält der Spieler 10 Punkte. Haben mehrere Spieler das gleiche Wort aufgeschrieben, erhalten sie dafür 5 Punkte. Falsche Angaben werden nicht bewertet (oder wenn vereinbart mit Punkteabzug). Sieger ist der Spieler, der die meisten Punkte erhält.

* Variante: Sätze bilden

Jeder Spieler erhält 10 Spielmarken. Nach den Angaben der Kreisel „Person/Zahl“ und „Zeiten“ (1. Person Einzahl) schreibt jeder Mitspieler einen Satz auf. Das Verb setzt er nach eigener Wahl. (Ich werde kontrollieren.). Ergibt sich bei der Kontrolle, bei der jeder seinen Satz ansagt, dass er fehlerhaft ist, legt der Spieler eine Spielmarke in die Mitte. Sieger ist, wer nach Beendigung des Spiels noch die meisten Spielmarken besitzt. Er hat die wenigsten Fehler gemacht. Da, bei diesen Spielen, manchmal die Lösungszeiten zwischen den Mitspielern stark voneinander abweichen, können auch jeweils zwei Spieler gemeinsam die Aufgabe lösen.

* Fehlerversteigerung

Jede Gruppe bekommt ein Arbeitsblatt, worauf 10 falsche und 5 richtige Sätze geschrieben sind. Jede Gruppe hat 50 Lei zur Verfügung. Die Sätze werden der Reihe nach laut vorgelesen und versteigert. Die Schüler achten dabei auf Rechtschreibfehler und Grammatikfehler. Gewinner ist, wer die meisten richtigen Sätze hat.

| Versteigerung | Bezahlt | Rest |
|--|---------|--------|
| 1. Gestern ich war im Kino. | 8 Lei | 42 Lei |
| 2. Meine Katze ist lieb. | 12 Lei | 30 Lei |
| 3. Warum Hast du mich nicht angerufen? | ... | ... |
| 4. ... | ... | ... |

* Fragenraten

Ein Schüler flüstert seinem Nachbarn eine Frage ins Ohr. Der Nachbar antwortet laut auf die Frage. Die anderen Schüler müssen erraten was der erste Schüler gefragt hat.

1. Schüler: Was hast du heute gegessen?
2. Schüler: Eine Banane.
- Klasse:

* Kartenspiele : Was gehört zusammen?

Es werden Spielkarten, auf denen bekannte Einzelbegriffe geschrieben sind, benötigt.

Es eignen sich besonders gut Begriffe aus dem Umweltkundeunterricht.

- z.B.: Niederschläge: Regen, Schnee, Hagel, Reif;
 Laubbäume: Birke, Kastanie, Eiche, Buche;
 Nadelbäume: Tanne, Kiefer, Fichte, Eibe;
 Kreisstädte: Arad, Ineu, Curtici, Pankota;
 Flüsse: Marosch, Alt, Kreisch, Somesch.

Zu einem Oberbegriff können mehrere Einzelbegriffe vorhanden sein, jedoch muss es stets eine gerade Anzahl sein, damit die Paarbildung möglich ist. Die Karten werden verdeckt auf dem Tisch ausgebreitet. Reihum haben die Mitspieler zwei Karten auf. Sie lesen die Begriffe vor. Können beide Karten einem gemeinsamen Oberbegriff zugeordnet werden und findet der Spieler diesen Begriff, darf er beide Karten als Paar ablegen und erneut zwei Karten aufdecken. Das geschieht so lange, bis der Spieler für die aufgedeckten Karten kei-

nen Oberbegriff findet. Diese Karten werden verdeckt zurückgelegt und der nächste setzt das Spiel fort. Wer die meisten Paare hat, ist Sieger.

* *Memory*

Die Schüler werden in Gruppen aufgeteilt, in jeder Gruppe sind 6 Schüler. Nun geht es darum Paare zu finden, indem der erste Spieler zwei Kärtchen aufdeckt, diese den Mitspielern zeigt und wieder verdeckt auf den gleichen Platz legt. Alle müssen versuchen sich den Platz dieser Kärtchen zu merken. Dies geschieht nun so lange, bis ein Schüler ein Paar aufdeckt. Er darf es behalten. Deckt er zwei Karten auf, die nicht zusammen passen, so muss er sie wieder verdeckt auf den Tisch legen. Gewonnen hat der Spieler, der am Ende die meisten Paare gesammelt hat.

z.B.: – Satzergänzung

| |
|-------------------|
| Ich komme aus ... |
|-------------------|

| |
|--------|
| Berlin |
|--------|

 – Fragen – Antworten

| |
|----------------------|
| Wo liegt die Brille? |
|----------------------|

| |
|----------------|
| Auf dem Tisch. |
|----------------|

Literatur

FLICK 2007

FLICK, Katharina: *Der Rätselsack*. Lichtenau, AOL-Verlag, 2007.

GÖBEL 1999

GÖBEL, Richard: *Lernen mit Spielen. Lernspiele für den Unterricht mit ausländischen Kindern*. Frankfurt–Bonn, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, 1999.

KNEIP 1992

KNEIP, Winfried: Otto mopst. *Spiele mit Sprache*. Mülheim, Verlag an der Ruhr, 1992.

MOSLER–HERHOLZ2001

MOSLER, Bettina–HERHOLZ, Gerd: *Die Musenkusmischmaschine. 128 Schreibspiele für Schulen und Schreibwerkstätten*. Essen, Neue Deutsche Schule, 2001.

RAMOR 1994

RAMOR, Helmut: *Bilderkreuzworträtsel. 29 Bilderkreuzworträtsel mit Lehrer Innenhilfen*. Lichtenau, AOL-Verlag, 1994.

RAUER–SALZENBERG 2003

RAUER, Christiane–SALZENBERG Manuel: *Sprachlernspiele im Unterricht mit Menschen, die Deutsch als zweite Sprache lernen*. WIS-Materialien, 8/2003.

SCHULZE 1994

SCHULZE, Eberhard: *Rätselsprache und Sprachrätsel*. Mülheim, Verlag an der Ruhr, 1994.

SPIER 1981

SPIER, Anne: *Mit Spielen Deutsch lernen. Spiele und spielerische Übungsformen für den Unterricht mit ausländischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen*. Königstein/Ts., Scriptor, 1981.

ZU DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN DER TSCHECHISCHEN REPUBLIK

SILKE GESTER

Einleitung

Das Netzwerk Deutsch, bestehend aus dem Goethe-Institut, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, dem Deutschen Akademischen Austauschdienst und dem Auswärtigen Amt, veröffentlicht alle fünf Jahre eine detaillierte Erhebung zu Deutsch als Fremdsprache weltweit. Entsprechend den Zahlen der aktuellsten Statistik¹ gab es im Jahr 2010 weltweit insgesamt 14.042.789 Deutschlerner, das bedeutet, 2.675.912 weniger als noch fünf Jahre zuvor. Ein besonders markanter Rückgang ist in den Ländern des ehemaligen Ostblocks zu verzeichnen. Speziell für die Tschechische Republik lassen Zahlen, ähnlich wie die im folgenden Diagramm, die Auskunft über die Anzahl der Schüler an den Grund- und Mittelschulen mit Deutsch- und Englischunterricht zwischen den Schuljahren 1995/1996 und 2009/2010 geben, leicht voreilige Schlüsse zu, die sich bei genauerer Betrachtung meist jedoch als nicht haltbar erweisen.

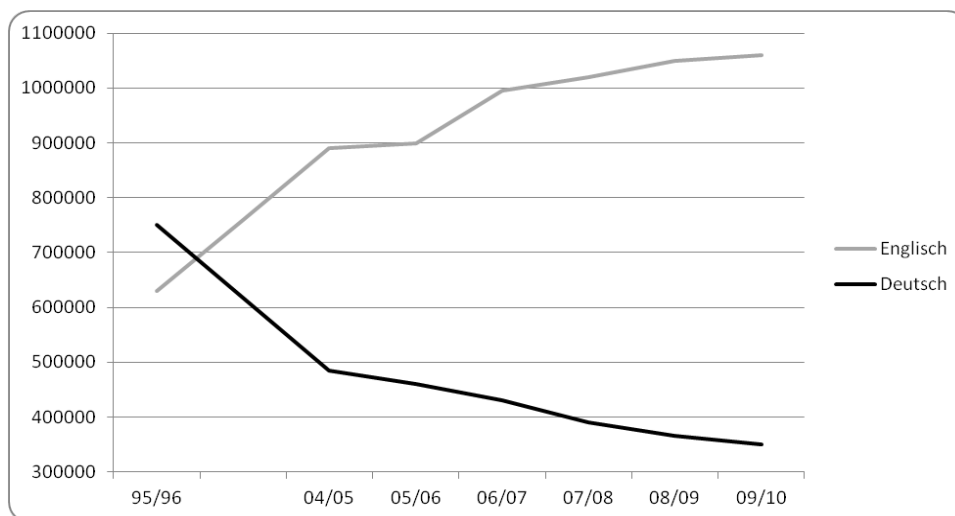


Abb. 1: Entwicklung der Schülerzahlen im Deutsch- und Englischunterricht zwischen den Schuljahren 1995/1996 und 2009/2010 (Quelle: www.uiv.cz)

Anlass für die Entstehung der Monographie mit dem Titel „Quo vadis, DaF? Betrachtungen zu Deutsch als Fremdsprache in der Tschechischen Republik“, deren Ergebnisse im vorliegenden Artikel skizziert werden sollen, waren vor allem die recht

¹ Quelle: Die deutsche Sprache in der Welt: „Netzwerk Deutsch“ Datenerhebung 2010, www.goethe.de.

diffuse Situation um dieses Thema nicht nur in Tschechien, die bisweilen fast übertrieben emotional geführte Debatte, speziell von Seiten der Deutschlehrer und Germanisten, der Mangel an Fachkräften mit Fremdsprachenkompetenzen in der Wirtschaft, nicht zuletzt jedoch auch nationale Bildungsstrategien, die in jüngster Zeit Englisch sehr stark in den Vordergrund stellen.

Die Betrachtungen folgten der natürlichen Bildungsbiographie eines jeden Menschen von der Vorschulbildung über die Grund- und Mittelschulbildung bis hin zum Tertiären Bildungsbereich. Aufgrund der Tatsache, dass die Bundesrepublik Deutschland Tschechiens wichtigster Handelspartner ist, aber auch die wirtschaftlichen Verflechtungen mit dem Nachbarland Österreich außerordentlich stark sind, widmete sich ein separates Kapitel Deutsch als Fremdsprache in der Wirtschaft.

Für die Arbeit wurden zahlreiche aktuelle legislative Dokumente, Studien und Statistiken ausgewertet, darüber hinaus flossen eigene Forschungsergebnisse der Autorin und ihrer Studenten der Tomas-Bata-Universität im mährischen Zlín in die Studie ein.

Überblick über die nationale Bildungspolitik Tschechiens

Im Jahr 2001 wurde das „Nationale Bildungsprogramm in der Tschechischen Republik“ (NPV)², das sogenannte Weißbuch, vom Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport verabschiedet. Es ist das „grundlegende strategische Dokument für das gesamte Bildungssystem der Tschechischen Republik“ und versteht sich als „Systemprojekt, das die gedanklichen Ausgangspunkte, allgemeinen Vorhaben und Entwicklungsprogramme, die für die Entwicklung des Bildungssystems mittelfristig richtungsweisend sein sollen, formuliert“ (S. 7).

Das Weißbuch und das neue Schulgesetz³ erheben den Anspruch, sich „gegenseitig ergänzende Instrumente für die Änderungen im tschechischen Bildungswesen“ darzustellen (S. 8). Im Nationalen Bildungsprogramm werden die notwendigen Entwicklungstrends für das tschechische Bildungssystem im kommenden Jahrzehnt definiert. In Bezug auf Fremdsprachen ist zu lesen:

„Insbesondere der Fremdsprachenunterricht wird erheblich gestärkt. Sein Ziel ist es, sich in einer und schrittweise in zwei Fremdsprachen verständlich zu machen“ (S. 38).

Zur Erreichung dieses Zieles sollte der Unterricht von zwei Fremdsprachen sukzessive in allen Schultypen eingeführt werden. Darüber hinaus sieht es vor, mit der ersten Fremdsprache in der 3. Klasse der Grundschule zu beginnen und allen Schülern die Wahl einer zweiten Fremdsprache in der Sekundarstufe der Grundschule zu ermöglichen. In Bezug auf die beiden Fremdsprachen, die ein Absolvent mit abgeschlossener Mittelschulbildung beherrschen sollte, wird speziell ausgewiesen, dass eine davon Englisch sein muss.

Aufbauend auf dem Weißbuch wurden Rahmenbildungsprogramme (RVP) erlassen, und zwar das „Rahmenbildungsprogramm für die Vorschulbildung“ (RVP PV) aus dem Jahr 2004, im Jahr 2007 das „Rahmenbildungsprogramm für die Grundschulbildung“ (RVP ZV), das „Rahmenbildungsprogramm für Gymnasien“ (RVP G), das „Rahmenbildungs-

² Wir verwenden im vorliegenden Artikel die Titel der tschechischen Dokumente nur in der deutschen Übersetzung (teilweise auch tschechische Akronyme), um den Lesefluss nicht zu behindern.

³ Gesetz Nr. 561/2004 Gslg. über Vorschul-, Grundschul-, Mittelschul- und höhere Fachschul- sowie andere Bildung (Schulgesetz) (*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – školský zákon*).

programm für Sportgymnasien“ (RVP GSP) sowie die „Rahmenbildungsprogramme für die mittlere Berufsschulbildung“ (RVP SOV), letztere schrittweise in sogenannten Wellen, und zwar 2007 – 1. Welle, 2008 – 2. Welle, 2009 – 3. Welle und 2010 – 4. Welle.

Es existieren noch weitere Rahmenbildungsprogramme, beispielsweise für Sprachschulen mit der Berechtigung zur Abnahme von staatlichen Prüfungen, für Förderschulen für Lernbehinderte, für Spezialschulen u.a.⁴ Die Rahmenbildungsprogramme stellen die Schlüsselkompetenzen, ihre Verknüpfung mit den Bildungsinhalten sowie die Anwendung der Kenntnisse und Fertigkeiten in den Vordergrund. Sie stärken die Eigenverantwortung der Schulen und der Lehrer⁵ für die Lernergebnisse.

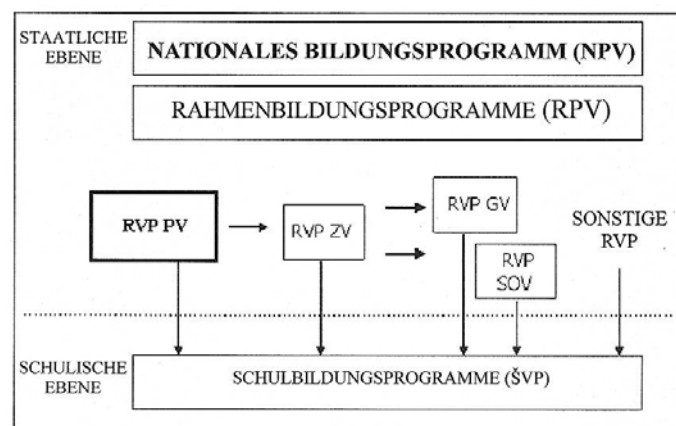


Abb. 2: Verknüpfung des Nationalen Bildungsprogramms, der Rahmenbildungsprogramme und der Schulbildungsprogramme

Seit 2009 ist es für fast alle Bildungseinrichtungen verbindlich, auf der Grundlage des jeweiligen Rahmenbildungsprogramms ein eigenes Schulbildungsprogramm (ŠVP) auszuarbeiten. Die folgende Grafik stellt die Verknüpfungen der einzelnen Dokumente und den Zusammenhang zwischen der staatlichen und schulischen Ebene, also der Makro- und der Mikroebene, dar.

Den Fremdsprachen wird in den Rahmenprogrammen besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Den Ausgangspunkt der Forderung nach Muttersprache plus zwei Fremdsprachen (eins plus zwei) bildet die 2005 in Brüssel verabschiedete „Neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit“. Die Mitteilung ergänzt den „Aktionsplan der Kommission zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt (2004–2006)“.⁶

⁴ Alle gültigen Dokumente (Rahmenbildungsprogramme) können auf den Internetseiten des Tschechischen Schulministeriums unter www.msmt.cz [1] abgerufen werden.

⁵ Zur Vermeidung der Nennung von Doppelformen verwenden wir in der vorliegenden Arbeit mitunter neutrale oder maskuline Formen und schließen dabei weibliche Personen mit ein.

⁶ Die neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit, der Aktionsplan der Kommission zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt (2004–2006) und der Bericht über die Durchführung des Aktionsplans „Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt“ von 2007 können auf den Seiten der Europäischen Kommission unter www.ec.europa.eu eingesehen werden.

Sie beinhaltet drei Grundlinien der EU-Politik im Bereich Mehrsprachigkeit: (1) den Zugang zu Rechtsprechung, Verfahren und Informationen der EU für alle Bürgerinnen und Bürger in der jeweiligen Landessprache, (2) die Betonung und weitere Stärkung der wichtigen Rolle der Sprachen und der Mehrsprachigkeit in der europäischen Wirtschaft sowie (3) die Ermutigung aller Bürgerinnen und Bürger, mehr Sprachen zu lernen und zu sprechen, um das gegenseitige Verstehen und die Kommunikation zu verbessern. Eine der zu erlernenden Fremdsprachen sollte der globalen Verständigung dienen, die zweite legt den Fokus auf lokale Kommunikation (Sprache der Nachbarländer, innerhalb multinationaler Regionen usw.). In beiden Dokumenten wird explizit darauf hingewiesen, dass „Englisch allein nicht genügt“.

Als in Tschechien staatlicherseits erkannt wurde, dass es erhebliche Defizite zwischen dem erklärten Ziel der Mehrsprachigkeit und den tatsächlich verwertbaren fremdsprachlichen Kompetenzen in der tschechischen Bevölkerung gibt, wurde im Jahr 2006 der „Nationalplan für den Fremdsprachenunterricht“⁷ verabschiedet, der die angepeilten Fremdsprachenkompetenzen aller tschechischen Bürgerinnen und Bürger in Anlehnung an die „Empfehlung der Kommission über Mehrsprachigkeit“ klar umriss. Der Nationalplan war von einem ehrgeizigen „Aktionsplan für den Fremdsprachenunterricht für den Zeitraum von 2005–2008“⁸ unterlegt, der alle Bildungsstufen berücksichtigte und kurzfristige, mittelfristige und langfristige Ziele absteckte. Um es vorwegzunehmen: Die Umsetzung der geplanten Maßnahmen erfolgte nur zu einem geringen Teil, auch wurde kein weiterführendes Dokument mehr auf den Weg gebracht. Es mag daher nicht erstaunen, dass bei einer repräsentativen Umfrage zu den Fremdsprachenkenntnissen der Tschechen, die 2010 im Auftrag des Goethe-Instituts und des Deutsch-Tschechischen Zukunftsfonds vom Institut für soziale und ökonomische Analysen (ISEA) durchgeführt wurde, über die Hälfte der 1061 Befragten angaben, über keinerlei Fremdsprachenkenntnisse zu verfügen und nur 27 Prozent die englische und 22 Prozent die deutsche Sprache nach eigener Einschätzung „ziemlich gut“ beherrschen.⁹

Deutsch in der Vorschulbildung

Die Vorschulbildung in Tschechien ist bislang nicht Bestandteil des nationalen Gesamtsprachenkonzepts. Obwohl sie sich als legitimen Bestandteil des tschechischen Bildungswesens versteht und auf den gleichen Grundlagen wie alle Bestandteile des Bildungssystems arbeitet, fehlen im Bereich der frühkindlichen Fremdsprachenausbildung umsetzbare Vorgaben. Es bleibt also jeder Bildungseinrichtung selbst überlassen, die Angebotspalette entsprechend den Möglichkeiten und Wünschen zu erweitern. Darüber hinaus ist der Besuch eines Kindergartens in Tschechien nicht gesetzlich vorgeschrieben. Aus den vorgenannten Gründen gibt es keine Statistiken, die ausweisen, wie viele Vorschüler welche Fremdsprache lernen. Die umfangreichsten Berichte zu diesem Thema stammen von der Tschechischen Schulinspektion; sie wurden 2008 und 2010 veröffentlicht.¹⁰ Dem ersten Bericht zufolge besuchte die Behörde im Schuljahr 2006/2007 insgesamt 635 Kindergärten um zu eruieren, ob die Einrichtungen den Kindern Fremdsprachenunterricht anbieten, wie der Unterricht organisiert ist und ob qualifizierte

⁷ Vgl. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [2], www.msmt.cz.

⁸ Vgl. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [3], www.msmt.cz.

⁹ Die Ergebnisse der Studie wurden am 24. März 2011 im Rahmen eines Workshops an der Tomas-Bata-Universität in Zlín vorgestellt.

¹⁰ Vgl. Česká školní inspekce [1], [2], www.csicr.cz.

Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Von den inspizierten Häusern boten 47 Prozent Fremdsprachenkurse an, wovon in 82 Prozent der Einrichtungen der Unterricht in Form von freiwilligen Lerngemeinschaften (*zájmový kroužek*) erfolgte. In Bezug auf die Wahl der Fremdsprache überwog Englisch eindeutig vor Deutsch, das in nur 4 Prozent der Fälle angeboten wurde und meist auch nur dort, wo man bereits auf eine längere Tradition verweisen konnte. In lediglich drei Kindergärten wurden sowohl Englisch- als auch Deutschunterricht angeboten. Andere Sprachen (Spanisch, Französisch, Russisch, Polnisch, Chinesisch u.a.) gehörten nicht zum Lernangebot. Im Durchschnitt nahmen 25 Prozent der Kinder an den Kursen teil, obwohl die Teilnehmerzahlen stark schwankten (zwischen 10 und 100 Prozent). In einem zweiten Bericht der Tschechischen Schulinspektion aus dem Jahr 2010, der den Fremdsprachenunterricht in 115 Kindergärten zum Gegenstand hatte, heißt es, dass von den 6629 Kindern, die diese Einrichtungen besuchten, 1196 am Englischunterricht teilnahmen und gerade einmal 31 Kinder Deutsch lernten. Die Qualifikation der Lehrkräfte ließ den Berichten zufolge ebenfalls zu wünschen übrig: Lediglich 6 Prozent der Unterrichtenden besaßen sowohl eine Qualifikation als Kindergärtnerin als auch eine entsprechende Lehrbefähigung für die Fremdsprache.

Bei fehlenden Angeboten in den staatlichen Einrichtungen weichen die Eltern immer häufiger auf kommerzielle Angebote aus. Diese ziehen in der Regel erhebliche private Investitionen nach sich. Insgesamt konnten wir jedoch feststellen, dass die didaktische Anleitung durch die privaten Sprachschulen in der Regel wesentlich besser ist, als bei den staatlichen Kindergärten. Bei einer Lernfrequenz von meist nur einer Wochenstunde stellen sich bei den Kindern langfristig nämlich nur dann entsprechende Lernerfolge ein, wenn die Eltern in die frühkindliche Fremdsprachenausbildung einbezogen werden. Gerade in Bezug auf die Aufklärung der Elternschaft über Lernmethoden, Lernstrategien und nicht zuletzt über zu erwartende Lernfortschritte in dieser Altersklasse gibt es noch erhebliche Defizite. Ein weiteres Problem in der fremdsprachlichen Ausbildung in der Vorschule ist die Lernpause beim Übertritt in die Grundschule. Auch die Forderung nach der Erweiterung von kindgerechten Angeboten in den Medien wurde bereits 2001 im Weißbuch gestellt.

Vorgestellt wurden aber auch gute Beispiele aus der Praxis, vor allem aus Sachsen und Niederösterreich, wo man sich das Miteinander in der Grenzregion zunutze macht, um schon die Kleinsten an die Sprache der Nachbarn heranzuführen und im interkulturellen Austausch das Leben jenseits der Grenzen kennen zu lernen. In diesem Zusammenhang wurde vor allem die viel diskutierte Frage aufgeworfen, ob die erste Fremdsprache, mit der ein Kind über den gesteuerten Fremdspracherwerb in Kontakt kommt, unbedingt Englisch sein muss, wenn gerade die Sprache der Nachbarn als Begegnungssprachen erlebbar werden kann und sich für solche grenzübergreifenden Initiativen eine Vielzahl von Bezugspunkten nutzen und Aktivitäten entwickeln ließen. Insgesamt kann man einschätzen, dass das Potential an frühkindlicher fremdsprachlicher Bildung in Tschechien zum gegenwärtigen Zeitpunkt bei Weitem noch nicht adäquat ausgeschöpft wird.

Grundschulbildung

Mit dem 1. September 2011 kam es zur flächendeckenden Einführung von Englisch als erster Fremdsprache ab der dritten Klasse der Grundschule. Der zweiten Fremdsprache kommt bislang der Status eines Wahlfaches (zusätzliches Bildungsfach – *doplňující vzdělávací obor*) zu. Dadurch verlieren die Schulen ein Stückweit Planungssicherheit und können Schülern in ihren Bildungswünschen nicht immer entsprechen. Andererseits werden fakultative Angebote als Alternative zu einer zweiten Fremdsprache von Schülern und Eltern nicht selten dahingehend positiv bewertet, dass erheblicher Druck von den Kindern und Jugendlichen genommen wird.

Den aktuellen Zahlen des Amtes für Informationen im Schulwesen¹¹ zufolge lernten zum 30. September 2010 an den tschechischen Grundschulen 652.516 (2009: 657.480) Schüler eine Fremdsprache, davon 628.678 (2009: 618.147) Englisch (davon hatten 625.258 Englisch als Pflichtfach), gefolgt von Deutsch mit 113.849 (2009: 111.196) und Russisch mit 24.955 (2009: 19.378) Lernenden. Die anderen Sprachen, die ebenfalls in dieser Statistik erscheinen (Französisch, Spanisch, Italienisch u.a.), erreichen nicht einmal einen Bruchteil an Schülerzahlen im Vergleich zu Englisch oder Deutsch. Das Verhältnis zwischen denjenigen Schülern, die Englisch lernen, und denen, die Deutsch lernen, liegt auf Landesebene bei etwa 5 : 1. Auch in den grenznahen Bezirken zu Deutschland bzw. Österreich sind die Proportionen nicht wesentlich zugunsten der deutschen Sprache verschoben (Südböhmischer Bezirk 4 : 1, Bezirk Pilsen 3,8 : 1, Bezirk Ústí nad Labem 4,3 : 1, Südmährischer Bezirk 5,6 : 1 – einzige Ausnahme: Bezirk Karlsbad 2,9 : 1).

Erhebliche Mängel gibt es in Bezug auf die Qualifikation der Fremdsprachenlehrer. So führt die Tschechische Schulinspektion in ihrem Inspektionsbericht aus dem Jahr 2010 an, dass von 1304 Fremdsprachenlehrern in 579 besuchten Grundschulen nur knapp ein Viertel der Englischlehrer im Besitz der entsprechenden fachlichen und pädagogischen Abschlüsse war (aber 37 Prozent aller Deutschlehrer!). Zu ähnlichen Ergebnissen war die Behörde schon 2008 gekommen.¹² Für Deutsch spricht außerdem die Tatsache, dass an den Schulen traditionell noch zahlreiche Materialien für den Deutschunterricht vorhanden sind. „In Tschechien gibt es 53 Reihen von Lehrbüchern für Englisch als Fremdsprache, was 207 vom Ministerium gebilligten Lehrbüchern entspricht. Deutsch liegt mit 19 Reihen bzw. 53 Lehrbüchern an zweiter Stelle, gefolgt von Französisch (4 Reihen, 5 Lehrbücher) und Russisch (3 Reihen, 8 Lehrbücher)“ (Dovalil, 2010: 52).

Neben Überlegungen zur Neuordnung des Unterrichtsfaches Deutsch als Fremdsprache wurde die Frage aufgeworfen, ob es nicht sinnvoll wäre, eine Propädeutik in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht, die fester Bestandteil des Lehrplans in der Primarstufe werden sollte, einzuführen. Dieses Fach könnte helfen, Vorurteile und Ängste gegenüber dem sprachlichen Anderssein abzubauen, die Kinder in Bezug auf ihre Muttersprache und Fremdsprachen zu sensibilisieren, Verbindungen und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen natürlichen Sprachen aufzuzeigen und nicht zuletzt die Grundlagen für metalinguistische Strategien beim zukünftigen Fremdsprachenerwerb zu legen (vgl. Najvar, 2008: 80). Auch der Verzicht auf Langzeitkurse und die stärkere Einbettung der Fremdsprachen in einen Kontext (CLIL, immersiver Unterricht) sollten künftig in die Debatte einbezogen werden.

¹¹ Vgl. Ústav pro informace ve školství [1], [2], www.uiv.cz.

¹² Vgl. Česká školní inspekce [1], [2], www.csicr.cz.

Unbestritten bleibt die Tatsache, dass dem Englischen als universellem Kommunikationsmittel im 21. Jahrhundert eine besondere Stellung zukommt und es aus keinem Lehrplan einer Schule mehr wegzudenken ist. Allerdings muss die eingeleitete Festlegung auf eine einzige Fremdsprache durchaus nicht alternativlos bleiben. Oberste Priorität wird jedoch – mittelfristig gesehen – der Forderung nach einem lückenlosen Übergang von einer Bildungsstufe zur anderen, also vom Kindergarten in die Grundschule (Weiterführung der Begegnungssprache), eingeräumt. Aber selbst wenn keine frühkindliche fremdsprachliche Ausbildung erfolgt ist und ein Kind erst im 3. Schuljahr erstmals mit einer Fremdsprache konfrontiert wird, muss dies nicht notwendigerweise Englisch sein.

In den Homburger Empfehlungen von 1980 wird diese erste Fremdsprache als Fundamentalsprache bezeichnet, mit deren Hilfe die Grundlagen für alle weiteren Sprachlernprozesse gelegt werden. Sie dient darüber hinaus der Einführung in eine andere europäische Kultur und leistet einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung des Sprachbewusstseins. Diese Aufgabe können unserer Meinung nach die Sprachen der Nachbarländer Tschechiens uneingeschränkt leisten.

Mittelschulbildung

Die Mittelschulen – allgemeinbildende Mittelschulen (Gymnasien, ISCED 3A¹³), Fachmittelschulen (*Střední odborná škola*, ISCED 3A,B) oder mittlere Berufsschulen (*Střední odborné učiliště*, ISCED 3B) – sind ein wichtiger Bestandteil des tschechischen Bildungswesens, denn 95 Prozent aller Schüler setzen nach Beendigung der Grundschule ihre Ausbildung an einer der 1433 Mittelschulen fort. Sie arbeiten auf der Grundlage des „Rahmenbildungsprogramms für Fachbereiche der Mittelschulbildung“ (RVP SV), das neben den Rahmenbildungsprogrammen für Gymnasien auch spezielle Programme für die einzelnen Fachgebiete der Berufsbildung umfasst. Aktuell gibt es 275 breit konzipierte Fachgebiete, die von der Nationalen Agentur für das Berufsschulwesen sukzessive aufbereitet und mit den entsprechenden Rahmenbildungsprogrammen versehen sowie nachfolgend vom Schulministerium verabschiedet wurden. Dieses Verfahren erfolgte in vier sogenannten Wellen – gegenwärtig befinden wir uns in der dritten Welle, das heißt, die Schulen unterrichten seit dem 1. September 2011 nach diesen neuen Rahmenbildungsplänen. Der Beginn der Umsetzung der letzten, also der vierten Welle, ist mit dem 1. September 2012 datiert. Der Fremdsprachenunterricht wird in den einzelnen Lehr- und Ausbildungsberufen recht unterschiedlich gehandhabt. In Lehrberufen beispielsweise werden meist nur Grundkenntnisse einer Fremdsprache vermittelt, während bei einer Berufsausbildung mit Abitur zwei Fremdsprachen Pflicht sind und auch auf den Aufbau eines Fachwortschatzes Wert gelegt wird.

Von den insgesamt 480.523 Schülern, die zum 30. September 2010 eine Mittelschule oder ein Gymnasium in Tschechien besuchten (2009: 500.803), lernten 430.788 (2009: 436.720) Englisch und 224.396 (2009: 237.938) Deutsch, also knapp die Hälfte.¹⁴ Es ist

¹³ ISCED (International Standard Classification of Education) wurde von der Unesco zur Klassifizierung und Charakterisierung von Schultypen und Schulsystemen entwickelt. Dabei wird zwischen folgenden Ebenen unterschieden: Level 0 – Vorschulbildung, Level 1 – Grundschulbildung, Level 2 – Sekundarbildung Unterstufe, Level 3 – Sekundarbildung Oberstufe, Level 4 – Postsekundäre Bildung, Level 5 – Tertiäre Bildung, erste Stufe, Level 6 – Tertiäre Bildung, Forschungsqualifikation. (Vgl. Unesco, 2006).

¹⁴ In dieser Statistik sind die Studenten nach der Anzahl der Fremdsprachen, die sie lernen, erfasst (Mehrfachzählung möglich). Vgl. Ústav pro informace ve školství [1], [2], www.uiv.cz.

jedoch davon auszugehen, dass sich dieses Verhältnis in den kommenden Jahren zugunsten der englischen Sprache verschieben wird. Verdeutlicht wurde dies am Beispiel des Schulbildungsprogramms für das vierjährige Gymnasium am Gymnasium Lesní čtvrť Zlín, das als erste Fremdsprache wahlweise Englisch, Deutsch oder Französisch anbietet. Seit einigen Jahren wird jedoch nach Aussagen der Schulleitung von den Schülern ausschließlich Englisch gewählt.

In Bezug auf die Qualifikation der Fremdsprachenlehrer kommt der Bericht der Tschechischen Schulinspektion aus dem Jahr 2010 zu folgendem Ergebnis: In den 90 untersuchten Gymnasien waren zu jenem Zeitpunkt 493 Lehrerinnen und Lehrer tätig, die Fremdsprachen unterrichteten. 92 Prozent der Englisch- und 88 Prozent der Deutschlehrkräfte besaßen entsprechende Qualifikationen, 2,2 Prozent der Englischlehrkräfte waren Muttersprachler (Deutsch: 0). Damit liegt die fachliche Qualifikation der Lehrerschaft an den Gymnasien insgesamt wesentlich höher als in allen anderen untersuchten Schultypen. Für die Fachmittelschulen und mittleren Berufsschulen weist der gleiche Bericht aus, dass 50 Prozent aller Englischlehrkräfte und immerhin 66 Prozent aller Deutschlehrkräfte die entsprechenden Abschlüsse besaßen. Das bedeutet, dass an den Mittelschulen zwar weniger qualifizierte Fachkräfte arbeiten als an den Gymnasien, allerdings liegt der Anteil der Lehrer mit entsprechenden Abschlüssen etwa doppelt so hoch wie an den Grundschulen. Die mittleren Berufsschulen sind übrigens der einzige Schultyp, an dem zum Zeitpunkt der Untersuchung deutsche Muttersprachler arbeiteten (0,3).¹⁵

Tertiäre Bildung, lebenslanges Lernen

In Tschechien gibt es 164 staatliche und private Höhere Fachschulen (*Vyšší odborná škola – VOŠ*, ISCED 5B) sowie 74 staatliche und private Hochschulen (Universitäts- und Nicht-Universitätstypus), an denen junge Menschen auf ihr späteres Berufsleben vorbereitet werden. Die Höheren Fachschulen befinden sich häufig unter einem Dach mit Fachmittelschulen oder mittleren Berufsschulen. Sie arbeiten nach dem Schulgesetz sowie der Verordnung des Ministeriums für Schulwesen, Jugend und Sport Nr. 10/2005 Gslg. über Höhere Fachschulbildung.¹⁶ Gesetzliche Grundlage für die Hochschulen, den höchsten Bestandteil des Bildungssystems, ist das Hochschulgesetz.¹⁷ Die Hochschulen und Universitäten bieten akkreditierte Studienprogramme sowie Programme für lebenslanges Lernen an, an denen Abschlüsse als Bachelor (Bc., ISCED 5B), Magister (Mgr., ISCED 5A) oder Doktor (PhD., ISCED 6) erreicht werden können.

Im Rahmen eines Studiums an einer tschechischen Höheren Fachschule ist mindestens eine Fremdsprache Pflicht. Den Statistiken des Amtes für Informationen im Schulwesen zufolge gab es an diesen Bildungseinrichtungen zum 30. September 2010 insgesamt 21.128 (2009: 20.499) Studenten. Mehr als drei Viertel von ihnen lernte Englisch, gefolgt von Deutsch mit 9.669 (2009: 10.035) Studenten, weit abgeschlagen dagegen Latein (1.845 (2009: 1.655) – vor allem in medizinischen Bereichen), Russisch – 1.243 (2009: 1.054), Spanisch – 706 (2009: 718) oder gar Französisch – 528 (2009: 572).¹⁸

¹⁵ Vgl. Česká školní inspekce [2], www.csicr.cz.

¹⁶ Verordnung Nr. 10/2005 Gslg. über Höhere Fachschulbildung (*Vyhláška č. 10/2005 Sb., o vyšším odborném vzdělávání*).

¹⁷ Gesetz Nr. 111/1998 Gslg. über Hochschulen (*Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách*).

¹⁸ In dieser Statistik sind die Studenten nach der Anzahl der Fremdsprachen, die sie lernen, erfasst (Mehrfachzählung möglich). Vgl. Ústav pro informace ve školství [1], [2], www.uiv.cz.

An den Hochschulen und Universitäten in Tschechien studierten entsprechend den Statistiken des Amtes für Informationen im Schulwesen zum 31. Dezember 2010 insgesamt 172.243 (2009: 172.330) Studenten, davon 132.640 (2009: 131.110) im Direktstudium. Die übergroße Mehrheit – 136.315 (2009: 133.002) – lernte nur eine Fremdsprache, 33.071 (2009: 36.092) Studenten lernten zwei und 2.857 (2009: 3.236) drei Fremdsprachen.¹⁹ Diese Zahlen sind so niedrig, dass sie selbst dem Vergleich mit den Fremdsprachenkompetenzen der gesamten tschechischen Bevölkerung kaum standhalten können: Gerade einmal 19 Prozent der geistigen Elite des Landes beschäftigt sich mit zwei Fremdsprachen (ISEA-Studie 2010: 14 Prozent der Tschechen beherrschen zwei Fremdsprachen gut), nur noch ganze 1,6 Prozent drei Fremdsprachen (ISEA-Studie 2010: 5 Prozent).

Der Trend im Hochschulwesen hin zu Englisch als der *Lingua franca* des 21. Jahrhunderts wird deutlich, wenn man betrachtet, wie viele Studenten welche Sprachen lernen. Mehr als drei Viertel – 127.249 (2009: 127.175) aller Studenten belegten Englischkurse, gefolgt von Deutsch – 35.775 (2009: 38.390). Auf dem dritten Platz rangieren Russisch und Spanisch mit jeweils etwa 11.000 Lernenden sowie Französisch und Latein mit jeweils knapp 10.000 Lernenden. Die Zahlen für die anderen Fremdsprachen können vernachlässigt werden. Von Interesse ist nicht zuletzt die Qualifikation der Lehrkräfte, die im Bereich der Fremdsprachenausbildung tätig sind. Beispielsweise hat von den 1.255 (2009: 1.250) Englischlehrern nur ein verschwindend geringer Teil – 125 (2009: 126) – keine entsprechende Qualifikation. Hierbei handelt es sich meist um Muttersprachler. Auch in den anderen Fremdsprachen besitzen fast alle Lehrkräfte entsprechende Abschlüsse.

Quantitative Aussagen über die Anzahl der Lernenden oder den Anteil qualifizierter Lehrkräfte sagen jedoch noch nichts über die Qualität der fremdsprachlichen Kompetenzen von Absolventen aus. Noch immer gilt, was schon im „Aktionsplan für den Fremdsprachenunterricht für den Zeitraum 2005–2008“ bemängelt wurde: „Gegenwärtig betrachten die Leitungen der Hochschulen die sprachliche Ausbildung ihrer Studenten als Angelegenheit eines jeden Studenten selbst. Aufgrund dieser Ansichten und aus ökonomischen Gründen ist der Fachsprachenunterricht häufig begrenzt und insbesondere dann auch der Unterricht von sogenannten selten gebrauchten Sprachen“ (Aktionsplan, 2005: 8).

Für Fremdsprachen gibt es keine einheitliche Praxis in den Studienprogrammen. Es dürfte außer Frage stehen, dass Kurse über ein oder zwei Semester während eines fünf Jahre dauernden Studiums, wie sie nicht selten beispielsweise in technischen Studienrichtungen gefordert werden, als nicht ausreichend angesehen werden können, um entsprechende kommunikative Kompetenzen, insbesondere in der Fachsprache, aufzubauen. Nicht umsonst werden immer wieder Stimmen aus der Wirtschaft laut, die über mangelnde Fremdsprachenkompetenzen von Hochschulabsolventen klagen. So kommt eine Studie, die 2009 im Auftrag des Schulministeriums vom Nationalen Bildungsfonds erstellt wurde und den Titel „Untersuchung der Anforderungen von Arbeitgebern an Absolventen technischer und naturwissenschaftlicher Fächer“²⁰ trägt, zu dem Schluss, dass die Fremdsprachenausbildung an den Hochschulen und Universitäten verbesserungswürdig sei, denn zwei Drittel der eingestellten Absolventen würden umgehend in firmeninterne Fortbildungsmaßnahmen eingegliedert. In Bezug auf die geforderten Kompetenzen sind die Arbeitgeber der Ansicht, dass Fachkenntnisse 52 Prozent des Portfolios eines Absolventen ausmachen sollten, gefolgt von Sprachkenntnissen (17 Prozent), Kenntnissen aus anderen Bereichen (11 Prozent)

¹⁹ Vgl. Ústav pro informace ve školství [1], [2], www.uiv.cz.

²⁰ Vgl. Národní vzdělávací fond, www.ipn.msmt.cz.

sowie Kenntnissen aus Ökonomie und Business (7 Prozent). Besonderer Wert müsse bei der Ausbildung neben kommunikativen Fähigkeiten vor allem auf Fertigkeiten in der fachlichen Argumentation in einer Fremdsprache gelegt werden. Die meisten Unternehmen bevorzugen solche Absolventen, die zwei Fremdsprachen beherrschen, wobei Englisch als Voraussetzung gilt und die zweite Fremdsprache je nach Fachgebiet gefordert wird, derzeit am häufigsten Deutsch. In diesem Zusammenhang richtet sich der Appell an die Hochschulen, das Angebot an Fremdsprachenkursen und vor allem solchen in der Fachsprache wesentlich zu erweitern. Auslandspraktika könnten hierbei eine gute Möglichkeit sein.

Am Ende dieses Abschnitts sollen sich noch einige Bemerkungen zum lebenslangen Lernen anschließen. Lebenslanges Lernen (*Lifelong Learning, celoživotní vzdělávání*) spielt in der modernen Gesellschaft eine große Rolle. Grundlage ist die am 21. November 2001 von der EU-Kommission verabschiedete Mitteilung „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“, die einen wichtigen Beitrag zur Verwirklichung des in Lissabon gesetzten strategischen Ziels für Europa, die wettbewerbsfähigste und dynamischste Wissensgesellschaft der Welt zu werden, leistet. Sie soll die Rahmenbedingungen setzen, um lebenslanges Lernen für alle zu ermöglichen. Die Mitteilung mündete einige Jahre später in die Verabschiedung des Beschlusses Nr. 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens. Eines der Ziele liegt in der Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt.

In der Tschechischen Republik ist das Schulministerium – Bereich Europäische Angelegenheiten – mit der Umsetzung der Brüsseler Vorgaben betraut. Es trägt zudem die Verantwortung für die Schaffung von Kontaktbüros für weitere europäische Programme. Im aktuellen Förderzeitraum sind folgende Einzelprogramme aufgelegt: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, Querschnittsprogramm und Jean Monnet. Dem „Bericht über die Beteiligung der Tschechischen Republik am Programm für lebenslanges Lernen 2007–2009“ des Ministeriums für Schulwesen, Jugend und Sport aus dem Jahr 2010²¹ zufolge flossen jährlich etwa 18 Millionen Euro europäische Fördergelder nach Tschechien, für die Programme Erasmus und Jean Monnet leistete Tschechien eine Kofinanzierung in Höhe von insgesamt 750 Millionen Kronen. Über das Programm Erasmus nutzten in den Schuljahren 2007/2008 und 2008/2009 viele Studenten und Lehrkräfte aus Hochschulen, Universitäten und Höheren Fachschulen die Möglichkeit für einen Studienaufenthalt bzw. für ein Praktikum im Ausland. Hier liegt Deutschland in der Beliebtheitskala mit 1911 Studienaufenthalten und 141 Praktika weit vor allen anderen europäischen Staaten (Großbritannien: 873 Studienaufenthalte, 116 Praktika; Frankreich: 1337 Studienaufenthalte, 155 Praktika; Spanien: 980 Studienaufenthalte, 70 Praktika). Die Zahlen für das Da-Vinci-Programm für berufliche Bildung, über das vor allem Praktika gefördert werden, sind ähnlich: Deutschland rangiert mit 2204 Aufenthalten in den Jahren 2007 bis 2009 weit vor allen anderen Ländern (Großbritannien: 361). Aus den Zahlen wird deutlich, dass Deutschland und Österreich wichtige Partner für Tschechien auf dem Gebiet des lebenslangen Lernens sind, vor allem in der Wirtschaft.

Deutsch in der Wirtschaft

Bei der Betrachtung der geografischen Lage unserer Länder oder bei der Beschäftigung mit den vielfältigen kulturellen, historischen und wirtschaftlichen Verflechtungen zwischen

²¹ Vgl. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [4], www.msmt.cz.

Deutschland bzw. Österreich und der Tschechischen Republik wird deutlich, dass die Sprache nicht nur in der Gesellschaft, sondern vor allem in der Wirtschaft eine bedeutende Rolle spielt. Deutschland ist Tschechiens größter Handelspartner, und das sowohl beim Import, als auch beim Export. Im Jahr 2010 wurden Waren im Wert von 29,6 Milliarden Euro von Deutschland nach Tschechien importiert, was bedeutet, dass auf Deutschland 25,5 Prozent aller tschechischen Einfuhren entfielen. Tschechien bezieht aus seinem Nachbarland vor allem Maschinen (13,7 Prozent), Kfz-Teile (11,7 Prozent) und chemische Erzeugnisse (11 Prozent). Das Exportvolumen betrug im gleichen Jahr 26,9 Milliarden Euro, das waren 31,9 Prozent aller tschechischen Exporte.²² Tschechien stellt aber auch für Österreich einen wichtigen Handelspartner und Exportmarkt dar. Die österreichischen Ausfuhren erreichten laut Statistik Austria im Jahr 2010 ein Volumen von immerhin 4,1 Milliarden Euro, die Importe beliefen sich im gleichen Jahr auf 4,15 Milliarden Euro. Auch hier verbergen sich hinter den Zahlen vor allem Maschinen und Maschinenteile, Verkehrsmittel und Industriegüter, die sowohl von Österreich nach Tschechien, als auch umgekehrt von Tschechien nach Österreich geliefert werden. Tschechien war mit 3,8 Prozent an den österreichischen Ausfuhren beteiligt und belegte somit Rang 6 unter den Exportnationen. Bei den Einfuhren (3,7 Prozent) rangiert Tschechien sogar auf dem 5. Platz. Tschechien ist für Österreich im europäischen Maßstab gesehen der drittwichtigste Handelspartner. Die wirtschaftlichen Beziehungen beider Länder beschränken sich jedoch nicht nur auf den Warenaustausch. Gemäß den Angaben der Tschechischen Nationalbank investierten österreichische Unternehmer im Jahre 2010 1,1 Milliarden Euro in Tschechien, was 22 Prozent des gesamten in jenem Jahr investierten Kapitals ausmacht.

Ein Vergleich erbringt noch andere interessante Fakten: Den Angaben der Tschechischen Kapitalinformationsagentur (ČEKIA) zufolge haben die meisten tschechischen Firmen mit ausländischer Kapitalbeteiligung ihren Eigentümer in Russland (19 Prozent), gefolgt von Deutschland (12 Prozent), der Ukraine (11 Prozent) und der Slowakei (7 Prozent). In absoluten Zahlen ausgedrückt bedeutet das: Es gibt in Tschechien gegenwärtig 17.633 registrierte Firmen mit russischem Kapital, 11.154 mit deutschen, 10.048 mit ukrainischen und 6.745 mit slowakischen Einlagen. ČEKIA beziffert im Oktober 2010 die Anzahl der tschechischen Unternehmen mit österreichischem Kapital auf 2.617. Von Interesse erscheinen darüber hinaus schweizerische Beteiligungen. Der relativ geringen Anzahl von Firmen mit schweizerischer Beteiligung (1.570) steht ein Anteil am registrierten Kapital von 38,3 Milliarden Kronen gegenüber (Russland: 6,1 Milliarden Kronen).

In vielen global agierenden Konzernen und Unternehmensgruppen ist die Wahl einer internen Verkehrssprache betriebswirtschaftliche Notwendigkeit. Die Situation in den kleinen und mittelständischen Unternehmen mit deutscher bzw. österreichischer Beteiligung ist jedoch etwas differenzierter. Aus unseren Erfahrungen wissen wir, dass auch hier mitunter auf eine *Lingua franca* zurückgegriffen wird, meistens jedoch bedient man sich der Sprache der Firmeneigentümer oder des Mutterkonzerns. Entsprechend ausgebildetes Personal ist nicht immer einfach rekrutierbar. Eine Umfrage der Deutsch-Tschechischen Industrie- und Handelskammer (DTIHK) unter ihren Mitgliedern und weiteren deutschen Unternehmen in Tschechien zum Fremdsprachenbedarf und der Verfügbarkeit auf dem tschechischen Arbeitsmarkt, deren Ergebnisse Anfang Februar 2010 veröffentlicht wurden, erbrachte,

²² Die Angaben entstammen einer Infobroschüre der Germany Trade & Invest, der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland für Außenwirtschaft und Standortmarketing, die u.a. aktuelle Informationen über ausländische Märkte zusammenstellt (www.gtai.de).

dass Deutschkenntnisse wichtiger eingestuft wurden als Englischkenntnisse. Drei Viertel der befragten Unternehmen gaben an, dass Deutschkenntnisse ihrer Mitarbeiter eine sehr wichtige Qualifikation seien, wohingegen nur 40 Prozent aller Befragten Englisch für wichtig hielten. Etwas mehr als die Hälfte der Firmen zeigte sich zudem zufrieden mit dem Angebot des tschechischen Arbeitsmarktes, 42 Prozent der Befragten bewerteten die Verfügbarkeit von deutsch sprechendem Personal als mangelhaft und ungenügend.²³ In einer zweiten Umfrage aus dem Jahr 2011, an der 222 Unternehmen teilnahmen, bewerteten sogar nur noch 15 Prozent der Probanden die Verfügbarkeit von Fachkräften mit fremdsprachlichen Kompetenzen als gut und 41 Prozent als zufriedenstellend, wobei 18 Prozent der Meinung waren, die Verfügbarkeit habe sich in den letzten Jahren wesentlich verschlechtert.²⁴ Letzteres dürfte vor allem auf die technischen Berufe zutreffen – seit Jahren ringen die Unternehmen um Ingenieure, Konstrukteure oder auch Facharbeiter, die über eine ausreichende Fremdsprachenkompetenz verfügen, um ohne Hilfe eines Dolmetschers im operativen Tagesgeschäft bestehen zu können. Hier richten sich die Appelle vor allem an die Hoch- und Fachschulen sowie an die berufsbildenden Mittelschulen.

Die mangelnden Fremdsprachenkenntnisse in der Bevölkerung Tschechiens nahm der „Aktionsplan für den Sprachunterricht 2005–2008“ zum Anlass, staatlicherseits Sprachkurse im Rahmen einer Umschulung oder in betrieblichen Kursen über ein Förderprogramm des Schulministeriums unterstützen zu wollen. Ehrgeiziges Ziel war außerdem der Aufbau eines Nationalen Sprachenportals, das allen Bürgerinnen und Bürgern Tschechiens die Möglichkeit bieten sollte, sich kostenlos mit Hilfe von E-Learning-Kursen fortzubilden. Dabei waren verschiedene Sprachen auf unterschiedlichem Kenntnisstand entsprechend dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen angedacht. Darüber hinaus sah der Plan vor, dass zugelassene Stellen mit der Überprüfung der Qualität der erworbenen Kenntnisse betraut würden. Weiterhin plädierte man für die Einführung von Bildungsgutscheinen als wirksames, effektives und transparentes Instrument für die Unterstützung der Nachfrage nach Weiterbildung in Fremdsprachen, an deren Finanzierung sich der Staat, die Arbeitgeber und die privaten Haushalte beteiligen sollten. Die Zielvorgabe lautete: 100.000 Erwachsene erhöhen in den Jahren 2006–2008 ihre fremdsprachlichen Kompetenzen. In den Vordergrund der Aktivitäten rückte außerdem die Arbeit mit dem Sprachenportfolio für Erwachsene. Diese ehrgeizigen Ziele wurden jedoch nur zu einem geringen Teil verwirklicht.

Im vielsprachigen Europa stellen Sprachkenntnisse jedoch keine Einbahnstraße dar. Jeder Student der Betriebswirtschaft weiß bereits im ersten Semester, dass man die Sprache des Kunden sprechen muss, wenn man etwas verkaufen will. Insofern rückt Tschechisch auch immer stärker in den Fokus des Interesses deutscher und österreichischer Unternehmen. Vor allem entlang der deutsch-tschechischen Grenze, in den Bundesländern Bayern und Sachsen, versprechen sich viele Firmen bessere Marktpositionen, wenn ihre Mitarbeiter die Sprache der Nachbarn erlernen, Tschechischkenntnisse gelten als wertvolle Zusatzqualifikation. Die Präsidentin der bayerischen Euroregion Dr. Birgit Seelbinder wiederum forderte im Hinblick auf den Wegfall der Arbeitsmarkthürden innerhalb der Europäischen Union zum 1. Mai 2011, dass alle Kinder in den Grund- und Hauptschulen

²³ Pressemitteilung der Deutsch-Tschechischen Industrie- und Handelskammer vom 2. Februar 2010, verfügbar auf dem Server www.tschechien-online.org.

²⁴ *Německé firmy si stěžují, že Češi neumějí německy*, 29. Juni 2011, ČTK, www.biznys.lidovky.cz.

Oberfrankens und der Oberpfalz die Möglichkeit haben sollten, die Sprache des Nachbarlandes lernen zu können, um später im Wettbewerb am Arbeitsmarkt zu punkten.²⁵

Eine Umfrage unter 164 Unternehmen im Raum Zlín ergab, dass die meisten Firmen heutzutage Englisch benötigen. 98 der 164 befragten Unternehmen vermeldeten einen permanenten Bedarf an Englisch, das sind fast genau 60 Prozent aller Firmen. Deutsch liegt mit 76 Nennungen (46 Prozent) an zweiter Stelle nach Englisch, ein Beweis für die starken wirtschaftlichen Verflechtungen zwischen Tschechien und den deutschsprachigen Ländern. Auch für die deutsche Sprache ergibt sich ein relativ ausgewogenes Bild. An dritter Stelle mit immerhin 17 Prozent rangiert Russisch. Das deutet auf intensive wirtschaftliche Kontakte Richtung Osten hin. Es geht hier nicht nur um Geschäftsbeziehungen allein zu Russland, sondern auch zu anderen ehemaligen Sowjetrepubliken, in denen man sich bis heute im Allgemeinen sehr gut russisch verständigen kann. Französisch wurde nur von 10 Firmen genannt.

Auf die Frage, wie hoch die Investitionen in interne oder externe Bildungsmaßnahmen seien, antworteten 39 Unternehmen. Die Angaben schwanken zwischen einigen Tausend und mehreren Millionen Kronen pro Jahr. Letzteres war vor allem dort der Fall, wo die Firmen Fördermittel der Europäischen Union (z.B. über die Operationsprogramme²⁶ „Humanressourcen und Beschäftigung“ oder „Bildung für die Konkurrenzfähigkeit“²⁷ beim Ministerium für Regionentwicklung, den Europäischen Sozialfonds u.a.) in Anspruch nehmen konnten. Der Durchschnitt aller Angaben liegt bei 112.000 Kronen. Das sind beachtliche Summen, die die Firmen aufwenden, um ihre Mitarbeiter mit den erforderlichen fremdsprachlichen Kompetenzen auszustatten. Von Interesse erscheint, dass außerdem 95 Prozent der Firmen angaben, das Geld sei gut investiert.

Abschließend wurden die Unternehmen gebeten, eine qualifizierte Prognose hinsichtlich ihres Fremdsprachenbedarfs in den kommenden Jahren abzugeben. Aus den Antworten der Unternehmen wird deutlich, dass gerade in Bezug auf die deutsche Sprache für die kommenden Jahre ein gleichbleibender Bedarf prognostiziert wird. Insgesamt gehen mehr Firmen davon aus, dass Deutsch in Zukunft eine wichtigere Rolle als bisher spielen wird, als diejenigen, die den Bedarf als sinkend einschätzten. Demgegenüber steht Englisch mit den höchsten Steigerungsprognosen, denn fast ein Drittel der Befragten wählte die Antwortmöglichkeit „rasant steigend“ oder „steigend“. Dass auch der russischen Sprache ein steigender Bedarf bescheinigt wird, hängt unserem Erachten nach mit der Spezifik des Raums Zlín als Tor zum Osten zusammen, denn nicht nur rein tschechische Unternehmen versprechen sich viel von ihrem Engagement auf dem russischen Markt, auch zahlreiche westliche Firmen hoffen, über ihre hier ansässigen tschechischen Tochtergesellschaften dort einfacher Fuß zu fassen. Die übrigen Sprachen können aufgrund der geringen Stimmenanzahl, die sie erhielten, vernachlässigt werden.

²⁵ Mit Tschechisch am Arbeitsmarkt punkten, www.dtpa.de, 28. Januar 2011.

²⁶ Der Nationale strategische Referenzrahmen legt die Entwicklungsstrategie der Tschechischen Republik für den Förderzeitraum 2007–2013 fest, in dem Tschechien aus den Strukturfonds und dem Kohäsionsfonds der Europäischen Union 26,69 Milliarden Euro erhalten soll. Das Geld wird entsprechend den Prioritäten weiter in einzelne Operationsprogramme aufgeteilt, die von verschiedenen Ministerien und Behörden verwaltet und ausgereicht werden. (Ministerstvo pro místní rozvoj [1], www.strukturalni-fondy.cz.)

²⁷ Vgl. Ministerstvo pro místní rozvoj [2], www.strukturalni-fondy.cz.

Schlussbetrachtung

Tschechien hat im Bereich des frühkindlichen Fremdspracherwerbs nicht nur in Bezug auf Deutsch noch erheblichen Nachholbedarf, doch einige gute Beispiele der Arbeit über die Grenzen hinweg lassen hoffen, dass künftig bei der Beschäftigung mit diesem Thema der Fokus nicht nur eingleisig und direktiv auf dem Englischen liegen wird. In den Grundschulen kam es am 1. September 2011 zur flächendeckenden Einführung von Englisch als erster Fremdsprache ab der 3. Klasse. Es bleibt abzuwarten, ob diese Entscheidung die erhofften Erfolge in der späteren Fremdsprachenkompetenz der tschechischen Bevölkerung bringen wird. Bei der Berufswahl kommen handfeste ökonomische Überlegungen ins Spiel. Die Berufsschulen unternehmen in Bezug auf die fremdsprachliche Ausbildung ihrer Schüler große Anstrengungen und es bleibt zu hoffen, dass sie nicht ebenfalls dem allgemeinen Trend hin zu Englisch als alleiniger Fremdsprache folgen werden, denn die starken wirtschaftlichen Verflechtungen zwischen Tschechien und den deutschsprachigen Ländern erfordern qualifizierte Fachkräfte mit guten fremdsprachlichen Kompetenzen. Es ist davon auszugehen, dass Englischkenntnisse künftig in vielen Berufen Einstellungsvoraussetzung sind, dies aber nicht ausreichend sein wird. Der Bereich der Berufsbildung betrifft nicht zuletzt auch die Hochschulen, die in Bezug auf die Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenzen ihrer Absolventen, die in der Wirtschaft nachgefragt werden, noch erheblichen Nachholbedarf haben.

Eine gute Politik für den Fremdsprachenunterricht sollte die Kommunikationsbedürfnisse ihrer Bürgerinnen und Bürger zum Ausgangspunkt nehmen. Gute Bildung wird es jedoch niemals zum Nulltarif geben und es ist immer die Frage, was einem Staat die gute Bildung seiner Menschen wert ist. In Bezug auf das lebenslange Lernen gibt es in Tschechien beispielsweise solch ehrgeizige Vorhaben wie das Nationale Sprachenportal – freier Zugang zum Sprachenlernen für jedermann – oder die Bildungsgutscheine für erwachsene Lernende bislang nur auf dem Papier.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Wenn man die Stellung der deutschen Sprache in Tschechien isoliert und nur anhand statischer Zahlen betrachtet, dann kommt man leicht zu dem Schluss, dass das Interesse in den letzten Jahren stark gesunken ist. Andererseits belegt Deutsch auf allen Ebenen nach wie vor den zweiten Platz unter den Fremdsprachen. Um diese Position zu halten, sind nicht nur die Fremdsprachenlehrer gefordert. Durch die Nachbarschaft Tschechiens zu zwei deutschsprachigen Ländern bietet sich breiter Raum für Initiativen, Netzwerke, Imagekampagnen, Nachbarschaftsprojekte und vieles mehr. So kann langfristig auch Deutsch als Fremdsprache seine Position stärken, selbst dann, wenn Tschechien seine im Aktionsplan zum Fremdsprachenunterricht formulierten Ziele künftig doch noch umsetzt und viele neue, auch weniger gebrauchte Sprachen Einzug in die nationalen Curricula finden sollten.

Literatur

DOVALIL 2010

DOVALIL, Víték: Sind zwei Fremdsprachen in der Tschechischen Republik realistisch? In: *Socio-linguistica*. 24/2010, 43–60.

GESTER 2011

GESTER, Silke: *Quo vadis, DaF? Betrachtungen zu Deutsch als Fremdsprache in der Tschechischen Republik*. Zlín, VeRBuM, 2011.

NAJVAR 2008

NAJVAR, Petr: *Raná výuka cizích jazyků v České republice na přelomu 20. a 21. století*. Disertace. Brno, Masarykova Univerzita, 2008.

Quellen

Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft in Deutschland und Europa, Januar 1980. In: NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN, 33/80, 97–99 (wiederabgedruckt in: Dorothea RUDTKE (Hg.): *Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker, 2002, 97–100.

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (Hg.): *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum für lebenslanges Lernen schaffen*. Brüssel, KOM(2001) 678.

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (Hg.): *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 200–2006*. Brüssel, KOM(2003) 449.

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (Hg.): *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Brüssel, KOM(2005) 596.

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (Hg.): *Arbeitsdokument der Kommission. Bericht über die Durchführung des Aktionsplans „Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt“*. Brüssel, KOM(2007) 554.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (Hg.): *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha, Tauris, 2001.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Hg.): *International Standard Classification of Education ISCED 1997*. Re-edition. UNESCO-UIS, 2006.

ČESKÁ NÁRODNÍ BANKA: *Přímé zahraniční investice*. o.J. Online verfügbar unter <http://www.cnb.cz/cs/statistika/platebni_bilance_stat/pzi/index.html> (11.09.2011).

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE [1]: *Výuka cizích jazyků ve školách v letech 2005–2008*. 06.01.2009. Online verfügbar unter <<http://www.csicr.cz/cz/85162-vyuka-cizich-jazyku-ve-skolach-v-letech-2005-2008>> (21.09.2011).

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE [2]: *Popora a rozvoj výuky cizích jazyků*. 06.04.2010. Online verfügbar unter <<http://www.csicr.cz/cz/85027-podpora-a-rozvoj-vyuky-cizich-jazyku>> (05.07.2011).

ČTK: *Německé firmy si stěžují, že Češi neumějí německy*. 29.06.2011. Online verfügbar unter <http://byznys.lidovky.cz/nemecke-firmy-si-stezuji-ze-cesi-neumeji-nemecky-fus-/firmy-trhy.asp?c=A110629_105851_firmy-trhy_nev> (14.08.2011).

DEUTSCH-TSCHECHISCHE PRESSEAGENTUR: *Mit Tschechisch am Arbeitsmarkt punkten*. 28.01.2011. Online verfügbar unter <<http://www.dtpa.de/>> (31.03.2011).

GERMANY TRADE & INVEST (Hg.): *Wirtschaftsdaten kompakt: Tschechische Republik*. o.J. Online verfügbar unter <http://ahk.de/fileadmin/ahk_ahk/GTal/tschechien.pdf> (25.09.2011).

GYMNÁZIUM ZLÍN LESNÍ ČTVRTĚ (Hg.): *Školní vzdělávací program. Čtyřleté všeobecné studium*. o.J. Online verfügbar unter <http://www.gymzl.cz/upload.cs/a/a26394c4_0_4_lete_01092009_def.pdf> (14.08.2011).

- MINISTERSTVO PRO MÍSTNÍ ROZVOJ [1]: *Fondy Evropské unie: 26,7 miliard EUR pro Českou republiku*. o.J. Online verfügbar unter <<http://www.strukturalni-fondy.cz/Informace-o-fondech-EU>> (14.09.2011).
- MINISTERSTVO PRO MÍSTNÍ ROZVOJ [2]: *Operační program Lidské zdroje a zaměstnanost*. o.J. Online verfügbar unter <<http://www.strukturalni-fondy.cz/getdoc/d26c8d6a-821b-45df-9c9c-29a8a55f7e1e/OP-Lidske-zdroje-a-zamestnanost>> (14.09.2011).
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (Hg.) [1]: *Rámcové vzdělávací programy*. o.J. Online verfügbar unter <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>> (02.08.2011).
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (Hg.) [2]: *Národní plán výuky cizích jazyků*. 18.01.2006. Online verfügbar unter <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NpyukyCJnaNet.pdf>> (05.08.2011).
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (Hg.) [3]: *Akční plán výuky cizích jazyků pro období 2005–2008*. 18.01.2006. Online verfügbar unter <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NpyukyCJnaNet.pdf>> (05.08.2011).
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (Hg.) [4]: *Zpráva o účasti České republiky v Programu celoživotního učení 2007 – 2009*. 2010. Online verfügbar unter <<http://www.msmt.cz/file/12360>> (25.05.2011).
- NÁRODNÍ VZDĚLÁVACÍ FOND (Hg.): *Průzkum požadavků zaměstnavatelů na absolventy technických a přírodovědeckých oborů*. 2009. Online verfügbar unter <http://ipn.msmt.cz/data/uploads/projekt_1/Po%C5%BEadavky%20zam%C4%9Bstnavatel%C5%AF.pdf> (15.05.2011).
- STATISTIK AUSTRIA: *Außenhandel*. 17.10.2011. Online verfügbar unter <http://www.statistik.at/web_de/services/wirtschaftsatlas_oesterreich/aussenhandel/index.html> (19.10.2011).
- ŠTĚPÁNOVÁ, Petra: *ČEKIA: Největšími zahraničními vlastníky v českých firmách jsou Nizozemci, Němci a Rakušané*. 12.10.2010. Online verfügbar unter <<http://www.cekia.cz/cz/archiv-tiskovych-zprav/125-tz101012>> (05.09.2011).
- TSSCHECHIEN ONLINE: *Deutschkenntnis in Tschechien wichtige Qualifikation*. 02.02.2010. Online verfügbar unter <<http://www.tschechien-online.org/news/16502-deutschkenntnis-tschechien-wichtige-qualifikation/>> (22.11.2010).
- ÚSTAV PRO INFORMACE VE ŠKOLSTVÍ [1]: *Rok 2009/2010*. o.J. Online verfügbar unter <<http://www.uiv.cz/rubrika/726>> (22.07.2011).
- ÚSTAV PRO INFORMACE VE ŠKOLSTVÍ [2]: *Rok 2010/2011*. o.J. Online verfügbar unter <<http://www.uiv.cz/rubrika/730>> (21.08.2011).

GESCHRIEBENE MUNDART IN DER SCHRIFTLICHEN KOMMUNIKATION. NEUE WEGE IN DER WISSENSCHAFTLICHEN FORSCHUNG

ILDIKÓ SZANYI

Einleitung

Das Nebeneinander von Mundart und Hochsprache ist zu einem typischen Merkmal der deutschschweizerischen Sprachsituation geworden. Dieses generell herrschende Diglossieverhältnis erklärt Siebenhaar und Wyler folgenderweise:

In einer Sprachgemeinschaft werden zwei Formen der gleichen Sprache verwendet, eine hochsprachliche und eine volkssprachliche, und jede Sprachform hat unterschiedliche Geltungsbereiche. Dabei sind die Sprachformen immer deutlich voneinander unterschieden, Misch- und Übergangsformen gibt es kaum. Deutschschweizern ist immer bewusst, welche Sprachform sie verwenden. Wenn sie in bestimmten Situationen zur Hochsprache wechseln (wechseln müssen), so wird das auch meist thematisiert. Ein allmähliches Hinübergleiten vom Dialekt in die Hochsprache gibt es nicht. (Siebenhaar–Wyler 1997:11)

Die Sprachsituation der Deutschschweiz ist immer wieder beschrieben worden¹. Seit Charles A. Ferguson (1959) gilt die in der Deutschschweiz vorliegende Verteilung von gesprochenen Dialekten als Alltagssprache und geschriebener Standardsprache als Beispiel für Diglossie. (Siebenhaar 2005: 691) Unter medialer Diglossie versteht man den Tatbestand, dass in einer Sprachgemeinschaft zwei verschiedene Codes mit verschiedenen Funktionen nebeneinander gebraucht werden: der eine Code wird in der einen Gruppe der Situationen, der andere in einer ganz anderen Gruppe der Situationen gebraucht. (Wardhaugh 2005: 79) Eine der wichtigsten Besonderheiten der Diglossie ist die funktionale Trennung der zwei Varianten: man verwendet die „erhobene“ Variante in den Situationen, wo die „allgemeine“ Variante ungewöhnlich ist. Die „erhobene“ Variante hat eine Prestige, während die „allgemeine“ Variante oft verleugnet wird, obwohl Studien beweisen, dass die „allgemeine“ Variante öfters gebraucht wird. Weil die „erhobene“ Variante einen Prestigencharakter hat, eignet sich diese Variante mehr für die Literatur und auch die Literatur existiert in dieser Variante; in der „allgemeinen“ Variante gibt es fast keine Literatur.² Ein wichtiger Unterschied zwischen den zwei Varianten ist, dass die „allgemeine“ Variante von jedem Kind *aneignet* wird, die „erhobene“ Variante von vielen aber nie *erlernt* wird. Wardhaugh kategorisiert die Sprache der Deutschschweiz folgenderweise: In der Schweiz ist die Standardsprache – die Hochsprache – die „erhobene“ Variante und das Schweizerdeutsche – die alemannischen Mundarten – vertritt die „allgemeine“ Variante. (Wardhaugh 2005: 79–81) Die Herausbildung der ‚medialen Diglossie‘ hatte „sowohl funktionale gesellschaftspolitische und ökonomische wie auch sprachpsychologische“ Hintergründe. (Böhler

¹ Aktuell beispielweise F. Rasch (2002), W. Haas (2001, 2000), I. Werlen (1998), B. Siebenhaar und A. Wyler (1997). (SIEBENHAAR 2005: 691)

² Dieser Beitrag bildet einen Teil der Forschung der Verfasserin, die diese Behauptung untersucht.

1985:245) Die Anwendungsbereiche von Mundart und Hochsprache sind in der Deutschschweiz besonders geteilt. Die Mundart ist in der Wirklichkeit die Muttersprache des Deutschschweizers, welche das Kind von der Mutter lernt und in seiner Familie, im Milieu seiner ersten Lebensjahre spricht sowie auf dem Schulhof gebraucht. Das Kind lernt über die Mundart die Gegenstände, die Welt in ihren Formen benennen. Über die Mundart kennt es die sprachliche Verständigung, die ersten Kommunikationsmittel. (Voser 1985: 10, Thürer 1985: 17) Hans-Ulrich Voser hebt eben dieses kommunikative Moment hervor und stellt die Mundart der Hochsprache gegenüber, die sich die Kinder „in jahrelanger Arbeit“ erst in der Schule „mit Lautgestalt und strukturellen Abweichungen aneignen“. (Voser 1985: 12) So wird man die Hochsprache bewusster und nicht so frei verwenden. In einer diglossischen Gesellschaft kann niemand die Standardsprache, der nicht zuerst den Dialekt beherrscht. (Haas 2005: 19) Die Hochsprache soll genau gesprochen werden, die Mundart kann nicht schlecht gesprochen werden. Es gibt eigentlich keine schlechte Mundart. Beat Sterchi schreibt das Folgende: „Den Dialekt darf jeder frei mitgestalten, wortschöpferisch, mit Ironie und flexibel bis respektlos gegenüber den im Zentrum vorgegebenen und behüteten Strukturen. Es gibt keine verbindliche Rechtschreibung, keine Sprachpolizei. Dialekte sind frei.“³ Und in diesem Sinne sind nicht nur Dialekte frei, sondern auch die Dialektbenutzer, die sich so leichter, ohne Stress vor Grammatik ausdrücken können.

Als Varietät der gesprochenen Sprache gilt in der Deutschschweiz die Mundart, als Varietät der geschriebenen Sprache gilt die Standardsprache. Erst seit den 1980er Jahren wird die Mundart als geschriebene Sprache in Privatbriefen und später in E-Mails verstärkt verwendet⁴, wo sprechsprachnähere Varianten in den Vordergrund gestellt werden. Man schreibt in aller Regel die Standardsprache, aber die Mundart spielt in privaten Mitteilungen – wie z.B. SMS, E-mail an Familienmitglieder oder Freunde – eine immer wesentlichere Rolle.⁵

Die Kommunikationsmittel haben sich in den letzten Jahrzehnten in stürmischer Entwicklung verändert. Die rasche Entwicklung der neuen Kommunikationsformen konnte auch von der wissenschaftlichen Forschung nicht ausser Acht gelassen werden. Elektronische Medien wie Computer und Mobiltelefon rücken immer mehr ins Zentrum der wissenschaftlichen Forschung.⁶ Der Gebrauch dieser neuen modernen Kommunikationsmittel hat sich vor allem im Kreis der jungen Generation verbreitet, deshalb richten sich die meisten Forschungen auf die jüngere Generation. Die aktuellsten internationalen

³ STERCHI, Beat: *Randständiges. Notizen zum Spannungsverhältnis zwischen der Standardsprache Hochdeutsch und den deutschschweizern Dialekten*. Text & Kritik. (1998) IX/98. Hg.: Ludwig Arnold.

⁴ Ausserhalb der traditionellen Mundartliteratur.

⁵ Mundart ist bei Jugendlichen auch als geschriebene Sprache immer beliebter, wie deren Anwendung für SMS und E-Mails belegt. Der Mundartpop reitet auf einer Erfolgswelle: 2004 war die bestverkaufte CD in der Schweiz ein Mundart-Album. Mundart wird in – nicht nur lokalen – elektronischen Medien immer wieder bevorzugt. (Dialekt in der [Deutsch] Schweiz – Zwischen lokaler Identität und nationaler Kohäsion. Heft 15. Forum Helveticum, Dezember, 2005, S. 8.)

⁶ Aktuell beispielweise in Ungarn Mihály Harsányis Beitrag, der die orthographischen, grafostilistischen und syntaktischen Merkmale wie die Abkürzungen und Kurzwörter der SMS-Kommunikation im Deutschen behandelt. HARSÁNYI, M. (2010): *Sprachliche Merkmale der SMS-Kommunikation im Deutschen*. In: Horváth, Zita (Hg): *Interdisziplinarität in der Germanistik, Annäherungen in der Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft*. Beiträge der II. Germanistischen Konferenz. Universität Miskolc. 2010, S. 131–138.

Forschungen hat Beat Siebenhaar durchgeführt, die sich vor allem auf die regionalen Varianten von Chaträumen und auf deren Wirkung auf die Linguistik richten.⁷ Siebenhaar forscht die Verbreitungsstufe der Mundart im Chat, Reflexe der sprachgeographischen Verteilung in der Verschriftung der flektierten Formen einzelner Wörter wie auch die jugendspezifische Varietätenwahl in regionalen Chaträumen der Schweiz.

Die Ergebnisse der vorgestellten Forschungen trugen auch dazu bei, die Verwendung und Verbreitungsstufe der Mundart in der SMS-Kommunikation im Kreis von Jugendlichen aus der Deutschschweiz zu überprüfen. Die vorliegende Studie will die heute schon fast allgemeine Verwendung der Mundart beim SMS-Schreiben im Kreis von im Oberwallis lebenden Jugendlichen präsentieren und geht davon aus, dass die modernen Kommunikationsmittel unserer Zeit – wie SMS, E-mail und Chat – die früheren Kommunikationsarten und –formen und damit auch die heute gekannten und anerkannten Thesen der Linguistik über die mediale Diglossie bedeutend modifiziert haben.

Ausgangspunkt der Studie

Den Ausgangspunkt bildet die von Michael Böhler aufgestellte These, wonach die Mundart und die Standardsprache in der Deutschschweiz im Spannungsfeld von Eigenem und Fremdem zu interpretieren sind, wo das gesprochene Schweizerdeutsch und die geschriebene Hochsprache als Medien des Eigenen, das gesprochene Schriftdeutsch und die geschriebene Mundart als Medien des Fremden betrachtet werden. Dem Deutschschweizer ist der Dialekt als „gesprochenes Ausdrucksmedium ... innig vertraut“, so ordnet Böhler ihm die Kategorie ‚Eigene‘ zu. Die geschriebene Form des Dialekts hat aber in der allgemeinen schriftlichen Kommunikation eine marginale Rolle, so steht er als geschriebenes Medium in der Kategorie von ‚Fremde‘. Die gesprochene Standardsprache als „mit vielen inneren Hemmnissen und Widerständen verwickeltes Ausdrucksmedium“ ist dem Deutschschweizer weniger gebräuchlich, so ordnet sie Böhler in die Kategorie ‚Fremd‘ ein, bis die Mundart, die beim Sprechen fast hundertprozentig verwendet wird, steht in der Kategorie ‚Eigene‘. (Böhler 1985: 246–247) So bilden die geschriebene und die gesprochene Sprache, die Standardsprache und der Dialekt einen in vier Teile gesondertes Viereck, dessen verschiedene Teile in ihren Kategorien konkret bestimmt und begrenzt sind.

⁷ SIEBENHAAR (i.Dr. 2006): *Regionale Variation in deutschen, österreichischen und Schweizer Chaträumen*. In: Schlobinski, Peter: *Sprache und neue Medien*. Mannheim: Duden. S. 133–147. SIEBENHAAR (2006): *Das sprachliche Normenverständnis in mundartlichen Chaträumen der Schweiz*. In: Androutopoulos, Jannis; Runkehl, Jens; Schlobinski, Peter und Siever, Torsten (Hg): *Neuere Entwicklungen in der linguistischen Internetforschung*. Hildesheim–Zürich–New York. (Germanistische Linguistik) S. 45–67. SIEBENHAAR (2006): *Gibt es eine jugendspezifische Varietätenwahl in Schweizer Chaträumen?* In: Dürscheid, Christa und Spitzmüller, Jürgen (Hg): *Perspektiven der Jugendsprachforschung / Trends and Developments in Youth Language Research*. Frankfurt–M. u. a.: Lang (Sprache-Kommunikation-ultur, Soziolinguistische Beiträge 3) S. 227–239. SIEBENHAAR (2005): *Die dialektale Verankerung regionaler Chats in der deutschsprachigen Schweiz*. In: Eggers, Eckhard; Schmidt, Jürgen Erich und Stellmacher, Dieter (Hg): *Moderne Dialekte – Neue Dialektologie*. Stuttgart: Steiner ZDL-Beiheft 130, S. 691–717.

| | | |
|-----------------|------------------|----------------|
| | gesprochen | geschrieben |
| Dialekt | EIGEN | FREMD |
| Standardsprache | FREMD | EIGEN |
| | relativ instabil | relativ stabil |

Die Abbildung wurde nach Michael Böhler dargestellt.⁸

Vor zwei Jahren – 2009 – hat die Verfasserin die Ergebnisse einer Umfrage über die Verwendung der Standardsprache und des Walliserdeutschen in verschiedenen Situationen im Kreis von im Oberwallis lebenden Jugendlichen präsentiert. Die Ergebnisse der Umfrage haben mit den allgemein verbreiteten sprachwissenschaftlichen Ansichten⁹ übereingestimmt. Die vorwiegende Mehrheit der Schüler verwendet in den *nicht offiziellen* mündlichen und schriftlichen Kommunikationsformen lieber das Walliserdeutsch,¹⁰ demgegenüber steht aber auch die Tatsache, dass sie in der *offiziellen* schriftlichen Kommunikation fast hundertprozent die hochdeutsche Sprache verwenden. (Szanyi 2010: 378–379) Diese originelle Ausgangsthese der gesprochenen Mundart und der geschriebenen Standardsprache ist im Internetzeitalter und im Zeitalter der modernen Kommunikationstechnologien aber kaum mehr aufrechtzuerhalten.

Wie es sich auch aus den Ergebnissen der Umfrage von Szanyi herausstellt, wird die Mundart in der modernen Kommunikation (in SMS, Chat oder E-mail) immer öfter verwendet, was dazu führt, dass die Situation der medialen Diglossie neu definiert werden muss. Der Paradigmenwechsel im Bereich der modernen technischen Kommunikation ist eindeutig: In der Werbung und in E-mails und SMS verwendet eine junge Generation mehr und mehr auch Schweizerdeutsch (Oppenheim 2005: 104–105).

Hypothesen

In den regionalen Deutschschweizer Chaträumen stellt die Mundart mit Anteilen um 80 % bis 90 % die unmarkierte Varietät dar. (Siebenhaar 2005). Die vermehrte Verwendung der geschriebenen Mundart in elektronischer Schriftlichkeit unter Deutschschweizern wurde von Brigitte Aschwanden als Hinwendung zu einer konzeptuellen Diglossie¹¹ von der medialen Diglossie interpretiert (Aschwanden 2001). Aufgrund der vorangehenden Daten stellen wir folgende Hypothesen auf:

Hypothese Nr. 1: Wenn nun die Mundart in der neuen elektronischen Kommunikation so stark vertreten ist, dass deshalb sogar die Sprachsituation neu definiert werden muss,

⁸ BÖHLER, Michael (1985): *Deutsche Literatur im kulturellen Spannungsfeld von Eigenem und Fremdem in der Schweiz*. In: *Das Fremde und das Eigene. Protegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. (Hg.: Alois Winlacher) München: indicium. S. 234–260. S. 247.

⁹ Mit der medialen Diglossie. Siehe BÖHLER, 1985: 244.

¹⁰ Das macht in der Kommunikation im Familienkreis 93 Prozent und in der Kommunikation im Freudeskreis 97 Prozent aus. 93 Prozent der Schüler benutzen beim SMS-Schreiben und 90 Prozent der Schüler beim Email-Schreiben das Walliserdeutsch, 96 Prozent von ihnen schreibt beim Chatten im Internet auf Walliserdeutsch. (SZANYI 2010: 378)

¹¹ In der konzeptuellen Diglossie wird der Pol für Nähe von der Mundart, der Pol für Distanz von der Standardsprache abgedeckt.

lässt sich die Hypothese aufstellen, dass die in Brig untersuchten Schreibgewohnheiten bei SMS einen großen Mundartanteil zeigen.

Hypothese Nr. 2: Im Gegensatz zu den veränderten Schreibgewohnheiten bei SMS und E-mails bleibt aber die Mundart in der mündlichen Kommunikation weiterhin bedeutend und erstrangig.

Hypothese Nr. 3: Auf diesem Hintergrund ist zu erwarten, dass verhältnismäßig mit dem großen Anteil der geschriebenen Texte auch die Häufigkeit der gelesenen Mundarttexte (Mundartliteratur) ein großes Wachstum zeigen wird.

Datenbasis

Um diese Hypothesen zu testen wurde im September 2011 eine Erhebung in zwei Schulen von Brig (Oberwallis), im Kollegium Spiritus Sanctus und in der Oberwalliser Mittelschule St. Ursula durchgeführt. Fragebögen wurden von 231 Schülern ausgefüllt, 12 Rückmeldungen waren jedoch auf Grund verschiedener Ursachen unauswertbar. Insgesamt wurden 219 Fragebögen aufgearbeitet. Die Antwortgeber sind Schüler und Schülerinnen, zwischen 15 und 20 Jahren. Die Umfrage besteht aus drei Teilen: Im ersten Teil werden Fragen über den Gebrauch der hochdeutschen Sprache beim Sprechen gestellt. Der zweite Teil der Umfrage beschäftigt sich mit der Sprachwahl beim SMS- und E-mail schreiben. Hier wird auch das Verhältnis der Sprachform und der Adressaten untersucht. Der dritte Teil untersucht die Lesegewohnheit der Mundarttexte im Kreis der befragten SchülerInnen und in ihren Familien.

Ergebnisse

Der erste Teil der Umfrage untersucht, ob die von Böhler in den 1980er Jahren aufgestellte These – nach der die gesprochene Standardsprache in der Deutschschweiz in die Kategorie „fremd“ einzuordnen ist – auch heute noch aktuell sei. Das Ergebnis der Antworten ist überraschend: obwohl der Mehrheit der SchülerInnen (60 %) NICHT fremd vorkommt, Hochdeutsch zu sprechen, bezeichneten die Befragten hundertprozent eindeutig nur die Unterrichtsstunden und die Gespräche mit Personen, die kein Walliserdeutsch können, wo sie ausschließlich Hochdeutsch sprechen. Die SchülerInnen, denen Hochdeutsch zu sprechen fremd vorkommt, bezeichneten die Ungewohnheit¹² als einer der Gründe dafür, warum sie statt Hochdeutsch lieber Mundart sprechen. Der andere Grund gegen das Hochdeutsche beim Sprechen war die Fremdheit¹³ der Sprache, die die Identität der Sprecher nicht zeigt. Es ist also zu behaupten, dass die Mundart als Sprechsprache in der Kommunikation der Jugendlichen weiterhin lebendig ist, in privaten Situationen drücken sie sich auf Walliserdeutsch aus.

Die Hypothese Nr. 2, wonach die Mundart in der mündlichen Kommunikation in der Zeit der modernen Technik weiterhin bedeutend und erstrangig bleibt, hat sich also bestätigt.

Der zweite Teil der Umfrage analysiert die Sprachwahl beim SMS- und E-Mail schreiben. 85 Prozent der SchülerInnen (186 Personen) schreiben SMS ausschließlich auf Walliserdeutsch und genau gleich viele SchülerInnen schreiben nie auf Hochdeutsch. Auf Grund der Tatsache, dass 85 Prozent der Befragten beim SMS-Schreiben ausschließlich nur Walliserdeutsch und überhaupt kein Hochdeutsch wählt, kann man über eine Neudefinition

¹² „Ich bin daran nicht gewöhnt, Hochdeutsch zu sprechen.“ – haben 60 Personen geantwortet.

¹³ „Die Sprache ist fremd für mich, zeigt nicht meine Identität.“ – haben 28 Personen angemerkt.

der Verwendung der Mundart beim Schreiben als Fremdes nachdenken. Übrig bleibt noch die Untersuchung der Adressaten: An wen schickt man SMS auf Walliserdeutsch und wer sind die Empfänger der übrigen – teils in Hochdeutsch teils auf Walliserdeutsch – erfassten Nachrichten? Nach den Ergebnissen der Umfrage werden die SMS auf Walliserdeutsch vor allem an Freunde und Kollegen (62 %), an Eltern und Familie (32 %) und an Verwandte (4 %), geschrieben. Bei den übrigen 2 Prozent der Antworten wurden Trainer und Fahrlehrer genannt. In mehreren Antworten konnten die Begriffe „an alle“ und „an fast alle“ gelesen werden. Die übrigen 33 SchülerInnen (15 %) schreiben SMS sowohl auf Walliserdeutsch als auch in Hochdeutsch. Bei ihnen werden SMS in Hochdeutsch vor allem an Lehrer (91 %) und an ältere Personen (9 %) geschrieben. Ebenso gleich ist die Relation bei den SMS auf Walliserdeutsch: 91 Prozent werden an Freunde, 9 Prozent an die Familie adressiert. Wenn wir festgestellt haben, dass man über eine Neudefinierung der Verwendung der Mundart beim Schreiben als Fremdes nachdenken muss, muss es auch konstatiert werden, dass man in dieser neuen Diglossiesituation eine Hinwendung von der medialen Diglossie zu einer konzeptuellen Diglossie beobachtet. Im Mundart-SMS wird die sprechsprachnähere Kommunikationsvariante verwendet, weil sich die Absender ja auch in der mündlichen Kommunikation mit den Empfängern in Mundart verständigen würden.

Die Ergebnisse sind bei den Antworten der Sprachwahl beim E-mail schreiben nicht so eindeutig wie beim SMS. Die Antworten sind auf den ersten Blick ausgeglichener, doch kann man auch hier eine Verschiebung in die Richtung von Walliserdeutsch beobachten: In den Antworten auf die Häufigkeit des E-mailschreibens in Hochdeutsch wurden die Begriffe „seltener“ und „nie“ in einem größeren Verhältnis (61 %) markiert als in den Antworten bei Walliserdeutsch (51,5 %). Innerhalb von drei Tagen schreiben E-mails auf Walliserdeutsch fast ein Drittel der Befragten (32,4 %) und nur 16 Prozent in Hochdeutsch. Interessant ist auch hier die Frage der Adressaten: E-mails auf Walliserdeutsch werden vor allem an Freunde und Kollegen (93 %) geschrieben, in Hochdeutsch schreibt man vor allem an Fremde (57 %) oder an offizielle Personen bei administrativen Angelegenheiten (40 %). Wie beim SMS kann man auch beim E-mail schreiben die konzeptuelle Diglossie bemerken: in den sprechsprachnäheren Situationen wird auch in den E-mails die Mundart verwendet und die Standardsprache wird in den offiziellen oder in den Distanz haltenden Situationen in den Vordergrund gestellt. Mit diesen Ergebnissen ist die Hypothese Nr. 1 bewiesen worden: Die in Brig untersuchten Schreibgewohnheiten von SMS- und E-mails zeigen einen bedeutenden Mundartanteil. Die größere Verwendung der Mundart in der SMS- und in der E-mail Kommunikation kann als Auflösung der medialen Diglossie und als Hinwendung zu einer konzeptuellen Diglossie bezeichnet werden.

Der dritte Teil der Umfrage untersucht die Lesegewohnheiten von walliserdeutschen Texten (Mundartliteratur) im Kreis der jungen Generation und in ihren Familien. Wir nehmen an, dass die Lesegewohnheiten von Mundarttexten parallel mit dem großen Mundartanteil in den modernen Formen der elektronischen Kommunikation steigt. Zuerst haben wir untersucht, ob das Lesen von walliserdeutschen Texten den Befragten fremd vorkommt. Die Antworten sind sehr ausgeglichen: der Hälfte der SchülerInnen (50,2 %) kommt das Lesen von Walliserdeutsch fremd, der anderen Hälfte (49,8 %) nicht fremd vor. Im Vergleich mit der zweiten Frage bekommen wir ein überraschendes Ergebnis: vielmehr kommt das Lesen von Walliserdeutsch (50,2 %) als das Sprechen von Hochdeutsch (40 %) den SchülerInnen fremd vor. Die Gründe dieser Tatsache werden in einem gegenwärtig laufenden Forschungsprojekt der Verfasserin untersucht und bald aufgedeckt. Es ist aber durchaus nachdenklich, dass diese Daten in der globalisationsfeindlichen, auf ihre

Eigentümlichkeiten¹⁴ einen großen Wert legenden Schweiz den künftigen Niedergang der Mundart voraussagen. Die SchülerInnen, denen das Lesen auf Walliserdeutsch fremd vorkommt, haben in ihren Antworten¹⁵ die wertvollere Einschätzung der hochdeutschen Literatur (34,5 %), das längere Lesen von walliserdeutschen Texten (30 %) markiert. 26 Prozent der Befragten nannten weitere andere Gründe wie z.B. die regionale Verschiedenheit des Walliserdeutschen, die Seltenheit der Literatortexte im Walliserdeutschen, die fremde Situation, die schwierige Lesbarkeit der Texte. Nur 11 Prozent hat den Grund der Fremdheit, auf Walliserdeutsch zu lesen, in der uneinheitlichen Orthographie bezeichnet.

Die Hypothese Nr. 3, also die davon ausging, dass mit dem großen Anteil der geschriebenen Texte verhältnismäßig auch die Häufigkeit der gelesenen Mundarttexte (Mundartliteratur) ein großes Wachstum zeigen wird, hat sich als falsch erwiesen, besonders wenn wir die Ergebnisse der letzten Frage analysieren: Bei 19 SchülerInnen (8,6 %) liest man in der Familie walliserdeutsche Literatur. Die Leser sind vor allem über 50 Jahre (bei 15 SchülerInnen – 79 %) aber geschlechterneutral. Ihre Ausbildungen sind in der Umfrage wegen der mangelnden Antworten nicht auszuwerten. Bei den SchülerInnen, denen das Lesen auf Walliserdeutsch fremd vorkommt, wurden 6 Personen bezeichnet, die walliserdeutsche Literatur lesen. Was nicht mehr als nur 2,7 Prozent aller Befragten und 5,4 Prozent der mundartfremden Befragten ausmacht. Etwas günstigere Ergebnisse bekommen wir bei den mundarteigenen SchülerInnen, wo 13 davon berichten, dass walliserdeutsche Literatur in ihrer Familie gelesen wird, was 6 Prozent aller Befragten und 12 Prozent der mundarteigenen Befragten ausmacht.

Fazit

Die Umfrage hat gezeigt, dass die Mundartverwendung in SMS und E-mails in der Deutschschweiz nicht unüblich ist. Im Kreis der untersuchten Generation in Brig beträgt der Anteil mundartlicher SMS 85 % oder mehr, der Anteil mundartlicher E-mails 61 % oder mehr. Die vermehrte Mundartverwendung bedeutet eine Tendenz zur Auflösung der medialen Diglossie im sprechsprachnäheren Bereich. Auf diesem Hintergrund war es zu erwarten, dass verhältnismäßig mit dem großen Anteil der geschriebenen Texte auch die Häufigkeit der gelesenen Mundarttexte (Mundartliteratur) ein großes Wachstum zeigen wird. Diese Erwartung hat sich aber als falsch erwiesen: Mundarttexte werden im Familienkreis dieser jungen Generation nur in einem verschwindend kleinen Anteil gelesen. Trotz alledem bleibt die Mundart in der mündlichen Kommunikation in der Zeit der modernen Technik weiterhin bedeutend und erstrangig. Warum ist es leichter, in Mundart zu schreiben als in Mundart zu lesen? Ist das neueste Aufblühen oder der Niedergang der Mundartliteratur für unsere Zeit charakteristisch? Diese Fragen sollen zu weiterer Forschung der Rolle und des Gebrauchswerts der Mundartliteratur führen.

¹⁴ Das historische „Modell Schweiz“ ist auf Geschichtlichkeit, Neutralität, direkte Demokratie, Bürgerlichkeit und Wohlhabenheit gebaut worden. HETTLING–KÖNIG–SCHAFFNER–SUTER–TANNER: Eine kleine Geschichte der Schweiz. Der Bundesstaat und seine Traditionen. Edition Suhrkamp. Frankfurt am Main, 1998.

¹⁵ Bei der Antwortgebung waren die Bezeichnung von mehreren verschiedenen Variationen möglich.

Literatur

ASCHWANDEN 2001

ASCHWANDEN, Brigitte : „Wär wot chätä“ *Zum Sprachverhalten deutschschweizer Chatter*. Online [Networx 24]. <http://www.websprache.net/networx/docs/networx-24.pdf>

BÖHLER 1985

BÖHLER, Michael: Deutsche Literatur im kulturellen Spannungsfeld von Eigenem und Fremdem in der Schweiz. In: *Das Fremde und das Eigene. Protegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. (Hg.: Alois Winlacher) München, Indicium, 1985, S. 234–260.

HAAS 2005

HAAS, Walter: Definitionen und historische Einordnung. In: *Dialekt in der (Deutsch)Schweiz – Zwischen lokaler Identität und nationaler Kohäsion*. Heft 15, Forum Helveticum, Dezember, 2005, S. 14–20.

HARSÁNYI 2010

HARSÁNYI, Mihály: Sprachliche Merkmale der SMS – Kommunikation im Deutschen. In: *Interdisziplinarität in der Germanistik, Annäherungen in der Literatur-, Sprach und Kulturwissenschaft*. Beiträge der II. Germanistischen Konferenz. Universität Miskolc, 2010, S. 131–138.

OPPENHEIM 2005

OPPENHEIM, Roy: Mundart und elektronische Medien. In: *Dialekt in der (Deutsch) Schweiz – Zwischen lokaler Identität und nationaler Kohäsion*. Heft 15. Forum Helveticum, Dezember, 2005, S. 104–111.

SIEBENHAAR 1997

SIEBENHAAR, Beat–WYLER, Alfred: *Dialekt und Hochsprache in der deutschsprachigen Schweiz*. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Zürich, Pro Helvetia, 1997 [1984].

SIEBENHAAR 2005

SIEBENHAAR: Die dialektale Verankerung regionaler Chats in der deutschsprachigen Schweiz. In: Eggers, Eckhard – Schmidt, Jürgen Erich und Stellmacher, Dieter (Hg): *Moderne Dialekte – Neue Dialektologie*. Stuttgart, Steiner ZDL-Beiheft 130, 2005, S. 691–717.

SZANYI 2010

SZANYI, Ildikó: Fragen und Fakten zur Mundartliteratur im Oberwallis. In: Horváth, Zita (Hg.): *Interdisziplinarität in der Germanistik, Annäherungen in der Literatur-, Sprach und Kulturwissenschaft*. Beiträge der II. Germanistischen Konferenz. Universität Miskolc, 2010, S. 373–380.

THÜRER 1985

THÜRER, Georg: Zweierlei Deutsch im Zusammenspiel. In: *Des Schweizers Deutsch. Beiträge zum Thema Mundart und Hochsprache*. Bern–Stuttgart, Hallwag Verlag, S. 1985, 16–23.

VOSER 1985

VOSER, Hans-Ulrich: Anmerkungen zum Zerfall unserer Sprachkultur. In: *Des Schweizers Deutsch. Beiträge zum Thema Mundart und Hochsprache*. Bern–Stuttgart, Hallwag Verlag, 1985, S. 10–15.

WARDHAUGH 2005

WARDHAUGH, Ronald: *Szociolingvisztika*. Budapest, Osiris Kiadó, 2005 [1995].

NICHT NUR EIN SPRACHVERMITTLER – INTERKULTURELLE KOMPETENZ ALS VORAUSSETZUNG FÜR DAS TRANSLATORISCHE HANDELN

JUDIT SZÚCS

„Übersetzung ist – im weiteren Sinne – immer Kulturarbeit, in einem engeren Sinne Spracharbeit: Arbeit mit der anderen und an der eigenen Kultur, Arbeit mit und an der eigenen Sprache.“

Werner Koller

Einleitung

Das translatorische Handeln, beziehungsweise der Übersetzungsvorgang wird durch die translatorische Kompetenz des Translators ermöglicht, der über gute Fremdsprachenkenntnisse verfügen soll. Die fremdsprachliche Kompetenz ist zwar eine Voraussetzung, aber nicht die einzige für das translatorische Handeln. Der Übersetzer soll auch über kulturelle Kompetenz verfügen, was die Kenntnis des spezifischen Allgemeinwissens, die Kenntnis der Lebensform, Verhaltensweise und Wertvorstellung der Angehörigen der beiden Kultur- und/oder Sprachgemeinschaften bedeutet. Nach den theoretischen Überlegungen werden in dieser Studie didaktische Perspektiven für die Didaktik des Übersetzens formuliert.

Tendenz zur Globalisierung vs. Tendenz zur Bewahrung der Besonderheiten

In den heutigen Zeiten befindet sich die Menschheit auf dem Wege zur Entwicklung von Beziehungen zwischen Völkern und ihren Kulturen. Dieser Prozess umfasst das Wachstum des kulturellen Austausches und der internationalen Kontakte. Die Globalisierung, die Zugänglichkeit der Leistungen der Wissenschaft lassen die Menschen vieles über die Kultur anderer Nationen erfahren. Dieser Prozess der Internationalisierung ist ohne Absprachen und Koordinierung, folglich ohne Übersetzungen nicht möglich.

Neben dieser Tendenz zur Globalisierung zeigt sich auch eine Tendenz zur Bewahrung von kulturspezifischen, regionalen Besonderheiten. Weil es nicht nur Sprachgemeinschaften, sondern auch Kulturgemeinschaften gibt, muss der Übersetzer interkulturelle Kenntnisse besitzen, um eventuelle Konflikte, Missverständnisse bei der Kooperation der verschiedenen Kulturen zu verhindern.

Dies begründet, dass die Übersetzer auch im Bereich der kulturellen Kompetenz über Kenntnisse verfügen müssen, d.h. sie brauchen Kenntnisse auch über das spezifische Allgemeinwissen hinaus, und müssen Erfahrungen sammeln über die Lebensform, Verhaltensweise und Wertvorstellung der Angehörigen beider Kultur- und/oder Sprachgemeinschaften. Für die translatorische Kompetenz des Übersetzers ist also nicht nur das Sprachwissen wichtig, ein Allgemein- und Kulturwissen spielt bei der produktiven Phase des Übersetzungsprozesses eine entscheidende Rolle.

Kultur – ein vielschichtiges Wort

Der Begriff Kultur lässt sich schwer definieren, da sich hinter ihm vielschichtige Bedeutungen verbergen. Was Kultur sei, ist eine viel diskutierte Frage, aber es besteht keine ein-

deutige, allgemeine Definition dieses Begriffes. Das lateinische Wort *cultura* bedeutete ursprünglich „Landbau, Pflege (des Körpers und des Geistes)“.¹

Weitere Bedeutungen des Begriffs Kultur bildeten sich im Laufe der Zeit heraus²:

- Kultur als etwas vom Menschen Geschaffenes im Gegensatz zur Natur, die vorgegeben ist
- Kultur als immaterielle Seite menschlichen Daseins im Gegensatz zur Zivilisation (materielle Seite)
- Kultur i. S. v. Hochkultur, also Kunst, Literatur etc.
- Kultur als Bezeichnung für eine Gruppe, die durch eine gemeinsame Lebensweise gekennzeichnet ist
- Kultur als „System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen, Wertorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden“ (Kulturanthropologie)

Die letzte Definition ist relativ umfassend, aber es wird nicht berücksichtigt, dass die angegebenen Faktoren auf keinen Fall immer „sichtbar werden“, sondern oftmals nicht ohne weiteres zu erkennen sind, was die Schwierigkeit der interkulturellen Kommunikation zeigt. Außerdem erleichtert sie nicht die Abgrenzung einzelner Kulturen voneinander. Die Strukturmerkmale von Kulturen (nach Maletzke) bieten hierfür Anhaltspunkte, d. h. „Kategorien, in denen sich Kulturen voneinander abheben und die in ihrer strukturierten Gesamtheit das spezielle Profil einer Kultur bilden“³:

- Nationalcharakter
- Wahrnehmung
- Zeiterleben
- Raumerleben
- Denken
- Sprache
- Nichtverbale Kommunikation
- Wertorientierungen
- Verhaltensmuster: Sitten, Normen, Rollen
- Soziale Gruppierungen und Beziehungen

Diese Komponenten sind nicht einzeln zu betrachten, sondern als „[untereinander funktional verbundene Komponenten, die] ihren Stellenwert erst im Gesamtzusammenhang, in der Struktur des Ganzen finden“⁴.

Nach Goodenough aber sind all diese Komponenten nicht die Bestandteile der Kultur, „vielmehr die Organisation dieser Dinge, vielmehr die Form dieser Dinge, die die Menschen in ihren Köpfen haben, ihre Modelle, wie sie sie wahrnehmen, in Beziehung zueinander setzen oder anderweitig interpretieren.“⁵

Bei der Diskussion um eine Definition von „Kultur“ ist es des Weiteren wichtig, dass keine Kultur homogen ist. Ammann differenziert Parakultur (Kultur einer bestimmten Ge-

¹ Vgl. DUDEN 2001. Artikel „Kultur“

² MALETZKE 1996, 15

³ MALETZKE 1996, 42

⁴ Ebda.

⁵ HINNENKAMP 1990: 46–52.

sellschaft), Diakultur (Kultur einer bestimmten Gruppe) und Idiokultur (Kultur einer bestimmten Person).⁶

Hofstede⁷ nennt u.a. folgende Faktoren, anhand derer eine Kultur in sich weiter differenziert werden kann: regionale, sprachliche, ethnische, religiöse, generationenspezifische, geschlechtsspezifische, soziale etc.

Die kulturelle und interkulturelle Kompetenz des Übersetzers

Die kulturelle Kompetenz wird von Vester als die Kenntnis eines gemeinsamen Systems von Symbolen, Bedeutungen, Normen und Regeln definiert, die das Verhalten bestimmen.⁸ Die kulturelle Kompetenz lässt sich demzufolge durch Verhalten und Interpretation erkennen. Sie ist nicht unbedingt statisch, sondern ändert sich ständig entsprechend der Anforderungen des individuellen Lebensumfeldes. Jeder Angehörige der kulturellen Gruppe hat sowohl eine persönliche als auch eine kollektive kulturelle Identität und weiß, wie man sich in verschiedenen Situationen angemessen verhält. Auch Gefühle werden kulturell unterschiedlich wahrgenommen, ausgedrückt und bewertet.

Der Begriff „interkulturell“ tauchte in den siebziger-achtziger Jahren zuerst in der pädagogischen und dann in der fremdsprachendidaktischen und -methodischen und auch literaturwissenschaftlichen Diskussion als Schlagwort auf und meinte das in einer Gesellschaft, in der sich unterschiedliche Kulturen begegnen, notwendige Lernen voneinander, das zum besseren Verstehen und zum Verständnis der jeweils anderen Kultur und seiner Menschen aber auch der eigenen Kultur und des eigenen Verhaltens führt.⁹

Hinz-Rommel definiert die interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit angemessen und erfolgreich in einer fremdkulturellen Umgebung oder mit Angehörigen anderer Kulturen zu kommunizieren.¹⁰

Die interkulturelle Kompetenz des Übersetzers

Ein Übersetzer ist ein Sprachvermittler, der einen Ausgangstext von einer Ausgangssprache in eine Zielsprache überträgt. Er soll viele Kompetenzen erfüllen, die den Übersetzungsprozess bzw. das translatorische Handeln ermöglichen. Die wichtigsten sind davon die Sprachkompetenz, die Kulturkompetenz, die Fachkompetenz und die Recherchen- und Technikkompetenz.

Koller meint, dass die interkulturelle Kompetenz eine Schlüsselkomponente des translatorischen Handelns darstellt, da „die Übersetzung – im weiteren Sinne – immer Kulturarbeit, in einem engeren Sinne Spracharbeit ist: Arbeit mit der anderen und an der eigenen Kultur, Arbeit mit und an der eigenen Sprache.“¹¹

Den übersetzten Text kann man als ein kulturelles Produkt betrachten. Der Übersetzer überträgt aufgrund des Ausgangstexts dessen Werte in die Zielkultur, fügt aber gleichzeitig eigene, neue Werte dem neu entstehenden Text hinzu. Diese stammen aus seinem kulturellen persönlichen Umfeld, aus seinen eigenen Lebenserfahrungen und aus seiner Weltsicht.

⁶ AMMANN, 1995: 43.

⁷ Vgl. HOFSTEDE 1991: 1–15.

⁸ VESTER 1998: 99 ff.

⁹ Vgl. dazu: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Interkulturell>

¹⁰ Vgl. KALPAKA 1998: 28.

¹¹ KOLLER, 2001: 59.

Pädagogisch-didaktische Überlegungen zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Studierenden im Fach Übersetzung

Im Fremdsprachenunterricht wird im Allgemeinen die übersetzerische Kompetenz nur als Nebenprodukt der Fremdsprachenausbildung betrachtet. Früher waren die Übersetzungsübungen vor allem als Stilübung zur Überprüfung der grammatikalischen und lexikographischen Kompetenz eingesetzt. Grundsätzlich waren diese Kurse als Fortsetzung von Grammatik-Aufbaukursen gemeint. Bei einer Übersetzung aber sind allerdings nicht nur zwei Sprachen, sondern auch zwei Kulturen im Spiel, die miteinander verglichen und ineinander übergeführt werden.

Dies hat ein neues Verständnis von Übersetzen zur Folge, das die Übertragung von Texten für die Fremdsprachendidaktik wieder interessant macht: das Übersetzen wird demnach als Reflexion über Sprache, Kultur und Textsorten verstanden. Die Übersetzung lässt sich als ein interkultureller Transformationsprozess begreifen, in dem ein kulturelles System in ein anderes übergeführt wird.

Eines der Lernziele in der Didaktik der Übersetzung ist es den Lernenden die kulturspezifischen Elementen der Ausgangs- und Zielsprachenkultur bewusst zu machen. Aufgabe des Übersetzers ist die Vermittlung zwischen den zwei unterschiedlichen Kulturen. Wenn die Kultur als die Gesamtheit der Normen und Konventionen in einer Gesellschaft definiert wird, dann bedeutet die Kulturkompetenz die Fähigkeit diese Normen und Konventionen zu beherrschen.

In der Ausgangskultur ist schon diese Kompetenz vorhanden, man ist doch in diese hineingewachsen. Auch wenn es uns nicht bewusst ist, sind die Kulturelemente schon bekannt.

Fallbeispiel: Übersetzungsdidaktik an der Christlichen Universität Partium – Grosswardein

Laut Studienplan für die Studienrichtung Deutsche Sprache und Literatur an der Christlichen Universität Partium – Grosswardein sollen die Germanistik-Studenten die folgenden Übersetzungskurse absolvieren:

Übersetzung I. – dieser Kurs wird im I. Studienjahr angeboten und dient der Ausbildung der allgemeinen Fremdsprachlichen Kompetenz und der Einführung in die Probleme des Übersetzens Ungarisch-Deutsch Deutsch-Ungarisch durch Übersetzen allgemeinsprachlicher Texte. Im Mittelpunkt stehen dabei die Festigung grammatischer Grundkenntnisse und die Erweiterung des Wortschatzes, wobei besonders der Umgang mit ein- und zweisprachigen Wörterbüchern geübt werden soll.

Übersetzung II. – Ausgehend von den in Übersetzung I. und in den anderen praktischen Kursen erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten werden in Übersetzung II. allgemeinsprachliche Texte höherer Komplexität übersetzt. Im Mittelpunkt stehen hier die Differenzierung grammatischer Grundkenntnisse und die Betrachtung textlinguistischer und stilistischer Phänomene wie Kohärenz und Kohäsion, Kollokationen, Referenz und Kontext.

Übersetzung III. – Im III. Studienjahr werden die Studenten Fachtexte aus dem Bereich der Wirtschaft übersetzen, Arbeitsprache ist hier das Rumänische und Deutsche, weil sie im späteren Beruf nur selten als Lehrer angestellt werden, eher finden sie in der Branche der Wirtschaft eine Arbeitsstelle. Die Schwierigkeit bei diesem Kurs besteht darin, dass zwischen zwei Fremdsprachen übersetzt werden soll.

Der Kurs Übersetzungstheorie und Übersetzungstechniken wird im III. Studienjahr angeboten. Die Übersetzung wird hier den Studenten als interkultureller Transformationsprozess ein- und durchsichtig gemacht und sie werden für unterschiedliche – nicht nur literari-

sche – Textsorten sensibilisiert. Es geht nicht unbedingt darum, den Lernenden Übersetzungstechniken beizubringen (dies natürlich auch), sondern vor allem darum, sie in ihrem Übersetzungshandeln anzuleiten und ihre Reflexion darüber anzuregen. Entscheidend ist folglich die Bewusstmachung solcher Prozesse bei der Übertragung von Texten. Im Rahmen des Übersetzungskurses werden einzelne Theorieansätze zur interkulturellen Kommunikation im Translationsprozess diskutiert, kommunikative Modelle auf die Übertragung unterschiedlicher Textsorten angewandt und deren Sprachfunktionen ermittelt. Es wird versucht, zwischen Übersetzungstheorie und -praxis zu vermitteln.

Das Modul Übersetzen an der Christlichen Universität Partium versucht dabei eine Lücke zu füllen, weil in Rumänien zurzeit keine universitäre Ausbildung für Übersetzer und Dolmetscher gibt.

Schlussbemerkung

In der heutigen globalisierten und multilingualen Weltkommunikation ist die Übersetzungsdidaktik von bedeutender Rolle, besonders im Kontext der europäischen Union, die auf dem Prinzip von Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt basiert.

Soll die Translation die Interkulturelle Kommunikation ermöglichen, so muss der Übersetzer über eine spezifische Kulturkompetenz verfügen. Diese umfasst nicht nur eine genaue Kenntnis der eigenen wie der fremden Kultur. Der Translator sollte außerdem über die Fähigkeit verfügen, beide Kulturen bezüglich ihrer gegenseitigen Fremdbilder (Vorurteile, Stereotype, Idealvorstellungen etc.) einzuschätzen, um interkulturellem Missverstehen gegebenenfalls translatorisch entgegensteuern zu können.

Literatur

AMMANN 1995

AMMANN, Margret: *Kommunikation und Kultur. Dolmetschen und Übersetzen heute*. Frankfurt am Main, Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1995.

HINNENKAMP 1990

HINNENKAMP, Volker: Wieviel und was ist „kulturell“ in der interkulturellen Kommunikation? – Fragen und Überblick. In: *Interkulturelle Kommunikation. Kongreßbeiträge zur 20. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik*. SPILLNER, Bernd (Hrsg.), Frankfurt am Main: Peter Lang, 1990.

HOFSTEDE 1991

HOFSTEDE, Gert: Cultures and Organizations. Software of the Mind. In: SALNIKOW, Nikolai (Hrsg): *Sprachtransfer – Kulturtransfer. Text, Kontext und Translation*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 1991.

KALPAKA 1998

KALPAKA, Annita: Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes (sozial-) pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: *IZA – Zeitschrift für Migration und Sozialarbeit*. Heft 3–4, ISS-Frankfurt a. M., 1998.

KOLLER 2001

KOLLER, Werner: *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. UTB, Quelle & Meyer, Wiebelsheim, 2001.

MALETZKE 1996

MALETZKE, Gerhard: *Interkulturelle Kommunikation: zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen, Westdeutscher Verlag, 1996.

VESTER 1998

VESTER, Frederic: *Denken, Lernen, Vergessen*. München, Deutscher Taschenbuch-Verlag, 1998.

Quellen

<http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Interkulturell>

Wörterbuch

DUDEN 2001

Duden Band 7: Das Herkunftswörterbuch; Mannheim, 2001.

DER NEUE DEUTSCHE ROMAN. GESELLSCHAFTLICHE UND KULTURELLE ASPEKTE

TAMAR KIGURADZE

Einleitung

Immer mehr neigt die Germanistik dazu, aus der reinen philologischen zu einer gesellschafts – und kulturwissenschaftlichen Disziplin zu werden. Dies betrifft insbesondere die universitäre Forschung und Lehre der deutschen Sprache und Literatur außerhalb des deutschsprachigen Raumes, eine akademische Tätigkeit, die mit dem eigenartigen Terminus: „Auslandsgermanistik“ bezeichnet wird. Wegen der neuesten Tendenz, die sich an mehreren osteuropäischen und darunter georgischen Universitäten beobachten läßt und sich in Einführung neuer Studiengänge oder Module, wie Europastudien, bzw. Deutsch/ Deutschlandstudien, als Analogie des bereits etablierten Studienfaches: „American Studies“, äußert, gewinnt die methodologische Konzeption eines kulturwissenschaftlich orientierten Fremdsprachen- und Literaturunterrichts eine außerordentliche Bedeutung.

Noch vor zwanzig, dreißig Jahren war die ästhetische Wirkung eines literarischen Textes maßgebend bei der Wahl des Unterrichtsstoffes. Heutzutage wird es immer wieder versucht, Texte ausgeprägt landeskundlich–kulturellen, gesellschaftlichen Inhalts als Interpretationsmuster anzubieten. Gehen wir davon aus, daß eine Kultur, und speziell eine fremde Kultur, durch Deutung verschiedener Texte, sowohl sachlicher als auch künstlerischer zu verstehen ist, so wächst die Rolle der schöngeistigen Literatur im Prozess der Vermittlung einer fremden Kultur als Gemeinsamkeit von Erfahrung, Tradition und Lebensweise einer Gemeinschaft. In unserem Kontext wäre der Kulturbegriff als ein „selbstverständlich vorausgesetztes gemeinsames Wissen, das Verstehen und Verständigung innerhalb einer Sprach – und Kommunikationsgemeinschaft bedingt und ermöglicht“¹, zu verstehen.

Zielsetzung und die Funktion der Gesellschaftsromane

So wäre mein Anliegen, Ihnen einige deutsche literarische Texte, als kulturelle Paradigmen anzubieten und es zu versuchen, die Relevanz dieser Texte für einen kulturwissenschaftlich orientierten Literaturunterricht zu begründen.

Es handelt sich um einige deutsche Romane, die in den letzten zwei Jahrzehnten, nach der Wende entstanden sind. Durch die Wahl dieser Texte zum universitären Unterrichtsstoff wird es versucht, die an unseren Universitäten immer noch dominierende Tendenz, unter der deutschen Gegenwartsliteratur die nach 1945 entstandenen Werke zu verstehen und als solche, dazu noch getrennt, als Literaturen der DDR und der alten Bundesrepublik, zu lehren, einigermaßen zu korrigieren.

Dass Literatur, insbesondere ihre epischen Formen und hauptsächlich die Gattung des Romans von gesellschaftlichem Inhalt und Wirkung sind, ist eine alte These, die in die Aufklärungszeit und noch ferner, in die Epoche der Renaissance zurückgeht. Dennoch erscheint heute die Dichotomie „Literatur und Gesellschaft“ als das gut vergessene Alte. Denn noch vor 20–30 Jahren fühlte sich die Literaturwissenschaft im damaligen, sogenann-

¹ ALTMAYER 2003, S. 126–127.

ten Ostblock bei Behandlung des gesellschaftlichen Aspekts der Romangattung durch gewisse ideologische Fesseln verklemt. Dagegen boten die formalistisch-strukturalistischen sowie rezeptionsästhetischen Untersuchungsmethoden viel mehr Forschungsfreiheit, so dass, wie paradox dies auch sein mag, der soziale Aspekt des Romans in den Ländern des „realen Sozialismus“ manchmal mit Absicht vermieden und mit Geschicktheit umgangen wurde. Da wir aber in Ungarn sind, wäre es zu erwähnen, dass die 1920 erschienene „Theorie des Romans“ von Georg Lukacs auch heute eine gewisse Aktualität, trotz der, zum Glück längst überwundenen Ideologie, bewahrt, weil es in diesem Werk die Funktion des Romans, als eines, die gesellschaftlichen Verhältnisse darstellenden Genres, emporgehoben wird.

Analyse- und Interpretationsmöglichkeiten der Gesellschaftsromane

Als Beispiele für die neuen deutschen Gesellschaftsromane könnten „Der Vorleser“ (1995) von Bernhard Schlink, „Die Mittagsfrau“ (2007) von Julia Franck und vor allem „Der Turm“ (2008) von Uwe Tellkamp genannt werden. Selbstverständlich sind diese Erzählwerke nur konventionell und nicht im klassischen Sinne als Gesellschaftsromane zu bezeichnen. Exakter sind es fiktionale Texte betont gesellschaftlich-kulturellen Inhaltes, die in didaktischer Hinsicht viel mehr über die deutsche Geschichte und Gesellschaft vermitteln lassen als manche Sachtexte.

Das Wichtigste, was Fiktion im Prozess der Kulturvermittlung erbringen kann, ist Verstehen und Verinnerlichung eines fremdkulturellen Themas. In unserem Fall wäre es das große deutsche Thema der „Bewältigung der Vergangenheit“. Die Romane „Der Vorleser“ und „Die Mittagsfrau“ könnten demzufolge als Paradigmen bei Behandlung des Themas der nationalsozialistischen Vergangenheit und ihrer Bewältigung in der deutschen Gesellschaft angewandt werden.

Uwe Tellkamps Roman „Der Turm“ ist zwar als Fortsetzung des Vergangenheitsthemas zu betrachten, dennoch handelt es sich in diesem Roman um Bewältigung einer anderen, kommunistischen Vergangenheit in der ehemaligen DDR.

An dieser Stelle wäre es unbedingt zu betonen, dass alle drei Romane Erzählwerke von hohem ästhetischem Wert sind. Obwohl bei der Textauswahl der gesellschaftlich-kulturelle, landeskundliche Inhalt aus didaktischen Gründen entscheidend sein kann, darf die ästhetische Wirkung eines Textes im Vermittlungsprozess nie vernachlässigt werden. Eine Tendenz, die sich an deutscher Erzählprosa nach der Wende feststellen läßt, ist, dass die sogenannte „Krise des Erzählens“, die die deutsche, sowie allgemein europäische Literatur in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts peinigte, von der neuen Generation deutscher Romanciers überwunden zu sein scheint. Autoren wie Uwe Tellkamp, Julia Franck, Daniel Kehlmann erzählen spielerisch – ungezwungen, spannend, sinnlich und humorvoll. Das Lesen ihrer Werke wird zum Vergnügen und davon könnte auch die kulturwissenschaftliche Literaturdidaktik wesentlich profitieren.

Der Roman „Der Turm“ von Uwe Tellkamp ist insofern wichtig, weil am Beispiel dieses erzählerischen Meisterwerkes die DDR, als Teil deutscher Vergangenheit, an die neue Generation der Studierenden, für die der Arbeiter- und Bauernstaat nur Geschichte und etwas Fremdes, im Gegensatz zur Generation der Lehrenden, für die die DDR Erinnerung und einst Vertrautes ist, wahrheitsgemäß vermittelt werden kann.

Die Handlung spielt in diesem Roman in den 80-er Jahren des vorigen Jahrhunderts in der als absurde Papierrepublik entfremdeten DDR ab. Der Roman enthält Zitate und Reminiszenzen von Hermann Broch, Robert Musil, Marcel Proust, James Joyce, sowie E. T. A.

Hoffmann, wegen Dresden, als Handlungsort. Diese Schriftsteller sind nur stellvertretend genannt, denn denkbar wären auch andere Vergleiche, wie Bulgakov oder Solschenizyn.

Tellkamp schreibt einen großen Stadroman. Wie einst Dublin bei Joyce, Paris bei Proust oder Wien bei Musil, wird Dresden zum großen fiktionalen Erzählraum. Dennoch ist die im Roman erzählte Welt ein wahrhaftes und genaues Bild des einst in Wirklichkeit existierenden „realen Sozialismus“, dessen tragikomische Absurdität im Roman bis zur Groteske hyperbolisiert wird.

Ein realer Raum und eine reale Zeit, die ostdeutsche Stadt Dresden in den 80-er Jahren des 20. Jahrhunderts wird im Roman Tellkamps in einen, beinahe surrealistischen Alptraum, der, wie es im Roman heißt „aber dann auf einmal“, an einem realen, historischen Zeitpunkt, am 9. November 1989, mit dem Fall der Mauer endet, transponiert. Dennoch besitzt dieses Erzählwerk die Kraft eines genauen, unwiderlegbaren Berichtes über Vergangenheit, die einst DDR hieß und die wir an die jungen Studierenden der deutschen Kultur im Ausland, anhand dieses Buches, erfolgreich vermitteln können.

Literatur

ALTMAYER 2003

ALTMAYER, Claus: Deutsch als Fremdsprache und Kulturwissenschaft. In: ALTMAYER, Claus-FORSTER, Roland (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen*. Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main, 2003, S. 126–127.

LUKACS 1920

LUKACS, Georg: *Die Theorie des Romans*. Berlin, 1920.

MODALPARTIKELN UND INTERAKTION

THILO HERBERHOLZ

Einführung

Partikeln sind ein bedeutendes Charakteristikum der gesprochenen Sprache, Sätze ohne Partikeln klingen oftmals hölzern, unpersönlich oder distanziert. Die Partikeln haben neben der konversationellen auch eine interaktionsstrategische Funktion, sie ordnen eine getätigte Äußerung in den Interaktionszusammenhang ein. Damit wird „(...) *die Funktion des Sprechaktes unter den gegebenen Bedingungen der Interaktion mit entsprechenden sprachlichen Mitteln ...*“ verdeutlicht.¹ Äußerungen mit Modalpartikeln klingen im Gegensatz zu ihren partikellosen Entsprechungen wesentlich persönlicher und in der Regel freundlicher und verbindlicher, allerdings auch in bestimmten Fällen unfreundlicher oder gar unverschämt.²

Beispiel für eine verbindliche Funktion:

Wie heißt du denn?

So klingt der Satz wesentlich freundlicher und einladender, als würde der Sprecher ohne Partikel sagen:

Wie heißt du?

Im Gegensatz ein **Beispiel** für eine unfreundliche oder Geringschätzung ausdrückende Funktion:

Kannst du denn überhaupt ...?

Diese Frage drückt Misstrauen, Geringschätzung und Zweifel aus, würde die Frage aber ohne Partikel lauten:

Kannst du ...?

So wird sie vom Angesprochenen eher als Sachfrage verstanden.

In der mündlichen, gesellschaftlichen Kommunikation ist die Verwendung von Modalpartikeln ein selbstverständlicher Bestandteil der Sprache. Wird diese Regel nicht beachtet, entsteht der Eindruck eines Verstoßes gegen kommunikative Konventionen, was u. U. zu einem Abbruch der Kommunikation führen kann.³

Modalpartikeln haben bei der Interaktion sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der personalen Ebene eine wichtige Funktion. Auf der Inhaltsebene dienen sie als Orientierungshilfen, d. h. die Interaktanten können sich mit Hilfe der Modalpartikeln vergewissern, ob ein gemeinsamer Gesprächskonsens vorhanden ist, um überhaupt „(...) auf

¹ LASKOWSKI 2011, S. 97.

² Vgl. ANKENBRAND 2006, S. 1.

³ Vgl. ANKENBRAND 2006, S. 1.

der Basis inhaltlicher Koordination und Verständigung ...“ miteinander kommunizieren zu können.⁴

Darüber hinaus ermöglichen sie den Gesprächsteilnehmern einen Rückgriff auf ein vorangegangenes Stadium des Gespräches.

Beispiel:

Wir hatten uns doch bereits geeinigt, dass wir uns um 20.00 Uhr treffen.

So kann eine „(...) getätigte Äußerung in den aktuellen situativen Kontext (...)“ des Gesprächs eingebunden werden und gewährleistet somit „(...) einen reibungslosen und störungsfreien Gesprächsverlauf ohne Missverständnisse auf inhaltlicher Ebene“.⁵

Modalpartikeln haben neben den genannten Funktionen auch einen Appellcharakter, d.h. sie knüpfen an ein geteiltes Wissen (shared knowledge) an.⁶

Beispiel:

Du weißt doch, dass Hans morgen kommt.

Aguado möchte die Modalpartikel „(...)“ auf einer Skala der Interaktantenorientierung“ ansiedeln, die folgendermaßen konzipiert ist. Der Aussagesatz als der illokutiv am wenigsten markierte und daher neutrale Satztyp wird in der Mitte dieser Skala angesiedelt. Von da aus gesehen links stehen die stärker sprecherorientierten Satztypen, d.h., je weiter links sie stehen, desto stärker ist ihre Orientierung auf den Sprecher. Rechts von den Aussagesätzen stehen dementsprechend die eher Hörerorientierten Typen.

Charakterisierung und Anordnung von Modalpartikeln

Die Anordnung basiert auf dem Satzmoduskonzept von Altmann (1987) und berücksichtigt nur die Grundfunktionen der einzelnen Satztypen:

Gegeben die Einteilung der Satztypen in sprecher- vs. Hörerorientierte bzw. expressive vs. appellative Satztypen, läßt sich feststellen, daß die Modalpartikeln eher in adressatenorientierten als in sprecherorientierten Satztypen auftreten. Diese Beobachtung legt nahe, daß der appellative Charakter der Modalpartikeln stärker ist als bisher gemeinhin angenommen“.⁷

⁴ ANKENBRAND 2006, S. 1.

⁵ ANKENBRAND 2006, S. 1f.

⁶ Vgl. SCHMIDT-RADEFELDT 1989, S. 257.

⁷ AGUADO 1996, S. 83f.

| | Wunsch- satz | Exkl.- satz | w-Exkl.- satz | Aussage- satz | E-Frage- satz | w-Frage- satz | Imperativ- satz |
|------------|-----------------|----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|--------------------|
| aber | | + | | | | | |
| auch | | | + | + | + | + | + |
| bloß | + | | + | | | + | + |
| denn | | | | | + | + | |
| doch | + | | + | + | | + | + |
| eben | | | | + | | | + |
| eigentlich | | | | | + | + | |
| etwa | | | | | + | | |
| halt | | | | + | | | + |
| ja | | | | + | | | |
| já | | | | | | | + |
| mal | | | | + | + | | + |
| nur | + | | + | | | + | + |
| schon | | | | + | | + | + |
| vielleicht | | + | | | + | | |
| wohl | | | + | + | | + | |

Abbildung 1: Der appellative Charakter der Modalpartikeln⁸

Die Verfasserin führt zu der Verteilung der Modalpartikeln in den einzelnen Satztypen einige Aspekte aus:

- Die Partikeln *bloß*, *doch* und *nur* weisen bis auf eine Ausnahme dieselbe Verteilung auf, lediglich *doch* kann auch in Aussagesätzen verwendet werden.
- Auch die Partikel *denn* und *eigentlich* zeigen dieselbe Distribution, da sie in beiden Fragesatztypen auftreten können. Dabei ist *eigentlich* in Aussagesätzen keine Modalpartikel, weil das Merkmal der Nicht-Vorfeldfähigkeit verletzt wird. „Die hier festgestellten Übereinstimmungen zwischen den beiden Partikeln deuten darauf hin, daß hier eher der Funktionstyp (i.e. Frage) und weniger der Formtyp (i.e. Fragesatz) über das Auftreten der jeweiligen Partikel entscheidet“.⁹
- Am häufigsten finden sich Modalpartikeln in Aussage- und Imperativsätzen. Aussagesätze sind „(...) illokutiv am wenigsten markiert und lassen daher die meisten Modifikationen zu“. Anders ist es bei den Imperativsätzen, sie sind „... sowohl morphologisch als auch syntaktisch ausreichend markiert, so daß sie keiner weiteren Vereindeutigung mehr bedürften“.¹⁰

⁸ AGUADO 1996, S. 84.

⁹ AGUADO 1996, S. 84.

¹⁰ AGUADO 1996, S. 84.

- Alle Modalpartikel, außer *wohl*, die in Aussagesätzen geäußert werden, können auch in Imperativsätzen auftreten, doch nicht umgekehrt. Bei *ja* ist es allerdings so, dass es in Imperativsätzen akzentuiert werden muss.
- Im Wunsch- und Imperativsatz drückt der Sprecher aus, „(...) daß a) etwas nicht der Fall ist und daß er b) einen bestimmten Zustand der augenblicklichen Situation bevorzugen würde. Zu unterscheiden sind diese beiden Einstellungen nur hinsichtlich ihrer Adressatenorientiertheit und der Möglichkeit der Einflußnahme des Sprechers auf die Realisierung des präferierten Sachverhalts. Während diese Einflußnahme bei Wunschsätzen gleich null ist, ist sie bei Imperativsätzen in einem gewissen Maß gegeben. Bei einem Vergleich der verschiedenen Modalpartikeln, die in beiden Satztypen auftreten können, wird deutlich, daß die Menge der Modalpartikeln, die in Wunschsätzen vorkommen, eine Teilmenge der Modalpartikeln in Aufforderungssätzen ist“.¹¹

Lehr – Lern – Beziehungen

Erst seit den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts haben Begriffe wie »Lehr-Lern-Theorie« oder »Lehr-Lern-Forschung« in die didaktische Diskussion Einzug gehalten. Einhergehend mit der Diskussion war ein Perspektivenwechsel, Unterricht sollte nun nicht mehr ausschließlich aus der Sicht der Lehrenden thematisiert werden, sondern auch aus der Sicht der Lernenden.¹²

„Die traditionelle Theorie definiert Lernen als „*Veränderung von Verhalten oder im Verhaltenspotenzial eines Organismus in einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situation zurückgeht*“ (Herv. i. Org.).¹³ Diese Sichtweise des Lernens macht den Lerner vergleichbar mit den Ratten in der Skinner-Box,¹⁴ demnach ist Lernen nichts anderes als ein Reiz-Reaktions-Muster und die Verhaltensänderung kann nur aus der Beobachterperspektive wahrgenommen werden, also die klassische Sicht des Behaviorismus. Dieses ursprüngliche Konzept von Lerntheorie und damit auch der Lehr-Lern-Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden wurde im Laufe der Jahre schrittweise modifiziert.¹⁵ Die behavioristische Auffassung vom Lernen wird abgelöst von der Vorstellung, die den Lernenden als Individuum sieht, der „(...) aktiv Informationen aufsucht und sein Wissen in einem konstruktiven Prozess erweitert und differenziert (...)“.¹⁶

¹¹ AGUADO 1996, S. 85.

¹² Vgl. STRAKA-MACKE 2006, S.15.

¹³ Hillgard et al. 1983 zit. n. FAULSTICH-ZEUNER 2008, S. 26.

¹⁴ „Eine Skinner-Box (...) ist ein äußerst reizarmer Käfig für ein Testtier, in dem es standardisiert und weitgehend automatisiert ein neuartiges Verhalten erlernen kann. Die Bezeichnung geht zurück auf Burrhus Frederic Skinner“. URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Skinner-Box> (Stand 23. 07. 2011).

¹⁵ Vgl. FAULSTICH-ZEUNER 2008, S. 26.

¹⁶ TERHART 1989, S. 52.

| | Bildungstheoretische Ansätze | Curriculumtheoretische Ansätze | Identitätstheoretische Ansätze | Konstruktivistische Ansätze | Subjektwissenschaftliche Ansätze |
|----------------------------|--|---------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|---|
| Menschenbild | Entwickelte Persönlichkeit | Funktionen/Rollen | Individualisierung | Kommunikationspartner | Handlungsfähiges Subjekt |
| Gesellschaftsbild | Demokratie | Industriegesellschaft | Modernitätskrise | Erlebnisgesellschaft | Demokratie |
| Theoretischer Bezug | Bildungstheorie/kritische Theorie | Kognitionstheorie | Symbolischer Interaktionismus | Konstruktivismus | Kritische Psychologie/kritische Theorie |
| Zielsetzungen | Aufklärung/Bildung | Gesellschaftliche Qualifikation | Biographizität | Kreativität | subjektiver Weltaufschluss |
| Lernen | Weltbegreifen: Verstehen der Dialektik von Theorie und Praxis | Training | Reflexion | Erleben | Aneignen |
| Lehren | Erschließen | Anleitung/Vermittlung | Beobachten | Anregen/Ermöglichen | Partizipation/Kooperation |
| Inhalte | Gesellschaftliche Schlüsselfragen | Verwendungssituation | generative Themen | Soziokultur | Subjektiv begründete Schlüsselfragen und ihr gesellschaftlicher Bezug |

Abbildung 2: Didaktische Ansätze nach Zeuner¹⁷

Interkulturelle Kompetenz

1986 entwickelte der Soziologe Oskar Negt Basiskompetenzen, über die Menschen als demokratische Bürger verfügen sollten, um im jeweiligen Arbeits- und Lebenszusammenhang urteilen zu können. Nach Negt sind dies:

- Identitätskompetenz/Interkulturelle Kompetenz
- Technologische Kompetenz
- Gerechtigkeitskompetenz
- Ökologische Kompetenz
- Historische Kompetenz
- Ökonomische Kompetenz¹⁸

Relevant ist die erste der genannten Kompetenzen, die Interkulturelle Kompetenz.

¹⁷ FAULSTICH-ZEUNER 2008, S. 50.

¹⁸ SCHREIBER-BARSCH et al. 2005, S. 1.

„Eine Betrachtung der meisten westlichen Staaten zeigt deutlich, dass diese definitiv Zu- oder Einwanderungsgesellschaften sind. Es geht damit heute nicht mehr um die Frage, ob Zuwanderung und kulturelle Vielfalt für erstrebenswert gehalten werden oder nicht, sondern lediglich um die Frage, wie mit diesen angemessen umgegangen werden soll.“¹⁹

Interkulturelle Kompetenz ist sowohl von den Bewohnern des Einwanderungslandes als auch von den Einwanderern gefordert. Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit kulturelle Unterschiede wahrzunehmen und die eigene lediglich als eine unter anderen anzusehen. Jeder Mensch hat eine eigene Kultur, die einerseits in enger Verbindung, aber andererseits eben auch im Widerspruch zu der seiner Mitmenschen stehen kann, je nachdem ob ein Mensch in seinem Heimatland oder als Migrant in einem fremden Land lebt. Interkulturalität ist ein Austauschprozess zwischen Gruppen und Personen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen. Dies kann zu erheblichen Irritationen im Zusammenleben der Menschen im Einwanderungsland führen.

*„Irritationen aufgrund kultureller Vielfalt sind z.B. darin begründet, dass sehr unterschiedliche Wertorientierungen und soziale Lebensmuster die individuelle Identitätsbildung prägen können. Je nachdem, welche Identitätsprojekte von der Lebenswelt als ‚normal‘ definiert und welche mit hohem Status belegt werden“ (Herv. i. Org.).*²⁰

Eine wichtige Voraussetzung beim Spracherwerb als auch bei der Vermittlung der Zielsprache ist interkulturelle Kompetenz, von beiden Seiten, Sprachschüler und Lehrer. Der Begriff wurde und wird unterschiedlich diskutiert und ausgelegt, heutzutage wird diese Kompetenz als Schlüsselqualifikation betrachtet.²¹

Interkulturelle Kompetenz in der Arbeit mit Sprachschülern ist auf der sozialen- und/oder der Beziehungsebene von Bedeutung, sie realisiert sich in der Interaktion und der Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern, sowie in multikulturellen Gruppen und Teams. Sie umfasst eine Reihe von Teilkompetenzen, die sich auf einer Ich-, Wir-, Sach- und Organisationsebene weiter aufschlüsseln lassen. Interkulturelle Kompetenz weist kognitive, emotionale und handlungsbezogene Aspekte auf und bezieht sich darüber hinaus auf einen Referenzrahmen in der jeweiligen Organisation, in einer gegebenen historisch gesellschaftlichen Situation, die zugleich von globalen Prozessen bestimmt wird. Sie basiert auf einem Werteverständnis, in dem sich die Ziele für das Miteinander in der Gesellschaft widerspiegeln.²²

¹⁹ SCHREIBER-BARSCH et al. 2005, S. 57.

²⁰ SCHREIBER-BARSCH et al. 2005, S. 51.

²¹ Vgl. LEIPRECHT 2002, S.87.

²² Vgl. FISCHER 2005.

Die Ebenen der interkulturellen Kompetenz

Nach Fischer lassen sich mehrere Ebenen der interkulturellen Kompetenz aufzeichnen:

„Ich-Ebene:

- Selbstreflexive Haltung,
- sich der eigenen kulturellen Prägungen bewusst werden,
- ethnozentrische Anteile der individuellen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster erkennen,
- selbstkritische Haltung gegenüber der Berufsrolle einnehmen (Rollendistanz),
- berufliche Werte, Normen und Ziele überprüfen und mit den von den Klienten geäußerten Erwartungshaltungen vergleichen, ggf. relativieren, ergänzen, korrigieren,
- Umgang mit Irritation und Befremdung lernen,
- Sensibilität gegenüber den eigenen Gefühlen entwickeln, um sie von den fremden unterscheiden zu lernen (Umgang mit Projektionen),
- Authentizität,
- Prozesshaftigkeit von kultureller Identität erkennen.

Wir-Ebene:

- Interkulturelle Prozesse initiieren, Impulse für Austausch und Perspektivwechsel geben,
- Empathie,
- Sprachkompetenz,
- Akzeptanz,
- Erkennen von Normen, die soziale Situationen regulieren,
- Einsicht in kulturabhängige Rollenstrukturen,
- Kenntnisse über das Selbstkonzept, den soziokulturellen Hintergrund, den Kommunikationsstil und die -regeln der Bezugspersonen,
- Fähigkeit der Verständniserzeugung durch Zurückspiegelung,
- Ambiguitätstoleranz,
- Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Konfliktaustragung und -mediation.

Sach-Ebene:

- Wissen aneignen: u.a. über
- Globalisierung,
- Migrationsgeschichte,
- Daten und Zusammenhänge zur ökonomischen, politischen, rechtlichen, sozialen, kulturellen Situation von Migranten/innen,
- die soziale Konstruiertheit von Rasse, Ethnien, Nationen etc.,
- Ursachen und Erscheinungsformen von Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt sowie Strategien zur Prävention und Bekämpfung deren Bearbeitung,
- Zugangsprobleme von Migranten zu sozialen und kommunalen Diensten und Strategien interkultureller Öffnung,
- Gemeinwesenbezogene Ansätze sozialer Arbeit in Stadtteilen mit hohem Migrantinnen- und Migrantenanteil ,

- Kommunikationsprobleme und Lösungsstrategien in interkulturellen Überschneidungssituationen,
- Migrantenselbstorganisationen.“²³

Abschluss

Wenn die oben genannten Punkte nicht nur im Unterricht berücksichtigt werden, sondern auch im gesellschaftlichen Miteinander angekommen sind, ist eine erfolgreiche Integrationsarbeit auf einer Basis von interkultureller Kompetenz auf beiden Seiten möglich.

Literatur

AGUADO 1996

AGUADO, K.: *Dimensionen lernersprachlicher Partikelverwendung: sprachsystematische, kognitiv-individuelle und interaktiv-soziale Aspekte beim Gebrauch und beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache*. Bielefeld, Universität, 1996.

ANKENBRAND 2006

ANKENBRAND, K.: *Modalpartikeln und Höflichkeit*. In: *Deutsche Grammatik im europäischen Dialog*. Beiträge zum Kongress Krakau 2006. Hrsg. Fries, Norbert und Christiane. Krakau, Online-Publikation (1–8), 2006.

FAULSTICH–ZEUNER 2008

FAULSTICH, P.–ZEUNER, C.: *Erwachsenenbildung: eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim, Juventa, 2008.

FISCHER 2005

FISCHER, V.: *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung*. Schwalbach, Universität, 2005.

FRANCK 1980

FRANCK, D.: *Grammatik und Konversation. Stilistische Pragmatik des Dialogs und der Bedeutung deutscher Modalpartikeln*. Königstein/Ts., Scriptor (Monographien Linguistik und Kommunikationswissenschaft 46), 1980.

HELBIG 1988

HELBIG, G.: *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1988.

HELBIG–BUSCHA 1999

HELBIG, G.–BUSCHA, J.: *Deutsche Grammatik – Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig, Langenscheidt, 1999.

HEGGELUND 2001

HEGGELUND, K. T.: Zur Bedeutung der deutschen Modalpartikeln in Gesprächen unter besonderer Berücksichtigung der Sprechakttheorie und der DaF-Perspektive, 2001. URL: http://www.linguistik-online.com/9_01/Heggelund.html (Stand 25.11.2010).

LASKOWSKI 2011

LASKOWSKI, M.: *Sprechakte im Kontrast: ein Beitrag zur deutsch-polnischen Partikelforschung am Beispiel von eben und eigentlich*. Lodz, Primum Verbum (97–109), 2011.

LEIPRECHT 2002

LEIPRECHT, R.: *Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation aus der Sicht von Arbeitssätzen in pädagogischen Handlungsfeldern*. In: Migration und Soziale Arbeit. 2002, Heft 3/4, 87–91.

²³ FISCHER 2005.

PITTNER 2007

PITTNER, K.: *Common ground in interaction: the functions of medial doch*. In: Fetzner, A.–Fischer, K. (Hrsg.) (2007): *Lexical Markers of Common Grounds*, Amsterdam, Elsevier, 2007, 67–87.

SCHMIDT-RADEFELDT 1989

SCHMIDT-RADEFELDT, J.: *Partikeln und Interaktion im deutsch-portugiesischen Sprachvergleich*. In: *Sprechen mit Partikeln*. Hrsg. Weydt, H. Berlin, de Gruyter, 1989, 256–266.

SCHREIBER-BARSCH 2005

SCHREIBER-BARSCH, S.: *Identitätskompetenz/Interkulturelle Kompetenz. Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung*. Flensburg, Universität, 2005.

STRAKA-MACKE 2006

STRAKA, G. A.–MACKE, G.: *Lern-Lehr-Theoretische Didaktik*. 4. Auflage. Münster, Waxmann, 2006.

TERHART 1989

TERHART, E.: *Lehr-Lern-Methoden. Grundlagentexte Pädagogik*. Weinheim, Juventa, 1989.

WEYDT 1977

WEYDT, HARALD (Hrsg.): *Aspekte der Modalpartikeln. Studien zur deutschen Abtönung*. Tübingen, Niemeyer, 1977.

TRANSLATOLOGISCHE ANALYSE AUSGEWÄHLTER TEXTE DER RECHTSSPRACHE

SLAVOMÍRA TOMÁŠIKOVÁ

Einführung

Die Mehrheit der gegenwärtigen translatologischen Literatur orientiert sich an die Beschreibung der Prozesse der eigentlichen Übersetzung, d.h. wie die Übersetzung adäquat aus einer Ausgangssprache (AS) in die Zielsprache (ZS) verlaufen soll. Wir konzentrieren uns jetzt nicht auf den eigentlichen Prozess der Entstehung eines Translats, sondern werden versuchen, die fertigen Translate zu analysieren, um letztendlich auch den Prozess seiner Entstehung genau verfolgen zu können.

Der folgende Beitrag behandelt die Problematik der Übersetzung, konkret der möglichen Übersetzungsverfahren, die dann folglich an die von uns ausgewählten Texte angewendet werden. Das Ziel des Beitrages besteht darin, zu überprüfen, ob die in der geläufigen Fachliteratur angegebenen Übersetzungsverfahren die Gültigkeit auch in unseren Texten finden.

Bei der Analyse einer Übersetzung arbeitet man laut vieler deutscher und auch slowakischer Translatologen mit solchen Kategorien, die uns ermöglichen einzusehen, in welcher Beziehung der Translat zu seinem herkömmlichen Text (Ausgangstext) steht. Es handelt sich um textuelle, kontextuelle und Prozesskategorien. Die textuellen Kategorien beziehen sich auf die Kohärenz, Kohäsion und thematische Entwicklung im Text, die kontextuellen Kategorien enthalten außertextuelle Elemente und hängen mit dem Kontext des Ausgangstextes und mit der Übersetzungsproduktion zusammen. Bei den Prozesskategorien handelt es sich um die Auswahl der Methode oder Strategie, für die sich der Übersetzer bei seiner Übersetzung entscheidet.

In der geläufigen translatologischen Literatur finden wir unterschiedliche Bezeichnungen für Übersetzungsverfahren bzw. Übersetzungsmethoden. Diese Unterschiedlichkeit beruht auf der terminologischen und oft auch konzeptuellen Nichteinheitlichkeit vieler Autoren im Bereich der Translatologie. Die Übersetzungsmethode kann sich auf den ganzen Text beziehen und hängt vom Texttyp und Übersetzungszweck ab, die Übersetzungsverfahren beziehen sich hingegen auf kleinere Textabschnitte und hängen von der Übersetzungsmethode und vom Sprachenpaar ab (Schreiber 1997: 219). Die beiden Termini soll man aber nicht getrennt behandeln, sondern sie müssen stets aufeinander abgestimmt werden. Wenn man z.B. einen Werbeslogan in eine andere Sprache übersetzen will, muss man das Ziel der Übersetzung (hier Überzeugen) berücksichtigen und dem entsprechend auch die Wahl der richtigen Übersetzungsverfahren der Übersetzungsmethode anpassen. Der Übersetzer sucht also immer die besten semantischen und formalen Beziehungen zwischen den Einheiten im Original und im Translat.

Die translatologische Analyse ist ein wichtiger Bestandteil der Vorbereitung auf die eigentliche Übersetzung und kann im bedeutenden Ausmaß die Qualität der Übersetzung beeinflussen. Die Analyse kann dem Übersetzer helfen, den Ausgangstext zu analysieren. Auf der Grundlage der Analyse entscheidet sich der Übersetzer für die jeweiligen Übersetzungsverfahren. Sowohl für die Übersetzung als auch für die Analyse, spielt die Typologie des Textes eine wichtige Rolle. Bei der translatologischen Analyse geht der Übersetzer

meistens aus der linguistischen Analyse hervor. Dabei muss betont werden, dass die linguistische Analyse für die Übersetzung nicht ausreichend zu sein scheint. Der Grund liegt darin, dass sich die linguistische Analyse auf den Ausgangstext konzentriert. Der Übersetzer muss außerdem auch die außerlinguistischen Faktoren berücksichtigen, die zum richtigen Verstehen des Textes beitragen. Der Übersetzer muss also nicht nur den Ausgangstext richtig verstehen, er muss dieses Verstandene auch weiter vermitteln und dem entsprechend auch den Zieltext bilden. Es handelt sich hier um den Vergleich zweier Sprachsysteme, also um das System des Originals und das der Übersetzung.

Der nächste wichtige Begriff der Übersetzung ist die Übersetzungsstrategie. „Die ÜS bezieht sich auf verschiedene Aspekte der Textproduktion, wie die Bedingungen der Pragmatik, der Kommunikationskonventionen und der Sprachnormen“ (Nord 2002: 60).

In den letzten Jahrzehnten wurden verschiedene Konzepte der Übersetzungsverfahren zwischen AS und ZS entwickelt, die die Kategorisierung des Translationsprozesses ermöglichen. Im Jahre 1958 präsentierten die Vertreter der *Stylistique Comparée* J. P. Vinay und J. Darbelnet das System der Übersetzungsverfahren, wobei sie zwei Übersetzungsmethoden unterschieden: direkte und indirekte. Die Autoren gingen aus der Tatsache heraus, dass man bei der Übersetzung auf Grund der parallelen Kategorie oder des parallelen Begriffes ein Element aus der AS in die ZS übertragen kann. Der Übersetzer muss aber wegen struktureller oder metasprachlicher Unterschiede zwischen den Sprachen bei der Übersetzung damit rechnen, dass man einige stilistische Elemente der AS in die ZS nur mit der Veränderung in der Stilistik oder Syntax übertragen kann. In diesen Fällen, d.h. wenn die wortwörtliche Übersetzung nicht akzeptabel ist, greift man zur Methode der sog. *oblique translation* (indirekte Übersetzungsmethode).

Von den Übersetzungsverfahren des Modells von Vinay-Darbelnet (Vinay-Darbelnet, zit. nach Gibová 2010: 122) überwiegen zwei grundlegende Übersetzungsstrategien: Exotisierung und Adaptierung, beide Termini entsprechen im Deutschen den Begriffen „verfremdende und einbürgernde Übersetzung“ (Schreiber zit. nach Snell-Hornby, 1998: 150). Das Prinzip der Exotisierung ist ein Beibehaltungsprinzip gegenüber dem Zieltext, wobei die Elemente des Originals überwiegen. Das Prinzip der Adaptierung kann man auch als Ersatzprinzip bezeichnen, wobei die Elemente der Zielsprache in den Vordergrund treten. Bei den von uns ausgewählten Rechtstexten muss man die Tatsache berücksichtigen, dass die Übersetzung auf dem Beibehaltungsprinzip basiert, da der Ausgangstext mit seiner Struktur der entscheidende Faktor ist. Aus diesem Grund können wir voraussetzen, dass das überwiegende Prinzip in unserem Untersuchungsmaterial das Prinzip der Exotisierung oder das der direkten Übersetzung sein wird. Da das oben erwähnte Modell in den 50-er Jahren entwickelt wurde, findet man dort sicher einige Mängel, zu denen z.B. eine nicht eindeutige Unterscheidung unter den einzelnen Kategorien gehört. Aus diesem Grund entschieden wir uns, auch andere Translationsmodelle zu berücksichtigen, um sie dann folglich miteinander zu vergleichen.

In den 80-er Jahren wurde von P. Newmark (Newmark, zit. nach Gibová, 2010: 124) ein neueres Modell der Übersetzungsverfahren entwickelt, in dem der Autor 17 Übersetzungsverfahren unterscheidet. Da wir uns bei unserer Analyse auf die Texte der Rechtsprache konzentrieren, kommen für uns einige Übersetzungsverfahren von Newmark wie z.B. lexikale Synonymie oder Kompensation nicht in Frage, da sie für einen anderen Texttyp bestimmt sind.

Ein im Vergleich mit den anderen Modellen übersichtlicheres System der Übersetzungsverfahren finden wir beim M. Schreiber im Buch: *Übersetzung und Bearbeitung*, wo die Übersetzungsverfahren in lexikalische, grammatische, semantische weiter determiniert

werden. Gerade aus dem Grund, dass die Übersetzungsverfahren nach den einzelnen sprachlichen Ebenen in die Gruppen eingeteilt werden, richten wir uns bei unserer Analyse nach diesem übersichtlichen und präzise beschriebenen Modell.

| | Verfahren | Beispiele: Deutsch–slowakisch |
|-----------------------|--|--|
| Bereich der Lexik | Lexikalische Entlehnung: Übernahme lexikalischer Einheit | Ombudsmann: ombudsman |
| | Substitution: Ersatz lexikalischer Einheit durch die Einheit in der ZS | Die Kosten werden gegeneinander aufgehoben: Náklady sa navzájom započítavajú. |
| | Veränderung der Struktur lexikalischer Einheit: Veränderung im Bereich der Wortbildung | Beschwerdeerwiderung: odpoved' na s'ťažnosť |
| Bereich der Grammatik | Wort-für-Wort-Übersetzung: Einhaltung der Wortanzahl, Wortart und Wortposition | Im Namen des Volkes: v mojej ľuďoch. |
| | Permutation: Verschiebung der Satzkonstituenten | Die Ehefrau beantragt, die... Ehe zu scheiden: manželka navrhuje rozviesť manželstvo |
| | Expansion: Erhöhung der Wortanzahl | Vorsteuerkorrektur: oprava vstupnej dane z pridanej hodnoty |
| | Reduktion: Reduktion der Wortanzahl | Zwangsvollstreckung: exekúcia |
| | Intrakategoriale Veränderung: Veränderung der grammatischen Funktion innerhalb des Wortes | Wenn man alt ist...: keď je človek starý |
| | Transposition: Veränderung der Wortart | Vollrausch: úplná intoxikácia, stav vylučujúci pričetnosť |
| | Transformation: Veränderung syntaktischer Konstruktion | Die Wiederherstellung ist nicht zu erwarten: Obnovenie sa neočakáva. |
| Bereich der Semantik | Semantische Entlehnung: Verbalisierung gleicher inhaltlicher Merkmale | Testament: testament |
| | Modulation: Veränderung der Perspektive durch Verbalisierung anderer inhaltlicher Merkmale | Na terminologickej úrovni: r Selbstständige: osoba samostatne zárobkovo činná |
| | Mutation: Veränderung des denotativen Inhalts zugunsten eines anderen Invarianten infolge des Reims bei der Übersetzung der Gedichte | Kommt in belletristischen Texten vor |

Übersetzungsverfahren in der Rechtssprache

Im nächsten konzentrieren wir uns auf die Übersetzungsverfahren, die laut vieler Autoren gerade unsere Texte (der Rechtssprache) betreffen könnten.

Das Übersetzungsverfahren der *Transposition* wurde von verschiedenen Autoren beschrieben und analysiert (M. Schreiber, J. P. Vinay, J. Darbelnet etc.). Zu unserem Zweck in diesem Beitrag konzentrieren wir uns auf die engere Definition der Transposition, die davon ausgeht, dass sich um die Veränderungen der Wortarten bzw. syntaktischer Kategorien, durch die es zur Bedeutungsveränderung des Originals in der ZS nicht kommt, womit die invariante Information beibehalten wird.

Die nächste Art der indirekten Übersetzungsverfahren bildet die *Modulation*. Wenn man die Modulation mit der Transposition miteinander vergleicht, kommt man zu der Schlussfolgerung, dass die Transposition auf die Verschiebung zwischen grammatischen Kategorien bezogen wird im Unterschied zur Modulation, die auf der Verschiebung zwischen kognitiven Kategorien basiert. Einige Autoren ordnen zur Modulation auch den Ersatz der Aktivform gegen eine Passivform ein, der für das Sprachpaar Slowakisch-Deutsch typisch ist.

Das nächste häufig vorkommende direkte Übersetzungsverfahren stellt die *Entlehnung* dar. Es handelt sich um die Übernahme einer lexikalischen Einheit aus einer AS in die ZS. (Schreiber, 1993: 215). Durch die Entlehnungen entstehen sog. Xenotermini (Tomášek, 1998: 120), die eine in der ZS nicht existierende Tatsache aus dem Bereich des Rechtswesens bezeichnen und mit der Zeit usuell werden. Von der Lehnübersetzung unterscheidet sich die Entlehnung dadurch, dass es bei der letztgenannten zu der Übertragung der semantischen und zugleich der formalen Seite kommt.

Auf der Verschiebung der Satzkonstituenten beruht das Übersetzungsverfahren der *Permutation*. Es handelt sich hier um die Unterschiede der syntaktischen Einheiten der ZS von ihren herkömmlichen Positionen in der AS.

Das Übersetzungsverfahren, bei dem es sich um die Erhöhung der Anzahl der Satzglieder, bzw. der Wörter handelt, wird als *Expansion* bezeichnet. Den Kontrast zur Expansion stellt die *Reduktion* dar, die auf der Reduktion der Anzahl der Satzglieder basiert. Beide Übersetzungsverfahren gehen aus der unterschiedlichen Struktur der Sprachen hervor.

Zu der nächsten Art der direkten Übersetzungsverfahren gehört die *Lehnübersetzung*, d.h. eine wortgetreue Benennung aus der AS in die ZS.

Auf Grund der Charakteristik der Texte der Rechtssprache wird vorausgesetzt, dass von den direkten Übersetzungsverfahren die Entlehnungen und Lehnübersetzungen überwiegen und von den indirekten die Transposition und Modulation. Die Äquivalenz und Adaptierung finden ihre Verwendung im Gegensatz zur Transposition und Modulation in den Texten mit dem bildhaften Charakter. Unsere Aufgabe wird darin bestehen, zu überprüfen, ob die genannten Übersetzungsverfahren auch unsere Texte betreffen. Um aber die Texte aus einer AS in die ZS adäquat zu übersetzen, muss man sich nicht nur auf die oben genannten Prozesskategorien konzentrieren, sondern es müssen auch die textuellen und kontextuellen Kategorien berücksichtigt werden. Für uns bedeutet es, dass wir den Texttyp der AS, seine Funktion, Ziele, Zielgruppen, Textklasse etc. bestimmen müssen. Gerade von diesen Faktoren hängt die Wahl der adäquaten Übersetzungsstrategie ab, die aus der Lösung partieller Übersetzungsprobleme sowie der Wahl unter den endlosen Möglichkeiten besteht.

Da wir im Folgenden versuchen werden, die ausgewählten Texte einer Analyse zu unterziehen, ist es von großer Wichtigkeit, die Texte zu klassifizieren um zu sehen, welche Struktur die Texte haben sowie über welche typische Eigenschaften die jeweilige Textsorte gegenüber einer anderen verfügt.

Die Autorin K. Reiß weist in ihrer Publikation *Texttyp und Übersetzungsmethode* (1983) auf die Tatsache hin, dass die Funktion des Textes seine Struktur beeinflusst. Der Ausgangstext und seine Struktur sind also maßgebende Kriterien für die Wahl der geeigneten

ten Übersetzungsstrategie. Bei einem Text mit der primären expressiven Funktion werden andere Übersetzungsverfahren verwendet als bei einem Text mit der primären appellativen Funktion. Das zusätzliche Attribut primär wurde in diesem Fall absichtlich verwendet, um auf die Tatsache hinzuweisen, dass jeder Text über mehrere Funktionen verfügt, jedoch aber stets über eine dominierende (primäre).

Laut Bühlers Konzeption der Sprachfunktionen (Škrlantová, 2005: 18, Kášová, 2007) wird zwischen Darstellungsfunktion (informativ Funktion), Ausdrucksfunktion (expressive Funktion) und Appellfunktion (appellieren) unterschieden. Nach dieser Konzeption besitzen die von uns ausgesuchten Texte (Scheidungsurteil, Werkvertrag) eine informative mit der primären Appellfunktion.

Eine traditionelle Einteilung der Rechtstexte finden wir bei Tomášek (1998), der die Texte nach ihrer Grundfunktion in zwei Gruppen einteilt: präskriptive und deskriptive. Die Texte mit präskriptiver Funktion beziehen sich auf die Norm, die Texte mit der deskriptiven Funktion sind die Realisierung der Rechtssprache in der Rechtskommunikation. Da die von uns ausgewählten Texte keine normativen Texte sind, besitzen sie eine deskriptive Funktion.

J. Mistrík und O. Škvareninová (1992) teilen die Texte der Rechtssprache in vier Gruppen ein: Gesetzgebungstexte, notarielle Schriftstücke, forensische Kommunikate, administrativ-juristische Texte. Der zweite von uns ausgewählte Text – der Vertrag – könnte in die zweite Gruppe eingeteilt werden, der erste Text – Scheidungsurteil – scheint aus dieser Hinsicht problematisch zu sein. Die Gruppe der forensischen Kommunikate, zu der unser Text einzuordnen wäre, betrifft leider nur die Urteile des Gerichtshofes in Luxemburg.

Aus diesem Grund entschieden wir uns für eine andere Einteilung der Texte der Rechtssprache, die wir beim Daum (Daum, zit. nach Škrlantová, 2005: 20) finden. Bei dieser Einteilung handelt es sich um den Abstraktions- oder Konkretisierungsgrad in Bezug zum Textempfänger:

- allgemeinabstrakte Texte (normative Texte der Rechtsvorschriften)
- allgemeinkonkrete Texte (Formulare, informative Texte über Rechtsnormen)
- individuell konkrete Texte (Protokolle, Gerichtsakte, Urteile)
- individuell abstrakte Texte (Verträge).

Laut dieser Einteilung werden wir mit den individuell konkreten und individuell abstrakten Texten arbeiten.

Ausgewählte Textbeispiele

Wir entschieden uns, jeweils einen Text der beiden erwähnten Gruppen einer Analyse zu unterziehen.

Text (1)

Scheidungsurteil (Deutsch)

Ausfertigung

Amtsgericht: Berlin

Es wird gebeten, bei allen Eingaben die

verkündet am: 21.3.1993

als Urkundsbeamter der Geschäftsstelle

nachstehende Geschäftsnummer anzugeben.

Geschäftsnummer: 3 N 52/ 98

Im Namen des Volkes!

In dem Rechtsstreit der Frau

Antragstellerin

Die Rechtskraft dieses Urteils ist eingetreten am: 26.10.1993

Berlin, 11.05.2010

als Urkundsbeamter der Geschäftsstelle: unleserliche Unterschrift

– :./ . Prozessbevollmächtigte: RA Schmidt

gegen den

Herrn

-Antragsgegner-

– :./ . Prozessbevollmächtigte:

wegen: Ehescheidung

hat das Amtsgericht in Berlin – Familiengericht-

auf die mündliche Verhandlung vom 2.9.1993

durch Richterin XY

für Recht erkannt:

I. Die Ehe der Parteien wird geschieden.

II. Die Kosten des Verfahrens werden gegeneinander aufgehoben.

Tatbestand:

Die Parteien, deutsche Staatsangehörige, haben am 25.5.1992 vor dem Standesbeamten in Berlin die Ehe geschlossen. Aus der Ehe der Parteien sind keine gemeinsamen Kinder hervorgegangen.

Die Ehefrau begehrt Scheidung der Ehe der Parteien gemäß § 632 Abs. 2 BGB, dazu trägt sie vor:

Die Parteien würden seit Mai 1995 voneinander getrennt leben. Die Ehe der Parteien sei gescheitert, eine Wiederherstellung der ehelichen Lebensgemeinschaft sei nicht zu erwarten. Die Ehefrau beantragt, die am 25.5.1992 vor dem Standesbeamten in Berlin geschlossenen Ehe der Parteien zu scheiden.

Scheidungsurteil (Slowakisch)

Vyhotovenie

Okresný súd: Berlín

Uved'te prosím pri všetkých vstupných

údajoch nižšie uvedené obchodné číslo

Obchodné číslo:

Oznámené dňa:

ako súdny zapisovateľ: nečitateľný

podpis

V MENE LUDU!

v právnom spore pani

navrhovateľky

odtlačok pečiatky: právna moc tohto rozsudku nadobudla právoplatnosť dňa: 26.10.1993

Berlín, 11.05.2010
 súdny zapisovateľ: nečitateľný podpis
 – splnomocnený právny zástupca: právnik Schmidt
 proti pánovi
 odporcovi
 – splnomocnený právny zástupca: ./.
 v právnej veci: rozvodu
 okresný súd v Berlíne – oddelenie súdu pre rodinné veci
 ústnym konaním z dňa 2.9.1993
 sudkyňou XY
 rozhodol nasledovne:
 I. Manželstvo účastníkov konania sa rozvádza.
 II. Náklady na konanie sa navzájom započítavajú.

Skutková podstata

Účastníci konania, nemeckí štátni príslušníci, uzavreli manželstvo dňa 25.5.1992 pred matričným úradníkom v Berlíne. Z manželstva nepochádzajú žiadne deti.

Manželka navrhuje rozvod manželstva podľa § 632 ods. 2 Z.z., k tomuto dodáva:
 Účastníci konania žijú údajne oddelene od mája 1995. Manželstvo sa rozpadlo. Obnovenie manželského spoložitia sa nedá očakávať. Manželka navrhuje rozviesť manželstvo uzatvorené dňa 25.5.1992 pred matričným úradníkom v Berlíne.

Text (2)

Werkvertrag (Deutsch)

WERKVERTRAG (PAUSCHALPREIS)

abgeschlossen zwischen

1. **Kaufhaus, s.r.o., Topolcany, Slowakei**
 im Folgenden kurz Auftraggeber genannt einerseits und
2. **Invest s.r.o., Košice, Slowakei**
 im Folgenden kurz Auftragnehmer genannt andererseits
 wie folgt:

I. AUFTRAGSGEGENSTAND:

Gegenstand dieses Vertrages ist die Erbringung der **Bauarbeiten** hinsichtlich des Bauvorhabens **Zufahrtsstrasse, Baustromleitung, Wasserzuleitung, Schmutzwasserkanal und Telefonleitung zum Kaufhaus Topolcany / Slowakei** gemäß den Bestimmungen dieses Vertrages.

Der Auftragnehmer bestätigt, dass er hinsichtlich dieses Gewerkes die relevanten Vorgaben hinsichtlich der behördlichen Genehmigung, die entsprechenden Pläne und alle sonst für die Ausführung relevanten technischen und sachlichen Informationen erhalten hat und alle in diesem Zusammenhang allenfalls auftretenden Fragen beantwortet wurden. Auf Basis dieser Grundlagen hat der Auftragnehmer ein Angebot abgegeben.

Der Auftragnehmer erklärt hiermit, dass er zum Tag der Unterzeichnung dieses Werkvertrages die Unterlagen wie in Punkt I angeführt erhalten hat.

Werkvertrag (Slowakisch)**Zmluva o dielo
(PAUŠÁLNA CENA)**

uzatvorená medzi týmito zmluvnými stranami:

1. Kaufhaus, s.r.o., Topolcany, Slowakei

d'alej len objednávateľ

2. Invest s.r.o., Košice, Slowakei

d'alej len dodávateľ

nasledovne:

I. PREDMET ZMLUVY:

Predmetom tejto zmluvy je vykonanie **stavebných prác** stavebného projektu **prístupová cesta, elektrické vedenie stavby, prívod vody, splaškový kanál a telefónne vedenie k nákupnému domu Topoľčany / Slovensko** podľa nariadení tejto zmluvy.

Dodávateľ týmto potvrdzuje, že obdržal všetky relevantné predpisy, týkajúce sa úradného povolenia, príslušných plánov ako aj všetkých technických a vecných informácií, potrebných pre prevedenie prác tohto diela ako aj fakt, že všetky otázky vzniknuté v tejto súvislosti boli zodpovedané. Na základe toho vytvoril dodávateľ cenovú ponuku.

Dodávateľ týmto prehlasuje, že ku dňu podpisu tejto zmluvy o dielo, dostal podklady ako je uvedené v bode I.

Analyse der ausgewählten Textbeispiele

Bevor die Prozesskategorien bestimmt werden, konzentrieren wir uns auf die oben erwähnten textuellen und kontextuellen Kategorien, von denen dann folglich die eigentlichen Prozesskategorien abhängen.

Charakteristik der Rechtstexte:

Aus den geläufigen Merkmalen der Texte der Rechtssprache (monologisch, öffentlich, präzise etc.) ergeben sich folgende syntaktische und lexikalische Eigenschaften dieser Art der Texte:

- a) das Lexikon der Rechtssprache wurde zum Großteil der Allgemesprache entnommen:
z.B.: Partei: Vereinigung von Personen der gleichen polit. Überzeugung, Partner eines Vertrages, einer der Gegner im Rechtsstreit
- b) für die Rechtssprache ist der Nominalstil charakteristisch, in dem Funktionsverbgefüge überwiegen: für Recht erkennen, die Ehe schließen, ein Angebot abgeben....
- c) aus den Wortbildungsarten dominieren die Komposita, meistens auch polymorphematische Komposita: Prozessbevollmächtigte, Auftragsgegenstand
- d) da der Stil der Rechtssprache unpersönlich ist, werden die Passivformen bevorzugt:
Die Ehe der Parteien wird geschieden,
- e) mit Hilfe der Modalverben werden die Verpflichtungen, Notwendigkeiten, Möglichkeiten zum Ausdruck gebracht: nicht vorhanden in beiden Texten
- f) für die Rechtssprache sind die formelhaften Wendungen typisch: Der Auftragnehmer erklärt hiermit...

Aus der Sicht der Übersetzungsverfahren, finden wir im ersten Text (Scheidungsurteil):

- *Wort-für-Wort-Übersetzung*: Im Namen des Volkes – v mene ľudu
- *Transposition*: Amtsgericht – okresný súd, Urkundsbeamter – súdny zapisovateľ, Tatbestand – skutková podstata, Staatsangehörige – štátni príslušníci, Standesbeamter – matričný úradník
- *Modulation*: Es wird gebeten ...anzugeben – Uved'te prosím,
- *Permutation*: die Ehefrau beantragt, die Ehe ...zu scheiden – manželka navrhuje rozviesť manželstvo
- *Substitution*: Aus der Ehe sind keine Kinder hervorgegangen. – Z manželstva nepochádzajú žiadne deti.
- *Expansion*: Prozessbevollmächtigte - splnomocnený právny zástupca
- *Reduktion*: Rechtsanwalt – právnik, advokát
- *Transformation*: Die Wiederherstellung ist nicht zu erwarten. – Obnovenie sa neočakáva.

Im zweiten Text (Werkvertrag) sind folgende Übersetzungsverfahren zu finden:

- *Transposition*: Pauschalpreis – paušálna cena, Baustromleitung – elektrické vedenie stavby, Telefonleitung- telefónne vedenie, Schmutzwasserkanal – splaškový kanál, Kaufhaus – nákupný dom (die letzten vier gehören der Fachsprache an).
- *Modulation*: Der Auftragnehmer bestätigt, dass er...erhalten hat – Dodávateľ týmto potvrdzuje, že obdržal...
- *Expansion*: Werkvertrag – zmluva o dielo, Vertragsgegenstand – predmet zmluvy
- *Wort-für-Wort-Übersetzung*: Auftragnehmer – dodávateľ,...

Zu den markantesten Unterschieden zwischen diesen zwei Texten gehört auf der syntaktischen Ebene die Verwendung der Satzperioden im zweiten Text im Gegensatz zum ersten Text. Der Grund könnte daran liegen, dass der Text (Werkvertrag) mehr einer einheitlichen Form entspricht, formal ist, im Unterschied zum Urteil, dessen nur der Anfangsteil einen formelhaften Charakter aufweist.

Zum Schluss muss noch betont werden, dass man anhand dieser zwei Texte sicher keine verallgemeinernden Schlussfolgerungen ziehen kann. Aus dem Grund kann nicht eindeutig festgestellt werden, welches Übersetzungsverfahren in den beiden Texten dominant ist und welches überhaupt nicht vorkommt. Wichtig dabei ist auch die Tatsache, dass jeder Text an sich eigenartig ist, was natürlich dem Übersetzer die Arbeit nicht leichter macht. Für die Übersetzer ist es am wichtigsten, den Text richtig zu verstehen und dieses Verstandene auch weiter zu übermitteln, d.h. er muss ständig nach solchen Möglichkeiten suchen, die formal und vor allem semantisch dem Ausgangstext entsprechen.

Literatur

GIBOVÁ 2010

GIBOVÁ, Klaudia: *O preklade právnych textov EÚ*. Lingvisticko – translatologická analýza, Prešov, 2010.

KÁŠOVÁ 2007

KÁŠOVÁ, Martina: *Komunikačné funkcie nemeckého konjunktívu a slovenského kondicionálu*. Prešov, Filozofická fakulta Prešovská univerzita, 2007.

MISTRÍK–ŠKVARENINOVÁ 1992

MISTRÍK, Jozef–ŠKVARENINOVÁ, Oľga: *Štylistika a rétorika*. Bratislava, Právnická Fakulta UK, 1992.

NORD 2002

NORD, Christiane: *Fertigkeit Übersetzen*. Editorial Club Universitario, Spain, 2002.

REIB 1983

REIB, Katharina: *Texttyp und Übersetzungsmethode*. Heidelberg, Gross, 1983.

SCHREIBER 1997

SCHREIBER, Michael: In: FLEISCHMANN, E.–KUTZ, W.–SCHMITT, P. A.: *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen, Narr, 1997.

SCHREIBER 1998

SCHREIBER, Michael: *Übersetzungstypen und Übersetzungsverfahren*. In: SNELL-HORNBY, Mary et al. (Hrsg.) *Handbuch Translation*. Tübingen, Stauffenburg Verlag, 1998, 151–154.

SCHREIBER 1993

SCHREIBER, Michael: *Übersetzung und Bearbeitung. Zur Differenzierung und Abgrenzung des Übersetzungsbegriffs*. Tübingen, Gunter Narr, 1993, 353.

ŠKRLANTOVÁ 2005

ŠKRLANTOVÁ, Marketa: *Preklad právnych textov na národnej a nadnárodnej úrovni*. Bratislava, 2005.

TOMÁŠEK 1998

TOMÁŠEK, Michal: *Překlad v právní praxi*. Praha, Linde, 1998.**Quelle**

www.germanistik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/05010400/Mitarbeiter/Schwitalla/Valenz/Merkmale_de_Rechtssprache.pdf

RESIDENZSTADT UND HAUPTSTADT IN DER HABSBURG-MONARCHIE. BEZIEHUNGEN ZWISCHEN WIEN UND PRESSBURG IM 16. JAHRHUNDERT¹

ATTILA TÓZSA-RIGÓ

Einführung

Die Typologisierung der Städte der frühen Neuzeit bildet immer einen problematischen Fragenkreis in der Stadtgeschichtsforschung. Ich versuche im ersten Teil meines Vortrags Wien und Pressburg zu typisieren aus der Sichtweise, wie man eine Stadt in der frühen Neuzeit als Residenzstadt oder als Hauptstadt eines Landes oder einer Region definieren kann.

Die Residenzstädte waren die eindeutigen Gewinner des Strukturwandels in der frühneuzeitlichen mitteleuropäischen Städtelandschaft. Während sie um 1500 noch keine nennenswerte Rolle spielten, markierten sie um 1800 die Spitze der Städtehierarchie. Grundlage für ihre Entstehung war, dass die landesfürstlichen Höfe sesshaft wurden, ein Prozess, der sich in Verbindung mit der Entwicklung des frühmodernen Territorialstaates vollzog.² Wie auch immer man die Rolle und den Effekt der staatlichen Interventionen im konkreten Fall beurteilen wird, steht fest, dass sie die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse in den frühneuzeitlichen Städten maßgeblich bestimmt und dadurch – negativ oder positiv – die Grundlagen für die moderne Urbanisierung des 19. Jahrhunderts gelegt haben.³

Aufgrund seiner eigentümlichen politischen Struktur bildete sich im alten Reich keine zentrale Haupt- und Residenzstadt heraus, wengleich die habsburgische Residenz Wien seit dem frühen 17. Jahrhundert zugleich Sitz der Kaiser war und die Stadt spätestens seit der erfolgreichen Abwehr der Türken 1683 unbestritten die größte und wichtigste Kommune im Reich darstellte.⁴

Umwandlung der Funktionen der Stadt Wien am Beginn der Frühen Neuzeit

Man ist daran gewöhnt, Wiens Position als politische, bzw. wirtschaftlich und kulturell dominierende Stadt der Habsburgermonarchie zu bestimmen. Doch das ist eine Perspektive, die sich erst im Laufe der Frühen Neuzeit ausgebildet hatte. Wien erlangte seine Bedeutung zweifelsohne in erster Linie als Residenzstadt.⁵ In dieser Qualität konkurrierte sie in der

¹ Die Forschung wurde mit der Unterstützung der Europäischen Union, durch Mitfinanzierung des Europäischen Sozialfonds, im Rahmen des Konvergenz Programmes für Unterstützung für ungarische StudentInnen und Forscher mit dem Identifizierungsnummer realisiert. (TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú „Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program”.)

² ROSSEAUX, Ulrich: Städte in der Frühen Neuzeit. Darmstadt, 2006 (im Weiteren: ROSSEAUX 2006.) S. 72.

³ SCHILLING, Heinz: Die Stadt in der Frühen Neuzeit. Enzyklopädie deutscher Geschichte. Bd. 24. München, 2004, S. 30.

⁴ ROSSEAUX 2006, S. 73.

⁵ VOCELKA, Karl: Die Stadt und die Herrscher. In: *Wien. Geschichte einer Stadt*. Hrsg. Peter Csen-

ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts mit Prag, Innsbruck und auch mit Linz. Eigentlich erst im zweiten Drittel des Jahrhunderts war es endgültig entschieden, dass Wien das politische Zentrum des zusammengesetzten Staates der Habsburger wurde. Diese Situation blieb unverändert bis 1583, von diesem Jahr an kam eine kurze Periode, in der der Sitz der Habsburger vorübergehend nach Prag übersiedelt wurde.

Weiterhin möchte ich über die Typisierungscharakteristika der sog. Residenzstadt sprechen. Kulturelle und wirtschaftliche Faktoren der Hofhaltung prägten die Stadt entscheidend. Höfe der frühen Neuzeit hatten ein unstillbares Repräsentationsbedürfnis, und manche Rivalität zwischen den Großmächten Europas wurde nicht bloß auf den Schlachtfeldern, sondern auch auf der symbolischen Ebene der Kunst und der herrschenden Grandeur entschieden.⁶

Beim Prozess der Ausbildung Wiens als höfisches Zentrum im mitteleuropäischen Raum waren einige Faktoren maßgebend, die schon lange wirksam waren.⁷

Die bestimmende Funktion Wiens ist für das späte Mittelalter und den Beginn der frühen Neuzeit keineswegs ganz klar umrissen. Die habsburgische Residenz in Wien war um die Mitte des 15. Jahrhunderts jedenfalls noch sehr bescheiden, die politischen Konflikte dieser Zeit waren nicht dazu angetan, die Residenzfunktion einer Stadt, mit der Friedrich III. und sein Sohn Maximilian I. schlechte Erfahrungen gemacht hatte, zu fördern. Dies änderte sich nur zum Teil unter Ferdinand I. Ferdinand residierte in den ersten Jahren seiner Herrschaft zwar in Wien, doch seine Konfrontation mit den aufrührerischen Ständen, an deren Spitze das Wiener Bürgertum stand, vergiftete die Beziehung zu dieser Stadt erheblich.⁸

Nach den Ländererwerbungen im Jahre 1526, als die böhmischen und teilweise die ungarischen Länder unter Habsburgs Herrschaft fielen, wurde Wien Residenz eines größeren Reiches, stand in einem Netz neuer politischer Konstellationen. Gleichzeitig bekam Wien aber auch Konkurrenz durch Prag, das nun ebenfalls zum Herrschaftsbereich der Habsburger gehörte, und in der Regierungszeit Ferdinands I., Maximilians II., und besonders Rudolfs hielt sich der Hof häufig auch in Prag auf.

Gewissermaßen der Gegenteilstrend zu dieser Verlagerung der Interessen nach Prag ist in dem Ausbau der Residenz zu sehen. Mit der Hofstaatsordnung Ferdinands I. entstanden 1527 Zentralbehörden wie der Hofrat, der Geheime Rat, die Hofkammer und die Hofkanzlei mit dem Sitz in Wien. 1554 kam mit der Instruktion Ferdinands I. zu diesen Behörden noch der Hofkriegsrat dazu.

Parallel dazu ist zu sehen, dass seit 1510 Wien der ständige Tagungsort des Landtags des Landes Österreich unter der Enns (des heutigen Niederösterreichs) war.

Die Stadt Wien selbst war natürlich in der Städtekurie der niederösterreichischen Stände repräsentiert und zahlte einen Anteil von etwa einem Achtel der Steuern, was dem Gesamtanteil der übrigen Mitglieder der Städtekurie entsprach.

Am Beginn der Frühen Neuzeit war Wien also ein dreifaches Verwaltungs- und Behördenzentrum geworden, einerseits war es der Sitz der alten landesfürstlichen niederösterreichischen Ämter (z.B. Vizedom, Münzmeister), andererseits auch von Behörden der niederösterreichischen Gruppe der Erblände, z.B. von der Niederösterreichischen Kammer, und

des–Ferdinand Opll. Bd. 2. Die frühneuzeitliche Residenz (16. bis 18. Jahrhundert). Hrsg. Karl Vocelka–Anita Traninger. Wien–Köln–Weimar, 2003 (Im Weiteren: VOCELKA 2003) S. 13.

⁶ VOCELKA 2003, S. 13.

⁷ VOCELKA 2003, S. 13.

⁸ VOCELKA 2003, S. 14.

darüber hinaus der Hofbehörden aufgrund von Ferdinands Regelungen 1527.⁹ Alles in Allem wurde Wien als das Zentrum des jungen Staats-Konglomerats der Habsburger zu einer der bedeutendsten Residenzstädte von Mitteleuropa.

Die Positionsveränderungen der Stadt Pressburg in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts

Die Typisierung der Stadt Pressburg kann nicht so eindeutig durchgeführt werden als im Fall von Wien. Pressburgs Positionen zeigen interessanterweise ein viel komplexeres Bild als die von Wien. Pressburg war im späten Mittelalter und in der frühen Neuzeit die größte freie königliche Stadt der nordwestungarischen Region. Nach 1526, d.h. nach der Schlacht bei Mohács und besonders nach 1541, d.h. nach der Eroberung der Hauptstadt Ofen (Buda) von den Türken kann man im Zustand von Pressburg eindeutig einen Positionszuwachs aufweisen. Die Stadt versuchte nach dem Ausfall von Ofen die wirtschaftlichen Funktionen der ehemaligen ungarischen Hauptstadt zu übernehmen. Im Schatten von Wien gelang es ihr nur teilweise. Pressburg konnte im wirtschaftlichen Bereich mit dem fünfmal so großen Wien nicht konkurrieren.

Die geostrategische Position von Pressburg wurde nach dem Niedergang der zentralen Gebiete des Landes aufgewertet. Die Landtage wurden sehr oft in der Stadt veranstaltet, es muss aber betont werden, dass Pressburg kein ständiger Tagungsort des Landtags des Ungarischen Königums wurde.

Am Landtag im Jahre 1535 wurde Pressburg als Verwaltungssitz der ungarischen Gebiete unter den Habsburgern anerkannt. Sie wurde auch zum Gerichtssitz. Von 1531 an funktionierte die Ungarische Kammer hier und von 1535 an dem Statthalterrat (ung. Helytartótanács). Bedeutende Zentralbehörden residierten also in der Stadt, es ist aber bemerkenswert, dass nicht jede Behörde, die in den Angelegenheiten des Ungarischen Königums zuständig war, hatte in Pressburg ihren Sitz.

Man kann mit einem verhältnismäßig ständigen königlichen Aufenthalt in der Stadt nicht rechnen. Ferdinand I. verbrachte insgesamt nur 50 Wochen in der Stadt. Diese kurze Periode betrug nur 2,5 Prozent seiner ganzen Herrschaftszeit. Trotz des geschilderten Positionszuwachses kann man also Pressburg keinesfalls als Residenzstadt bewerten. Die Stadt wurde im zweiten Drittel des 16. Jahrhunderts zum politischen und institutionellen Zentrum des Ungarischen Königreiches, aber sie sollte sich auch in diesen Funktionen mit Wien, mit der wirklichen Residenzstadt der Habsburger teilen.

Die Beziehung zwischen Wien und Pressburg im Spiegel der Pressburger Verbotbuch

Im letzten Teil meines Vortrags werden einige Detailergebnisse eines langfristigen Forschungsprojekts veröffentlicht. Das Ziel des Projekts ist zum einen, die Rolle der Bürger der oberdeutschen, österreichischen und westungarischen Städte im Handel auf der sogenannten „Donauroute“ im 16. Jahrhundert zu untersuchen. Im Mittelpunkt der oben erwähnten Forschung stehen Nürnberg und Augsburg, Wien und Pressburg. Zum anderen wurde es zum Ziel gesetzt, die soziale Stellung der einzelnen Familien zu erforschen, deren Mitglieder die wesentliche Handelstätigkeit in den untersuchten Regionen unter ihrem Einfluss hatten. Den Ausgangspunkt der Untersuchung bilden die Informationen des Verbotbuchs der Stadt Pressburg (ung. Pozsony, slow. Bratislava). Das untersuchte Verbotbuch (*Archív mesta Bratislavy, Verbotbuch a i 1*) enthält Verbote aus den Jahren 1538–1566.

⁹ VOCELKA 2003, S. 16.

Diese Quelle beinhaltet Appellationen in Bezug auf die aus Warenlieferungen resultierenden Finanzansprüche, sie gibt Name und – in einigen Fällen – Wohnort des Schuldners an. Sie liefert Angaben über den Handelspartner, der die Begleichung von Schulden forderte. Die Eintragungen haben im Allgemeinen die folgende Struktur: im Fall einer Schuld verhängte die Person, der jemand etwas schuldig war, ein „Verbot auf das Vermögen“ des Schuldners als Gewähr der späteren Möglichkeit einer Tilgung. Es wurde meistens ausgehandelt, dass der Schuldner den im Verbot benannten Teil seines Vermögens nicht veräußern durfte. Der sprachliche Stil der Eintragungen ist im Allgemeinen knapp, sie beinhalten meistens nur die wesentlichsten Informationen. Man kann nur selten etwas über geschäftliche Angelegenheiten lesen, die einen längeren Umfang als drei bis vier Zeilen haben.

Im Mittelpunkt der dieser Analyse stehen einerseits die Handelsbeziehungen zwischen den oben erwähnten Städten. Andererseits wird auf die Beziehungen zwischen den Bürgern aus Wien und denen aus Pressburg fokussiert.

Mehr als die Hälfte der Personen, die in Pressburg ein Verbot verhängten, stammten außerhalb von Pressburg. Der Anteil der Wiener Bürger an den ausländischen Kaufleuten ist in dem untersuchten Korpus sehr hoch.

Analyse

Mit der Analyse der Abstammung der im Verbotbuch vorkommenden Kaufleute kann die Stadtgeschichtsforschung wichtige Informationen über die Geschäftskontakte an der Donauroute gewinnen. Das Distributionszentrum des Handelsverkehrs zwischen Ungarn und der österreichischen und der oberdeutschen Regionen war Wien, wo die oberdeutschen Kaufleute nicht nur die Ochsen, sondern auch andere wertvolle Waren aus Ungarn kaufen konnten. In der Residenzstadt der Habsburger konzentrierte sich auch der Exporthandel der oberdeutschen Konzerne, die ihre Waren größtenteils in Ungarn verkaufen wollten.¹⁰

Über die Abstammung der Personen, die in Pressburg Verbot getan haben, gibt die folgende Abbildung detaillierte Informationen.

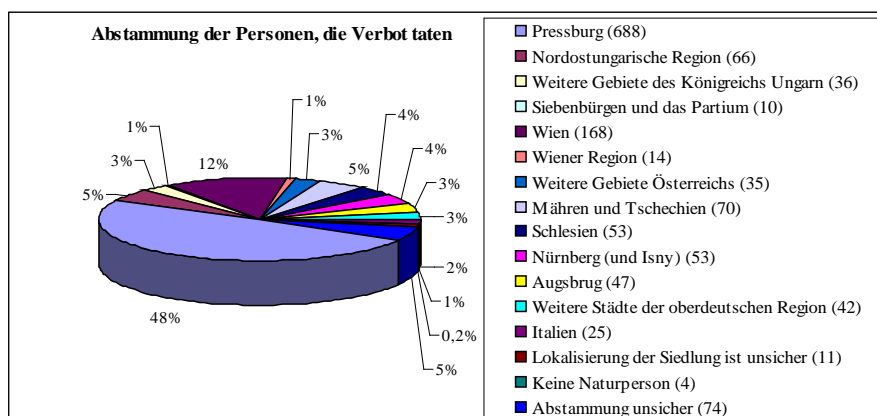


Abb. 1: Abstammung der Personen, die Verbot taten

¹⁰ WARNEMÜNDE, Christel: Augsburgischer Handel in den letzten Jahrzehnten des 16. Jahrhunderts und dem beginnenden 17. Jahrhundert. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde. Freiburg, 1956, S. 113.; 174.; 212–213.

Es ist zu behaupten, dass der Anteil der Wiener Bürger unter den Geschäftspartnern der Pressburger betrug 12 %. Diese Angaben zeigen aber auch deutlich, dass die Wiener zweifelsohne die bedeutendsten Geschäftspartner der Pressburger waren. Die nächste Abbildung veranschaulicht diese Beziehungen detaillierter:

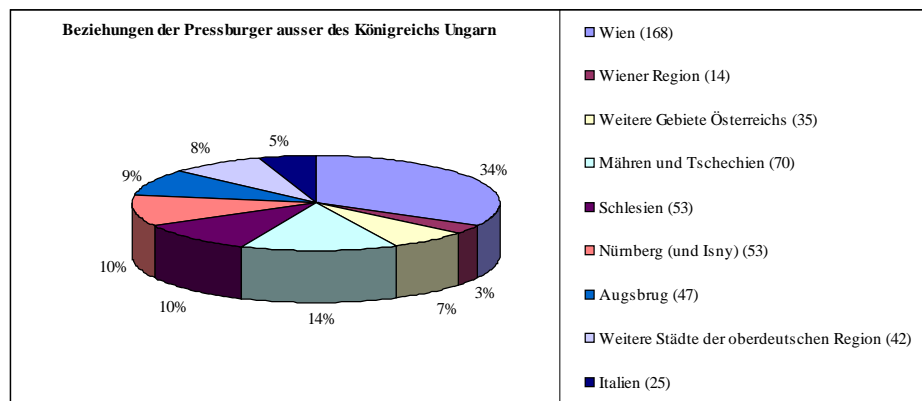


Abb. 2: Beziehungen der Pressburger außerhalb des Königreichs Ungarn

Aufgrund der Informationen des Verbotbuchs, bildeten die Wiener Kaufleute weit die größte Gruppe unter den ausländischen Kaufleuten. Die Residenzstadt der Habsburger spielte also eine hervorragende Rolle im Wirtschaftssystem der Stadt Pressburg.

Unter den Pressburger Geschäftspartnern der Wiener gehörten mehrere zur politischen und/oder wirtschaftlichen Elite der Stadt Pressburg und genossen in der Gemeinschaft ein großes Ansehen. Man kann auch eine weitere Gruppe von Personen bestimmen, deren Mitglieder nicht zu der politischen Elite gehörten, aber in der untersuchten Periode ein bedeutendes Wirtschaftspotenzial der Stadt vertraten.

Literatur

ROSSEAUX 2006

ROSSEAUX, Ulrich: *Städte in der Frühen Neuzeit*. Darmstadt, 2006.

SCHILLING 2004

SCHILLING, Heinz: *Die Stadt in der Frühen Neuzeit. Enzyklopädie deutscher Geschichte*. Bd. 24, München, 2004.

VOCELKA 2003

VOCELKA, Karl: *Die Stadt und die Herrscher*. In: *Wien. Geschichte einer Stadt*. Hrsg. Peter Csendes-Ferdinand Opll. Bd. 2. Die frühneuzeitliche Residenz (16. bis 18. Jahrhundert). Hrsg. Karl Vocelka-Anita Traninger. Wien-Köln-Weimar, 2003.

WARNEMÜNDE 1956

WARNEMÜNDE, Christel: *Augsburger Handel in den letzten Jahrzehnten des 16. Jahrhunderts und dem beginnenden 17. Jahrhundert. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde*. Freiburg, 1956 (unveröffentlicht).

SZERZŐINKNEK

Minden tanulmányhoz bibliográfiát kérünk csatolni az alábbi formai követelmények szerint. A hivatkozásokat lábjegyzetes formában kérjük a bibliográfiában jelzett módon. A tanulmányokat lektoráltatjuk.

Könyvre történő hivatkozás

ZOVÁNYI 1977

ZOVÁNYI¹ Jenő: *A magyarországi protestantizmus 1565-től 1600-ig.*² Budapest, Akadémiai, 1977, 430.

Több szerzős mű esetén:

BENKŐ–DEMÉNY–VEKOV 1979

BENKŐ Samu–DEMÉNY Lajos–VEKOV Károly (szerk.): *A székely felkelés 1595–1596.* Bukarest, Kriterion, 1979. 320.

Külföldi mű esetén:

BIRELEY 1999

BIRELEY, Robert: *The Refashioning of Catholicism 1540-1700.* Washington, DC, Catholic University of America Press, 1999, 20

Tanulmánykötetben megjelent tanulmányra történő hivatkozás

TÓTH 2001

TÓTH István György: A missziós faházból az érseki trónra. (Marco Bandini bosnyák ferences misszionárius levelei a hódoltságról.) In: *Ezredforduló – századforduló – hetvenedik évforduló. Ünnepi tanulmányok Zimányi Vera tiszteletére.* Szerk. J. ÚJVÁRY Zsuzsanna. Piliscsaba, PPKE BTK, 2001, 164–227.

Folyóiratcikkre történő hivatkozás

TUSOR 2000

TUSOR Péter: Az 1639. évi nagyszombati püspökkari konferencia. *Századok* 134. 2000, 431–457.

Internetes lelőhelyre történő hivatkozás

LATZKOVITS Miklós: *Inscriptiones alborum amicorum.* <http://susu.cs.jgytf.u-szeged.hu/~latzkovits/index2.php?search=1&lang=hu> (2008.02.12).

¹ A vezetékneveket kiskapitális betűtípussal kérjük.

² A címeket minden esetben döntve kérjük.

Forrásokra történő hivatkozás

B-A-Z. m. Lt. IV. 501/a.

Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Levéltár, IV. 501/a. Borsod vármegye levéltára:
Borsod vármegye nemesi közgyűlésének iratai, Jegyzőkönyvek.

A kéziratokat az alábbi címre kinyomtatva és elektronikus úton is kérjük a szerkesztőségbe eljuttatni: postai cím: Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar, dr. Horváth Zita egyetemi docens, 3515 Miskolc-Egyetemváros; horvath.zita@uni-miskolc.hu.
Honlap: www.uni-miskolc.hu/~philos.

Herausgegeben vom Sekretariat des Wissenschaftlichen und Internationalen
Vizektors

Herausgeber: Prof. Dr. Tamás Kékesi Vizektor

Zusammenstellung: Krisztina Nagy

Redaktion: Verlag der Miskolcer Universität

Verantwortlicher Leiter des Verlags: Erzsébet Burmeister

Gedruckt im Vervielfältigungsbetrieb der Miskolcer Universität

Verantwortliche des Vervielfältigungsbetriebs: Erzsébet Pásztor

Auflage:

TNRT-2015-60-ME