

Slowakische Zeitschrift für Germanistik

2010, Jahrgang 2, Heft 2

Redaktionsrat

Vorsitzender:

Peter Ďurčo, Trnava

Mitglieder:

Ján Demčišák, Trnava
Dmitrij Dobrovoľskij, Moskva
Alena Ďuricová, Banská Bystrica
Juraj Dvorský, Ružomberok
Helena Hanuljaková, Bratislava
Beáta Hockicková, Nitra
Viera Chebenová, Nitra
Vida Jesenšek, Maribor
Martina Kášová, Prešov
Dagmar Košťálová, Bratislava
Ružena Kozmová, Trnava
Roman Mikuláš, Bratislava
Ilpo Tapani Piirainen, Trnava
Ingrid Puchalová, Košice
Wolfgang Schulze, München
Georg Schuppener, Leipzig
Ladislav Sisák, Prešov
Libuše Spáčilová, Olomouc
Mária Vajičková, Bratislava
Nadežda Zemaníková, Banská Bystrica

Herausgeber:

Verband der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei
Spoločnosť učiteľov nemeckého jazyka a germanistov Slovenska

Povolené MK SR pod evidenčným číslom EV 3892/09

ISSN 1338-079

STUDIEN UND AUFSÄTZE

Georg Schuppener
Demografischer Wandel – Was wird aus der Auslandsgermanistik?7

Milan Žitný
Zur Frage der deutsch-dänischen Literaturbeziehungen im poetischen Realismus.
Einige Bemerkungen zu interliterarischen Aspekten des Schaffens von Theodor Storm 15

Brigita Kacjan, Tamás Kispál, Darina Vitéková, Věra Kozáková
Interaktives Lernangebot auf der SprichWort-Plattform – Eine interaktive Umsetzung
sprichwortdidaktischer Prinzipien im Rahmen des autonomen Lernens 25

REZENSIONEN

Ján Demčišák
Kozmová, Ružena/Drinková, Daniela/Sabová, Lucia/Hanzlíčková, Astrid: *Deutsch für
Physiotherapeuten* 48

Lucia Sabová
Kozmová, Ružena/Drinková, Daniela/Miklošíková, Viera/Demčišák, Ján: *IDIAL. Deutsch im
interkulturellen Dialog* 51

Anita Kázmérová
Konecny, Christine: *Kollokationen. Versuch einer semantisch-begrifflichen Annäherung und
Klassifizierung anhand italienischer Beispiele* 53

Simona Fraščíková
Ďurčo, Peter (Hg.): *Feste Wortverbindungen und Lexikographie. Kolloquium zur Lexikogra-
phie und Wörterbuchforschung* 56

Lucia Ringerová
Conti, Norbert/Fedorko, Marián/Jambor, Ján/Kášová, Martina (Hg.): *Internationale germanistische
und translatologische Tagung Prešov 2008. Anlässlich des 70. Geburtstages von Ladislav Šimon* 59

Júlia Paračková
Segľová, Oľga: *Die Sprache des Stadtbuches der Stadt Prešov im 15. Jahrhundert. Nemčina
prešovskej mestskej knihy z 15. storočia* 62

BERICHTE

Júlia Paračková
X. Tagung des Slowakischen Deutschlehrer- und Germanistenverbandes: „Deutsch in For-
schung und Lehre“ – 50 Jahre Germanistik in Prešov. Tagungsbericht 63

Peter Orinčák, Ulrika Strömplová, Eva Černáková
Internationales germanistisches Symposium: „Perspektiven der Auslandsgermanistik“.
Košice/Kaschau, 25. - 26. Februar 2010 65

Autoren 67

Manuskripthinweise70

Demografischer Wandel – Was wird aus der Auslandsgermanistik?

Georg Schuppener

1. Hintergrund und Problemlage

Bereits im Jahre 2008 wies der Verfasser auf der Breslauer Konferenz „Germanistische Linguistik extra muros“ auf die tiefe Krise der Germanistik in der Tschechischen Republik hin (vgl. Schuppener 2009). In vielen Ländern Mittel- und Osteuropas ist die Situation ähnlich, so dass die Perspektiven der Germanistik als universitäre Disziplin nicht unbedingt als positiv bezeichnet werden können. Ohne die damals vorgebrachten Argumente hier wiederholen zu wollen, kann dennoch festgestellt werden, dass neben zahlreichen strukturellen und mentalen Faktoren vor allem die zurückgehenden Studentenzahlen verbunden mit einer verstärkten Konkurrenzsituation mit anderen Fächern (speziell Anglistik) Ausdruck und Ursache der zunehmend prekäreren Lage der Germanistik sind. Generell wird in den Staaten Mittel- und Osteuropas der demografische Wandel – verstärkt durch den Geburtenrückgang nach 1989 – immer deutlicher spürbar werden. In diesen Ländern hat das Deutsche als Fremdsprache und damit auch die Germanistik traditionell eine starke Stellung. Doch die Auslandsgermanistik ist aus genannten Gründen hier in deutlicher Bedrängnis. Velerorts gehen die Bewerberzahlen bereits merklich zurück.

Welche dramatischen Ausmaße der demografische Wandel in den verschiedenen Ländern Mittel- und Osteuropas zeitigen wird, zeigt die folgende Tabelle:

Staat	Gesamtbevölkerung	Erwerbsfähige Bevölkerung
Deutschland	- 4 %	- 20 %
Estland	- 52%	- 61 %
Lettland	- 44 %	- 54 %
Litauen	- 28 %	- 37 %
Polen	- 15 %	- 29 %
Tschechische Republik	- 17 %	- 35 %
Slowakei	- 8 %	- 23 %
Ungarn	- 24 %	- 37 %
Slowenien	- 21 %	- 40 %

Tab. 1: Entwicklung der Bevölkerung im Zeitraum 2000-2050 (Pohl 2004: 33)

Auch wenn es im Falle der Tschechischen Republik zudem noch spezifische Faktoren gibt, die zur Verschärfung der Problematik nicht unwesentlich beitragen, kann doch die Lage hier mehr oder weniger typisch für die schwierige Situation der Auslandsgermanistik in vielen Staaten gelten. Daher können die folgenden Überlegungen, auch wenn sie vor dem Hintergrund der Germanistik in der Tschechischen Republik entwickelt wurden, übergreifenderen Anspruch erheben.

In den kommenden Jahren bis 2020 wird nach demografischer Projektion in der Tschechischen Republik die Zahl der Erstsemester gegenüber dem heutigen Stand (2010) um mehr als ein Viertel zurückgehen, dann zeitlich versetzt auch die Zahl der Studierenden insgesamt und die der Absolventen. (Koucký 2009: 7) Doch bereits die heutige Zahl der Germanistik-Studierenden befindet sich bei vielen Universitäten auf einem deutlich niedrigeren quantitativen Niveau als noch vor einigen Jahren. Das Thema des demografischen Wandels (tsch. *demografický pokles* „demografische Schrumpfung“) und die damit einhergehende Verringerung der Studentenzahlen stellt daher bereits

für die tschechischen Hochschulen ein wesentliches Problem dar. Dieses wird auch in den Medien und in der Selbstreflexion der Hochschulen ausgiebig thematisiert, wie eine eingehende Recherche auf tschechischen Internet-Portalen belegte.¹ Auch in den anderen Ländern Mittel- und Osteuropas ist die Problematik erkannt worden.² Grundlegende Konsequenzen im Bereich des Hochschulwesens sind nach Kenntnis des Verfassers aber bislang noch nicht realisiert worden.

Die Grundfrage, die sich angesichts der derzeitigen und künftigen Entwicklung stellt, ist die nach den Perspektiven der Auslandsgermanistik in Mittel- und Osteuropa. Sieht man ab von den bereits an anderer Stelle angeregten strukturellen Änderungen, die die Effizienz, Relevanz und Qualität der Germanistik merklich steigern könnten, (vgl. Schuppener 2009: 29f.) kann man darüber nachdenken, welche Reaktionsmöglichkeiten die Auslandsgermanistik besitzt, um auf den einsetzenden Wandel zu reagieren und damit neue Potenziale und Aufgabenfelder zu eröffnen.

Von entscheidender Bedeutung ist zunächst die Frage, an welche Zielgruppen sich die Studienangebote der Auslandsgermanistik bislang richten. Auf dieser Grundlage lässt sich dann erörtern, ob und ggf. wie eine Veränderung bzw. Verbreiterung dieser Zielgruppen erfolgen kann.

2. Perspektiven und Möglichkeiten

Derzeit richten sich die Studienangebote der Auslandsgermanistik – und hier sei dezidiert von Studienrichtungen mit interkulturellem oder landeskundlichem Schwerpunkt (sog. „German Studies“ z.B. an US-amerikanischen Universitäten) unterschieden – auf die Ausbildung von Deutschlehrern sowie von Germanisten mit unterschiedlichen Qualifikationsschwerpunkten und Berufsperspektiven. In jedem Falle zielen sie auf Personen, die in der Regel das Studium direkt an ihre Schulzeit anschließen. Neben diesen Studienangeboten, die gemeinhin als Direktstudium realisiert werden sollen, gibt es oft ab dem Magisterstudium auch noch die Möglichkeit des Fernstudiums.

Um die Existenz des Faches zu sichern, sei es auf dem derzeitigen quantitativen Stand, sei es in verringertem Umfange, ist es erforderlich, das Potenzial an Interessenten deutlich zu erhöhen. Dies kann vor allem erfolgen durch:

1. Angebote zur Fort- und Weiterbildung,
2. die Entwicklung von Aufbaustudiengängen sowie
3. die Ansprache neuer Zielgruppen.

Alle drei Punkte hängen miteinander zusammen. In jedem Falle erschließt man durch Angebote zur Fort- und Weiterbildung sowie durch Aufbaustudiengänge neue Zielgruppen. Bei der Betrachtung der Möglichkeiten ist es sinnvoll, zunächst die Zielgruppen zu identifizieren und auf dieser Grundlage die Entwicklung von Angeboten vorzunehmen.

Hier sind folgende Personenkreise denkbar:

1. Absolventen anderer Fachrichtungen,
2. Lehrkräfte an Schulen,
3. sonstige Erwerbstätige mit Weiterbildungswunsch oder -bedarf,
4. Rentner.

Grundsätzlich findet sich also ein recht breites Spektrum potenzieller Interessenten, wobei die Anforderungen und Interessen höchst unterschiedlich sind.

Für Zielgruppe 1 bietet sich die Schaffung von Aufbaustudiengängen (bzw. Zertifikatstudiengängen) an. Da ein Aufbaustudium jedoch nur dann attraktiv ist, wenn es einen deutlichen Mehrwert z.B. hinsichtlich der Berufschancen bietet, müssen die Angebote auf die spezifischen Bedürf-

¹ Durchgeführt am 19. 9. 2010 mit den Schlagwörtern *demografický pokles, studenty, univerzita*.

² Im Falle der Slowakei zeigt eine Internet-Recherche (durchgeführt am 31. 12. 2010) zu den Begriffen *demografický vývoj, zmeny demografickej štruktúry, pokles populačného rastu* ebenfalls, dass die Thematik des demografischen Wandels stark reflektiert wird und auch in die Überlegungen zur zukünftigen Entwicklung des Bildungswesens einschließlich der Hochschulen einfließt.

nisse von Teilgruppen zugeschnitten sein. Dies soll an zwei Beispielen näher erläutert werden, nämlich für Historiker und Ökonomen:

Für Historiker insbesondere in Mittel- und Osteuropa sind Kenntnisse der deutschen Sprache von essenzieller Bedeutung, da nicht nur ein erheblicher Teil der Quellen, sondern auch der Forschungsliteratur in deutscher Sprache verfasst ist. Eine gewisse sprachliche Kompetenz ist also bei dieser Klientel notwendig. Auf der Grundlage bereits vorhandener Deutschkenntnisse ließe sich für diese Gruppe ein Aufbaustudienmodul konzipieren, zu dessen inhaltlichen Bestandteilen die folgenden Themenfelder gehören könnten bzw. sollten:

1. Sprachgeschichte des Deutschen,
2. Dialektologie des Deutschen,
3. Soziolinguistik des Deutschen, insbesondere aus historischer Perspektive,
4. Onomastik, speziell mit Blick auf historische deutsche Personen- und Ortsnamen,
5. Paläografie,
6. Textlinguistik/Textanalyse,
7. Literaturgeschichte, z.B. der dt. Literatur in Böhmen und Mähren, in der Slowakei, in Ungarn, in Rumänien,
8. historische Landeskunde.

Gänzlich anders sind die Anforderungen für Ökonomen, also Betriebs- oder Volkswirtschaftler. Im Falle der Tschechischen Republik und der Slowakei kann man feststellen, dass der deutschsprachige Raum für wirtschaftliche Beziehungen an erster Stelle steht. So stellt Deutschland den wichtigsten Handelspartner dar. Namhafte Investitionen werden von Unternehmen aus dem deutschsprachigen Raum, d.h. vor allem aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, getätigt, und es existieren zahlreiche Verflechtungen von Unternehmen, wobei das Beispiel des Autoherstellers Škoda als Tochter des Volkswagen-Konzerns nur das bekannteste ist.

Auch wenn im ökonomischen Bereich der englischen Sprache auch in der Kommunikation mit dem deutschsprachigen Raum eine wichtige Rolle zukommt, ist dennoch die Kompetenz im Deutschen von hohem Wert. Die Bedürfnisse sind jedoch anders als im obigen Beispiel der Historiker ausschließlich auf bestimmte Bereiche der Gegenwartssprache bezogen. Auch für diese Zielgruppe ließe sich ein Curriculum entwickeln, das beispielsweise die folgenden Teilbereiche enthalten könnte:

1. Fachsprache, insbesondere im wirtschaftlichen Bereich, z.B. mit Blick auf Sprache der Werbung etc.,
2. Textanalyse, Textproduktion, z.B. mit Schwerpunkt Handelskorrespondenz,
3. Stilistik und Entwicklungstendenzen der deutschen Gegenwartssprache,
4. Pragmatik,
5. aktuelle Landeskunde der deutschsprachigen Länder.

Wendet man sich nun der zweiten oben genannten Zielgruppe (Lehrkräfte an Schulen) zu, so besteht auch hier durchaus das Bedürfnis nach Weiterqualifikation. Während dabei die Umschulung oder Neuausbildung von bereits aktiven Lehrkräften anderer Fächer auf ein zusätzliches Lehrfach Deutsch in der Regel nur eine marginale Rolle spielen kann, ist die methodische und inhaltliche Fortbildung von Deutsch-Lehrerinnen und -Lehrern eine ständige Aufgabe, die aber bislang an den Hochschulen keine oder nur eine untergeordnete Aufmerksamkeit erfahren hat. Dabei sind gerade für diese Zielgruppe spezielle Angebote aus dem gesamten germanistischen Fächerkanon relevant, sei es zur Festigung von linguistischen oder literaturwissenschaftlichen Grundlagenkenntnissen, zur Information über neue Tendenzen in der Gegenwartssprache und -literatur, sei es zur Erarbeitung neuer methodischer Ansätze mit aktuellem Bezug, zur Erhöhung der kritischen Kompetenz im Bereich der Lehrmaterialien usw.

Die Fortbildung aktiver Lehrkräfte sollte auch insofern im eigenen Interesse der Auslandsgermanistik liegen, weil gerade über diese, über deren Qualifikation, Motivation, aber auch Art und Weise der Unterrichtsgestaltung wesentlicher Einfluss auf die Studienentscheidung künftiger Schulabgänger genommen werden kann. Ansprechender, moderner und fundierter Deutsch-Unterricht an allgemeinbildenden Schulen erhöht mutmaßlich die Bereitschaft, sich auch im Rahmen eines Studiums mit der deutschen Sprache zu befassen.

Die Verknüpfung mit den Deutsch-Lehrkräften existiert bereits jetzt, und den Deutschlehrerverbänden gelingt es von Land zu Land in unterschiedlichem Maße, zumindest einen Teil der betreffenden Personen zu erreichen und eine Rückbindung an die Hochschulen zu ermöglichen. Dennoch sind diese Bezüge noch deutlich ausbaufähig, systematisier- und intensivierbar. Vor allem eine kontinuierliche oder auch eine gestufte langfristige Weiterbildung z.B. im Rahmen eines Zertifikatstudiums kann vielerorts noch das Programm bereichern.

Deutlich weniger Aufmerksamkeit haben bislang jedoch andere Zielgruppen erfahren, deren Interessen und Bedürfnisse nicht auf ein derart berufsqualifizierendes oder fortbildendes Studium ausgerichtet sind,³ bei denen aber dennoch Bedarf für Angebote auslandsgermanistischer Lehrstühle vermutet werden darf. Hierbei kann es sich beispielsweise um Personen in Behörden, Ministerien oder in Unternehmen handeln, die auf einem höheren Niveau Kontakte mit dem deutschsprachigen Raum pflegen. Es ist hier also nicht an die einfache alltägliche Handelskorrespondenz, den Erstkontakt mit deutschsprachigen Touristen usw. gedacht. Vielmehr sind beispielsweise Referenten in Ministerien, Assistenten der Management- bzw. Geschäftsführungsebene u.Ä. gemeint. Auch einem derartigen Personenkreis können germanistische Lehrstühle geeignete Weiterbildungsangebote machen, die in Form einer Fortbildungsreihe oder eines Zertifikatstudiums gestaltet werden können. Für die Kommunikation mit Geschäftspartnern oder Kooperationspartnern auf administrativer oder sogar diplomatischer Ebene sind vor allem angewandte Bereiche der Sprachwissenschaft relevant. Insofern könnte ein Angebot folgende Bereiche umfassen:

1. Rhetorik,
2. Stilistik,
3. Pragmatik,
4. Textlinguistik, z.B. mit Blick auf juristische Aspekte oder auf Werbekommunikation.

Eine genauere inhaltliche Bestimmung des Programms kann erst auf der Grundlage einer genaueren Definition der anzusprechenden Zielgruppe erfolgen.

Gerade bei einer solchen Zielgruppe muss erwartet und vorausgesetzt werden, dass die zu erhebenden Gebühren eine Refinanzierung des Angebotes gewährleisten und im günstigen Falle auch noch einen deutlichen Beitrag zur Grundausrüstung des betreffenden Lehrstuhles leisten.

Abschließend sei noch auf eine weitere Personengruppe eingegangen, die für die Auslandsgermanistik bislang weitgehend unbeachtet geblieben ist: die Senioren. Im Rahmen eines Seniorenstudiums – bisweilen auch Hochschule der Dritten Generation genannt – könnte das Fach Menschen ansprechen, die der Germanistik durchaus nahe stehen und bisweilen gute Kenntnisse der deutschen Sprache aufweisen können. Allerdings gilt es hier, auf die spezifischen Wünsche und Bedürfnisse der Zielgruppe einzugehen, so dass sich die Angebote von den bisherigen Profilen deutlich unterscheiden können. Darüber hinaus ist einschränkend zu erwähnen, dass anders als bei den zuvor genannten potenziellen Zielgruppen die Interessen hier in der Regel nicht utilitaristisch auf die konkrete Anwendung und einen Praxisbezug sowie auf einen akademischen Abschluss oder ein Zertifikat gerichtet sind, sondern dass die Beteiligung am Seniorenstudium der individuellen Erkenntnis- und Wissensmehrung sowie der sinnvollen Zeitgestaltung dient. Ferner handelt es sich bei den Teilnehmern zumindest mit Blick auf Interessen und Vorkenntnisse um eine relativ inhomogene Gruppe, weshalb an das Angebot besondere Anforderungen zu richten sind, nämlich hohe Allgemeinverständlichkeit, niedrige Voraussetzungen hinsichtlich fachlicher Vorkenntnisse, ggf. auch

³ Zu den Berufsqualifizierungen zählt hier natürlich auch die Tätigkeit im Hochschulwesen als Germanist.

hinsichtlich der Sprachkenntnisse,⁴ hoher Bildungswert und ein gewisses Maß an Unterhaltung. Idealerweise ist das Angebot als Vortragsreihe zu gestalten, darüber hinaus kann Seniorenstudenten mit entsprechender fachlicher Qualifikation die Möglichkeit eingeräumt werden, an ausgewählten Veranstaltungen des regulären Studienprogramms der Germanistik teilzunehmen.

Auf Grund ähnlicher Angebote an deutschen Universitäten können hier folgende Interessengebiete vermutet werden, wobei jeweils eine Anpassung an die lokalen bzw. nationalen Gegebenheiten und Möglichkeiten erfolgen muss:

1. Aktuelle deutsche Literatur, literarische Übersetzungen,
2. Fragen und Probleme des Sprachkontaktes (historisch und gegenwartsbezogen),
3. Landeskunde im breitesten Sinne einschließlich aktueller kultureller, gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen im deutschsprachigen Raum.

Dieses auf die Rezeption ausgerichtete Programm kann – sofern die Auslandsgermanistik die Sprachvermittlung als ihr Gebiet ansieht – ergänzt werden durch praktische Angebote wie aufbauende Sprachkurse. In jedem Falle sind diese Programme, da sie nicht auf den Erwerb akademischer Qualifikationen, sondern auf die individuelle Interessenbefriedigung ausgerichtet sind, über Gebühren zu finanzieren. Da die Bevölkerungskohorte der Senioren – unabhängig davon, mit welchem Alter man den Beginn der Zugehörigkeit definiert – im Zuge des demografischen Wandels in der Gesellschaft stark absolut und vor allem relativ zur Gesamtbevölkerung wachsen wird, liegt hier ein besonderes Potenzial, dessen verstärkte Erschließung zwar nicht die typische Klientel des Hochschulsektors erfasst, aber dennoch dringend geboten erscheint.

3. Hemmnisse und Widerstände

Die hier beschriebenen Vorschläge sind jedoch nicht unmittelbar in die Tat umzusetzen. Vielmehr stehen ihnen diverse Widerstände und Hemmnisse entgegen, die vorwiegend der bisherigen Realität des tertiären Sektors, d.h. dem Hochschulwesen, immanent sind. Denn die geänderten Anforderungen, die mit der Ausrichtung auf andere Zielgruppen einhergehen, führen auch dazu, dass Veränderungen in der bisherigen Struktur und Organisation des akademischen Betriebes erforderlich werden. Hierzu gehören nicht zuletzt andere Arbeitszeiten, die sich nach den Bedürfnissen der Zielgruppen richten, also z.B. Angebote am Abend oder am Wochenende, ferner die Anwendung und Entwicklung von Arbeitsformen, die sich auf die neue Klientel einstellen und aus der Erwachsenenbildung stammen. Dabei erscheint es geboten, die Praxisbezüge zu verstärken und die Kompetenzen und Erfahrungen der Interessenten, z.B. aus dem Berufsleben, stärker zu berücksichtigen. Es ist weiterhin zu erwarten, dass auch Art und Weise der Prüfungen zu modifizieren sind usw.

Viel tiefgreifender als diese organisatorisch-strukturellen Änderungen ist allerdings eine weitere Implikation, die sich aus dem Wandel der Zielgruppen ergibt. Weit mehr als bisher ist es nämlich erforderlich, für das Fach und die spezifischen Angebote zu werben. Dies bedeutet, dass aktive Akquise von potenziellen „Kunden“ bzw. Partnern (Schulen, Unternehmen, Behörden usw.) erfolgen muss. Es reicht also nicht aus, darauf zu warten, dass sich für einmal entwickelte Angebote Interessenten finden. Die Voraussetzung für ein erfolgreiches derartiges Vorgehen bildet jedoch ein grundlegender Mentalitätswandel, der die Studien- und Bildungsangebote des Hochschulsektors als Auftreten auf einem Markt von Möglichkeiten versteht. Private Hochschulen praktizieren dies bereits seit einiger Zeit recht erfolgreich. Bisher waren staatliche Hochschulen darauf nicht angewiesen, da die Nachfrage in der Regel ausreichend war. Durch den demografischen Wandel ändert sich aber die Ausgangslage, so dass es quasi zu einem Überangebot kommt. Folglich ist es notwendig, Nachfrage zu wecken (Marketing). Damit müssen sich auslandsgermanistische Lehrstühle mehr und

⁴ Das bedeutet auch, dass die Veranstaltungen ggf. auch nicht in deutscher Sprache realisiert werden müssen.

mehr als Dienstleister verstehen, ohne dass damit ein uneingeschränkt neoliberales Verständnis von Hochschule verbunden sein muss.

Darüber hinaus muss über weitere Konsequenzen einer derartigen Neuausrichtung und -positionierung nachgedacht werden: Nicht nur das Lehrangebot hat auf die Veränderung zu reagieren, sondern auch die Forschung wird von der Entwicklung nicht unberührt bleiben. Pragmatische Themen werden beispielsweise eine stärkere Rolle einnehmen müssen. Schließlich erscheint es erforderlich, gerade vor diesem Hintergrund einerseits das inhaltliche Profil zu schärfen und andererseits die gesellschaftliche und wissenschaftliche Vernetzung zu verstärken. Vor allem die Kontaktpflege mit lokalen und nationalen Entscheidungsträgern, den Medien und sonstigen Multiplikatoren ist über die wissenschaftliche Ebene hinaus für die Sicherung der Existenz und die Gestaltung von Entwicklungsperspektiven von erheblicher, in der Wissenschaft jedoch bislang gering geschätzter Bedeutung.

Alle diese Aspekte haben auch eine personelle Dimension. Das derzeitige Personal ist auf die anstehenden Veränderungen bislang nicht oder nur teilweise vorbereitet. Auch die Brisanz und Notwendigkeit des Wandels sind zur Zeit mutmaßlich noch nicht allgemein bewusst. Ohne einen personellen Wechsel sowie eine intensive Weiterqualifizierung des derzeitigen Personals werden so tiefgreifende Veränderungsprozesse kaum erfolgreich zu realisieren sein. Der demografische Wandel jedoch stellt die auslandsgermanistischen Lehrstühle vor die Wahl, sich entweder grundlegend zu reformieren oder beim Festhalten am Status quo in der Bedeutungslosigkeit zu verschwinden oder auch de facto gänzlich unterzugehen. Bestehende Defizite, die derzeit noch zum Teil verdeckt werden können, werden im stärker werdenden Konkurrenzkampf auf Grund zurückgehender Studentenzahlen zunehmend deutlicher erkennbar werden. Positiv formuliert, bietet der demografische Wandel also gerade für reformorientierte Lehrstühle große Entwicklungschancen, die umso größer sind, je eher mit den Veränderungen begonnen wird.

4. Zusammenfassung

Will sich die Auslandsgermanistik in der Zukunft unter den sich gravierend verändernden Bedingungen auf Grund des demografischen Wandels behaupten und ihren derzeitigen Stand in der Hochschullandschaft behaupten oder gar ausbauen, sind grundsätzliche Änderungen sowohl des Angebotes wie auch des Selbstverständnisses erforderlich. Das Angebot muss sich wesentlich differenzieren und auch andere Zielgruppen als heute erschließen, ohne die bisherigen zu vernachlässigen. Dabei ist es wichtig, sich mehr als Dienstleister für konkrete Verwendungszwecke germanistischer Kompetenzen zu verstehen. Dies ist jedoch nur möglich, wenn ein tiefgreifender Mentalitätswandel vollzogen wird, der darauf ausgerichtet ist, die akademische Lehre und Forschung verstärkt um die Komponente der Praxisorientierung zu ergänzen. Diese Praxisorientierung betrifft nicht nur die konkrete Realisierung der Lehre, sondern auch die Konzeption der Studienangebote als solcher sowie die Ausrichtung der Forschung, die künftig mehr als bisher ihre Anwendbarkeit, ihre ökonomische Verwertbarkeit und ihren gesellschaftlichen Nutzen beweisen muss. Selbst wenn diese Forderungen aus dem Neoliberalismus und dem Sozialismus bekannt sind und daher eher weniger attraktiv oder sogar abschreckend erscheinen, ist doch ein Fach wie die Auslandsgermanistik als eher kleine Disziplin mehr denn je darauf angewiesen, die eigene Relevanz den politischen und hochschulpolitischen Akteuren zu beweisen und zugleich auch neue Zielgruppen mit eher utilitaristischer, d.h. nutzenorientierter Bildungsintention zu erschließen.

Literaturverzeichnis

- Koucký, Jan (2009): Kolik máme vysokoškoláků? Expanze terciárního vzdělávání v ČR ve vývojovém a srovnávacím pohledu. Expertizní studie. – Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta – Středisko vzdělávací politiky.
- Pohl, Carsten (2004): Demographischer Wandel in Mittel- und Osteuropa. – In: ifo Dresden berichtet 5/2004, 29-36.
- Schuppener, Georg (2009): Germanistik in der Tschechischen Republik – ein Fach in der Krise. – In: Bartoszewicz, Iwona/Dalmas, Martine/Szczęq, Joanna/Tworek, Artur (Hrsg.): Germanistische Linguistik extra muros – Inspirationen. Wrocław/Dresden: Oficyna Wydawnicza ATUT, Neisse Verlag (= Linguistische Treffen in Wrocław 3. Beihefte zum Orbis Linguarum 84), 21-30.

Zur Frage der deutsch-dänischen Literaturbeziehungen im poetischen Realismus.

Einige Bemerkungen zu interliterarischen Aspekten des Schaffens von Theodor Storm

Milan Žitný

Theodor Storm (1817 – 1888) gehört zu den bedeutendsten Repräsentanten des poetischen Realismus in Deutschland. Er schrieb zahlreiche Novellen und Erzählungen sowie ästhetisch wertvolle Gedichte. Die bisherigen literarhistorischen Arbeiten betonen seine eindeutige Verankerung im deutschen Kulturraum, obwohl Storm aus der Stadt Husum (heute Bundesland Schleswig-Holstein) stammte, die bis zur Mitte der 60er Jahre des 19. Jahrhunderts ein Teil des Königreichs Dänemark war. Nach mehreren Kriegen, in denen Preußen und Österreich gegen Dänemark kämpften, wurde Schleswig zur preußischen Provinz und nach 1871 Teil des Deutschen Reichs. Diese Region prägte den jungen Storm wesentlich: Hier lebten Dänen neben Deutschen. Es handelte sich um diverse Formen der dänisch-deutschen Zweisprachigkeit und Bilingualität, was letztendlich zu einem regen interkulturellen Transfer führte.

In dieser Region spielten sich im 19. Jahrhundert besondere Prozesse im kulturellen und literarischen Leben ab. Mit der Terminologie von Dionýz Ďurišin gesprochen, ging es um Prozesse, die Bestandteil eines intensiven interliterarischen Zentrismus in dieser Region waren. Was die Voraussetzungen dafür betrifft, sind in erster Linie politische und sprachliche Gegebenheiten zu nennen – das Gebiet Schleswig-Holsteins bildete seit 1460 eine politische Einheit mit dem Königreich Dänemark.

Obwohl durch dieses Gebiet seit dem frühen Mittelalter eine politische und sprachliche Grenze führte, kann man in dieser Zeit nicht von einer Bipolarität des deutschen und dänischen Elements sprechen. An der Vielfalt dieser Region hatten auch die westslawischen Stämme der Obodriten und Dravänen teil, die diese Gebiete seit dem 6. Jahrhundert besiedelten und einer Germanisierung unterlagen (in Niedersachsen östlich von Lüneburg wurde noch bis Mitte des 18. Jahrhunderts Drawänapolabisch gesprochen). Bis heute partizipieren daran auch die Nordfriesen, die im nordwestlichen Teil Schlesiws ihre kulturelle Identität entfalten.

Zur kulturellen Einheit in Vielfalt trugen ebenfalls religiöse Faktoren bei – die Region ist seit der Mitte des 16. Jahrhunderts protestantisch (lutherisch), was eine Koexistenz und wechselseitige Überschneidung verschiedener Impulse zur Folge hatte. Hier ist zu erwähnen, dass der dänische Protestantismus trotz vieler Gemeinsamkeiten mit dem deutschen Protestantismus einige Unterschiede aufweist.

Was die interkulturellen und interliterarischen Beziehungen betrifft, kann man bereits im 18. Jahrhundert, als im dänischen Kulturleben starke deutsche Impulse dominierten und die dänische Kultur sich mit Germanisierungstendenzen auseinandersetzen musste, von einer besonderen interliterarischen deutsch-dänischen Gemeinschaft sprechen. Ein Beispiel: das Schicksal des Deutschen Johann Friedrich Struensee, Leibarzt des dänischen Königs. Struensee hatte versucht, Elemente der deutschen Aufklärung in Dänemark einzuführen. Als Berater des Königs versuchte er darüber hinaus, seinen persönlichen Einfluss auf die Entwicklung des Königreichs geltend zu machen. Dies rief eine heftige Reaktion im dänischen politischen Lager hervor – Struensee wurde 1772 verurteilt und hingerichtet. Der Problematik der deutsch-dänischen interliterarischen Gemeinschaft in dieser Zeit widmete ich mich im Aufsatz *Zu einigen interliterarischen Aspekten der Aufklärung in Dänemark* (Žitný 1993).

Ähnliche Prozesse nationalliterarischer Differenzierung und interliterarischer Dynamik verliefen auch im 19. Jahrhundert, vor allem in der Epoche des Realismus, die in den beiden Literaturen ge-

meinsame, aber auch unterschiedliche Züge aufwies. Es ist offensichtlich, dass sich realistische Initiativen in der dänischen Literatur relativ früh etabliert hatten, bereits um 1830, und gegen 1870 ausklangen. In der deutschen Literatur begann sich der Realismus erst um 1850 durchzusetzen und klang gegen 1890 aus.

Die beschleunigte Entwicklung des Realismus in Dänemark ging auf das relativ frühe Anknüpfen an englische und französische Impulse zurück, während in Deutschland – dies war eine Folge der komplizierten sozialen und politischen Entwicklung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts – noch bis 1830 die Spätromantik vorherrschte, auf die die Epoche des Vormärz und das Biedermeier folgten. Von einem Realismus im engeren Sinn ist in Deutschland daher erst nach 1850 zu sprechen.

Wie die Resultate der komparatistischen Forschung in den letzten Jahren zeigen, konnte der junge Storm einige Impulse der dänischen Literatur bewusst rezipieren und diese in sein Schaffen integrieren. Dadurch konnte er die Entwicklung des deutschen poetischen Realismus maßgebend mitgestalten. Es ist nicht eindeutig zu klären, inwieweit sich Storms politische Anschauungen auf sein Schaffen auswirkten. Eines steht fest – Theodor Storm als Republikaner machte kein Hehl daraus, dass er von der Entwicklung in Preußen und später im Deutschen Reich enttäuscht war.

Der Beitrag stellt einen Versuch dar, den Fragenkomplex zu beleuchten, welche interliterarischen Impulse auf die Entwicklung der deutschen Literatur um die Mitte des 19. Jahrhunderts eingewirkt haben könnten. Methodologisch stützt sich der Beitrag auf einige Ausführungen des slowakischen Komparatisten Dionýz Ďurišin. Die Klassifikation, die Ďurišin vornimmt, stützt sich auf folgende Überlegungen: Es gibt Ähnlichkeiten zwischen Texten, die auf konkreten Kontakten beruhen, es gibt jedoch auch Ähnlichkeiten, bei denen sich solche Einflüsse nicht nachweisen lassen. Hier ist von typologischen Einflüssen zu sprechen. Typologische Ähnlichkeiten ergeben sich aus dem gemeinsamen oder ähnlichen Epochencharakter, genetische (kontaktologische) ergeben sich, wenn ein Autor den anderen Autor kennt. Allerdings unterscheidet Ďurišin zwischen externen und internen Kontakten. Die ersteren kommen durch Berichte, Mitteilungen und Studien über fremdliterarische Erscheinungen, die letzteren durch direkte eigene Lektüre zustande. Die direkten Kontakte basieren auf dem Studium des Originals, die indirekten brauchen einen Vermittler (vgl. Ďurišin 1968: 47–58) Gerade hier könnte auch die Erforschung des Schaffens von Theodor Storm ansetzen.

Die Forschungsarbeiten zu Storm nehmen in den letzten beiden Jahrzehnten an Intensität zu. Davon zeugt das Register der literaturwissenschaftlichen Studien des MLA – die Anzahl der Storm gewidmeten Arbeiten hat das wissenschaftliche Interesse an Keller, Meyer und Fontane weit überboten. Obwohl seit 1965 keine bahnbrechende Storm-Monografie erschienen ist (zu erwähnen ist hier vielleicht doch wenigstens Clifford A. Bernd mit seiner Monographie „Theodor Storm: The Dano-German Writer“, 2003), zeigt bereits ein flüchtiger Blick auf die Aufsätze, dass die meisten Autoren versuchen, die bisherigen Vorstellungen zu hinterfragen und die traditionellen Wertungen und Standpunkte zu Storm zu revidieren. Eine wichtige Erneuerung ist darin zu sehen, dass es zum ersten Mal Überlegungen darüber gibt, inwieweit ein Erbe der dänischen Impulse in Storms Werk zu berücksichtigen wäre. Vieles spricht dafür, dass intellektuelle und kulturelle Einwirkungen des dänischen Milieus auf das lyrische und novellistische Schaffen Storms eine initiierende Wirkung gehabt haben könnten. Die neueren Aufsätze stehen im Kontrast zu dem traditionellen Bild Theodor Storms in den gängigen literarhistorischen Kompendien, wo ein dänischer Hintergrund entweder ausgeklammert oder schlichtweg verschwiegen wird. In diesem Zusammenhang kann man beispielsweise auf die Beiträge der Internationalen Storm-Tagung verweisen, die unter dem Titel „Nationalliterarische Ausdifferenzierung und interkulturelle Dynamik: Storm und die dänisch-deutschen Literaturbeziehungen im Poetischen Realismus“ 2005 in Husum stattfand (veröffentlicht in *Schriften der Theodor-Storm-Gesellschaft* 55/2006).

Theodor Storm wuchs im dänischen Gesamtstaat (dänisch: Helstat) auf, einer Monarchie, die das heutige Dänemark, aber auch Schleswig, Holstein und Lauenburg, weiter Grönland, Island, die Färöischen Inseln sowie einige Besitzungen in der Karibik einschloss. Storm war als dänischer Bürger geboren. Eines steht fest: Er war seit seiner Kindheit tiefer im dänischen als im deutschen kulturellen Kontext verankert. Deutsche Staaten bezeichnete er daher stets als Ausland bzw.

Fremde. Dies hing auch damit zusammen, dass die Repräsentanten Schleswigs auf dem Wiener Kongress beschlossen hatten, sich dem Deutschen Bund nicht anzuschließen, sondern im Bund mit der dänischen Monarchie zu bleiben, der seit dem 15. Jahrhundert bestand.

Einige Worte zur sozialen und literarischen Situation in Dänemark im 19. Jahrhundert. Die Juli-revolution 1830 bildet in Dänemark den Beginn einer allmählichen Liberalisierung nach innen. Es entsteht eine liberale Presse, die alte gegenseitige Feindschaft wird begraben. Der schwedische König Oskar I. erklärt bei einem nordischen Studententreffen, dass „von jetzt an Krieg zwischen skandinavischen Brüdern unmöglich“ sei, und hilft beim ersten Schleswig-Holsteinischen Krieg 1848 mit der Entsendung eines Hilfskorps nach Dänemark (vgl. Brøndsted 1982, Band I: 347f.). Nach dem gewonnenen Krieg bekommt Dänemark sein Grundgesetz. Es bedeutet einen nationalen Durchbruch, aber bereits der katastrophale zweite Schleswigsche Krieg 1864 bringt den Zusammenbruch des Skandinavismus – das Waffenhilfeversprechen des schwedischen Königs Karls XV. wird nicht eingelöst.

Ein düsteres Ereignis leitet die 60er Jahre in Dänemark ein. Die Bestrebungen, Schleswig enger an das dänische Königreich zu binden, führten 1863 zu einer gemeinsamen Verfassung. Bevor Frederik VII. sie unterzeichnen konnte, starb er. Sein Verwandter, Prinz Christian IX. von Glücks-burg, folgte ihm auf den Thron. Der neue König unterschrieb die Verfassung, die jedoch Bismarck zum Vorwand nahm, um ganz Schleswig-Holstein unter preußische Herrschaft zu bekommen. Das schlecht gerüstete dänische Heer, das von den anderen skandinavischen Völkern nicht unterstützt wurde, konnte sich gegen die vereinten preußisch-österreichischen Truppen nicht behaupten. Der Friede von Wien 1864 besiegelte die Abtretung Holsteins, Lauenburgs und Schleswigs bis nach Ribe und Kongeåen. Der Verlust wurde in Dänemark als nationale Katastrophe empfunden. Die Kräfte konzentrierten sich auf die innere Entwicklung. Die dänische Industrie profitierte von der steigenden Konjunktur. Sehr bedeutend war in diesem Zusammenhang die nordische Industrie- und Kunstausstellung in Kopenhagen 1872. Sie stand unter dem Motto des Dichters H. P. Holst: „Was außen schwand, im Innern sei's gewonnen“ (vgl. Brøndsted 1982, Band II: 105).

Die politischen Konflikte zwischen der Rechten und der Linken, das Kriegsglück und der industrielle Aufschwung in den 70er und 80er Jahren, dies alles konnte nicht ohne Einfluss auf die Literatur bleiben. Georg Brandes kritisierte den romantischen Charakter der Literatur und forderte eine realistische und gegenwartsbezogene Literatur: „... eine Literatur kann heutzutage ihre Lebenskraft nur dadurch beweisen, dass sie Probleme zur Debatte stellt“ (vgl. ebenda: 107).

Was die sprachliche Situation in Schleswig angeht, verlief hier seit dem frühen Mittelalter die Grenze zwischen den nord- und westgermanischen Sprachen. Durch Migration, vor allem aus Niedersachsen und Flamen, stieg die Anzahl der deutschsprachigen Bevölkerung an. In diesem sprachlich gemischten Gebiet sprach man Dänisch (Hoch- und Plattdänisch), Friesisch und Deutsch (Hoch- und Plattdeutsch). Die Sprache der Verwaltung und Justiz war im Wesentlichen Deutsch, die Sprache der Kirche war im Norden Dänisch, im Süden Deutsch, das an Bedeutung zunahm.

In den 20er und 30er Jahren des 19. Jahrhunderts, als Storm aufwuchs, sprach man im ethnisch gemischten Husum und in der Umgebung drei Sprachen – Deutsch, Dänisch und Friesisch.

Storms schulische Bildung in Husum verlief in deutscher Sprache, aber im dänischen Geist, und die neueste dänische Literatur war ein fester Bestandteil der Lehrpläne. Später, als Storm in Kiel, an der damals zweitgrößten Universität im Königreich Dänemark, studierte, belegte er das Fach dänisches Staatsrecht. Als er sein juristisches Staatsexamen in Kiel ablegte, erreichte er ausgezeichnete Bewertungen seiner Kompetenz im Dänischen. Bevor Storm die Universität verließ, brauchte er eine Bestätigung seiner Dänisch-Kenntnisse. Eine solche Bestätigung war notwendig, damit die Absolventen der juristischen Fakultät in den Staatsdienst aufgenommen werden konnten. Von Professor Nicolaus Falck bekam Storm am 29. November 1842 ein schriftliches Zeugnis darüber, dass „Herr Candidat Storm nicht nur das Dänische mit guter Aussprache liest, sondern auch sowohl poetische als auch prosaische Stücke mit vollkommener Sicherheit richtig und fertig übersetzen kann.“ (Bernd 2003: 74) Dies wäre jedoch ohne einen intensiven Kontakt mit Texten der zeitgenössischen dänischen Literatur nicht möglich gewesen. Mit anderen Worten, Theodor Storm

las bereits als Student wichtige dänische Autoren und konnte sich bewusst an dänischen Dichtern und Prosaautoren orientieren und messen.

Diese Tatsache ist sehr lange negiert worden. Literaturwissenschaftler ignorierten in der Regel etwas, was offensichtlich sein musste bei einem Autor, der im Königreich Dänemark geboren und groß geworden war. Dabei ist anzunehmen, dass Storm seine Inspiration aus dem intensiven Kontakt mit der zeitgenössischen dänischen Literatur schöpfte – mit den Repräsentanten ihres Goldenen Zeitalters wie Poul Martin Møller, Steen Steensen Blicher, Hans Christian Andersen, Søren Kierkegaard u. a.

Einer der Pfeiler der Stormforschung ist die zweibändige Biografie von Gertrud Storm, der Tochter des Dichters. Das Buch erschien 1912 unter dem Titel *Theodor Storm: Ein Bild seines Lebens*. Gertrud Storm (1865 – 1936) hat durch ihr Werk für viele Jahrzehnte die Erforschung von Storms Leben und Werk vorausbestimmt. Was die detaillierte Kenntnis von Storms Leben und Werk betrifft, kann man kaum eine detailliertere Arbeit über Storm finden. Diese Monografie ist die einzige, die man nicht ersetzen kann, die höchstens ergänzt oder modifiziert werden kann.

Elmer O. Wooley schrieb: „Alle Universitätsstudien über Storm haben sich vorwiegend auf ihr Buch gestützt ... Solange sich Wissenschaftler für Storm interessieren, werden sie stets die Schriften seiner loyalen Tochter konsultieren“ (vgl. Clifford 2003: 11). Eine Neuauflage des Buches ist Anfang der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts erschienen.

Obwohl Gertrud Storms Monografie bis heute eine unersetzliche Quelle von Informationen bleibt, darf man nicht vergessen, dass sie bei der Niederschrift antidänischen, von der offiziellen Seite geforderten „patriotischen“ Positionen unterlag, die sich kurz vor dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs in ganz Schleswig durchsetzen konnten.

Gertrud Storm teilte 1903 dem amerikanischen Germanisten Elmer O. Wooley mit, dass sie soeben mit der Niederschrift der Monografie begonnen hätte. Diese Angabe ist signifikant – in diesen Jahren erreichte die sog. Köllersche Ära ihren Gipfel. Dänische Historiker haben gezeigt, dass Ernst Matthias von Köller, ein preußischer Despot, im Jahr 1897 zum Generalgouverneur der preußischen Provinz Schleswig-Holstein ernannt worden war.

Als treuer Minister des Kaisers Wilhelms II. wusste Köller sehr wohl, dass die Kaiserin alles Dänische hasste. (Ihr Vater Friedrich, Herzog von Augustenburg, musste ins Exil gehen und seine Besitztümer wurden von der dänischen Regierung beschlagnahmt.) Der neue Gouverneur hielt es für seine Pflicht, alle Spuren der dänischen Kultur in Schleswig-Holstein zu beseitigen, nachdem dieses Gebiet von Preußen im Jahre 1867 definitiv annektiert worden war. Köller wollte sich einerseits bei der Kaiserin beliebt machen, andererseits betrieb er eine gnadenlose Germanisierungspolitik gegen das „grenzenlos freche Dänentum“ in Schleswig. Das Resultat war, dass diejenigen Dänen, die dagegen protestierten, über die Grenzen nach Dänemark abgeschoben wurden oder aber nach Amerika oder in andere Länder flüchteten. Diejenigen, die blieben, mussten sich wie treue Deutsche verhalten.

Die rasenden Attacken des Statthalters gegen alles Dänische wurden auch unter der Herrschaft des Nachfolgers Baron Kurt von Wilmowskis mit unverminderter Intensität fortgesetzt. Wie mehrere Quellen anführen, wäre es unter diesen Umständen sehr untaktisch von Gertrud Storm gewesen, wenn sie zugegeben hätte, dass ihr Vater überhaupt Beziehungen zur dänischen Kultur gehabt hatte. Sollte ihre Biografie in der Köller-Ära gut verkauft werden, musste die Autorin alle Spuren tilgen, die von einem eventuellen dänischen Einfluss zeugen konnten. Mehr noch: Eine solche Biografie musste das deutsche und zugleich antidänische Portrait ihres Vaters unterstreichen und verstärken. Dies entsprach dem Ansinnen von Ernst von Köller, als in Husum am 14. September 1898 das Storm-Denkmal im Geiste des preußischen Patriotismus pompös enthüllt wurde.

Gertrud Storm ging davon aus, dass ihre Biografie eine antidänische Färbung haben muss. Deshalb manipulierte sie Angaben und verfälschte sogar einige Daten. Das beste Beispiel ist die erdichtete Geschichte von einem fiktiven Professor Deller, bei dem Storm in Kiel studiert haben sollte. Einen Professor Deller hat es jedoch in Kiel nie gegeben. Der Familienname Deller klingt nicht dänisch – im Unterschied zu dem Namen Christian Paulsen – und das war der Grund, warum sie diesen Namen erfunden hatte (vgl. Storm, G. 1912: 131).

Es ist belegt worden, dass Theodor Storm während seines Studiums in Kiel eine sehr gute Beziehung zu Professor Christian Paulsen (1798 – 1854) hatte, einem loyalen Anhänger der dänischen Monarchie. Christian Paulsen gehörte zusammen mit Nicolaus Falck zu denjenigen Universitätslehrern in Kiel, die über exzellente Kontakte zu bedeutenden politischen Repräsentanten der dänischen Monarchie in Kopenhagen verfügten. Paulsen war darüber hinaus persönlich befreundet mit Poul Martin Møller, dem Vater des dänischen poetischen Realismus. Gertrud ersetzte Paulsen offenbar deshalb, weil sie Bescheid wusste über dessen prodänische Haltung sowie darüber, dass er ein aktiver Vermittler der dänischen Kultur und Literatur war. Theodor Storms Beziehung zu dem danophilen Professor Paulsen stellte also etwas dar, was ein Tabuthema war in der Zeit hoch gepeitschter antidänischer Stimmungen in Deutschland an der Wende des 19. und 20. Jahrhunderts.

Über diese Beziehung Storms zu Paulsen wusste man lange nichts. Als erste haben dänische Historiker davon berichtet, als 1946 Paulsens Tagebücher in Kopenhagen erschienen waren. Paulsen erwähnt darin, dass Storm zu seinen besten Studenten gehörte. Paulsen hielt Vorlesungen zum dänischen Recht. Storm erreichte in diesem Fach beste Leistungen. Gertrud hatte den fiktiven Professor Deller erdacht, um die Bewunderer Storms, einschließlich Statthalter Köller, nicht auf die Spur Paulsens zu bringen, von dem allgemein bekannt war, dass er ein Dänophil war. Gertrud war eine Autorität in der Storm-Forschung, deren Kompetenz niemand anzweifeln konnte. Durch ihre Manipulation entfernte sie Paulsen für Jahrzehnte aus dem Fragenkomplex der literarhistorischen Forschung. Gertrud Storm unterschlug in ihrer Biografie auch die Tatsache, dass Theodor Storm bereits während seines Studiums am Gymnasium in Husum einen umfangreichen Horizont in der dänischen Literatur erwerben konnte, den er höchstwahrscheinlich an der Universität noch erweiterte. Aus ihrer Biografie geht nicht hervor, dass die Schule in Husum einen großen Wert auf die Vermittlung der dänischen Sprache und Literatur legte. Stattdessen akzentuierte sie die angeblich antidänischen Positionen ihres Vaters. In den gängigen Storm-Monografien hieß es noch bis vor Kurzem, dass Storms Dänisch-Kenntnisse nicht zu verifizieren wären. Anstatt zu recherchieren, stützten sich die meisten Historiker auf die Biografie Gertrud Storms und wiederholten die Behauptung, Storm hätte bei einem gewissen Professor Deller in Kiel studiert.

Eine andere Möglichkeit, Storms literarisches Profil differenzierter zu untersuchen und die einseitigen Wertungen und Vorurteile abzubauen, bietet die Anwendung der komparatistischen Verfahren des slowakischen Komparatisten Dionýz Ďurišin (Kategorien wie interliterarische Gemeinschaft, Biliterarität, Zugehörigkeit zu zwei Kulturkreisen usw.). Meiner Meinung nach gibt es viele Indizien, dass es sich bei Theodor Storm um einen biliterarischen Autor handelt. Ein verifizierbares und überzeugendes Bild seines Schaffens kann man nur dann etablieren, wenn man seine Verankerung in den beiden Kulturen berücksichtigt.

In der Frage, inwieweit es sich bei Storm um genetische Beziehungen bzw. um typologische Zusammenhänge handelt, steht die Forschung erst am Anfang. Die typologischen Zusammenhänge des Goldenen Zeitalters der dänischen Literatur und des deutschen „poetischen Realismus“ sind bisher nicht genügend beleuchtet worden. Und was Storms genetische Beziehungen bzw. Kontakte zu konkreten dänischen „Vorbildern“ und Impulsen betrifft, müssen die poetischen Besonderheiten von Storms Lyrik und Novellistik auch im Kontext der historischen Poetik untersucht werden.

Es ist zu erwarten, dass einige Entwicklungslinien des deutschen Realismus im 19. Jahrhundert dadurch besser erklärt werden können. Wurden bisher die möglichen Impulse und Inspirationen in der französischen, englischen und russischen Literatur gesucht, sollte der Blick auch auf die dänische Literatur (Andersen, Kierkegaard u. a.) gerichtet werden. Dies setzt jedoch voraus, das eng nationale Herangehen zugunsten eines interliterarischen Herangehens zu überwinden und die interliterarischen Kriterien zu vertiefen.

Als einer der ersten bereicherte Storm die deutsche Lyrik um eine neue Versstruktur und eine Musikalität. Anfangs legte er wenig Wert auf seine lyrischen Dichtungen, obwohl sie äußerst tief empfunden und liedhaft waren. Er befasste sich mit dem Wesen des Lyrischen auch theoretisch. Er formulierte seine Ansichten unter anderem in den Vorworten zu den Anthologien *Deutsche Liebeslieder seit Günther* und *Hausbuch aus deutschen Dichtern seit Claudius*. Über die Lyrik schrieb er u. a.: „Wie ich in der Musik hören und empfinden, in den bildenden Künsten schauen und

empfinden will, so will ich in der Poesie, wo möglich, alles Drei zugleich. Von einem Kunstwerk will ich, wie vom Leben, unmittelbar und nicht erst durch die Vermittlung des Denkens berührt werden; am vollendetsten erscheint mir daher das Gedicht, dessen Wirkung zunächst eine sinnliche ist, aus der sich dann die geistige von selbst ergibt, wie aus der Blüte die Frucht. – Der bedeutendste Gedankengehalt aber, und sei er in den wohlgebautesten Versen eingeschlossen, hat in der Poesie keine Berechtigung und wird als toter Schatz am Wege liegen bleiben, wenn er nicht zuvor durch das Gemüt und die Phantasie des Dichters seinen Weg genommen und dort Wärme und Farbe und wo möglich körperliche Gestalt gewonnen hat“ (Storm, zitiert nach Völker 2000: 241).

Die häufigsten Motive seiner Lyrik sind das Erlebnis der Liebe, die norddeutsche Landschaft, besonders seine Heimat am Meer, aber auch die kritische Betrachtung seiner Zeit. Storm wollte, wie er in seinen theoretischen Aussagen betont, in der Lyrik nur Gestalter sein. Es fehlt bei ihm alles Gedankliche und Weltanschauliche, alles Pathos und alle Deklamation. Er wendet sich daher an das Gemüt des Lesers, nicht an seinen Verstand und hält jede Reflexion in der Lyrik für störend und ihrem Wesen völlig fremd. Einige Gedichte schrieb Storm im schlichten Ton des Volksliedes, z.B. das bekannte Gedicht aus der Novelle *Immensee* unter dem Titel *Elisabeth*. Für Storm ist bezeichnend, dass er in den meisten Gedichten eine konkrete Situation in knappen Worten zeichnet, sie in melodische Verse fasst und damit eine Stimmung auslöst, die dem Bild entspricht. Dies gilt für die Gedichte *Über die Heide*, *Im Walde* und andere. Ähnlich sind auch Storms Liebesgedichte gebaut. Sie sind ihrem Wesen nach Situationsbilder, die eine gewisse Stimmung hervorgerufen. Sehr bekannt sind unter den erotischen Gedichten *Die Stunde schlug*, *Dämmerstunde* und *Hyazinthen*. Ein Gedicht der Liebe, obwohl kein Liebesgedicht, ist das bekannte Gedicht *Die Stadt*, in dem Storm seine Vaterstadt Husum besingt. Er war mit seiner Heimat eng verwachsen, aber seine patriotisch-politischen Gedichte, z. B. *Für meine Söhne*, *Der Zweifel*, *Gräber an der Küste*, *Gräber in Schleswig* erreichen kein hohes literarisches Niveau. Diese Lyrik hängt eng mit den politischen Ereignissen zusammen, die auch das persönliche Schicksal des Dichters beeinflussten. Er verließ seine Heimat vor den herannahenden Kriegshandlungen. Inwieweit hier seine persönliche Situation zwischen zwei Frauen ausschlaggebend war, ist Gegenstand einiger Untersuchungen. Eines steht fest, er hegte nach den politischen Veränderungen von 1867 vielleicht eine noch größere Abneigung gegen die Preußen als vorher gegen die Dänen (vgl. Szyrocki/Urbanowicz 1969: 191f.).

Auch auf dem Gebiet der Prosa, vor allem bei den Novellen, führte Storm Erneuerungen ein, die den Horizont des deutschen Biedermeier und Realismus sprengten. Er ist ein Autor, dessen Werk im Kanon der europäischen Literatur des 19. Jahrhunderts seinen Platz behauptet und solche Autoren wie Fontane, Keller und Meyer überflügelt. Es muss jedoch betont werden, dass die Lyrik in der dänischen Literatur des 19. Jahrhunderts als Gattung dominierte, obwohl die dänische Novelle sich ebenfalls schnell entwickelte. In der deutschen Literatur des 19. Jahrhunderts dagegen war das Drama die führende Gattung.

Einige Faktoren, die für eine interliterarische Beziehung zur dänischen Literatur bei Storm sprechen:

Storm wuchs in Schleswig auf und beherrschte Dänisch sehr gut, so dass er dänische Texte lesen und übersetzen konnte. Ein ähnlich intensiver Kontakt zur englischen, französischen oder russischen Literatur war nicht festzustellen. Es wäre daher nicht überraschend, wenn dies dazu führte, dass Storms Schreiben mehr Parallelen mit dänischen Autoren aufwies als mit den Realisten anderer europäischer Literaturen, ja auch mit den deutschen Repräsentanten des deutschen poetischen Realismus.

Der deutsche poetische Realismus Stormscher Prägung unterscheidet sich in Vielem vom französischen, englischen und russischen Realismus, wo von einem poetischen Realismus keine Rede sein kann. In dieser Hinsicht wird eher von einem „Aktualismus“ gesprochen, in dem die Einheit von Poesie und Wirklichkeit geradezu negiert wird. Der dänische Realismus bewegte sich jedoch in eine andere Richtung. Ich möchte darauf hinweisen, dass der Begriff des poetischen Realismus in der dänischen Historiografie seit mehr als hundert Jahren verwendet wird.

Poesie und Wirklichkeitsdarstellung befinden sich im dänischen poetischen Realismus keineswegs in einem Gegensatz, sie bilden vielmehr eine komplementäre Einheit, mit anderen Worten,

man kann in diesem Zusammenhang tatsächlich von einer Poetisierung der Wirklichkeit sprechen. Wichtige Vertreter des dänischen poetischen Realismus – allen voran Poul Martin Møller, Steen Steensen Blicher und andere – profilierten sich sowohl durch ihre lyrischen als auch durch ihre novellistischen Werke. Ihre Prosa kann ohne Weiteres als poetisch bezeichnet werden. Ihre Verse zeichnen sich durch eine ungewöhnliche Musikalität aus.

Literaturwissenschaftler waren sich in der Vergangenheit nicht einig in Bezug auf den Wert der Stormschen Lyrik. Es überwogen Ansichten, wonach Storm vor allem ein glänzender Novellist sei. Sein lyrisches Schaffen trat in der Forschung in den Hintergrund. Das Besondere in Storms Schaffen besteht jedoch darin, dass er ein und dasselbe Motiv – zum Beispiel das Motiv der Vergänglichkeit – sowohl in der Lyrik als auch in der Novellistik hervorragend erfassen konnte. Der Leser wird bei der Lektüre des Gedichts *Meeresstrand* gleichermaßen ergriffen wie bei der Lektüre seiner Novellen *Aquis submersus* oder *Der Schimmelreiter*.

Bereits hier kann man feststellen, dass ihn einige Schaffensmerkmale mit anderen, ihm typologisch nahe stehenden dänischen Autoren verbinden. Ähnlich wie bei Storm kann man sich auch bei Poul Martin Møller, dem Pionier des dänischen poetischen Realismus, die Frage stellen, was ihn berühmter gemacht hatte. War es sein Gedicht *Glæde over Danmark* oder die Novelle *En dansk Students Eventyr* (Abenteuer eines dänischen Studenten)? Fügen wir hinzu, dass Møller mit *En dansk Students Eventyr* die Gattung der Novelle als einen entscheidenden Faktor des dänischen Realismus in der dänischen Literatur etabliert hatte.

Im Gedicht *Glæde over Danmark* stellt Møller in einer höchst musikalischen Art die Schönheit der dänischen Landschaft dar, um damit das soziale Elend der Dänen zum Ausdruck zu bringen. Die Stimmung in diesem Gedicht korrespondiert gewissermaßen mit der Lyrik Storms. Storm besingt in seinem Gedicht *Meeresstrand*, das in keiner Anthologie der deutschen Lyrik fehlt (ebenso wenig wie das Gedicht *Glæde over Danmark* in keiner dänischen Lyrikanthologie fehlt), sehr musikalisch den Zauber der nordfriesischen Küste, um anschließend eine bittere Wahrheit über die Vergänglichkeit aller Schöpfung auszusprechen.

In der Novelle *En dansk Students Eventyr* verwendet Møller die Rahmenhandlung dazu, den Leser aufmerksam zu machen auf die Vergänglichkeit der menschlichen Existenz im Zusammenhang mit der Zerstörung Kopenhagens durch die englische Flotte im Kriegsjahr 1807. Die innere Handlung der Novelle ist ein kontrastreiches, überzeitliches Bild des Lebens außerhalb der Hauptstadt. Dank der kompakten Form kann der Leser den Gang von der inneren Geschichte zur Rahmenhandlung gehen. Er kann die Frage formulieren, wo das wahre Leben zu finden ist – in einer Welt, in der die sich überstürzenden Ereignisse alles zerstören, oder aber in einer Welt, in der die Zeit gleichsam stillsteht. Eine ähnliche Charakteristik gilt auch für Theodor Storm: In seinen meisterhaften Novellen verwendet er souverän die Rahmenkonstruktion und die Spannung zwischen der inneren Geschichte und der Rahmenhandlung.

Die Bestrebungen, ein Programm des deutschen Realismus zu formulieren, erwachsen allmählich in Anknüpfung an eine lebhaftere Rezeption englischer (Scott, Dickens), französischer (Balzac) und russischer Autoren (L. N. Tolstoi, I. S. Turgenjew u.a.) Mit dem Begriff poetischer Realismus wird die Zeit zwischen 1850 und 1880 bezeichnet. Der Begriff stammt von Otto Ludwig, nach dem der poetische Realismus das wirkliche Leben vorbehaltlos, so wie es ist, darstellen soll – nicht pessimistisch negativ, sondern positiv. Nach Ludwig verdiene es das alltägliche Leben, künstlerisch dargestellt zu werden, daher der Terminus poetischer Realismus. Ein so definierter Realismus steht nicht im Gegensatz zur Klassik (wie etwa die Romantik), sondern wird eher aufgefasst als eine Fortführung der Klassik unter neuen Bedingungen. Auch von einem Gegensatz zur Romantik kann nicht gesprochen werden, denn der Realismus lehnt nur den Subjektivismus und die abenteuerlich-fantastischen Seiten der Romantik ab. Der wichtigste Beitrag des deutschen poetischen Realismus ist auf dem Gebiet des Dramas, der Novelle und des Romans zu orten.

Die Zeitschriften *Deutsches Museum*, *Die Grenzboten*, *Unterhaltungen am häuslichen Herd*, *Blätter für literarische Unterhaltung* u.a. postulierten politisch liberale Positionen und forderten eine solche realistische Literatur, die den Erwartungen des bürgerlichen Publikums optimal entsprechen würde. Betrachten wir einige Bestandteile des Programms des deutschen Realismus.

Autoren wie Gutzkow, Schmidt, Freytag, Hettner und andere betonten, dass eine realistische Darstellung nicht denkbar sei ohne innere Kohärenz bei der Personenzzeichnung, ohne Treue bei der Schilderung der Wirklichkeit und ohne Präzision bei den Detailzeichnungen. Mit anderen Worten muss sich der Schriftsteller auf all das Bedeutende, Dauernde und Notwendige konzentrieren, was für die Erscheinungen der Welt und Wirklichkeit kennzeichnend ist. Anstelle des Zufälligen sollte er das erfassen, was gesetzmäßig ist. Voraussetzung einer erfolgreichen realistischen Darstellung sei daher die Konzentration auf den gewählten Stoff und dessen Einzelheiten, die Raffung der dargestellten Begebenheiten in Bezug auf die zentrale Idee, eine sorgfältige Motivation des Handelns der Protagonisten und eine dadurch erzielte Wahrscheinlichkeit im Figurenaufbau. Julian Schmidt argumentiert 1856 in seiner Rezension „Der neueste englische Roman und das Prinzip des Realismus“ wie folgt: „Die Wahrheit darstellen kann weder derjenige, der die Wirklichkeit nicht kennt, noch derjenige, der ihr Sklave ist“ (Schmidt, zitiert nach Bahr 1998: 16).

Französische Realisten seien nach Schmidt zwar in der Beschreibung treu, aber teilnahmslos, und eben deshalb sei diese „Gleichgültigkeit unmenschlich“ (ebenda.) Otto Ludwig definiert den poetischen Realismus, indem er Shakespeare als Vorbild hervorhebt. Nach Otto Ludwig erfasse der poetische Realismus eine Vielfalt der essentiellen Eigenart aller Erscheinungen, reinige aber in der Darstellung die so erfasste Wirklichkeit von allem Ephemeren und verleihe ihr dadurch eine charakteristische Eigenheit (ebenda: 17). Mit anderen Worten, das Allgemeine bleibe im Typischen erhalten, das Individuelle werde aus der Bedeutungslosigkeit herausgehoben. Ähnlich wie Freytag, Reuter und Raabe hebt Ludwig vor allem die Romane von Charles Dickens hervor sowie seine Erzählkunst, die treffende Schilderung des sozialen Milieus im Leben der Städte sowie die humoristische Darstellung der einzelnen Charaktere.

In der Entwicklung der deutschen Literatur zeigen sich in den 50er Jahren des 19. Jahrhunderts weitere Aspekte der kritischen Meinungsbildung. Es handelt sich um die Forderung, die Verbundenheit mit Volk und Heimat sowie den Menschen der Arbeit zu schildern. Deutsche Autoren erfassen das soziale Geschehen an Bildern der Kleinstadt und des Dorfes, wodurch eine Alternative zu den englischen und französischen Großstadtromanen erarbeitet wird.

Viele Romane und Novellen akzentuieren dabei idyllische Seiten des Lebens, was jedoch nicht bedeutet, dass sie auf die kritische Darstellung der nicht gelösten Probleme der Zeit verzichten würden. Sehr viele Texte der 50er Jahre schildern das ländliche Leben vor dem Hintergrund eines sozialen Zerfalls. Themen wie Standesdünkel, Spekulationen und Machenschaften mit Besitz und Finanzen, Brandstiftung, Ausbeutung, Geldgier, Elend, Betrügereien und Alkoholismus gehören zu den dauerhaften Bestandteilen von Romanen, Novellen und Erzählungen dieser Epoche. Die Erwartung eines sozialen Wandels und einer Lösung der sozialen Probleme wird jedoch ausschließlich mit der Veränderung des Individuums verknüpft. Jede Reform, die Dauerhaftigkeit beansprucht, muss bei dem Einzelnen anfangen. Die Autoren kritisieren zwar die Wirklichkeit, sie akzeptieren jedoch das bestehende soziale System.

Die Suche nach poetischem Inhalt in der prosaischen Welt sowie die Bemühung, das Ideal mit einer genauen Darstellung der realistischen Details zu verbinden, führen letztendlich zu der allgemein geforderten Poetisierung bzw. Stilisierung der Situation des Menschen. In dieser Linie ist auch das novellistische Schaffen Theodor Storms zu sehen. Ähnlich wie Vischer betont Storm eine dramatische Kondensation und strenge Linienführung in der Novelle, die von einem zentralen Konflikt bzw. von der Erfassung des bedeutendsten Inhalts aus organisiert ist.

Im Novellenschaffen des poetischen Realismus können mehrere gemeinsame Merkmale identifiziert werden: die Fähigkeit, eine kompakte Form der Novelle zu kreieren, die eine flexible Änderung der Perspektive ermöglicht, eine straffe, scharfe Lebenszeichnung in der zeitlichen Abfolge, bei der die rasche Folge von Ereignissen alles menschliche Glück zerstört, auf der anderen Seite das künstlerische Bemühen, so etwas wie ein Gegenüber zur Welt zu schaffen, eine Welt, in der die Zeit scheinbar stillsteht. Mit anderen Worten, auch Storm benutzt die Spannung zwischen der Rahmen- und Binnenhandlung bzw. zwischen den Zeiten ihrer Handlung zur Schaffung eines größeren psychologischen Abstandes, wodurch andererseits eine besondere Atmosphäre und Stimmung geschaffen wird.

Offen bleibt die Frage, inwieweit Storm die durch den intensiven Umgang mit der dänischen Literatur gewonnenen Impulse verwertet und berücksichtigt hat. Es ist offensichtlich, und einige Resultate der internationalen Forschungsarbeit belegen dies, dass Storm die Höhepunkte der dänischen zeitgenössischen Novellistik und Lyrik gekannt, sie als Leser wahrgenommen und daran in vielerlei Hinsicht angeknüpft hat.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Storm, Theodor (1982): *Werke, Band 1. Gedichte, Märchen und unheimliche Geschichten, Novellen*. – Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- (1986): *Sämtliche Werke, Band 1. Gedichte, Märchen und Spukgeschichten, Novellen*. – Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.

Sekundärliteratur

- Bahr, Ehrhard (Hg.) (1998): *Geschichte der deutschen Literatur, Band 3: Vom Realismus bis zur Gegenwarts-literatur*. – Tübingen: A. Francke Verlag.
- Bernd, Clifford Albrecht (2003): *Theodor Storm. The Dano-German Poet and Writer. North American Studies in 19th-Century German Literature*. Vol. 33. – Bern: Peter Lang.
- Brøndsted, Mogens und Møller Kristensen, Sven: *Danmarks Litteratur, 1. Bd.* Kopenhagen: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, 1968.
- Brøndsted, Mogens (Hg.): *Nordische Literaturgeschichte*. München: Wilhelm Fink Verlag, 1982.
- Bryld, Carl Johan u.a.: *Dansk litteratur fra runer til graffiti*. Herning: Forlaget System 1988.
- Busck, Steen und Poulsen, Henning (Hgg.): *Dějiny Dánska*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2007.
- COGHLAN, Brian, Laage, Karl Ernst (Hgg.): *Theodor Storm und das 19. Jahrhundert. Vorträge und Berichte des Internationalen Storm-Symposiums aus Anlaß des 100. Todestages Theodor Storms*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 1989.
- Detering, Heinrich, Eversberg, Gerd (Hgg.): *Schriften der Theodor-Storm-Gesellschaft 55/2006*.
- Đurišin, Dionýz: Die wichtigsten Typen literarischer Beziehungen und Zusammenhänge. In: Ziegengeist, Gerhard (Hg.): *Aktuelle Probleme der vergleichenden Literaturforschung*, Berlin: Akademie-Verlag 1968, 47–58.
- Goldammer, Peter: Einleitung. In: Theodor Storm: *Sämtliche Werke, Band 1. Gedichte, Märchen und Spukgeschichten, Novellen*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1986, 7–105.
- (1974): *Theodor Storm. Eine Einführung in Leben und Werk*. Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun.
- Humpál, Martin, Kadečková, Helena, Parente-Čapková, Viola: *Moderní skandinávské literatury 1870 – 200*. Praha: Univerzita Karlova, 2006.
- Kjersgaard, Erik: *Eine Geschichte Dänemarks*. Herausgegeben vom Königlich Dänischen Ministerium des Äußern. Kopenhagen 1974.
- Mann, Thomas: Theodor Storm. Ein Essay. In: Th. Storm: *Werke, 2. Bd. Novellen*. Frankfurt am Main: Insel Verlag 1982.
- Storm, Gertrud: *Theodor Storm: Ein Bild seines Lebens*, Berlin: Verlag von Karl Curtius, 1912.
- Stuckert, Franz: *Theodor Storm. Sein Leben und sein Werk*. Bremen: Schünemann, 1955.
- Szyrocki, Marian, Urbanowicz, Mieczysław: *Deutsche Lyrik des 19. Jahrhunderts*. Warszawa; Wrocław: Państwowe wydawnictwo naukowe 1969.
- Völker, Ludwig (Hg.): *Lyriktheorie. Texte vom Barock bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Universal-Bibliothek, Reclam, 2000.
- Žitný, Milan: Zu einigen interliterarischen Aspekten der Aufklärung in Dänemark. In: Koprda, Pavol (Hg.): *L'Europe centrale et l'Italie au 18e siècle*, Bratislava: Ústav svetovej literatúry SAV, 1993.

Interaktives Lernangebot auf der SprichWort-Plattform

– Eine interaktive Umsetzung sprichwortdidaktischer Prinzipien im Rahmen des autonomen Lernens

Brigita Kacjan, Tamás Kispál, Darina Vitekova, Věra Kozáková

1. Aspekte der Sprichwortdidaktik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

1.1. Stellung der Sprichwortdidaktik in der Phraseologie- und Sprichwortforschung

Die Sprichwortforschung als solche wird in der Sprachwissenschaft nur selten als eine eigenständige Forschungsdisziplin behandelt. Eine Ausnahme bildet die „Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft“ von Peter Ernst. In diesem Band wird der „Sprichwörterkunde“ auf 32 Seiten ein eigenes Kapitel gewidmet (Mieder 1999a). Die Sprichwortdidaktik kommt jedoch in dieser überschaubaren Zusammenfassung zu kurz. Die überwiegend strukturell ausgerichtete neue Einführung in die Phraseologie von Donalies (2009) behandelt die Phraseodidaktik nicht.

Die Sprichwortdidaktik wird in der Fachliteratur gewöhnlich im Rahmen der Phraseodidaktik thematisiert. Die Problematik der Sprichwortdidaktik wird dabei meist nicht von allgemeinen Problemen der Didaktik der Phraseologismen getrennt. Der von Kühn (1992) für die Vermittlung von Phraseologismen erarbeitete phraseologische Dreischritt, den auch Ettinger (2007) in seinem Beitrag über die „Phraseme im Fremdsprachenunterricht“ thematisiert, kann jedoch auch auf Sprichwörter angewandt werden. Nach diesem didaktischen Dreischritt sollten das Erkennen, das Verstehen und das Verwenden bei der Vermittlung und Aneignung der Phraseologismen einzeln berücksichtigt werden. Lüger (1997) betont allerdings, dass die aktive Beherrschung der Sprichwörter – im Gegensatz zu den Routineformeln – unangebracht sei. Dementsprechend sollten das Erkennen und das Verstehen bei der Vermittlung von Sprichwörtern im Vordergrund stehen. Auch Baur/Chlosta (1996b) heben die rezeptive Kompetenz in Bezug auf Sprichwörter hervor, während sie den Fremdsprachenlernern von der Verwendung von Sprichwörtern in der mündlichen Kommunikation abraten. Den phraseologischen Dreischritt hat Lüger (1997) durch einen vierten wichtigen Schritt ergänzt - die Festigungsphase. Auch auf der SprichWort-Plattform wird dieser Vierschritt (Erkennen – Verstehen – Festigen – Anwenden) beachtet und die Aufgaben werden nach diesen vier Phasen gruppiert bzw. einer der vier Phasen zugeordnet.

Einige Beiträge setzen sich speziell mit der Problematik der Sprichwortdidaktik aus der Sicht des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts auseinander. Baur/Chlosta (1996b) befassen sich mit der Definition und der Auswahl der Sprichwörter für DaF-Zwecke sowie mit Sprichwörtern in Deutschlehrwerken und spezifischen Sprichwörter-Materialien für den Deutschunterricht. Kispál (1999) thematisiert den phraseodidaktischen Dreischritt sowie Übungen zu Sprichwörtern in Deutschlehrwerken und er kritisiert die derzeitige Lage und plädiert für eine kritischere Behandlung der Sprichwörter im DaF-Unterricht.

1.2. Sprichwörter als Gegenstand im DaF-Unterricht

Es ist unbestritten, dass Sprichwörter einen Gegenstand des DaF-Unterrichts bilden und „von Anfang an in Sprachlehrmaterialien integriert werden“ sollen (Baur/Chlosta 1996b: 23). Die Frage

bleibt jedoch, welche Sprichwörter vermittelt werden sollen. Untersuchungen zu Sprichwörtern in Deutschlehrwerken zeigen, dass viele veraltete, nicht (mehr) gebrauchte Sprichwörter in Lehrwerken auftauchen (Baur/Chlosta 1996b, Kispál 1999, Mieder 1999b).

Bei der Auswahl der Sprichwörter sollte man sich auf die Ergebnisse der empirischen Sprichwortforschung stützen. Für deutsche Sprichwörterbücher trifft leider bis heute eher das Abschreiben von vorhandenen Wörterbüchern als die Verwendung von empirischen Grundlagen zu (vgl. Kispál 2007). Als eine auf empirischer Basis erstellte Liste empfiehlt sich die Baur/Chlosta/Grzybek-Liste, die 57 bekannte deutsche Sprichwörter enthält (Baur/Chlosta 1996b: 22). Während man früher ein phraseologisches Minimum und dementsprechend ein Sprichwort-Minimum für den Deutschunterricht gefordert hat, plädiert man heute für ein phraseologisches Optimum (vgl. Hallsteinsdóttir/Šajánková/Quasthoff 2006) bzw. ein Sprichwort-Optimum (vgl. Ďurčo 2005: 90). Die Grundlage des Sprichwortkorpus der SprichWort-Plattform bildeten neuere empirische Untersuchungen von Ďurčo (2005) sowie weitere korpusorientierte Arbeiten.

Zur Darbietung der Sprichwörter im Unterricht eignen sich viele verschiedene Aufgabentypen: Multiple-Choice-Aufgaben, Ergänzungsaufgaben, Zuordnungsaufgaben, Markierungs- und Schreibaufgaben usw. Wichtig ist, dass die einzelnen Aufgaben möglichst in einem größeren Kontext betrachtet werden. Aufgaben zum Erkennen der Form der Sprichwörter sollten zum Beispiel durch Aufgaben zu ihrer Bedeutung ergänzt werden. Eine häufige Fehlerquelle könnte nämlich die bloße Aufführung und damit das Üben der Form der Sprichwörter sein, ohne genau zu wissen, was sie eigentlich bedeuten (vgl. Kispál 1999). Ebenfalls können Zeichnungen über die wörtliche Bedeutung der Sprichwörter Fehldeutungen hervorrufen (Lüger 1997: 84f.). Andererseits kann die Visualisierung der Sprichwörter, ergänzt durch Aufgaben zu ihrer Bedeutung, den Lerneffekt fördern und mehr Spaß am Lernen machen. Einen didaktischen Ausweg zur Vermeidung der erwähnten Fehler können gemischte multimediale Aufgaben und Methoden darstellen. Die Sprichwort-Plattform bietet durch abwechslungsreiche Aufgabentypen und eine Verlinkung zwischen den Komponenten DATENBANK und ÜBUNGEN ausreichend Informationen über die Sprichwörter.

Um das Sprichwort zu erkennen und von anderen festen Wortverbindungen abzugrenzen, lassen sich prototypische und weniger typische Merkmale von Sprichwörtern wie Satzwertigkeit, Ellipse, Reim, Idiomatizität, metasprachliche Kommentierung heranziehen. Zur ersten Phase der Sprichwortaneignung, dem Erkennen, können sie folglich einen großen Beitrag leisten. Das Erkennen der Merkmale, die für viele Sprichwörter typisch sind, kann dem DaF-Lerner auch dabei helfen, einen strukturierten Überblick über die Kategorie Sprichwort zu bekommen. Aufgaben zum Erkennen der Sprichwortmerkmale können damit sowohl für weniger fortgeschrittene Lerner als auch für fortgeschrittene Deutschlerner und Studierende der Germanistik nützlich sein. Aber auch zur Lernmotivation anderer, an Sprichwörtern Interessierter kann das beitragen. Die Aufgaben der SprichWort-Plattform enthalten neben den vier Phasen (Erkennen – Verstehen – Festigen – Anwenden) auch noch parömiologische Aufgaben, deren Ziel es in erster Linie ist, auf die sprichworttypischen Merkmale aufmerksam zu machen.

Sprichwörter können auch aus der Sicht der Interkulturalität einen wichtigen Gegenstand des DaF-Unterrichts bilden. Muttersprachliche, interlinguale und interkulturelle Aspekte sollten beim Lernen der Sprichwörter genauso herangezogen werden wie bei sonstigen Phraseologismen. Sprichwörter sind „ideale Gegenstände für einen konsequent interkulturellen Unterricht“, wie das Rupp (1992: 117) am Beispiel eines Unterrichtsprojekts zum Verstehen von Sprichwörtern mit deutschen und ausländischen Grundschulkindern in deutschen Schulen veranschaulicht. Sprichwörter können auch als ein interessanter Unterrichtsstoff zur Interkulturalität in universitären Lehrveranstaltungen dienen. Besonders, wenn es sich dabei um zwei sehr verschiedene Kulturen, wie z. B. die europäische und die afrikanische, handelt (Sadji 1993). Das praktische Unterrichtskonzept von Rittersbacher (2003) zeigt, welchen Spaß deutschen Studierenden der Anglistik die Beschäftigung mit englischen Sprichwörtern macht und wie sie sie zur Forschungsarbeit motivieren kann. In China spielen Sprichwörter eine große Rolle in der Kommunikation. Im Vergleich zum Deutschen ist der kulturelle Unterschied beträchtlich (vgl. Günthner 2001). Durch die fünfsprachige Datenbank und mehrsprachige Übungen lassen sich nicht nur die Sprichwortformen im Deutschen, Slowakischen,

Slowenischen, Tschechischen und Ungarischen, sondern auch die Unterschiede bei ihrer Verwendung im Kontext auf der SprichWort-Plattform verdeutlichen.

1.3. Printmaterialien zur Sprichwortdidaktik

Eines der bekanntesten Sprichwortmaterialien für den DaF-Unterricht stellt die Sammlung *Deutsche Sprichwörter für Ausländer* dar (Frey et al. 1974). Diese Sammlung ist eine bis heute gut anwendbare Publikation, die die Erklärung und jeweils eine typische situative Einbettung von 275 deutschen Sprichwörtern sowie vielseitige Aufgaben zu den Sprichwörtern enthält. Die Bekanntheit der im Buch aufgeführten Sprichwörter ist zwar vielfach kritisiert worden (und wurde auch Motivationsgrundlage zur empirischen Sprichwortforschung), aber das Buch kann das Lernen von Sprichwörtern gut fördern.

Die weiteren Publikationen sind keine reinen Sprichwortmaterialien. Sie enthalten neben anderen Phraseologismen auch Sprichwörter. Mieder (1979) führt neben Sprichwörtern auch Redewendungen auf. Das Büchlein ist besonders zur Darstellung der Einbettung von Sprichwörtern (und Redewendungen) in verschiedene Textsorten und in Bildern geeignet.

Die Übungen im altbewährten phraseologischen Übungsbuch von Wotjak/Richter (1997: 7) „konzentrieren sich auf *Redewendungen/Phraseolexeme*, die den Kernbereich des phraseologischen Bestandes bilden“ (Hervorhebung im Original). Sie enthalten keine Sprichwörter.

1.4. Online-Materialien zur Sprichwortdidaktik

Im Internet gibt es ziemlich viele Websites phraseologischen Inhalts. Spezielle Websites zur Sprichwortdidaktik dürfte es allerdings nur wenige geben. Uns ist keine solche Website bekannt. Die Website www.redensarten-index.de nennt sich „Wörterbuch für Redensarten, Redewendungen, idiomatische Ausdrücke, feste Wortverbindungen“. Trotz des Fehlens der Bezeichnung „Sprichwort“ im Titel führt diese Seite 168 deutsche Sprichwörter auf, die, wie auch die anderen Phraseologismen, eine Erläuterung, Beispiele und Ergänzungen enthalten. Letztere sind meistens Bemerkungen zur Entstehung der Sprichwörter. Die Seite gilt zwar in erster Linie als ein Wörterbuch, aber es gibt dort auch zwei Quiz, in denen auch Aufgaben zu Sprichwörtern vorkommen. Die Website enthält auch eine beachtliche Liste von „Links zu Redensarten und Redewendungen“.

Ein didaktisch gut aufbereitetes und im Unterricht gut anwendbares multimediales Unterrichtsmaterial zur deutschen Phraseologie bietet Bergerová (2007). Die Seite ist zweisprachig: tschechisch und deutsch. Sie richtet sich an tschechische Deutschlernende, aber auch nichttschechische Lerner können die deutschsprachige Version mit einiger Einschränkung gut nutzen. Die Website bietet Vorschläge für die Arbeit mit Phraseologismen an Grundschulen, an Mittelschulen und in der germanistischen Ausbildung. Mit Hilfe von verschiedenen Textsorten (Witzen, Horoskopfen, Buch- und Filmmankündigungen, Leserbriefen), Zeichnungen und Zeichentrickfilmen werden deutsche Phraseologismen unterhaltsam beigebracht. Sprichwörter wurden allerdings aus diesem Projekt ausgeklammert, wie das auch Bergerová (2010: 393) erklärt: „Das Hauptaugenmerk richtet sich auf Idiome und Routineformeln. [...] Andere Gruppen phraseologischer Wortverbindungen bleiben weitgehend unbeachtet“.

Das bekannte phraseologische Wörter- und Übungsbuch von Hessky/Ettinger (1997), das sehr nützliche didaktisierte Übungen zur Phraseologie enthält, hat seit 2009 auch einen Internetauftritt. Allerdings enthalten weder das Buch noch seine Online-Version (www.ettinger-phraseologie.de), die sich besonders durch anschauliche Internetbelege auszeichnet, Sprichwörter.

Ausgehend von dem dargestellten Mangel an speziellen sprichwortdidaktischen Online-Materialien kann die SprichWort-Plattform eine Lücke im Internet schließen. Auf der in drei Teile gegliederten Website bietet sie in der SprichWort-Datenbank eine umfassende Beschreibung von 300 Sprichwörtern in fünf Sprachen, in den SprichWort-Übungen zahlreiche interaktive Übungen zu

vielen Sprichwörtern sowie in der SprichWort-Community die Möglichkeit, die in Bezug auf Sprichwörter gesammelten Erfahrungen mit anderen zu teilen.

2. Bestimmung der Bedeutungsbereiche

Sprichwörter sind - global betrachtet - trotz zahlreicher gemeinsamer Charakteristika sehr unterschiedlich. Dieser Aspekt zeigt sich besonders, wenn es darum geht, sie aufgrund bestimmter Kriterien in Gruppen einzuteilen, in denen mehrere Sprichwörter gemeinsam bearbeitet und somit von den Lernenden erworben werden sollen. Welche Ordnungskriterien ermöglichen ein vor allem für die Lernenden logisches, verständliches und erlernbares System, das mit Blick auf die Phraseologieforschung zugleich verantwortbar ist? Um diesen Anforderungen zumindest grundlegend gerecht zu werden, wurden bei der Einteilung der Sprichwörter in logische Gruppen verschiedene Aspekte berücksichtigt. Die in der Datenbank auf der Grundlage von Korpusanalysen aufgeführten deutschen Sprichwörter, die in mindestens drei Sprachen Entsprechungen haben, bilden die Basis der Gruppenbildung. Die Entscheidung, ob eine semasiologische oder onomasiologische Betrachtungsweise verwendet werden sollte, wurde bereits im Vorfeld unter fachlichen und didaktischen Aspekten geklärt: Der didaktische Teil der SprichWort-Plattform folgt im Gegensatz zur Datenbank onomasiologischen Prinzipien (vgl. Hessky/Ettinger 1997), da diese aus sprachdidaktischen Gründen, die auch Hessky/Ettinger (1997: XXIII ff.) detailliert anführen, vorteilhafter sind. Schließlich wurden 17 sog. Bedeutungsbereiche bestimmt, zu denen jeweils 4 bis 6 Sprichwörter aus der Sprichwörterliste zugeordnet wurden.

Die Bedeutungsbereiche wurden nicht willkürlich festgelegt, sie basieren auf einer Analyse der Schlüsselbegriffe, die in Dornseiffs *Deutschem Wortschatz nach Sachgruppen* (2004), in den Themenbereichen und dem thematischen Wortschatz des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (Council of Europe 2001), den *Profilen deutsch* (2004) sowie der *Ephras* CD (2006) verwendet wurden. Allerdings muss erwähnt werden, dass Sprichwörter im Allgemeinen und insbesondere die beschränkte Auswahl an Sprichwörtern auf der Plattform keine umfangreiche Bestückung aller Bedeutungsbereiche (vgl. Kacjan et al 2009a) ermöglichen, lediglich einige wenige Bedeutungsbereiche können aufgrund der beschränkten Auswahl an Sprichwörtern abgedeckt werden. Die stark variierenden Benennungen der Bedeutungsbereiche - in der Literatur häufig Themenbereiche genannt - und die sehr unterschiedlichen Bedeutungen der vorhandenen Sprichwörter verursachten, dass die einzelnen Bedeutungsbereiche zwar kurz benannt, aber relativ weit gefasst werden mussten. So beinhaltet beispielsweise der Bedeutungsbereich *Handeln* Sprichwörter, die sagen, wann und wie man agieren sollte (*Der frühe Vogel fängt den Wurm. Eile mit Weile.*), unter welchen Bedingungen man beim Agieren Vorteile hat (*Wer zuerst kommt, mahlt zuerst.*) oder welche Konsequenzen ein bestimmtes Handeln hat (*Wer A sagt, muss auch B sagen.*) usw., es mussten also verschiedene Aspekte zusammengefasst werden, um didaktisch sinnvolle Bedeutungsbereiche zu erstellen. Die einzelnen Bedeutungsbereiche können Bedeutungsabstufungen, verschiedene Bedeutungsaspekte eines Sprichworts, aber auch gegensätzliche Aussagen beinhalten. Die bearbeiteten 17 Bedeutungsbereiche sind: *Ähnlichkeit, Egozentrismus, Gemeinsamkeiten, Gesundheit, Glück, Handeln, Hoffnung, Irreführung/Täuschung, Kompetenz/Be-herrschung, Lernen, Liebe, Pflichten/Standards, Revanche, Unter der Oberfläche, Wahrheit, Zeit und Zwei Seiten.*

3. Aufgaben- und Übungstypen

Ausgehend davon, dass das gesteuerte Lernen ein aktiver Prozess ist, der auf einer kontinuierlichen Lernprogression basiert, sollen Lernende beim Erwerb von Sprichwörtern vom Bekannten zum Unbekannten und vom Einfachen zum Komplizierten fortschreiten.

Diesem Postulat entsprechend und auf der Grundlage des bereits erwähnten Vierschritts von Lüger (1997) verläuft der Erwerb von Sprichwörtern in vier Phasen. Die Sprichwörter werden zu-

nächst im Text identifiziert und deren Bedeutungen erläutert, erst danach wird ihre formale und lexikalische Struktur gefestigt und schließlich werden die Sprichwörter sinnvoll in verschiedenen Kommunikationssituationen eingesetzt.

In Bezug auf das Sprachniveau (B1-B2, C1-C2, Germanisten), das sich teilweise an den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Council of Europe 2001) anlehnt, wird den Lernenden auf der SprichWort-Plattform eine bunte Skala von Aufgaben und Übungen angeboten. Diese gruppieren sich um die in Kapitel 2 genannten 17 Bedeutungsbereiche, die einsprachige, zweisprachige und mehrsprachige Aufgaben und Übungen zu vier bis sechs Sprichwörtern enthalten.

Anhand von konkreten Beispielen werden im Folgenden einige Aufgaben- und Übungstypen vorgestellt (Kacjan et al 2009b), die für die jeweilige Lernphase als repräsentativ angesehen werden und für die Lernergruppen B1-B2, C1-C2 und Germanisten (parömiologische Aufgaben) bestimmt sind.

3.1. Phase 1: Sprichwörter erkennen

Zum ersten Kontakt der Lernenden mit den Sprichwörtern kommt es in Texten, die kommunikations- und situationsgebunden sind. Auf diese Art und Weise können lexikalische, morphosyntaktische, stilistische und pragmatische Aspekte der Sprichwörter demonstriert werden. Da die Einbettung der Sprichwörter in den Texten möglichst natürlich sein sollte, handelt es sich vorwiegend um authentische Textabschnitte. Diese bieten einen Blick auf verschiedene Lebensbereiche, damit nicht nur die Präsenz der Sprichwörter in der Kommunikation aufgezeigt wird, sondern auch Kenntnisse über andere Kulturen, Lebens- und Denkmodelle vermittelt sowie Fragen nach interkulturellen Kontrasten und Bezügen aufgeworfen werden (Häussermann/Piepho 1996). Mit dem Ziel der besseren Verständlichkeit werden einige Texte leicht adaptiert, was jedoch die situative Einbettung nicht wesentlich beeinflusst, da nur redundante Informationen ausgeblendet werden:

Aufgabenbeispiel 1:

Im folgenden Text erscheint ein Sprichwort. Lesen Sie den Text und markieren Sie den Satz oder den Satzteil, in dem das Sprichwort vorkommt.

Erich Brunner ist ein leidenschaftlicher Frühaufsteher. „Ich stehe immer um sechs Uhr auf, um den Sonnenaufgang genießen zu können“, kommt der Chef der Klostertaler Bergbahnen ins Schwärmen. Selbst im Urlaub gelte für ihn „Morgenstund hat Gold im Mund“: „Wenn ich im Sommer in Niederösterreich Urlaub mache, fahre ich schon frühmorgens mit dem Rad durch die Weingärten.“ Und was macht Brunner im Winter? „Da gehe ich um sechs Uhr Schnee schaufeln und erspare mir dadurch den Gang ins Fitness-Studio.“ (V00/MAI.27422 Vorarlberger Nachrichten, 19.05.2000; So richtig nett ist es nur im Bett – leicht adaptiert)

Sprichwörter im Text zu erkennen bzw. von anderen sprachlichen Einheiten zu unterscheiden, erfordert von den Lernenden ein aktives Lesen. Dieses wird als „eine komplexe Fertigkeit, die aus einer Vielzahl abgestufter Teilkompetenzen besteht“, verstanden (Ehlers 2003: 287). Beim Leseprozess werden folgende Teilkompetenzen aktiviert, wobei einige von ihnen auch gleichzeitig gefordert werden können:

- das Vorwissen über das Thema der Textabschnitte wird aktiviert,
- die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachkompetenzen werden herangezogen,
- unbekannte Wörter werden aufgrund des engeren oder weiteren Kontexts verstanden,
- es wird gezielt nach den Sprichwörtern gesucht,
- erste Hypothesen über die Bedeutung der Sprichwörter werden formuliert,

- die lexikalische und grammatische Struktur der Sprichwörter wird analysiert etc.
- Die Auseinandersetzung mit dem Text ist ein individueller Prozess, der bei jedem Lerner anders verläuft.

3.2. Phase 2: Sprichwörter verstehen

Bei der Suche nach der Bedeutung von Sprichwörtern können die Lerner Kenntnisse aus der Muttersprache einbringen, was, darauf weist Šajánková (2007) hin, zu unterschiedlichen Resultaten führen kann. Bei den Volläquivalenten wird der Transfer aus der Muttersprache als positiv betrachtet, weil er zur korrekten Entschlüsselung von Sprichwörtern beiträgt. Dagegen wird der Transfer bei den Sprichwörtern mit nicht identischer Form und Bedeutung negativ beurteilt, weil er zahlreiche Fehlinterpretationen verursachen kann.

Bei der Entschlüsselung von Sprichwörtern scheint es didaktisch effektiv zu sein, Multiple-Choice-Übungen einzusetzen. Sie stellen vorformulierte Antworten zur Auswahl (eine richtige und einige falsche). Die Lernenden sollen entscheiden, welche der angebotenen Bedeutungserklärungen auf das jeweilige Sprichwort zutrifft oder welches der angeführten Sprichwörter am besten zu der skizzierten Situation passt.

Aufgabenbeispiel 2:

Was bedeutet folgendes Sprichwort? Klicken Sie die richtige Antwort an.

Die Zeit heilt alle Wunden.

- a) Mit der Zeit werden Probleme und Schwierigkeiten vergessen.
- b) Die Lebensweisheit kommt mit der Zeit.
- c) Es ist schlimm, wenn man sich mit seinen Antworten beeilt.
- d) Einem tut etwas weh.

Aufgabenbeispiel 3:

Welches Sprichwort passt zu folgender Situation? Klicken Sie die richtige Antwort an.

Sie hat den neuen Kommilitonen am Anfang sympathisch gefunden, weil er auf sie einen ganz netten Eindruck gemacht hat. Nach ein paar Tagen hat sie aber festgestellt, dass sie sich in ihrer Beurteilung geirrt hat.

- a) Der Schein trügt.
- b) Der Ton macht die Musik.
- c) Nichts wird so heiß gegessen, wie es gekocht wird.
- d) Einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul.

Die in der Datenbank enthaltenen Informationen über die Bedeutung, das Vorkommen und die Verwendung der Sprichwörter sollen den Lernenden beim Lösen behilflich sein. Die Lösungen können im Nachhinein eventuell auch mit dem Lehrer besprochen bzw. in der Gruppe diskutiert werden.

3.3. Phase 3: Sprichwörter festigen

Für diese Phase soll ein möglichst abwechslungsreiches Repertoire von Aufgaben und Übungen vorhanden sein, damit die formale und lexikalische Struktur der Sprichwörter schneller automatisiert, leichter gespeichert und rascher aus dem Gedächtnis abgerufen werden kann. Dabei darf das Festigen der Sprichwörter kein Routinetraing sein, in dem einzelne Komponenten immer wieder auf die gleiche Art und Weise gedrillt werden, sondern die Aufmerksamkeit der Lernenden muss immer wieder durch neue Impulse gefördert werden. Dies weckt Neugierde beim Lernen und bereitet Vergnügen.

In dieser Phase kommen am häufigsten folgende Aufgaben- und Übungstypen vor:

Lückentexte – fehlende Buchstaben, Silben, Wörter oder Satzteile werden ergänzt.

Aufgabenbeispiel 4:

Ergänzen Sie die fehlenden Wörter. Klicken Sie die Lücke an und schreiben Sie das Fehlende in das Schreibfeld.

1. Die d_____ Bauern haben die dicksten Kartoffeln.
2. Sch_____ bringen Glück.
3. Geld allein macht nicht _____.

Sprichwort-Salat – die Komponenten der Sprichwörter werden gesucht und in die richtige Reihenfolge gesetzt, damit vollständige Sätze entstehen.

Aufgabenbeispiel 5:

Bilden Sie durch Mausziehen aus dem vorgegebenen Wortmaterial 5 Sprichwörter.

Ende	Gold	heilt	hat	braucht
	Gut	Wunden.	Alles hat	gut,
Die Zeit	alles	im Mund.	Weile.	(einmal)
Morgenstund	gut.	alle	Ding	ein Ende.

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

Korrekturübungen – grammatische oder lexikalische Fehler, die in den Sprichwörtern erscheinen, werden markiert bzw. korrigiert.

Aufgabenbeispiel 6:

Markieren Sie durch Mausklicken den Fehler, der in dem Sprichwort im folgenden Text vorkommt.

Wissen Sie, welche Möglichkeit der Lehrer von heute überhaupt noch hat, um als Autorität zu fungieren, ohne autoritär zu sein, welche Alternativen die Gesetzgeber ihm dazu noch gelassen haben? Sie sind vermutlich als Vollakademiker nie mit der Bevölkerungsschicht konfrontiert worden, aus der ein Großteil der Hauptschüler kommt, oder? Jede Sache hat zwei Seiten, und Ihr Bericht zeigt eine starke Einseitigkeit.

(Walter Bader (N97/MAR.09413 Salzburger Nachrichten, [Tageszeitung], 04.03.1997. Originalressort: Leserforum; "Täter" Lehrer, "Opfer" Schüler, [Leserbrief]))

Ergänzungsübungen – modifizierte Sprichwörter werden in ihre Grundform gebracht:

Aufgabenbeispiel 7:

Schreiben Sie die Originalform der folgenden Sprichwörter auf.

1. Der Euro macht nicht glücklich.
2. Gut Ding braucht Leute.
3. Der Chef trägt.
4. Arbeit gut, alles gut.

Zuordnungsübungen – den Sprichwörtern werden passende Bilder zugeordnet oder umgekehrt. Die Visualisierung erweist sich als eine wichtige Semantisierungshilfe (Funk/Koenig 1995), die maßgeblich dazu beiträgt, dass die Sprichwörter länger im Gedächtnis behalten und leichter erinnert werden können. Allerdings besteht auch die bereits erwähnte Gefahr falscher oder einseitiger Schlussfolgerungen.

Aufgabenbeispiel 8:

Ordnen Sie eines der folgenden Sprichwörter durch Mausziehen dem entsprechenden Bild zu.

1. Stille Wasser sind tief.
2. Einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul.
3. Der Schein trügt.
4. Nichts wird so heiß gegessen, wie es gekocht wird.
5. Der Ton macht die Musik.



Bild 1



Bild 2

Zweisprachige und multilinguale Übungen, z. B. Multiple-Choice-Übungen oder Ergänzungsübungen – die Lernenden recherchieren in der Datenbank, um sich mit den Sprichwörtern in anderen Sprachen (Tschechisch, Slowenisch, Ungarisch bei einem slowakischen Sprichwort) bekannt zu machen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

Aufgabenbeispiel 9:

Welches Wort fehlt im tschechischen Sprichwort „Jedna vlaštovka ... nedělá“? Kreuzen Sie die richtige Antwort an. Helfen Sie sich mit der Datenbank.

1. léto
2. jaro
3. podzim

Schreiben Sie, wie das fehlende Wort in folgenden Sprachen lautet. Bei der Lösung benutzen Sie die Datenbank:

1. Slowenisch:
2. Ungarisch:

3.4. Phase 4: Sprichwörter verwenden

Sprichwörter in realitätsnahen Kommunikationssituationen sinnvoll einzusetzen, bildet den Höhepunkt des ganzen Lernprozesses. Den Lernenden stehen entweder klassische Aufgaben und Übungen zur Verfügung, z. B. Ergänzungsübungen (*Welche Sprichwörter passen zu den Textabschnitten? Ergänzen Sie durch Mausziehen das passende Sprichwort.*) oder produktive Aufgaben und Übungen.

In den produktiven Aufgaben und Übungen werden den Lernenden verschiedene interessante Sprech- bzw. Schreibanlässe angeboten, die ihnen die Möglichkeit geben, die Sprichwörter adäquat und kreativ in kurzen, selbst verfassten Texten zu verwenden. Darüber hinaus wird beim kreativen Schreiben die emotionale und kognitive Dimension des Lernens aktiviert, weil nach eigenen oder fremden Einstellungen, Erfahrungen, Kenntnissen, Emotionen und Gefühlen gefragt wird. Die Lernenden werden aufgefordert, ihre Meinung auszudrücken und diese durch Argumente zu belegen, ihre eigenen oder fremde Erlebnisse und Erfahrungen zu skizzieren, sich in die Lebenslage anderer Menschen hineinzusetzen oder kurze Geschichten zu erzählen und dabei Sprichwörter zu verwenden:

Aufgabenbeispiele 10 bis 15:

(10) Stellen Sie sich folgende Situation vor: Sie haben eine Million im Lotto gewonnen. Was sind „die zwei Seiten dieses Dinges“? Schreiben Sie einen kurzen Text.

(11) Was verstehen Sie unter dem Sprichwort „Wenn die Waffen sprechen, schweigen die Musen“? Schreiben Sie ein konkretes Beispiel in 2 bis 4 Sätzen.

(12) Haben Sie schon mal eine Situation erlebt oder davon gehört, dass die Letzten die Ersten wurden? Wenn ja, beschreiben Sie diese.

(13) Sind Sie mit dem Sprichwort einverstanden, dass Gegensätze sich anziehen? Begründen Sie kurz Ihre Behauptung.

*(14) Ja, ich bin damit einverstanden, weil ...
Nein, ich bin nicht damit einverstanden, weil ...*

(15) Schreiben Sie eine kurze Geschichte (5 – 10 Sätze) und benutzen Sie dabei das Sprichwort „Kein Nachteil ohne Vorteil“.

Als effektiver Lernimpuls erweist sich in dieser Phase der Einsatz von Bildern, die nicht nur Informationen vermitteln, sondern die Sprichwörter auf kreative und unterhaltsame Weise darstellen, die Fantasie fördern und zur Reflexion anregen (Macaire/Hosch 2000):

Aufgabenbeispiel 16:

Schreiben Sie in ein paar Sätzen, welches Sprichwort mit dem Bild gemeint ist und ob sich das Bild zur Illustration des Sprichwortes eignet.



3.5. Phase 4: Parömiologische Aufgaben und Übungen

Die parömiologischen Aufgaben und Übungen richten sich an Germanisten. Mit ihrer Hilfe soll nicht die Sprachkompetenz der Lernenden trainiert, sondern in erster Linie Wissen über die spezifischen Merkmale der Sprichwörter (Idiomatizität, Reim, Satzwertigkeit etc.), die diese von anderen sprachlichen Einheiten unterscheiden, vermittelt und vertieft werden.

Nach einer kurzen Erklärung, in der eines der Merkmale der Sprichwörter thematisiert wird, folgt eine Aufgabenstellung. In dieser Phase werden meistens Multiple-Choice-Übungen, Zuordnungsübungen oder Übungen, die eine Antwort erfordern, eingesetzt.

Aufgabenbeispiel 17:

Sprichwörter müssen keinen grammatisch vollständigen Satz bilden. Sie können die Form eines sog. elliptischen Satzes haben, in dem Wörter oder Satzteile weggelassen werden. Welches Sprichwort ist eine Satzellipse? Kreuzen Sie die richtige Antwort an.

- a) Morgenstund hat Gold im Mund.
- b) Ende gut, alles gut.
- c) Gut Ding braucht Weile.
- d) Die Zeit heilt alle Wunden.

Aufgabenbeispiel 18:

Es gibt feste Wortverbindungen, die sog. Redensarten (auch Routineformeln, kommunikative Formeln oder feste Phrasen genannt), die meistens auch die Form eines Satzes haben. Diese Formeln enthalten jedoch häufig – im Gegensatz zu den Sprichwörtern – ein verweisendes Element, durch das sie an die Textumgebung angeschlossen sind (z. B. „da“). Diese Routineformeln sind folglich – im Gegensatz zu den Sprichwörtern – situationsgebunden.

Welcher Satz ist ein Sprichwort? Klicken Sie die richtige Antwort an.

- a) Das nimmt und nimmt kein Ende!
- b) Das Ende der Fahnenstange ist erreicht.
- c) Mit den Nerven am Ende sein.
- d) Alles hat (einmal) ein Ende.

Aufgabenbeispiel 19:

Aus Redewendungen können im Laufe der Zeit Sprichwörter entstehen. Genauso haben sich einige Redewendungen aus Sprichwörtern herausgebildet. Die Richtung ist nicht immer eindeutig festzustellen. Schreiben Sie zu den folgenden Redewendungen die passenden Sprichwörter auf.

Redewendung	Spruchwort
1. gutes Ding	
2. gutes Ende	
3. heilende Zeitwunde	
4. goldene Stunde	

4. Evaluation und Selbstevaluation

Ein großes Anliegen der SprichWort-Plattform ist die Förderung des autonomen Lernens mithilfe von modernen, interaktiven Lernmaterialien (vgl. Council of Europe 2001). Aus diesem Grunde wurde auch die Evaluation interaktiv integriert.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen macht deutlich, dass der Begriff Evaluation weit mehr einschließt, als nur die Beurteilung und Bewertung der Kompetenz eines Sprachverwenders. „Jede Beurteilung stellt eine Form von Evaluation dar, aber bei einem Sprachprogramm werden neben der Sprachkompetenz der Lernenden viele weitere Dinge evaluiert - z. B. die Erfolge, die mit bestimmten Methoden oder Materialien erzielt werden, die Art und Qualität der Texte und Diskurse, die bei dem Programm tatsächlich produziert werden, die Zufriedenheit der Lernenden/Lehrenden, die Effizienz des Unterrichts usw.“ (Council of Europe 2001: 172). Zur Evaluation gehören neben der Beurteilung und Bewertung im Sinne von Leistungsmessung durch Testverfahren auch andere Beurteilungsverfahren wie formelle und informelle Beobachtung durch die Lehrenden oder andere Beobachter, aber auch Checklisten, wie sie in den Sprachenportfolios üblich sind. Im Rahmen der SprichWort-Plattform wurden und werden verschiedene Formen der Evaluation verwendet (Evaluation aller didaktischen Modelle, des Datenbankkonzepts, der Datenbank, des Aufgaben- und Übungsangebots, der Tests und der Selbstevaluationsbögen durch die Zielgruppen Lerner, Lehrer und Entwickler), auf das didaktische Angebot (Aufgaben und Übungen, Tests und Selbstevaluationsbögen) begrenzt kommen Tests und Selbstevaluationsbögen zur Anwendung. Handelt es sich dabei um Beurteilungen oder Bewertungen? Bei Tests kann meist von Bewertungen gesprochen werden, da hier „objektivere“ Aussagen gemacht werden, oft in Form von Noten oder Punkten, die einer bestimmten Skala zugeordnet werden. Beobachtungen durch andere Personen und Selbstevaluation sind dagegen eher der Beurteilung zuzuordnen, da hier eher „subjektive“ Aussagen getroffen werden, wobei aber auch hier eine gewisse Bewertung anhand festgelegter Wertungsskalen möglich ist. Stark verallgemeinernd bedeutet das, dass die Testergebnisse einer Bewertung unterliegen, da hier der Prozentsatz angegeben wird, den der Benutzer beim Lösen des Tests erreicht hat. Allerdings fehlt hier bewusst der unterrichtstypische Schritt der Benotung, da es nicht das Anliegen der Lernplattform ist, objektiv vergleichbare Bewertungen in Form von Noten zu geben. Bei den Selbstbewertungsbögen geht es insbesondere um eine Beurteilung der eigenen Leistung, wobei es hier auch eine nur wenig differenzierte Bewertung anhand einer dreiteiligen Skala gibt: Die Benutzer geben an, ob sie gewisse Kompetenzen *sehr gut* oder *gut*, *einigermaßen* oder *noch nicht so richtig* beherrschen.

Das Konzept des autonomen Lernens an sich fordert, dass der Lernende unter anderem seinen Lernfortschritt selbst beurteilt und daraus und aufgrund von Lernzielkontrollen (Leistungsbe-

wertungen durch andere) die richtigen Schlüsse für seinen weiteren Lernweg zieht. Um dieses selbstständige Beurteilen des eigenen Lernfortschritts zu ermöglichen, stehen zu den Bedeutungsgruppen der Sprichwörter auf der Plattform neben den Tests auch Selbstevaluationsbögen zur Verfügung.

4.1. Tests

Es gibt zahlreiche unterschiedliche Typen von Beurteilung und Bewertung, die jeweils andere Aspekte betonen und auch unterschiedlichen Zielen dienen. Was sind also die Charakteristika und Zielsetzungen der Tests, die auf der SprichWort-Plattform angeboten werden?

Die Tests fallen unter die Fremdbeurteilung (Council of Europe 2001: 186) und können als Sprachstandstests klassifiziert werden, da mit ihnen überprüft wird, ob bestimmte Lernziele erreicht werden. Ganz konkret geht es darum, den Grad der Beherrschung des bearbeiteten Lernstoffs – egal ob lehregeleitet oder eigenständig gelernt – zu überprüfen (ebd.: 178). Bei den Tests auf der Plattform geht es nur ansatzweise um eine kontinuierliche Beurteilung (ebd.: 180), auch wenn die Tests einzeln nacheinander absolviert werden. Jeder der Tests stellt nämlich eine punktuelle Beurteilung dar, die den Beherrschungsgrad eines eng begrenzten Lernthemas (eines einzelnen Bedeutungsbereichs) widerspiegelt und unabhängig von den vorangegangenen und nachfolgenden Tests betrachtet wird. Ferner wird nicht die Performanz (im Sinne von realer Sprachverwendung), sondern die Kompetenz (das Wissen) in einem Bedeutungsbereich auf objektive Art und Weise überprüft (ebd.: 182). Von Objektivität (ebd.: 182) kann gesprochen werden, da die Bewertung nicht von einem subjektiv bewertenden Bewerter abhängt. Die Tests geben als Feedback einen Prozentsatz an, der zu einer vertikalen Bewertungsskala (ebd.: 184) gehört, die aussagt, in welchem Umfang der Benutzer den Bedeutungsbereich zu diesem Zeitpunkt beherrscht.

Auf die Tests auf der SprichWort-Plattform bezogen bedeutet dies, dass jeder Test, der aussagekräftig sein soll, vor der Verwendung festgelegte Testgütekriterien (vgl. Kacjan et al 2009c, Lienert & Raatz 1998) erfüllen muss, zwei besonders wichtige unter ihnen sind die Objektivität und Validität. Objektivität bedeutet dabei, verkürzt gesagt, dass die Testresultate prüferunabhängig sind, also nicht vom Prüfer bewusst beeinflusst werden können. Dazu dient meist eine Anonymisierung des Tests, indem Kennwörter/Passwörter verwendet werden. Da im Fall der Tests auf der SprichWort-Plattform keine realen Prüfer die Tests bewerten, sind auch keine Kennwörter notwendig, um dieses Gütekriterium in größtmöglichem Ausmaße zu gewährleisten. Die Validität der Tests obliegt den Verfassern der einzelnen Tests, die auch die Aufgaben und Übungen zu den einzelnen zu testenden Bedeutungsbereichen verfasst haben. Da die vorliegenden Tests zu keiner Bewertung/Benotung führen, die eine rechtliche Gültigkeit hat, stehen weder die Reliabilität noch die Validität im Vordergrund der Überlegungen, sondern eher das Nebengütekriterium Nützlichkeit, da die Tests nur Informationen zu dem individuell erworbenen Sprichwortwissen und –können jedes einzelnen Benutzers geben sollen. Auch das Nebengütekriterium der Ökonomie wird berücksichtigt, da die vorgegebene Bearbeitungszeit auf je zehn Minuten pro Test beschränkt ist und die Anzahl der zu bearbeitenden meist gebundenen Testaufgaben mit vier bis sechs kurzen Testaufgaben sehr gering gehalten wurde.

Als Bezugsgröße wird in den Tests stets nur die korrekte Lösung der Aufgabe herangezogen, da es für Vergleiche keine offiziell festgelegten Schwellen gibt. Weder die offiziellen slowenischen Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprache noch der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (Council of Europe 2001) oder Profile deutsch (Glaboniat et al 2004) legen diese in irgendeiner Form fest.

4.1.1. Testaufbau

Die vorhandenen Tests sind streng auf die bearbeiteten Bedeutungsbereiche und die dort vorhandenen Sprichwörter beschränkt, da ja die Beherrschung der bearbeiteten Sprichwörter überprüft werden soll und nicht das Allgemeinwissen zu Sprichwörtern.

Didaktischen Richtlinien und Forderungen entsprechend sind die Tests lernzielorientiert, wobei von folgenden Lernzielen ausgegangen wird: Die Plattform soll den Lernenden ermöglichen, parömiologisches Wissen und Können zu erwerben. Konkret bedeutet dies, dass sie die bearbeiteten Sprichwörter inklusive ihrer Facetten verstehen, sie korrekt schreiben, variieren und situationsgebunden korrekt verwenden können.

Die Tests sind niveaubezogen, d. h., wenn ein Test dem Niveau B1-2 zugeordnet ist, dann liegt die Betonung auf dem Verständnis der Sprichwörter sowie auf ihrer korrekten Wiedergabe, da die Niveaus B1 und B2 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (Council of Europe 2001) keine aktive Verwendung von idiomatischen Wendungen vorsehen. Auf dem Niveau C1-2 müssen die Lernenden zeigen, dass sie die Sprichwörter nicht nur verstehen und korrekt schreiben können, sondern sie auch situativ korrekt und variabel verwenden können. Die Tests beinhalten im Gegensatz zu den Aufgaben und Übungen keine Schreibaufgaben (Verfassen von Texten), da diese nicht automatisch ausgewertet werden können. Das höchste Niveau (parömiologische Tests) bezieht sich hauptsächlich auf die linguistischen Aspekte der Sprichwörter, die für die alltägliche Sprachverwendung nicht unbedingt notwendig, für Studierende der Sprachen und andere Lerner aber dennoch von großem Interesse sind. Erwähnt werden muss auch, dass es grundsätzlich drei Testvarianten gibt: einsprachige, zweisprachige und parömiologische Tests. Die einsprachige Variante findet Einsatz bei einsprachig bearbeiteten Bedeutungsbereichen, wobei es hier je nach Sprache des Bedeutungsbereichs um deutsch-, slowakisch-, slowenisch- tschechisch- oder ungarischsprachige Tests geht. Die Tests sind nur dann zweisprachig, wenn auch ein entsprechender zweisprachig bearbeiteter Bedeutungsbereich vorliegt. Die Tests zur Parömiologie überprüfen neben einigen grundlegenden Charakteristika der Sprichwörter insbesondere linguistische Aspekte.

Nach Beendigung eines Tests bekommt der Lernende ein direktes Feedback über die von ihm erreichten Prozente. Sofern er mit seinem Resultat nicht zufrieden ist, kann er den Test auch wiederholen.

Die Tests sind zeitlich begrenzt, um den Lernenden anzuspornen, schneller und somit oft auch eher intuitiv als überlegt zu arbeiten. Auf diese Weise zeigt sich recht deutlich, was die Lernenden tatsächlich erworben haben, da sie keine Zeit haben, die Aufgaben oder die Datenbank zurate zu ziehen.

Die Tests geben den Lernenden zwar eine objektive Beurteilung der eigenen Leistung in Bezug auf einen ganz bestimmten Bedeutungsbereich, um aber den Lernfortschritt ganzheitlich darzustellen, müssen die Lernenden ihren Lernfortschritt auch individuell beurteilen. Dazu dienen die Selbstevaluationsbögen (siehe Kapitel 4.2).

4.1.2. Typen der Testaufgaben

In den Tests gibt es gebundene und freie Aufgabenstellungen, wobei die gebundene Form dominiert. Zu den gebundenen Aufgabenformen zählen die sogenannten Hotspot-Aufgaben, bei denen der Lernende das gesuchte Element finden und kennzeichnen muss. Multiple-Choice-Aufgaben (Mehrfachwahlaufgaben), bei denen aus mehreren vorgegebenen Antworten die richtige herausgesucht werden muss, gehören ebenso zur gebundenen Aufgabenstellung wie die Zuordnungsaufgaben, auch Drag-and-Drop-Aufgaben genannt, bei denen Reihen von Merkmalen einander korrekt zugeordnet werden müssen. Die freien Aufgaben sind auf „Lückentexte“ der unterschiedlichsten Art (fehlende Buchstaben, Wörter oder Sätze ergänzen) beschränkt, da diese automatisch bewertet werden können, während offene Fragen oder eine freie Textproduktion nicht automatisch bewertet werden können. Allein aus diesem Grunde sind sie aus dem Testaufga-

benangebot ausgeschlossen, sie sind aber innerhalb der Aufgaben und Übungen ausreichend stark vertreten. Hier ein Beispiel eines einsprachigen Tests zu einem Bedeutungsbereich:

Die Einstiegsseite:

Neben anderen Tests gibt es auch diesen Test zum Bedeutungsbereich Zeit. Über diesen Link kommt man zum eigentlichen Test.

Tests zu Bedeutungsbereichen in DEUTSCH

Test Zeit_de_B1-2

(Ausschnitt aus: <http://www.sprichwort-plattform.org/sp/Tests/20zu20den20SW>)

Der Test zum Bedeutungsbereich Zeit, bevor er absolviert wird. Hier befinden sich alle Aufgaben, die im Test beinhaltet sind, sowie die Platzhalter für die verschiedenen Formen des Feedbacks.

Verbleibende Zeit: 00:09:42

Aufgabe	Smiley	Prozent	absolviert
Aufgabe 1		0%	
Aufgabe 2		0%	
Aufgabe 3		0%	
Aufgabe 4		0%	

Test abgeben Zurücksetzen

(Quelle: http://www.sprichwort-plattform.org/sp/Zeit_de_B1-2)

Aufgabe 1 im Test zum Bedeutungsbereich Zeit:

Hier handelt es sich um eine Hotspot-Aufgabe, in der das enthaltene Sprichwort identifiziert und durch einen Klick gekennzeichnet werden muss (die richtige Lösung ist kursiv gekennzeichnet).

Bedeutungsbereich: Zeit

Sprache: deutsch Phase: Erkennen 1 Niveau: B1-2

Aufgabe:

Im folgenden Text erscheint ein Sprichwort. Lesen Sie den Text und markieren Sie den Satz oder den Satzteil, in dem das Sprichwort vorkommt.

Da ist noch die rätselhafte Unbekannte aus dem Irgendwo, die in Albert vernarrt ist und an ihm wie eine Klette hängt. Sie hat eine Ahnung vom Dunkel, würde ihm ein Alibi geben: „So bin ich: Ewig wollt ich schweigen, um dich zu besitzen“, sagt das Mädchen, das halb träumend, halb schwärmend durchs Leben läuft. Doch Albert schüttelt sie ab, weil Irene ihm wieder Hoffnung macht. „Du bist doch verrückt“, ruft Albert der Unbekannten zu.

„Bist du der Tod?“ In der Tat. Die bekümmerte Frau ertränkt sich. Der Mord bleibt unaufgeklärt. *Die Zeit heilt Wunden.*

(Quelle: R98/FEB.15433 Frankfurter Rundschau, 24.02.1998, S. 27, Ressort: N; Verschwommen: Theater im Darmstädter Jugendstil-Bad)

Aufgabe abgeben Zurücksetzen

(Quelle: http://www.sprichwort-plattform.org/sp/Zeit_de_B1-2)

Aufgabe 2:

Bei dieser Aufgabe handelt es sich um eine Ergänzungsübung, bei dem ein ganzer Satz – das Sprichwort in der Originalform – eingesetzt werden muss. Hier steht neben den inhaltlichen Gesichtspunkten vor allem der Aspekt der Rechtschreibung im Vordergrund.

Bedeutungsbereich: Zeit

Sprache: deutsch Phase: Festigen 1 Niveau: B1-2

Aufgabe: Schreiben Sie die Originalform der folgenden Sprichwörter auf.

Veränderte Form	Originalform
Gut Ding braucht Leute.	(Lösung: Gut Ding braucht Weile.)
Alles hat (einmal) ein Happyend.	(Alles hat (einmal) ein Ende.)
Ende schlecht, alles schlecht.	(Ende gut, alles gut.)

Aufgabe abgeben Zurücksetzen

(Quelle: http://www.sprichwort-plattform.org/sp/Zeit_de_B1-2)

Aufgabe 3:

Das ist eine Testaufgabe des Typs Multiple-Choice-Question. Die Benutzer müssen zeigen, dass sie wissen, welches Sprichwort was bedeutet und wie sich die einzelnen Sprichwörter untereinander unterscheiden.

Bedeutungsbereich: Zeit

Sprache: deutsch Phase: Verstehen 1 Niveau: B1-2

Aufgabe: Welches Sprichwort sagt (fast) das gleiche aus wie der Satz? Klicken Sie die richtige Antwort an.

1. Nichts dauert ewig.

<input type="checkbox"/>	Die Zeit heilt alle Wunden.
<input type="checkbox"/>	Ende gut, alles gut.
<input type="checkbox"/>	Alles hat (einmal) ein Ende.
<input type="checkbox"/>	Gut Ding braucht Weile.

2. Nach bestimmter Zeit werden negative Erlebnisse nicht mehr als so schlecht angesehen wie noch eine Weile zuvor.

<input type="checkbox"/>	Alles hat (einmal) ein Ende.
<input type="checkbox"/>	Morgenstund hat Gold im Mund.
<input type="checkbox"/>	Ende gut, alles gut.
<input type="checkbox"/>	Die Zeit heilt alle Wunden.

3. Frühaufsteher schaffen viel.

<input type="checkbox"/>	Gut Ding braucht Weile.
<input type="checkbox"/>	Morgenstund hat Gold im Mund.
<input type="checkbox"/>	Alles hat (einmal) ein Ende.
<input type="checkbox"/>	Ende gut, alles gut.

Aufgabe abgeben Zurücksetzen

(Quelle: http://www.sprichwort-plattform.org/sp/Zeit_de_B1-2)

Aufgabe 4:

Diese Aufgabe ist eine Drag-and-Drop-Aufgabe, bei der die passenden Sprichwörter in die Lücken in den Texten gezogen werden müssen. Hier müssen die Benutzer zeigen, dass sie die Sprichwörter inhaltlich korrekt einsetzen können.

Bedeutungsbereich: Zeit

Sprache: deutsch Phase: Anwenden 1 Niveau: B1-2

Aufgabe: Welche Sprichwörter passen zu folgenden Textabschnitten? Ergänzen Sie durch Mausziehen das passende Sprichwort.

Die Zeit heilt alle Wunden	Gut Ding braucht Weile
Morgenstund hat Gold im Mund	
Alles hat (einmal) ein Ende	Ende gut, alles gut

1. _____ und das sollten Radio-Kärnten- Hörer ab 8. Mai ausnutzen: Wer zwischen 5 und 9 Uhr früh imstande ist, knifflige Fragen innerhalb von 30 Sekunden zu beantworten, gewinnt ein großes bzw. kleines "One-Family-Package" (vier Handys plus 40.000 bzw. 20.000 Schilling Gesprächsguthaben). Mitspielen darf man übrigens auch vom Festnetz aus. (K00/MAI.44641 Kleine Zeitung, 05.05.2000; Morgens ab 5)

2. " _____ ", sagt ein altes Sprichwort - allein ihr Schmerz bleibt. Erwacht wieder in diesen Tagen, an denen Fernsehteams und Zeitungsreporter aus aller Welt in Galtür Nachschau halten. Was denn ein Jahr danach noch an die Katastrophe erinnere. In der Landschaft sind außer der Betonmauer und den Lawinengittern keine Spuren mehr zu

sehen - und auch die Narben in der Seele der Galtürer sieht keiner. "Es ist hier wie im Wintermärchen", sagen Gäste. "Es war der Alptraum", sagt Galtür. (O00/FEB.33162 Neue Kronen-Zeitung, 23.02.2000; ein Jahr danach)

Aufgabe abgeben Zurücksetzen

(Lösungen: 1. Morgenstund hat Gold im Mund, 2. Die Zeit heilt alle Wunden)
(Quelle: http://www.sprichwort-plattform.org/sp/Zeit_de_B1-2)

Die Testseite zum Bedeutungsbereich Zeit, nachdem der Test absolviert wurde und wie er in Meine Ergebnisse aufgenommen wird. Das Speichern und spätere Wiederaufrufen der eigenen Ergebnisse erfordert die Registrierung der Benutzer, da sonst keine korrekte Zuordnung der Resultate möglich ist.

Die Smileys geben ein positives visuelles Feedback, die Prozente zeigen zusätzlich ein etwas genaueres rationales Abbild der erbrachten Leistung. In der letzten Spalte kann abgelesen werden, ob bestimmte Aufgaben bereits bearbeitet wurden oder nicht.

Daten wurden gespeichert.

Verbleibende Zeit: 00:07:26

Aufgabe	Smiley	Prozent	absolviert
Aufgabe 1		100%	(absolviert)
Aufgabe 2		33%	(absolviert)
Aufgabe 3		67%	(absolviert)
Aufgabe 4		0%	(absolviert)

Test abgeben Zurücksetzen

Eine Beispielaufgabe des Typs Lückentext eines zweisprachigen Tests, bei dem die slowakische Entsprechung zu einem verwendeten Sprichwort notiert werden muss. Die Lösung dieses Aufgabentyps setzt eine bewusste Auseinandersetzung mit den intersprachlichen Entsprechungen voraus, denn die Lösung wird nur dann als korrekt gewertet, wenn sie lexikalisch, grammatisch und orthografisch fehlerfrei ist.

Bedeutungsbereich: Zeit

Sprache: deutsch-slowakisch Phase: Festigen 1 Niveau: B1-2

Aufgabe: Lesen Sie den Text noch einmal und schreiben Sie in das Schreibfeld, wie das Sprichwort, das in dem Text vorkommt, im Slowakischen lautet.

Privat: Sie haben es satt, sich ständig sagen zu lassen, was Sie tun sollen. Bringen Sie Ihre Vorstellungen und Wünsche jedoch diplomatisch unters Volk. Entwickeln Sie innere Gelassenheit, denn gut Ding braucht Weile. Beruflich: Erweitern Sie Ihre Fähigkeiten und Kenntnisse. Saturn und Uranus verlangen eine flexible Vorgangsweise, wenn Sie mitreden wollen. Ihre Finanzen bedürfen einer Überprüfung. (N99/DEZ.51879 Salzburger Nachrichten, 04.12.1999, Ressort: Kopf Story; HOROSKOP - NEUMOND AM 7. DEZEMBER 1999)

Slowakische Entsprechung: _____

Aufgabe abgeben Zurücksetzen

(Lösung: Všetko chce svoj čas.)

(Quelle: http://www.sprichwort-plattform.org/sp/Zeit_de-sk_F1_B1-2_Test)

4.2. Selbstevaluationsbögen

Selbstevaluationsbögen sind im Rahmen des autonomen Lernens ein unerlässliches Hilfsmittel, das es dem Benutzer ermöglicht, seinen eigenen Lernfortschritt in einem bestimmten Bereich zu analysieren und auf dieser Grundlage sinnvolle Konsequenzen für den weiteren Lernweg zu ziehen.

Bei den Selbstevaluationsbögen handelt es sich um eine Selbstbeurteilung (Council of Europe 2001: 186), bei der die Benutzer ihren aktuellen Sprachstand innerhalb eines bestimmten Bedeutungsbereichs selbstständig einschätzen. Dabei verwenden sie eine Checkliste, um sich selbst einzustufen. Die Checkliste basiert auf Kannbeschreibungen, die auf der Grundlage von Profile deutsch (Glaboniat 2004) sprichwort- und niveauspezifisch formuliert wurden. Wie bei den Tests geht es auch bei den Selbstevaluationsbögen nicht um eine wirkliche kontinuierliche Beurteilung (Council of Europe 2001: 180), sondern eher um eine Annäherung an die kontinuierliche Beurteilung, da sie zwar nacheinander, aber nicht aufeinander bezogen beurteilt werden. Somit kann man auch hier eher von einer punktuellen Beurteilung (ebd.: 180) sprechen. Während die Tests wegen der automatischen Bewertung ausschließlich kompetenzorientiert sind, beinhalten die Selbstevaluationsbögen sowohl kompetenz- als auch performanzorientierte Elemente. Die Selbstevaluationsbögen sind im Unterschied zu den Tests nicht niveaubezogen, sondern niveaubübergreifend, um einen ganzheitlicheren Blick auf das eigene Wissen und Können zu ermöglichen. Sie beziehen sich jeweils auf einen Bedeutungsbereich und sprechen innerhalb der vier Lernphasen (Erkennen, Verstehen, Festigen und Anwenden) alle drei Niveaustufen (B1-2, C1-2, parömiologische Aufgaben) an. Allerdings kann festgestellt werden, dass die Kannbeschreibungen in den Phasen *Sprichwörter erkennen*, *verstehen* und *festigen* kompetenzorientiert sind, lediglich in der vierten Phase *Sprichwörter anwenden* erscheint eine performanzorientierte Aussage, die dem Niveau C1-2 (nach dem Council of Europe 2001 die Niveaus C1 und C2) zugeordnet ist. Auf dem Niveau B1-2 (nach dem Council of Europe 2001 die Niveaus B1 und B2) werden nur kompetenzorientierte Kannbeschreibungen eingesetzt, ebenso auf dem Niveau *Parömiologisches Wissen*. In diesem Kontext muss auch erwähnt werden, dass der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* im Rahmen der lexikalischen Kompetenz Sprichwörter unter feste Wendungen (Satzformeln, idiomatische Wendungen, feststehende Muster, andere feststehende Phrasen, feste Kollokationen) und in diesem Rahmen unter Satzformeln einordnet (Council of Europe 2001: 111). Bei den Beschreibungen des Wortschatzspektrums, das die Sprachverwender auf einem bestimmten Niveau beherrschen sollten, werden lediglich idiomatische Wendungen angesprochen und diese nur auf den Stufen C1 und C2:

„C2 - Beherrscht einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachliche und idiomatische Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.

C1 - Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten. Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen.“ (ebd.: 112)

Auch in *Profile deutsch* (Glaboniat 2004) kann man sowohl bei den globalen als auch bei den detaillierten Kannbeschreibungen Aussagen zu idiomatischen Wendungen nur auf den Niveaus C1 - C2 finden, dabei sind die Bereiche Interaktion mündlich und schriftlich, Rezeption mündlich und schriftlich sowie Produktion mündlich und schriftlich gleichermaßen vertreten. Zur schriftlichen Rezeption auf dem Niveau C1 und C2 heißt es beispielsweise: „Kann in privater Korrespondenz auch saloppe Umgangssprache, idiomatische Wendungen und Scherze verstehen“ (Glaboniat 2004, detaillierte Kannbeschreibungen, Stichwort idiomatisch). Interessanterweise wird in *Profile deutsch* das Stichwort Sprichwort als Textsorte genau beschrieben und das Wort selbst im Rahmen des thematischen Wortschatzes dem Niveau B1 rezeptiv und dem Niveau B2 produktiv zugeordnet (Glaboniat 2004, Thematischer Wortschatz): „Kennst du das Sprichwort: Wer zuletzt lacht, lacht am besten?“

Das Didaktiker-Team der SprichWort-Plattform ist allerdings nicht der Meinung, dass Sprichwörter erst in das Niveau C1-2 gehören, und siedeln die rezeptive Komponente bewusst auf dem Niveau B1-2 an, da Sprichwörter im authentischen Sprachgebrauch allgegenwärtig sind, selbst kleine Kinder kommen bereits mit Sprichwörtern in Berührung, ohne dass sie ihre Bedeutung erklären müssten. Da es aber eines gewissen Wortschatzes bedarf, um über Sprichwörter und mit Sprichwörtern zu sprechen und zu schreiben, wurden auf der SprichWort-Plattform die drei Niveaus B1-2, C1-2 und *Parömiologisches Wissen* verwendet, nicht aber das Niveau A1-2. Auf dem Niveau B1-2 müssen die Lernenden die Sprichwörter identifizieren und verstehen können sowie die muttersprachlichen Entsprechungen kennen und die Sprichwörter inhaltlich korrekt ergänzen können. Erst auf dem Niveau C1-2 wird von den Lernenden gefordert, dass sie die Bedeutung von Sprichwörtern erklären, Bedeutungsabweichungen in den verschiedenen Sprachen (Muttersprache und Fremdsprache) erkennen, Sprichwortvarianten und -komponenten verwenden und Sprichwörter sinnvoll in umfangreichere Texte unterschiedlichster Art einbetten können. Erst auf dem Niveau *Parömiologisches Wissen* sollen die Sprichwörter grammatisch korrekt in Sätze integriert, parömiologisch angemessen analysiert und Abhandlungen darüber geschrieben werden können.

Die Verwendung des Selbstevaluationsbogens ist denkbar einfach: Die Lernenden müssen nur anklicken, ob sie den genannten Aspekt nach eigenem Ermessen *sehr gut* oder *gut*, *einigermaßen* oder *noch nicht so richtig* beherrschen. Falls sie bei einer Kannbeschreibung *einigermaßen* oder *noch nicht so richtig* kennzeichnen, erscheint ein Lernhinweis, d. h., es wird vorgeschlagen, welche Arten von Übungen sie noch einmal machen sollen, um diesen Aspekt besser zu beherrschen.

Beispiel eines Selbstevaluationsbogens (nach Kacjan et al 2009d):

Selbstevaluationsbogen					
Bearbeiteter Bedeutungsbereich		Handeln			
Niveau	Kompetenzen (Kannbeschreibungen)	Das kann ich ...			Lerntipp (<i>erscheint nur beim Anklicken der zweiten oder dritten Spalte</i>)
		sehr gut oder gut. <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	einigermaßen. <input checked="" type="checkbox"/>	noch nicht so richtig. <input checked="" type="checkbox"/>	
Phase 1: Sprichwörter erkennen					
B1-2	Ich kann die Sprichwörter in (authentischen) Texten identifizieren.				Lesen Sie noch einmal die Belege zu den Sprichwörtern in der Datenbank nach.
Phase 2: Sprichwörter verstehen					
B1-2	Ich verstehe die Bedeutung der Sprichwörter.				Sehen Sie die Bedeutungen in der Datenbank nach.
B1-2	Ich kenne die muttersprachlichen Entsprechungen der Sprichwörter.				Sehen Sie unter „Äquivalente in anderen Sprachen“ in der Datenbank nach.

C1-2	Ich kann die Bedeutung der Sprichwörter erklären.				Lesen Sie die Bedeutungen und Besonderheiten im Gebrauch in der Datenbank nach.
C1-2	Ich erkenne die Bedeutungsunterschiede der Sprichwörter in verschiedenen Sprachen.				Vergleichen Sie die Datenbankblätter in den verschiedenen Sprachen.
Phase 3: Sprichwörter festigen					
B1-2	Ich kann die Sprichwörter korrekt ergänzen.				Helfen Sie sich mit der Datenbank.
B1-2	Ich kann die Sprichwörter grammatisch korrekt bilden.				Überprüfen Sie in der Datenbank, wie die Sprichwörter lauten können.
C1-2	Ich weiß, aus welchen Komponenten die Sprichwörter bestehen.				Sehen Sie in der Datenbank unter Komponenten und Varianten nach.
C1-2	Ich kenne Varianten der Sprichwörter.				Sehen Sie in der Datenbank nach.
Paröm.	Ich kann die Sprichwörter grammatisch korrekt in Sätze einbetten.				Lesen Sie die „typische Verwendung“ durch.
Paröm.	Ich kann die Sprichwörter parömiologisch angemessen analysieren.				Nehmen Sie die gesamten Datenbankblätter zur Hilfe.
Phase 4: Sprichwörter anwenden					
C1-2	Ich kann die Sprichwörter korrekt in kohärenten Texten verwenden.				Lesen Sie die Belege in der Datenbank und die Beispiele anderer Lernender durch.
Paröm.	Ich kann die Sprichwörter bezüglich der parömiologischen Charakteristika mit anderen vergleichen oder über sie schreiben.				Suchen Sie nach weiteren Informationen auch außerhalb der Datenbank.
Gesamtergebnis – Anzahl der <input checked="" type="checkbox"/> und/oder <input checked="" type="checkbox"/>		Was bedeutet mein Ergebnis?			
13-mal <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> und/oder <input checked="" type="checkbox"/> 0-mal <input checked="" type="checkbox"/>		Toll! Diesen Bedeutungsbereich beherrschen Sie ausgezeichnet oder zumindest in ausreichendem Maße.			
5-mal <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> und/oder <input checked="" type="checkbox"/> bei den mit B1-2 gekennzeichneten Kompetenzen, bei den anderen können <input checked="" type="checkbox"/> vorhanden sein		Der Referenzrahmen für Sprachen würde Sie als selbstständigen Sprachnutzer bezeichnen.			

5. Interaktive Umsetzung der didaktischen Elemente

Die in Kapitel 3 beschriebenen Aufgaben- und Übungstypen, insbesondere die vorgestellten Beispiele, sind ein Konzentrat aus der Aufgaben- und Übungstypologie zum Sprichworterwerb, die von Kacjan et al (2009b) für die SprichWort-Plattform entwickelt wurde und auf der Plattform selbst auch zugänglich ist. Ähnliches gilt für die Tests und die Selbstevaluationsbögen.

Die entwickelte Aufgaben- und Übungstypologie umfasst 46 Aufgaben- und Übungstypen, davon wird ein Typ der Phase 1 *Sprichwörter (SW) erkennen* zugeordnet, vier Typen gehören zur Phase 2 *SW verstehen*, 18 zur Phase 3 *SW festigen* und 23 Typen zur Phase 4 *SW anwenden* (14 davon sind parömiologische Aufgaben). Diese Vielfalt musste aus der klassischen nicht-interaktiven Papierform in eine elektronische interaktive Form im WIKI-Format gebracht werden (vgl. Kacjan/

Portsch 2009), die mit Java-Script programmiert werden. Da DaF-Didaktiker in den meisten Fällen (in unserem Team in allen Fällen) keine Computerspezialisten sind, mussten von den am Projekt beteiligten Computerspezialisten sog. Templates, eine Art Vorlage, entwickelt werden, die den Didaktikern beim Verfassen der Übungen und Aufgaben helfen sollten. In Absprache mit den Didaktikern wurden von den Computerspezialisten die Interaktionsarten (die verschiedenen Arten von Aufgabentypen) Hotspot, Multiple-Choice-Questions, Drag-and-Drop, Texte, Datenbank, Memory und Mediaplayer mit unterschiedlichen Typen, z. B. Hotspot-Kennzeichnung, Hotspot-Korrektur, Hotspot-Lücke oder Hotspot-MCQ, entwickelt und den Didaktikern als nutzbare Templates bereitgestellt. Mithilfe dieser Vorlagen konnten die Didaktiker dann die interaktiven Aufgaben und Übungen erstellen.

Auch die Tests und Selbstevaluationsbögen wurden mithilfe solcher Templates erstellt, um die Interaktivität auch hier sicherzustellen.

6. Verflechtung von Datenbank, Aufgaben- und Übungsangebot sowie der SprichWort-Community

In diesem Beitrag wurde nur einer der drei Teile der SprichWort-Plattform genauer vorgestellt: die SprichWort-Übungen. Dieser didaktische Teil stellt aber kein isoliertes Element dar, sondern ist durchdacht mit den beiden anderen Teilen, der Datenbank und der Community, verknüpft.

Die Datenbank ist die eigentliche Grundlage, auf der die Aufgaben und Übungen zu den Bedeutungsbereichen erstellt werden können. Man kann die Aufgaben und Übungen allerdings auch ohne eine Konsultation der Datenbank lösen. Von der Sprachbeherrschung des Benutzers hängt es dann allerdings ab, wie viele der Aufgaben und Übungen er machen kann. Bei Bedarf kann die Datenbank während der Bearbeitung der Aufgaben und Übungen jederzeit konsultiert werden. Es gibt aber auch Übungen, die den Benutzer direkt auf eine bestimmte Seite der Datenbank weiterleiten, um dort bestimmte fehlende Informationen zu finden.

Die Verwendungsrichtung von den Aufgaben und Übungen zur Datenbank ist aber nicht die einzig mögliche. In der Datenbank gibt es bei den Sprichwörtern, zu denen es in bestimmten Bedeutungsbereichen Aufgaben und Übungen gibt, einen auf den ersten Blick sichtbaren Vermerk dazu und einen direkten Link zur entsprechenden Bedeutungsgruppe.

Eine etwas andere Verknüpfung gibt es zwischen dem Aufgaben- und Übungsangebot und der SprichWort-Community. In der Community werden für alle drei Zielgruppen (Lerner, Lehrkräfte und Entwickler) immer wieder konkrete Aufforderungen zur Mitarbeit ausgesprochen, indem Fragen gestellt oder Anregungen gegeben werden, was man zu bestimmten Sprichwörtern machen könnte usw., aber auch Kommentare und Meinungen zum Thema können hier abgegeben werden. Alle Zielgruppen können auch im Bereich des Aufgaben- und Übungsangebots unter dem Titel *Weitere Lernmaterialien* unter Wahrung der Autorenrechte eigenes Lernmaterial hochladen und Materialien von anderen ansehen und herunterladen. Einige besonders gelungene Beispiele werden von Zeit zu Zeit auch vom SprichWort-Team direkt auf die Plattformseite geladen.

Diese mehrschichtige Verflechtung von Aufgaben- und Übungsangebot, Datenbank und SprichWort-Community macht die gesamte Plattform lebendig, ermöglicht ein reales autonomes Lernen einschließlich (Selbst-)Evaluation sowie ein sinnvolles Kommunizieren mit Gleichgesinnten und macht die SprichWort-Plattform im wahrsten Sinne des Wortes interaktiv.

Literaturverzeichnis

- Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph (1996a): Sprichwörter: Ein Problem für Fremdsprachenlehrer wie - lerner?! – *Deutsch als Fremdsprache*, 91-102.
- (1996b): Welche Übung macht den Meister? Von der Sprichwortforschung zur Sprichwortdidaktik. – *Fremd- sprache Deutsch* 15, 17-24.
- Bergerová, Hana (2007): *Multimediales Unterrichtsmaterial zur deutschen Phraseologie*. (<http://fraiseologie.ujepurkyne.com>).
- Bergerová, Hana (2010): Multimediale Unterrichtsmaterialien für die Vermittlung von Phraseologismen. Erste Erfahrungen aus der Praxis. – In: J. Korhonen et al. (Hgg.): *EUOPHRAS 2008. Beiträge zur internationalen Phraseologiekonferenz vom 13.-16.8.2008 in Helsinki*, 392-398. Helsinki: Universität Helsinki.
- Council of Europe (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. – Berlin: Langenscheidt Verlag.
- Donalies, Elke (2009): *Basiswissen Deutsche Phraseologie*. – Tübingen: Francke (= UTB 3193).
- Dornseiff, Franz (2004): *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen*. 8., völlig neu bearbeitete Auflage. Mit vollständigem alphabetischen Zugriffsregister, lexikographisch-historischer Einführung und ausgewählter Bibliographie. Berlin, Walter de Gruyter.
- Đurčo, Peter (2005): *Sprichwörter in der Gegenwartssprache*. – Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda.
- Đurčo, Peter/Fabčić, Melanija/Gradwohl, Eszter/Jesenšek, Vida/Mátyás, Judit/Muhr, Rudolf/ Borgulya, Agnes/Orešič, Herta/Šajánková, Monika/Helić, Denis (2006): *EPHRAS: ein mehrsprachiges phraseologisches Lernmaterial*. Ljubljana: Rokus.
- Ehlers, Swantje (2003): Übungen zum Leseverstehen In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 287 – 292.
- Ettinger, Stefan (2007): Phraseme im Fremdsprachenunterricht. – In: H. Burger et al. (Hgg.): *Phraseologie / Phraseology. Ein Internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research*, 893-908. Berlin: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaften 28.1).
- Frey, Christa et al. (1974): *Deutsche Sprichwörter für Ausländer*. – Leipzig: Enzyklopädie.
- Funk, Hermann/Koenig, Michael (1995): *Grammatik lehren und lernen*. München: Goethe Institut.
- Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Rusch, Paul/Schmitz, Helen/Wertenschlag, Lukas (2004): *Profile Deutsch: Lernzielbestimmung, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“*. Berlin: Langenscheidt Verlag.
- Günthner, Susanne (2001): Kulturelle Stildifferenzen – am Beispiel der Verwendung von Sprichwörtern. – In: E.-M. Jakobs et al. (Hgg.): *Perspektiven auf Stil*, 229-245. – Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 226).
- Hallsteinsdóttir, Erla/Šajánková, Monika/Quasthoff, Uwe (2006): Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen. – *Linguistik Online* 27, 117-136.
- Häusermann, Ulrich/Piepho, Hans-Eberhard (1996): *Aufgabenhandbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium Verlag.
- Hessky, Regina/Ettinger, Stefan (1997): *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. – Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher). (www.ettinger-phraseologie.de)
- Heyd, Gertrude (1991): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Kacjan, B., Chovaniaková, D., Kozáková, V., Kispál, T. (2009a): *Bedeutungsbereiche und Sprichwortgruppen*, Maribor (erreichbar über: <http://www.sprichwort-plattform.org/sp/Ergebnisse>).
- (2009b): *Übungstypologie*, Maribor (erreichbar über: <http://www.sprichwort-plattform.org/sp/Ergebnisse>).
- (2009c): *Mustertests*, Maribor (erreichbar über: <http://www.sprichwort-plattform.org/sp/Ergebnisse>).
- (2009d): *Selbstbewertungsbögen*, Maribor (erreichbar über: <http://www.sprichwortplattform.org/sp/Ergebnisse>).
- Kacjan, Brigita/Portsch, Christoph (2009): *Workshop: Übungen erstellen*. Maribor (erreichbar über: <http://www.sprichwort-plattform.org/sp/Ergebnisse>).
- Kispál, Tamás (1999): Sprichwörter im Fremdsprachenunterricht. – *Deutschunterricht für Ungarn* 14.1, 23-34.
- (2007): Sprichwörterensammlungen. In: H. Burger et al. (Hgg.): *Phraseologie / Phraseology. Ein Internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research*, 414-423. Berlin: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaften 28.1).

- Kühn, Peter (1992): Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. – *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 21, 169-189.
- Lienert, Gustav A./Raatz, Ulrich (1998): *Testaufbau und Testanalyse*. 6. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lüger, Heinz-Helmut (1997): Anregungen zur Phraseodidaktik. – *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32, 69-120.
- Macaire, Dominique/Hosch, Wolfgang (2000): *Bilder in der Landeskunde*. München: Goethe Institut.
- Mieder, Wolfgang (1979): *Arbeitstexte für den Unterricht. Deutsche Sprichwörter und Redensarten. Für die Sekundarstufe*. Stuttgart: Reclam (= Reclams Universal-Bibliothek 9550).
- (1999a): Sprichwörterkunde. In: P. Ernst (Hrsg.): *Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft*. 2. Aufl., 17-1 – 17-32. Wien: Edition Praesens.
- (1999b): Deutsche Sprichwörter im amerikanischen Sprachunterricht. – *Unterrichtspraxis* 26.1, 13-21.
- Rittersbacher, Christa (2003): „*The Spirit of Proverbs*“ – *Ein Seminar über Sprichwörter. Plädoyer für den Spaß am Lernen*. – Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler.
- Rupp, Gerhard (1992): Aus Wörtern werden Geschichten: Die Bedeutung des Sprichwortverstehens für das interkulturelle Lernen. – *Wirkendes Wort* 1/92, 116-128.
- Sadji, Uta (1993): Deutsche und senegalesische Sprichwörter als Unterrichtsstoff im Magisterkurs. In: B. Thum, G. Fink (Hgg): *Praxis interkultureller Germanistik*, 605-610. München: Iudicium.
- Šajánková, Monika (2007): Sprichwörter lernen? Überlegungen zur Vermittlung der parömiologischen Kompetenz im DaF-Unterricht In: Ďurčo, P./Kozmová, R./Drinková, D.: *Deutsche Sprache in der Slowakei*. Trnava: Philosophische Fakultät der Universität der Hl. Cyrill und Method Trnava und Verband der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei. S. 165 – 173.
- Wotjak, Barbara/Richter, Manfred (1997): *Sage und schreibe. Deutsche Phraseologismen in Theorie und Praxis*. 4. Aufl. – Leipzig: Langenscheidt.

Kozmová, Ružena/Drinková, Daniela/Sabová, Lucia/Hanzlíčková, Astrid: *Deutsch für Physiotherapeuten* – Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2009, 193 S., ISBN 978-80-8105-141-8

Ján Demčišák

Das Lehrwerk *Deutsch für Physiotherapeuten* ist das Ergebnis des KEGA-Projektes Nr. 3/5114/07. Ružena Kozmová und ihr Kollektiv, zu dem Daniela Drinková, Lucia Sabová und Astrid Hanzlíčková gehören, nahmen sich vor, ein Werk zu schaffen, das „den Bereich der komplexen Krankenbehandlung anspricht“ (S. 3). Als solches entspricht es dem Bedarf des Instituts für Physiotherapie, Balneologie und Krankenrehabilitation an der Universität der Hl. Kyrill und Method (von der die Autorinnen stammen), es könnte jedoch auch in allen anderen Bildungseinrichtungen Interesse erwecken, in denen Deutsch als Fremdsprache für Berufe im Gesundheitswesen unterrichtet wird.

Das Buch ist in 10 Lektionen gegliedert und umfasst folgende Themen: 1. Studium der Physiotherapie, 2. Fachsprache Medizin, 3. Anatomie des Menschen, 4. Schmerzen und ihre Behandlung, 5. Chirurgie, 6. Rheumatologie, 7. Biochemie, 8. Gesunde Ernährung – gesundes Leben, 9. Gesundheit und Sport, 10. Kurwesen in der Slowakei. Hinsichtlich der angestrebten Progression, die auf die Grundkenntnisse aus dem Gymnasium aufbaut (s. Vorwort), wäre es besser gewesen, die Themen, die den KursteilnehmerInnen vermutlich schon vertraut sind, wie gesunde Ernährung und Sport, am Anfang zu positionieren. Der Aufbau der einzelnen Lektionen ist durchgehend einheitlich. Nach dem Einstieg in das jeweilige Thema folgen Übungen zu den sprachlichen Fertigkeiten und zum Wortschatz, diesen schließen sich der Grammatikteil und eine Projektaufgabe an. Den Abschluss jeder Lektion bilden ein Glossar und ein oder mehrere Witze. Die Anzahl der Übungen zur Entwicklung der Fertigkeiten Sprechen, Lesen und Schreiben variiert von Lektion zur Lektion, im Durchschnitt sind es zehn Aufgaben, einige Lektionen (1, 5, 8 und 9) bieten sogar die doppelte Anzahl von Übungen an. Trotz dieser scheinbaren Disproportion macht „*Deutsch für Physiotherapeuten*“ den Eindruck eines gut ausgewogenen Lehrwerkes.

Als Einstieg in das jeweilige Thema dienen Assoziogramme (Lektionen 1, 3, 5, 10), Tabellen oder Schemata (Lektionen 2, 8) bzw. Bilder (Lektionen 4, 6, 7, 9), die vorentlastend wirken, den bereits vorhandenen Wortschatz aktivieren und einen Teil des neuen Wortschatzes einführen. Eines der Hauptziele des Lehrwerkes ist zwar die Aneignung des einschlägigen Fachwortschatzes, die Autorinnen vergessen jedoch nicht, dass Sprache vor allem der Kommunikation dient. Gleichmäßig werden die Fertigkeiten des Leseverstehens, Sprechens und Schreibens entwickelt, vernachlässigt bleibt nur das Hörverstehen, denn das Lehrwerk bietet keinen Tonträger und dementsprechend keine Übungen zur Entwicklung dieser Fertigkeit an. Anzunehmen ist, dass der Lehrende diese Fertigkeit mit den Lernenden auf eine andere Art und Weise trainiert. Im Bereich der anderen drei Fertigkeiten ist jedoch ein reichlich differenzierter Zugang zu sehen. Das Sprechen wird sowohl als monologisches Sprechen, als auch als Partnerdialog, Gruppendiskussion oder Präsentation geübt. Die Aufgabenstellungen sind einfach und verständlich formuliert; die Aufgaben sind kommunikativ ausgerichtet und wirken keineswegs unnatürlich, sondern sehr authentisch – sie kopieren natürliche Situationen und Sprechanlässe. Das Leseverstehen schließt globales, selektives und detailliertes Lesen ein. Die Texte stammen einerseits aus dem Alltag und dem populärwissenschaftlichen Bereich (z. B. S. 23 „Aufstehen – aber wann?“, S. 76 „Schönheitsoperationen“, S. 119 „Gesunde Ernährung“, S. 135 „Sport treiben in Deutschland“ ...), andererseits handelt es sich um fachbezogene Texte (S. 37 „Knochen“, S. 70 „Chirurgiegebiete“, S. 93 „Arthritis“ ...). Dem Quellennachweis nach stammen die meisten der behandelten Texte aus dem Internet. Trotzdem bemühen sich die

Autorinnen um Variabilität der Textsorten: Die Texte reichen von leichten Lehrbuchtexten über Zeitungsartikel, Werbetexte, Lexikoneinträge, Fragebögen, Beipackzettel bis zu typischen Internet-textsorten wie Foreumeinträgen. Keiner der Texte bleibt ohne didaktische Bearbeitung, alle sind innerhalb des Lehrwerkes entsprechend eingebettet, werden oft durch Übungen vorentlastet und werden in kommunikative Aufgaben transferiert. Eine Ausnahme bilden die Witze am Ende jeder Lektion. Ob diese Textsorte als Belohnung, als spielerische Form der Auseinandersetzung mit der fremden Sprache oder nur als mehr oder weniger gelungenes Intermezzo begriffen wird, bleibt dem Benutzer des Lehrbuchs überlassen. Die Schreibkompetenz wird mithilfe von expliziten Übungen entwickelt, die Situationen des Berufsalltags aufgreifen, wie z. B. einen Motivationsbrief schreiben (S. 12), einen Fragebogen ausfüllen (S. 63) oder schriftlich zu einem konkreten Problem Stellung nehmen. Implizit wird das Schreiben auch bei der Bewältigung einer Reihe von anderen Aufgaben und insbesondere bei den Projektarbeiten gefordert.

Dem ersten Übungsteil jeder thematischen Einheit folgt der grammatische Teil, der außer der Morphologie und der Syntax auch die Wortbildung einschließt. Der Grammatikteil umfasst unterschiedliche Niveaustufen, was die Autorinnen damit begründen, dass die Grammatikübungen zum einen zur Wiederholung der gymnasialen Grundkenntnisse gedacht sind und zum anderen eine Lernprogression anstreben (s. Vorwort). Zu den reflektierten grammatikalischen Phänomenen gehören Genus der Substantive, Graduierung und Deklination der Adjektive, Klassifizierung der Verben nach Ablautreihen, abhängiger und unabhängiger Infinitiv, Konjunktiv, einige Nebensatzarten, Präpositionen, indirekte Rede, Passiv, Funktionsverbgefüge, Nominalisierung, Verbalisierung und Modalität.

Jedes der zehn Themen gipfelt in einer Projektaufgabe. Zu den interessantesten gehören z. B. die Vorstellung eines realen Physiotherapeuten aus dem eigenen Umfeld (Lektion 1), die Vorbereitung und Durchführung eines fachlichen Konsiliums (Lektion 4) oder die Erstellung eines speziellen Ernährungsprogramms (Lektion 8). Die Projektaufgabe bringt die Lernenden dazu, zu interagieren, das neu Gelernte kommunikativ anzuwenden und es in einer interessanten Form den Kolleginnen und Kollegen zu präsentieren, wodurch wiederum der kommunikative Aspekt des Lehrwerks zur Geltung kommt. Die erste Lektion enthält auch Empfehlungen zur Projektgestaltung, die für alle zehn Projekte anwendbar sind.

Alle Lektionen werden durch ein deutsch-slowakisches Glossar ergänzt. Dieses besteht immer aus drei Teilen, dem Fach- und Allgemeinwortschatz (Teile A und B) und den Redemitteln (Teil C). Am Ende des Buches befindet sich auch eine praktische Grammatikübersicht. Beides werden die slowakischen Studierenden sicherlich schätzen, weil ihnen dadurch das Lernen des Fachwortschatzes erleichtert wird und weil sie die notwendigen grammatischen Regeln in der Muttersprache erklärt vorfinden. Eine Hilfe für die Benutzer des Lehrwerkes ist auch der sich am Ende befindende Lösungsschlüssel zu den Aufgaben.

Dass es sich bei „Deutsch für Physiotherapeuten“ um ein regionalisiertes Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache handelt, ist nicht nur dem slowakischen Glossar und der Grammatikübersicht zu entnehmen. Auch einige Übungen gehen von der Kenntnis der slowakischen Sprache aus, was die Studentinnen und Studenten zur notwendigen Reflexion über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Ausgangs- und Zielsprache anregt. Ebenso die letzte Lektion „Kurwesen in der Slowakei“ ist ein Beispiel dafür, wie man die Regionalkunde geschickt bei dem Erlernen der fremden Sprache verbinden kann. Zuerst machen sich die Lernenden mit der Geschichte des Kurwesens, mit den Besonderheiten von Kurorten wie Piešťany oder Turčianske Teplice vertraut, bei der Projektaufgabe kommen sie dann zum Vergleich verschiedener Kurorte in der Slowakei. Aus dieser Sicht ist dieses Lehrwerk mehr als begrüßenswert, denn es mangelt in der Slowakei an spezialisierten und vor allem regionalisierten Deutschlehrbüchern.

Das rezensierte Lehrwerk bietet mit Sicherheit viele anregende Impulse für alle, die Deutsch als Fremdsprache lernen und unterrichten und sich dabei auf die Fachsprache aus dem Bereich des Gesundheitswesens, der Medizin und Krankenpflege konzentrieren wollen. Außer dem fehlenden Hörverstehen erschwert den Einsatz des Lehrbuches als kurstragendes Lernmaterial vielleicht nur noch die Tatsache, dass man das Buch nicht eindeutig einer bestimmten Stufe des Gemeinsamen

europäischen Referenzrahmens zuordnen kann. Das lässt sich aber auch so verstehen, dass die Deutschkurse in der Slowakei nicht selten aus einer heterogenen Gruppe von Lernern bestehen, die sich auf unterschiedlichen Niveaus der Sprachbeherrschung befinden. Den unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad der Aufgaben kann der Lehrende im Rahmen der Binnendifferenzierung berücksichtigen. Das Buch „Deutsch für Physiotherapeuten“ ist auf jeden Fall als ergänzendes Lernmaterial geeignet, als solches könnte es auch an den berufsvorbereitenden Mittelschulen (für Krankenschwestern, Masseur etc.) Anwendung finden, also überall dort, wo man sich speziell mit der einschlägigen Fachsprache auseinandersetzen will.

**Kozmová, Ružena/Drinková, Daniela/Miklošíková, Viera/
Demčíšák, Ján: *IDIAL. Deutsch im interkulturellen Dialog.*
– Plovdiv: Lettera Verlag, 2009, ISBN 978-954-516-638-9**

Lucia Sabová

Das 2009 erschienene Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache *IDIAL. Deutsch im interkulturellen Dialog* ist im Rahmen eines gleichnamigen internationalen Projektes entstanden, das von der Europäischen Union im Rahmen des Bildungsprogramms „Lebenslanges Lernen“ gefördert und parallel in mehreren Staaten Europas durchgeführt wurde. An dem Projekt beteiligt waren Schulen und Institutionen aus Deutschland sowie germanistische Abteilungen polnischer, slowakischer und bulgarischer Universitäten und Hochschulen. Wie der Titel bereits verrät (**I**nter**k**ultureller **D**I**A**L**o**g), reflektiert das Lehrwerk die steigende Notwendigkeit des interkulturellen Lernens im europäischen, also sprachenvielfältigen Raum, in dem die Interaktion zwischen den Kulturen die Voraussetzung für einen zufrieden stellenden Austausch zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen darstellt. Das Lehrbuch des slowakischen Teams zielt also nicht nur darauf, die Fremdsprache zu vermitteln und die Deutschkenntnisse der Lernenden zu vertiefen, sondern bietet einen Austausch zwischen der Eigenkultur und der Fremdkultur, wodurch die interkulturelle Kompetenz der Lernenden entwickelt bzw. weiterentwickelt wird. Das Lehrwerk richtet sich an Studierende der Stufe B2 des Europäischen Referenzrahmens und die ersten positiven Erfahrungen an Hochschulen bestätigen, dass sowohl das Gesamtkonzept erfolgreich verfolgt als auch die partiellen Ziele, die das Buch verfolgt, erfolgreich erreicht werden können.

Das Buch besteht aus 8 Lektionen, die übersichtlich und klar strukturiert und in mehrere Unterkapitel gegliedert sind. Die Unterkapitel verdeutlichen, welche der rezeptiven oder aber produktiven Fertigkeiten im Mittelpunkt stehen. Die Themen der Lektionen stellen aktuelle Schwerpunkte des interkulturellen Zusammenlebens in den Vordergrund und entsprechen damit dem verfolgten Gesamtkonzept. Themen wie „Familie“, „Studium“, „Arbeit“ oder aber gesamtgesellschaftliche Aspekte wie „Identität“, „Mobilität“ und „Umwelt“ bilden das typische Repertoire eines Lehrwerks. Hinzu kommen die Themen „Europa“ und „Menschen untereinander“, die das Gesamtbild der thematischen Aspekte ergänzen. Alle Themen werden verbunden mit grammatischen Paradigmen und für die Lernenden attraktiven Lese- und Hörtexten, alltagsnahen Gesprächssituationen sowie interessanten Sprech- und Schreibübungen zum Training der Fertigkeiten erarbeitet. Neben der Interkulturalität, die auf einen bewussten und kritischen Umgang mit Stereotypen zielt, spielt also vor allem das kommunikativ-pragmatische Prinzip eine wichtige Rolle. Es sind gerade diese beiden Aspekte, die zum Leitmotiv des Lehrbuchs wurden.

Der Textkorpus entspricht der kommunikativen und interkulturellen Ausrichtung des Lehrwerks und beinhaltet authentische, sehr abwechslungsreiche und motivierende literarische Texte, darunter auch etwas anspruchsvollere. Die Texte korrespondieren mit dem Erwartungshorizont der Studierenden, bieten reichlich Sprechansätze und bilden nicht nur eine Überleitung zu den grammatischen Aspekten, die behandelt werden, sondern stellen auch einige Lerntechniken vor. Bekanntlich bilden Hinweise über die zur Verfügung stehenden Lerntechniken einen wichtigen Bestandteil moderner Lehrwerke, die es den Studierenden ermöglichen, sich des eigenen Lernprozesses bewusst zu werden. Wie kann ich effektiv neue Vokabeln lernen? Welchen Lesestil kann ich wann am besten verwenden? Wie bereite ich mich gezielt auf eine mündliche Präsentation vor? Die Antworten auf diese Fragen beinhalten nicht nur einfach und verständlich erklärt die Grundlagen des menschlichen Denkens und Lernens, sondern geben auch wertvolle Tipps zu effektiven und kreativen Arbeitstechniken. Die Texte orientieren sich an der neuen Rechtschreibung, mit Ausnahme einiger literarischer Texte, die lizenzrechtlich gebunden sind.

In jedem Kapitel sind alle Fertigkeiten vertreten, wobei ihre Anordnung der Progression des Lehrstoffs gerecht wird. Jede Lektion enthält ein „Projekt“, in dem das pragmatische Prinzip besonders zum Tragen kommt. Das Projekt ermöglicht es den Lernenden im Rahmen einer selbstständigen Arbeit unter Anleitung auf unterrichtsexterne Quellen zuzugreifen und erweitert somit die Beschäftigung mit den Themen über das Lehrwerk hinaus. An mehreren Stellen verweist das Autorenkollektiv auch auf unterschiedliche Internet-Quellen, auf die in einem interaktiven Unterricht direkt zugegriffen werden kann oder die den Lernenden zum weiteren Üben, Vertiefen und zur Kontrolle besonders von Nutzen sein können. Es werden auch die grammatische Progression verfolgt und morphologische sowie syntaktische Paradigmen behandelt, die den Anforderungen des Europäischen Referenzrahmens auf der Stufe B2 entsprechen und den Lernenden immer wieder Schwierigkeiten bereiten, wie z. B. Konjunktiv, Rektion, Passiv, Funktionsverbgefüge, Wortbildung oder unterschiedliche Arten von Satzgefügen und Satzverbindungen. Die neuen Formen werden in den Kontext der Lektion eingebettet, implizit unter dem kommunikativen Aspekt behandelt und mit Hilfe von praktischen Übungen vertieft. Man kann sie dann in einer knappen und komprimierten Form unter der entsprechenden Lektionsnummer in der tabellarischen Grammatikübersicht, die einen Bestandteil des Anhangs bildet, wieder finden. Diese Übersicht ist zweisprachig gehalten, beinhaltet Regeln der grammatischen Erscheinungen in der slowakischen Sprache sowie deutsche Begriffsäquivalente und zahlreiche Beispiele.

Der Anhang beinhaltet neben der Grammatikübersicht auch ein Glossar mit einem alphabetischen Wortregister, das die unbekannt Wörter im entsprechenden Kontext der Lektion übersetzt und auch die Nummer der Lektion angibt, in der die Wörter zu finden sind. Außerdem sind in dem Glossar die Wörter mit einem Sternchen versehen, die bereits zum aktiven Wortschatz der Lernenden gehören sollten. Den zweiten Teil des Anhangs bildet ein nach Lektionen geordneter Übungsschlüssel, wodurch den Lernenden auch das selbstständige Arbeiten und die Selbstkontrolle ermöglicht werden. Schließlich finden wir am Ende des Lehrbuchs die Transkriptionen der Hörtexte, auf die jedoch im Inhaltsverzeichnis ein Verweis und die entsprechende Seitenangabe fehlen. Die CD mit den Hörtexten, die dem Lehrbuch beigelegt ist, ist mittlerweile ein selbstverständlicher Bestandteil eines jeden modernen Lehrbuchs.

Wie die angeführten Informationen zeigen, verfolgt das neue Lehrwerk IDIAL innovative und moderne Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts und verwirklicht diese als eines der ersten Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache auf dem slowakischen Markt. Darüber hinaus wird an mehreren Stellen ein Bezug zur Muttersprache der Lernenden hergestellt, indem Sprachphänomene der Muttersprache und der Zielsprache Deutsch verglichen werden. Es bleibt zu hoffen, dass das Lehrwerk zunehmend Eingang in den Deutschunterricht an slowakischen Mittel- und Hochschulen findet und dass die Lernenden mit seiner Hilfe Spaß daran finden, ihre interkulturelle Kompetenz zu trainieren.

Konecny, Christine: *Kollokationen. Versuch einer semantisch-begrifflichen Annäherung und Klassifizierung anhand italienischer Beispiele.* – München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung, 2010, ISBN 978-3-89975-711-8

Anita Kázmérová

Die vorliegende Studie von Christine Konecny ist ein umfassendes Sammelwerk, das die internationalen Tendenzen in der Betrachtung von Kollokationen ausführlich erfasst. Der Titel und der Untertitel weisen eindeutig auf die theoretische und analytische Ausrichtung der Arbeit hin. Im ersten Teil werden die Kollokationen linguistisch betrachtet, es werden Auffassungs-, Definitions- und Abgrenzungsprobleme von Kollokationen detailliert geschildert. Eine Schlüsselkomponente im Titel ist jedoch nicht nur das Wort Kollokationen, das das Thema der Studie benennt. Aussagekräftiger ist der Untertitel, konkret sind es die Wörter Versuch und Annäherung. Die Studie ist der Versuch, einerseits die Position der Kollokationen sowohl in der Systemlinguistik als auch auf der Supraebene zu beschreiben, andererseits die Kollokationen nach unterschiedlichen sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten - vor allem unter phraseologischen, korpuslinguistischen, systemlinguistischen, pragmalinguistischen Aspekten - sowie aus der Sicht der kognitiven Psycholinguistik, Fremdsprachendidaktik, Wortbildungslehre, Lexikographie, kontrastiven und konfrontativen Linguistik und Translatologie zu bestimmen. Ein weiterer Versuch betrifft die Abgrenzung und Klassifikation der Kollokationen. Die Autorin hat sich u. a. zum Ziel gesetzt, Kollokationen von festen, teil- und nicht idiomatischen Wortverbindungen zu unterscheiden und sie anhand unterschiedlicher Klassifizierungskriterien hauptsächlich nach syntaktisch-morphologischen und semantisch-begrifflichen Unterscheidungsmerkmalen zu kategorisieren.

Die Publikation stellt die Relation zwischen Kollokationen und solchen sprachlichen Phänomenen wie Idiomatizität, Frequenz, gegenseitige Erwartbarkeit, Vorhersagbarkeit, Arbitrarität, Motiviertheit, Idiosynkrasie, Polysemie dar, die ein komplexes Allgemeinbild über diese mehrfach umstrittene, mehrdimensionale sprachliche Erscheinung ermöglichen. Die Studie dient also auch als vorzüglicher Ausgangspunkt für weitere spezielle Untersuchungen. Zahlreiche Verweise auf verschiedene abendländische und russische Theorien und Literaturquellen sowie die vielzähligen Beispiele in den jeweiligen Sprachen sind von großem Nutzen und Ausdruck der Kenntnisse und Übersicht, die die Autorin über das Thema der Kollokationen und die damit zusammenhängenden Fragestellungen und linguistischen Unstimmigkeiten besitzt. Die in den einzelnen Kapiteln erarbeiteten Themenbereiche und Problemstellungen beinhalten - nicht nur implizit - zusätzliche Alternativen und Empfehlungen zu weiteren potenziellen Untersuchungen in unterschiedlichen, weit verzweigten linguistischen Richtungen. Schon aus diesen Gründen ist diese Publikation für alle jungen Linguisten empfehlenswert, die Kollokationen, die Phraseologie, idiomatische und/oder nicht idiomatische Wortverbindungen sowie die Idiosynkrasie, Didaktik der deutschen und/oder italienischen Wortfügungen zum Untersuchungsgegenstand haben oder deren wissenschaftliches Interesse dieses Gebiet betrifft oder es berührt. Das vorliegende Buch beinhaltet aber nicht nur linguistische Forschungsergebnisse, sondern es bietet auch für den Fremdsprachenunterricht nützliche Informationen, und zwar sowohl Lehrenden in Form von theoretischen Hintergründen der kognitiven Verarbeitung und damit zusammenhängenden Erleichterungen im Lernprozess als auch Lernenden durch - mithilfe kontrastiver und konfrontativer Forschungsmethoden erworbene - Einblicke in den Bereich von kultur- und sprachspezifischen Denkmotiven, die auch in der Translatologie nützlich sind.

Die Studie verfügt über einen logischen Aufbau, sie besteht aus sieben gut strukturierten Kapiteln. In der Einleitung wird auf das eigentliche Wesen von Kollokationen eingegangen. Es wird vor allem auf die sprachspezifischen Schwierigkeiten beim Erwerb von Kollokationen in einer Fremdsprache hingewiesen. Der Leser wird außerdem mit verschiedenen Ansichten in der Phraseologie- und Kollokationsforschung bekannt gemacht sowie in das Problem der Terminologie, der Begriffsbestimmung, und in die Mannigfaltigkeit der Abgrenzungs- und Klassifikationsversuche von Wortverbindungen im Allgemeinen und speziell auch der Kollokationen eingeführt.

Im zweiten Kapitel versucht die Autorin, die Kollokationen als sprachliche Systemelemente des Lexikons in linguistische Forschungskonzepte und –ansätze einzugliedern, indem sie einen Überblick u. a. über die phraseologischen Forschungsansätze gibt, die mit der Kollokationsforschung methodisch und theoretisch eng zusammenhängen bzw. die als Vorläufer oder als Grundlage für die Erarbeitung von sprachwissenschaftlichen Methoden der Erforschung von Kollokationen Dienste geleistet haben. Das Kapitel erörtert detailliert Balys Phraseologie-Theorie, die von Trier und Porzig verfassten Bedeutungsbeziehungen, man bekommt auch einen Einblick in die von Coseriu definierte ein- und mehrseitige lexikalische Solidaritäten-Theorie sowie in den englischen Kontextualismus, in die von Benson erarbeitete Auffassung von Wortverbindungen. Behandelt werden zunächst die Kollokationskonzepte von Hausmann, Enger sowie die von Peña untersuchte Mikro- und Makrostruktur von Kollokationen.

Das dritte Kapitel widmet sich der Abgrenzung von Kollokationen. Ausgegangen wird dabei hauptsächlich von einer Art Legierung der Kollokationsauffassungen von Benson und Hausmann. Es wird dabei die durch die Basis und den Kollokator gebildete hierarchisch strukturierte, binäre Form hervorgehoben, die in eine vertikal und horizontal gerichtete makrostrukturelle Ebene eingebettet ist.

Das vierte Kapitel befasst sich mit der Differenzierung von Kollokationen, festen und freien Wortverbindungen anhand fester Unterscheidungskriterien, wie der Idiomatizität auf der Grundlage der konzeptuellen Metapher-Theorie von Dobrovolskij; des Prinzips der kognitiv-semantischen Dekompositionshypothese; des Verhältnisses der semantischen Teilbarkeit und Transparenz sowie der Akzeptanz der Wortverbindungen. Genauso wichtig erscheint das Kriterium der morpho-syntaktischen Fixiertheit, die den Kollokationen eine kaum transformierbare Stabilität und einen hohen Grad der Erwartbarkeit und Vorhersagbarkeit sichert. Kollokationen werden von den üblichen Wortverbindungen nicht nur auf der Systemebene unterschieden, es wird auch auf den Unterschied zwischen Kollokationen als Langue- und als Parole-Einheiten hingewiesen. Ein wichtiger Aspekt scheint diesbezüglich auch die Problematik der Unterscheidung zwischen Kollokationen und Kookkurrenzen, die bereits aus verschiedenen linguistischen Blickwinkeln behandelt wurde. Es wird im Weiteren die Mehrdimensionalität dieser Problematik erörtert, die Anlass zu mehreren Diskussionen gab. Die Autorin weist v. a. auf die Unstimmigkeit zwischen dem basisorientierten und dem korpuslinguistischen Kollokationsbegriff hin. Sie beweist, dass die als Abgrenzungskriterien dienenden Merkmale, z. B. die Frequenz und die damit zusammenhängende Typikalität und der Kohäsionsgrad, korpus- und textabhängig, also relativ sind. Kollokationen sind keineswegs als eine begrenzte Menge von sprachlichen Elementen anzusehen, sie können auch nicht anhand der Häufigkeit ihres Vorkommens in unterschiedlichen Texten oder Korpora erschlossen werden. Kollokationen kommen in allen vertikalen und horizontalen Ebenen der Sprache vor, sie werden entweder aktiv verwendet oder sind nur passiv im mentalen Lexikon des Sprachbenutzers verfügbar, also ist ihre nachweisbare Frequenz auch relativ.

In Bezug auf die für die deutsche Sprache typischen Nominalisierungstendenzen werden deutsche und italienische Kollokationen einem gründlichen Vergleich mit verschiedenen Wortbildungsprodukten unterzogen. So treten sprachtypologische und -spezifische Unterschiede zwischen den beiden zu verschiedenen Sprachfamilien gehörenden Sprachen hervor. Die Frage ist, inwiefern die in diesem Kapitel gemachten Einzelbeobachtungen generalisiert werden können.

Das fünfte Kapitel geht der Frage der Idiosynkrasie von Kollokationen nach. Die theoretische Auseinandersetzung betrifft die Beziehung zwischen den linguistischen Eigenschaften der Kollokationen, wie Motiviertheit, Arbitrarität, Konventionalität, Ikonizität und der Semiotik, Semantik

und Idiosynkrasie. Zu dieser Beziehung kehrt die Autorin spiralförmig v. a. im sechsten, siebten und im achten Kapitel zurück, in denen die Idiosynkrasie, die Motiviertheit und der semantische Hintergrund konkreter italienischer Kollokationen detailliert erörtert werden.

Das sechste und das siebte Kapitel bilden den eigentlichen Hauptteil der Studie, und zwar die auf syntaktisch-morphologischen und semantisch-begrifflichen Kriterien basierenden Klassifikationen von Kollokationen. Diese Kapitel bieten einen Überblick über die italienischen Kollokationen. Die Autorin fasst die bisherigen theoretischen Ansätze zusammen und nutzt sie als Ausgangspunkt für die Erarbeitung eines relevanten morpho-syntaktischen und semantischen Klassifikationsmodells der italienischen Kollokationen. Dieser Versuch ist sowohl für die allgemeine als auch die kontrastive und konfrontative Linguistik von großer Bedeutung. Es werden sowohl interals auch intrasprachliche Besonderheiten, z. B. bei der Motivation von italienischen und deutschen Kollokationen, enthüllt, obwohl die Kontrastivität keine explizite Verfahrensrichtlinie dieser Analyse ist. Die von der Autorin gewählten Kollokationen werden hinreichend belegt. Der komplexen Darstellung der Kollokationen Rechnung tragend wird nicht nur ihre Frequenz in literarischen Texten hervorgehoben, sondern es wird auch auf ihr Vorkommen in fach und alltagssprachlichen Situationen hingewiesen. Als linguistischer Beitrag ist auch die Hervorhebung der dichotomischen Relation zwischen der Sprachdidaktik und der Lexikographie anzusehen.

Im achten Kapitel bekommen die Schlussfolgerungen ihren Platz. Die Erkenntnisse der mehrdimensionalen Kollokationsforschung werden zusammengefasst und die Ergebnisse der semantisch-begrifflichen Analyse erfasst. Es werden außerdem weitere Untersuchungen, sowohl in theoretischer als auch in praktischer Richtung, empfohlen. Erwähnt werden nicht nur wichtige Fragen aus systemlinguistischer Sicht - wie z. B. die textkohäsive Wirkung von Kollokationen, die Weglassbarkeit der Basis -, sondern auch sprachkontrastive Untersuchungen, die ihren Beitrag u. a. für die Fremdsprachendidaktik und die Lexikographie leisten können. Die Autorin weist auch auf den Mangel v. a. an italienischen und italienisch-deutschen kontrastiven und konfrontativen Kollokationssammlungen hin.

Die Studie behandelt die breite theoretische und angewandte Problematik der Kollokationen, wie z. B. ihre wissenschaftliche Einordnung in die Systemlinguistik, ihre Klassifikationsmöglichkeiten und ihren Anwendungsbereich. Sie erschließt dem Leser eine breite Fundgrube für weitere Forschungspotenziale. Durch zahlreiche Verweise auf unterschiedliche phraseologische Theorien wird die Heterogenität der möglichen Kollokationsauffassungen dargestellt und damit ein Ausgangspunkt für die weitere Forschung geschaffen. Die Autorin ordnet die Kollokationen in den Bestand der Phraseologie im weiteren Sinne ein und fasst Phraseologismen als feste Wortverbindungen in hyperonymischer Beziehung auf. Dieses Verfahren ist von großer Bedeutung, weil so auf die Komplexität der Thematik in Theorie und Praxis sowie auf den bisher vernachlässigten Teilbereich der Phraseologie, v. a. in der Italianistik, hingewiesen wird. Man bekommt nicht nur eine Übersicht über die Definition und Behandlung der Kollokationen aus sprachwissenschaftlicher Sicht, sondern es wird auch auf die Vielseitigkeit dieser sprachlichen Erscheinung aufmerksam gemacht. Unterschiedliche linguistische Teildisziplinen, wie z. B. Lexikologie und Lexikographie, Syntax, Morphologie und Semantik; Fach-, Muttersprachen- und Fremdsprachendidaktik; Translationswissenschaft, Textlinguistik, Korpuslinguistik, Varietätenlinguistik und Pragmatik sind mit Kollokationen eng verbunden.

Eine Mangelhaftigkeit ist zu erwähnen. Obwohl im Untertitel definiert wurde, dass die Studie auf italienische Kollokationen fokussieren wird, fehlen bei der Anführung der abendländischen Theorien italienische Beispiele, meistens werden die Beispiele der zitierten Autoren übernommen. Dadurch kann dem Leser die Vergleichsbasis leicht verloren gehen. Erst im sechsten und siebten Kapitel spielen italienische Beispiele eine zunehmende Rolle. Diese Kritik sollte jedoch nicht von der äußerst positiven Wertung der Publikation ablenken.

Es handelt sich um ein vielfach anregendes Buch, das einen mehrsprachigen Leser erfordert. In einer multikulturellen Gesellschaft, wie sie auch die Europäische Union darstellt, kommen solche und ähnliche umfassende kontrastive und konfrontative Arbeiten jedem zu Gute.

Ďurčo, Peter (Hg.): *Feste Wortverbindungen und Lexikographie. Kolloquium zur Lexikographie und Wörterbuchforschung.* – Berlin/New York: de Gruyter, 2010, 180 S., ISBN 978-3-11-023405-3

Simona Fraštiková

Jede der linguistischen Teildisziplinen bemüht sich, im Rahmen ihrer Forschung zu bestmöglichen Ergebnissen zu kommen. Dies zeigt sich sowohl im theoretischen Bereich, in dem bis dahin ungelöste Fragen beantwortet werden, als auch in der Praxis, die auf der Theorie beruht. Das Ziel bestmöglicher Ergebnisse verfolgen auch die sprachwissenschaftlichen Disziplinen *Lexikographie und Wörterbuchforschung*, deren Weiterentwicklung von der breiten Öffentlichkeit besonders positiv bewertet wird.

Die Publikation unter dem Titel *Feste Wortverbindungen und Lexikographie, Kolloquium zur Lexikographie und Wörterbuchforschung*, herausgegeben von Peter Ďurčo, befasst sich mit einem zentralen Thema, und zwar mit der Bearbeitung der festen Wortverbindungen in verschiedenen Wörterbüchern. Die 16 Beiträge, die nicht nur auf die deutsche Sprache beschränkt sind, analysieren die gewählte Problemstellung unter mehreren Aspekten und schlagen mit Blick auf den Nutzer neue brauchbare Lösungen vor.

Wie schon erwähnt wurde, sind es die festen Wortverbindungen, die im Zentrum der einzelnen Beiträge stehen. Unter dem Begriff *feste Wortverbindungen* sind sowohl phraseologische Einheiten, als auch andere Mehrwortkombinationen wie Kollokationen zu verstehen. Die Autoren konzentrieren sich überwiegend auf die letztgenannte Wortschatzgruppe, in einigen Beiträgen werden auch Phraseme angesprochen. In den folgenden Abschnitten wird eine kurze Übersicht über die Themen der Beiträge gegeben.

Auf die Fragen, *was eigentlich der Begriff Kollokation bedeutet und welche Merkmale der Kollokationen bezüglich ihrer lexikographischen und kontrastiven Bearbeitung eine wichtige Rolle spielen*, gehen fast alle Autoren zumindest in den Einleitungen ihrer Beiträge ein. Dies betrifft auch die drei Autorinnen Monika Banášová, Jana Homolová und Astrid Hanzlíčková, die an dem gemeinsamen Projekt *WICOL – Deutsch-slowakisches Kollokationswörterbuch*, in dem die deutschen Kollokationen mit ihren slowakischen Äquivalenten erfasst werden, mitarbeiten. In dem Beitrag *Polysemie und Polyäquivalenz der Kollokationen im Deutsch-slowakischen Kollokationswörterbuch* widmet sich die Autorin Monika Banášová v. a. der semantischen Ambiguität, darunter der semantischen Relation „*Polysemie*“ und deren Einfluss auf die Polyäquivalenz. Die Darstellung anhand konkreter Beispiele trägt zu einem besseren Verständnis der Problematik bei.

Das Problem der Kollokationen mit antonymischen Basiswörtern steht im Beitrag von Jana Homolová im Vordergrund. Sie vergleicht die Kookkurrenzprofile zweier Substantive, konkret Glück und Unglück, und danach werden diese einer kontrastiven Analyse unterzogen. Verglichen wird das Deutsche mit dem Slowakischen. Im Anschluss daran wird auf die Parallelen bzw. Unterschiede hinsichtlich der Kollokabilität dieser Wörter hingewiesen.

Kollokationen zu definieren, stellt ein großes Problem dar. Die Autoren geben in ihren Beiträgen mehr oder weniger komplexe Definitionen dieses Begriffs. Muss man aber entscheiden, ob eine bestimmte Wortverbindung als Kollokation anerkannt werden kann oder nicht, birgt dies einige Schwierigkeiten in sich. Auf dieses Problem geht Astrid Hanzlíčková in dem Beitrag *Umfang der Kollokation* ein und konzentriert sich auf die Kollokationen mit der Struktur „*Attribut + Substantiv im Nominativ*“. Die Autorin analysiert das Nomen *Arbeit*, wofür sie die Daten unterschiedlichen einsprachigen und zweisprachigen Wörterbüchern und Korpora entnimmt, statistisch auswertet und

letztendlich aufgrund der gewonnenen Ergebnisse die Kriterien für die Bestimmung von Kollokationen festlegt.

Mit den Kriterien zur Bestimmung von Kollokationen befasst sich auch Zita Hollós, jedoch mit einem anderen Ziel, und zwar die Kollokationen von anderen festen Wortverbindungen abzugrenzen. In ihrem Beitrag *Auf dem schmalen Grad zwischen Kollokationen und festen Wortverbindungen* entschied sie sich, die Kookkurrenzanalyse und die statistische KWIC-Analyse anzuwenden, um Kollokationen, Kombinationen und Phraseme voneinander abzugrenzen. Auf Grund der Ergebnisse kommt die Autorin zu zwei wichtigen Kriterien, nach denen ihrer Meinung nach die neue Typologisierung der festen Wortkombinationen erfolgen sollte. Es handelt sich um den Grad der Festigkeit und der Idiomatizität.

Im dritten Beitrag unter dem Titel *Lexical Collocability: The Case of Verbs and Adverbs* werden die Kollokationen des Typs „*Verb-Adverb*“ und „*Adverb-Verb*“ angenähert. Für seine Untersuchung nutzte der Autor das tschechische Korpus, woraus sich Fragen für die weitere Analyse ableiteten. Die aufgeworfenen Fragen zur Struktur, zu den einzelnen Komponenten der Kollokationen werden von F. Čermák beantwortet und an Beispielen verdeutlicht. Am Ende des Beitrags wird anhand weiterer Fragen darauf hingewiesen, welche Probleme im Rahmen der Lexikologie und Lexikographie noch gelöst werden sollten.

Sich auf den Benutzer konzentrierend, widmet sich die bulgarische Linguistin Emilia Baschewa der Analyse der *lexikographischen Bearbeitung der Kollokationen in allgemeinen zweisprachigen Wörterbüchern Bulgarisch – Deutsch*. Sie untersucht insbesondere die Kollokationen mit der Struktur *Substantiv-Verb*, wobei das Substantiv aus syntaktischer Sicht sowohl Subjekt als auch Objekt sein kann. Artikel zu demselben Lemma aus mehreren Wörterbüchern werden verglichen und hinsichtlich der Äquivalenz analysiert. Die Autorin lenkt ihre Aufmerksamkeit v. a. auf eine verständliche, übersichtliche und benutzerfreundliche Bearbeitung der Kollokationen in den Wörterbüchern, da erst eine solche den Benutzer zur korrekten Textproduktion befähigt. Mit ihrem Beitrag wird den Lexikographen ein Anstoß zur Präzisierung ihrer Arbeit gegeben.

Eine interessante Vorgehensweise zur Wörterbuchanalyse und gleichzeitigen Erlangung von aktuellen Informationen über die Verwendung eines bestimmten Wortschatzbereichs, wählt Annelis Häcki Buhofer für ihre Untersuchung. In ihrem Beitrag unter dem Titel *Die lexikographische Erfassung von Kollokationen in Dialektwörterbüchern* konzentriert sie sich auf das Baseldeutsch-Wörterbuch von Rudolf Suter, das über mehrere Auflagen verfügt und doch noch ergänzt werden sollte. Die Linguistin bezog die Gemeinschaft der Baseldeutsch Sprechenden in die Untersuchung ein und gewann mithilfe einer Online-Umfrage eine klare Übersicht über den Gebrauch von Kollokationen. Eine vollständige Bearbeitung von Kollokationen in den Wörterbüchern findet die Autorin besonders wichtig, denn: „*Kollokationen sind ein Bereich, in dem viele Fehler gemacht werden, die wohl bei den Schreibenden ebenso wie bei den Lesenden oft nur Unbehagen hervorrufen, ohne die Fehlerbewusstseinschwelle zu überschreiten.*“ (S. 65)

Die Kollokationen bilden eine relativ umfangreiche Wortschatzgruppe, die unterteilt werden kann. Mit den sogenannten fachsprachlichen Kollokationen setzt sich Mikaela Petkova-Kessanlis in ihrem Beitrag auseinander. Von Belang sind dabei diejenigen fachsprachlichen Kollokationen, die im linguistischen Diskurs verwendet werden. Worin die Probleme in diesem Bereich bestehen und welche Folgen sie nach sich ziehen, erfährt man im 12-ten Beitrag des Sammelbandes.

An der Korpuslinguistik orientieren sich die Autoren Uwe Quasthoff und Fabian Schmidt ihrem Beitrag *Die korpusbasierte Identifikation fester Wortverbindungen*. Sie stellen Schritt für Schritt eine Vorgehensweise vor, wie die festen Wortverbindungen im Korpus identifiziert werden können. In den einzelnen Abschnitten werden Verfahren, technische Möglichkeiten und die Kriterien der Identifikation von festen Wortverbindungen erklärt.

Einen anderen Typ der festen Wortverbindungen, aber unter dem gleichen Aspekt, betrachten die slowenischen Linguistinnen Alenka und Marjeta Vrbinc in ihren zwei zusammenhängenden Beiträgen *The Complexity of the Translation of Phraseological Units and Its Implications for English-Slovene Bilingual Dictionaries* und *The Translation and Lexicographic Aspects of Idioms from Literary Sources*. In den Arbeiten behandeln die Autorinnen phraseologische Einheiten, die v. a.

literarischen Quellen entnommen wurden. Diese werden ins Slowenische übersetzt oder, genauer gesagt, es wird nach slowenischen Äquivalenten gesucht, welche in einer Analyse nach dem lexikologischen Äquivalenzprinzip mit den englischen verglichen werden. Die Ähnlichkeitsrelationen zwischen den beiden Sprachen werden anhand konkreter Beispiele erklärt, wobei ähnlich wie im Beitrag von Monika Banášová, auf die lexikalische Ambiguität hingewiesen wird, denn gerade diese bedeutet ein Problem für die Lexikographen bei der Erstellung zweisprachiger Wörterbücher.

Das erste elektronische Wörterbuch slowakischer Kollokationen bedeutet für alle an diesem Projekt Beteiligten eine große Möglichkeit, aber auch Verantwortung. Der Leiter des Projekts, Prof. Peter Ďurčo, bietet zusammen mit Daniela Majchráková im Beitrag *Compiling the First Electronic Dictionary of Slovak Collocations* einen Exkurs durch diese komplizierte Arbeit. Einerseits werden die Datenquellen für die Erstellung des Wörterbuchs spezifiziert, andererseits die Mechanismen und Tests, mit denen die Daten verarbeitet werden können, vorgestellt. Wie das Kollokationsprofil eines Substantivs aussieht, verdeutlichen die Autoren am Beispiel des Wortes „*jazyk*“.

Peter Ďurčo geht ein weiteres Mal auf das Thema des Korpus ein, und zwar in dem Beitrag *Extracting Data from Corpora Statistically – Pros and Cons*. Mit der Möglichkeit, den Korpora relativ viele Informationen über die Sprache zu entnehmen, wächst zum einen die Bedeutung der Korpuslinguistik für die Forschung, zum anderen aber auch das Interesse daran. In seinem Beitrag befasst sich der Autor überwiegend mit den statistischen Methoden, über die die Korpora, speziell das SNK, das slowakische Nationalkorpus, verfügen und weist auf ihre Vorteile und Mängel in Bezug auf die Kollokationsforschung hin. Die Extraktion der Daten, die im Titel des Beitrags angesprochen wird, demonstriert er anhand des erwähnten Korpus.

Den Forschungsgegenstand der russischen Autoren Dmitrij Dobrovolskij und Artëm Šarandin bilden die Verben der Fortbewegung und ihre lexikographische Bearbeitung im „*Neuen deutsch-russischen Großwörterbuch*“. Die Analyse wird aus Sicht der Konstruktionsgrammatik (CxG) vorgenommen, die die Autoren zuerst kurz vorstellen. Welche Besonderheiten die Wörterbuchartikel über die Verben der Fortbewegung aufweisen, ob Parallelen oder nur Unterschiede zwischen den beiden Sprachen zu finden sind, wird ausgehend von der Analyse am Ende dieses Beitrags geschlossen.

Wie die festen Wortverbindungen in den allgemeinen einsprachigen und zweisprachigen Wörterbüchern dargestellt sind, untersucht Rufus H. Gouws in seinem Beitrag *Fixed word combinations as second level treatment units in dictionaries*. Sprachlich, inhaltlich und strukturell unterschiedlich gestalteten Wörterbüchern wird ein bestimmter Wörterbuchartikel entnommen, anhand dessen der Autor die positiven bzw. negativen Seiten der lexikographischen Bearbeitung demonstriert, aber auch Möglichkeiten für seine Aufbesserung in Bezug auf die Benutzung aufführt.

Der letzte Beitrag von Herbert Ernst Wiegand beschäftigt sich mit grundlegenden Fragen makro- und mikrostrukturellen Präsentation der Phraseme in allgemeinen einsprachigen Wörterbüchern, wo er seine Lösungsvorschläge im Rahmen seiner allgemeinen Theorie der Lexikographie erklärt und begründet.

Die Publikation *Feste Wortverbindungen und Lexikographie* analysieren verschiedenen Typen von festen Wortverbindungen, die unter mehreren Aspekten analysiert werden, was dem Leser einen mehrdimensionalen Einblick in die Problematik ermöglicht. Die Theorie zu den ausgewählten Problemen wird nicht nur verständlich dargeboten, sondern auch anhand konkreter Beispiele erklärt. Besonders positiv zu bewerten ist, dass in diesem Band einerseits Probleme und ihre Lösungen, andererseits Anstöße zur weiteren sprachwissenschaftlichen Forschung vereinigt sind.

Conti, Norbert/Fedorko, Marián/Jambor, Ján/ Kášová, Martina (Hg.): *Internationale germanistische und translatologische Tagung Prešov 2008. Anlässlich des 70. Geburtstages von Ladislav Šimon.* – Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2010, 395 S., ISBN 978-80-555-0218-2

Lucia Ringerová

Ergebnis der Tagung, die am 11. und 12. Juni 2008 am Institut für Germanistik der Philosophischen Fakultät der Universität Prešov anlässlich des 70. Geburtstages und 40. Dienstjubiläums von Prof. Šimon stattfand, ist auch ein Sammelband von 395 Seiten, der insgesamt 44 Beiträge umfasst, deren Verfasser in den Ländern Slowakei, Tschechien, Deutschland, Ungarn und Österreich im Bereich der Germanistik wissenschaftlich tätig sind. Die Laudatio und die darauf folgenden *Notizen zur literaturwissenschaftlichen Germanistik in der Slowakei* von Prof. Šimon leiten den Band ein und stellen in Kurzform nicht nur den unschätzbaren nationalen und internationalen Beitrag des Jubilars in den Bereichen der germanistischen Literaturwissenschaft und Translatologie vor, sondern beinhalten ebenfalls einige Anregungen von Prof. Šimon zur eigentlichen Definition, Bestimmung und zu den Realisierungsmöglichkeiten der Germanisten und germanistischen Literaturwissenschaftler in der Slowakei.

Der Band gliedert sich in vier den Sektionen der Tagung entsprechende Kapitel – Literaturwissenschaft, Translatologie, deutsche Sprachwissenschaft und Deutsch als Fremdsprache (DaF). Das erste Kapitel – Literaturwissenschaft – ist in drei Unterkapitel gegliedert, da es hinsichtlich der Anzahl der Tagungsbeiträge am umfangreichsten ist. Die ersten beiden Unterkapitel sind in den ersten zwei Teilen der ersten Sektion chronologisch nach den besprochenen Autoren/Autorinnen bzw. Themen geordnet. Dagegen erfolgt die Anordnung der Beiträge der restlichen Unterkapitel und Kapitel alphabetisch nach den Verfassern.

Bereits das erste Unterkapitel – *Intertextuelle und interkulturelle Interpretationen* - ermöglicht es den Lesern auf den ersten Blick die breite Skala der Themen zu erkennen: vom Artus-Mythus (vgl. P. Besedová) über Kafka (M. Famula) bis zu Feridun Zaimoglus (E. Hammer). Die Mehrheit der Verfasser strukturiert ihre Beiträge so, dass sie ihr Thema allgemein vorstellen, falls notwendig, definieren sie die wichtigsten Termini, skizzieren die Entwicklung der Problematik, widmen sich nicht nur deren Ursprung und den wichtigsten Quellen, sondern auch der Analyse von Motiven, Stilmitteln und Themen und betonen ebenso die Wichtigkeit von (ggf. auch intermedialen) Adaptationen (u.a. M. Zvirinský, N. Ďurníková, J. Miškovská) und der Intertextualität (z. B. N. Zemaníková oder J. Jambor). Falls der Autor/ die Autorin, um die es in dem Beitrag geht, weniger bekannt ist (vgl. P. Čuhová) oder sich klare biographische Spuren im Werk feststellen lassen (u.a. I. Puchalová), widmet man sich gleichfalls dessen/deren Biographie. Immer wieder wird darauf aufmerksam gemacht, wie eng die literarischen Problemstellungen mit dem gesellschaftlichen Kontext in Zusammenhang stehen, wodurch oft die Opposition Tradition und Modernisierung hervorgehoben wird (z. B. E. Jurčáková), die nicht nur auf (Ur)Motive, sondern auch auf die Gattungsbestimmung zurückzuführen ist. Des Weiteren ist das Konzept des Fremden vertreten, das mit anderen Konzepten, wie dem Interkulturellen, der Alterität, dem Exil, der Heimat, der Identität und der Reiseliteratur unmittelbar in Verbindung steht und auf das die Verfasser der Beiträge verschiedene Ansichten präsentieren – wie beispielsweise die Neigung zum Konzept der „Weltliteratur“ (z. B. „*Fremde sind wir in uns selbst.*“ *Zu Hermann Hesses Einstellung gegenüber den fremden Kulturen* von M. Bielíková); sie betonen der Signifikanz der Sprache, um Anerkennung zu gewinnen (z. B. *Kakteen, Heimweh und Gedichte. Der unbekannt Dichter Paul Mayer* von V.

Glosíková), oder die Suche nach Hoffnung und das Apellieren an die Menschlichkeit (u.a. *Schweigen als Antwort. Die Suche nach Gott in Wolfgang Borcherts Werk* von N. Heinrichová).

Die *Deutsch-tschechisch-slowakischen Literaturbeziehungen* bilden das zweite Unterkapitel des literaturwissenschaftlichen Teils und widmen sich ähnlichen Themenbereichen, wie sie bereits im ersten Unterkapitel angesprochen wurden, problematisiert werden diese jedoch auf der Ebene der „Nachbarbeziehungen“ zwischen der Slowakei, der Tschechischen Republik und Deutschland. Im Vordergrund stehen also Grenzen, deren Überschreitung und Auflösung. Die unterschiedlichen Betrachtungsweisen geben den Lesern einen guten Überblick über die Komplexität der historischen, kulturellen, geographischen, sozialen und politischen Beziehungen der Nachbarländer. Betont wird ebenso die Identitätsbildung der einzelnen Staaten, insbesondere der Slowakei und der Tschechischen Republik (u.a. D. Košťálová), die relativ junge Staaten sind. Bei der Identitätsbildung spielt auch die Sprache als ein Kulturvehikel eine Schlüsselrolle (beispielsweise L. Poláčková-Schönherr, R. Cornejo). Ein wieder auftretendes Thema ist auch die Epochendefinition. Die Aufmerksamkeit der Leser wird sowohl auf die Konzepte der Grenzbestimmung als auch der Oppositionsbildung von Modernität und Tradition gerichtet (beispielsweise L. Marek). Spannung entsteht durch die Nebeneinanderstellung von Beiträgen, die verschiedene Aspekte behandeln, beispielsweise die Themen Freundschaft (u.a. I. Rucková) und Exil (z. B. L. Petraško).

Das letzte Unterkapitel des literaturwissenschaftlichen Teils bilden die *Literaturtheoretischen Erkundigungen*. Diese theoretischen Beiträge konzentrieren sich auf die Problematik der Interdisziplinarität und Grenzbereiche der Literaturwissenschaft (R. Mikuláš), Kulturwissenschaft (J. Dvorský), auf die Prozesse der Kognition und deren Verkoppelung mit literaturtheoretischen Ansätzen (R. Gáfrik), auf den immanenten Charakter der Verbindung zwischen der Rechtschreibung und der Literaturwissenschaft (J. Kovář), den Wandel und die Neudefinition von literarischen Gattungen und den enormen Einfluss der (neuen) Medien auf die Entwicklung der Literatur (A. Mikulášová). Einige Beiträge stellen neue Thesen vor, andere wiederum apellieren an das Überdenken und die Erweiterung vorhandener Konzepte und fördern dadurch eine aufgeschlosseneren Wahrnehmung der Literaturwissenschaft und deren Einbeziehung in andere, nicht literarische Bereiche und sind deshalb als wichtige Stimuli innerhalb der Literaturwissenschaft zu betrachten.

Praxisorientierter ausgerichtet erscheinen die Beiträge der zweiten Sektion der Tagung, der *Translatologie*, die sich vorwiegend auf die didaktischen Ansätze und Tendenzen in der Lehre im Fach Translatologie in der Slowakei beziehen. Der Beitrag *Mit heiligem Eifer geschrieben? Oder über die Funde und Verluste in der Translation* von E. M. Hrdinová konzentriert sich auf den Prozess der Translation von religiösen Texten, untersucht den post-translativen Effekt auf die einzelnen Lexeme und stellt dadurch eine Verbindung zur Kulturwissenschaft her. Andere Beiträge weisen auf den heutigen Stand der Translationsdidaktik in der Slowakei hin (z. B. N. Conti, J. Lauková), heben die Hauptprobleme in der Lehre hervor (u.a. M. Fedorko, E. Schwarz) und bieten solide Lösungen für Probleme und Lücken in diesem Bereich. Die Übersetzungsfähigkeiten, die Fähigkeit sich im Kontext zurechtzufinden, praktisch orientierte Lehrbücher und geeignete Texte für Übersetzungen ergänzen Inhalte dieser Beiträge. Thematisiert werden die Effektivität des Übersetzens und die Voraussetzungen der Übersetzer, die nicht nur Sprachkompetenz einschließen. Als essenziell werden u.a. auch die Kulturkompetenz oder Recherchekompetenz betrachtet. So bietet sich den Lesern in den Beiträgen eine Art Anleitung, wie sich die heutige Situation in der Lehre der Translatologie in der Slowakei perfektionieren lässt.

Das vorletzte Kapitel bilden die Beiträge der Sektion *Deutsche Sprachwissenschaft*, die im Wesentlichen zwei Aspekte fokussieren. Zum einen sind es Beiträge, die sich entweder explizit oder implizit dem kulturwissenschaftlichen Bereich der Medien widmen. Im Mittelpunkt dieser Studien stehen Internetforen oder die Werbung. Die Beiträge machen auf die interaktive Verbundenheit von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, auf Möglichkeiten der intermedialen Kommunikation und deren positive und negative Effekte aufmerksam und betrachten diese Zusammenhänge auch unter linguistischen Gesichtspunkten (z. B. B. Gunsenheimer, M. Kášová). Zum anderen können die Leser Beiträge finden, die sich hauptsächlich mit linguistischen Thesen in der Phonologie (A. Džambová), Lexikologie (M. Pažuchová, R. Sorger), Stilistik (L. Kolesarová) oder der historischen Über-

setzung (M. Papsonová) beschäftigen. Einige der Beiträge können als Fallstudien klassifiziert werden.

Der Sammelband schließt mit Beiträgen zum Bereich *Deutsch als Fremdsprache* ab. Die Autoren widmen sich grundlegenden Fragen didaktischer Konzepte und äußern sich zum aktuellen Stand von DaF in der Tschechischen und Slowakischen Republik. Die Schlüsselkonzepte sind in Themen wie simultanes Unterrichten aller vier Fertigkeiten - Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen - (V. Paar), Motivation (K. Fedáková), Kommunikation auf europäischer Ebene (M. Müllerová, E. Széherová), Notwendigkeit der Fehlerkorrektur (J. Ondráková), Erweiterung des Wortschatzes (E. Orságová) und Einsatz intermedialer Mittel im Unterricht (J. Paračková, E. Schwarzová) eingebettet. Auch in diesen Beiträgen ist die Tendenz sichtbar, explizit auf die Kulturwissenschaften zu verweisen und ihre Bedeutung für den Deutschunterricht hervorzuheben. Dies spiegelt sich sowohl in der Problematik des Identitätsschaffens - ein Resultat der Kommunikation und Globalisierung - als auch in der Unterstützung der Verwendung von anderen Medien im Unterrichtsprozess wider.

Wie Prof. Šimon bereits in der Einleitung erwähnte, besteht die Bedeutung des vorliegenden Sammelbandes nicht nur darin, die Germanistik in der Slowakei aus der geschichtlichen Perspektive zu betrachten und zu bewerten, sondern auch darin, den Stand der heutigen Germanistik zu erforschen und zu verbessern. Dadurch soll den in der Slowakischen Republik tätigen Germanisten eine bessere Zukunft ermöglicht werden. Abschließend ist zu bemerken, dass der Sammelband diese Botschaft erfolgreich vermittelt und somit als ein wichtiger Beitrag zu allen vier behandelten Bereichen der Germanistik angesehen werden kann.

Segřová, Oľga: *Die Sprache des Stadtbuches der Stadt Preřov im 15. Jahrhundert. Nemčina preřovskej mestskej knihy z 15. storočia.* – Preřov: Preřovská univerzita v Preřove, 2010, 117 S., ISBN 978-80-555-0244-1

Júlia Paračková

Das Stadtbuch der Stadt Preřov ist ein Buch der Einträge aus den Jahren 1424 – 1509. In einem verhältnismäßig gut erhaltenen Zustand befindet es sich im Staatlichen Archiv Preřov unter dem Titel „Nota liber secretarii civitatis Eppries“ im Fonds des Magistrats der Stadt Preřov unter der Nr. 2677. Als Bestandteil des Kulturerbes bietet dieses Buch historisch wertvolle Informationen über die Bewohner der Stadt Preřov und deren Lebensweise, bietet Einsicht in Erbvereinbarungen, Schulden, Geldangelegenheiten sowie Ehrenbeleidigungssachen.

Den eigentlichen Gegenstand dieser Veröffentlichung bildet jedoch die Sprachanalyse der einzelnen Einträge im Stadtbuch, die größtenteils in deutscher Sprache geschrieben sind (vor allem 1450 – 1497), also in der Sprache der damals nicht nur zahlenmäßig, sondern auch wirtschaftlich und politisch stärksten Bevölkerungsgruppe in der Stadt Preřov. Diese Publikation leistet also einen Beitrag zum Gesamtbild der Entwicklung der deutschen Sprache des 15. Jahrhunderts in der Slowakei.

Die untersuchte Periode der deutschen Textvermerke stellt die Epoche des Frühneuhochdeutschen dar, die auch als eine Übergangsphase zwischen dem Mittelhochdeutschen und dem Neuhochdeutschen betrachtet wird. In der Publikation werden das Lautsystem und der Formenbestand einschließlich des Satzbaus der Vermerke, die von fünf Schreibern stammen, analysiert. Als Vergleichsbasis dient – wie es bei Arbeiten dieser Art üblich ist – das Mittelhochdeutsche. Auf Grund einer ausführlichen Analyse der Belege für Laut- und Formwandlungsprozesse kommt die Autorin zu dem Schluss, dass es sich beim Preřover Stadtbuch in überwiegendem Maße bereits um die Sprache des Frühneuhochdeutschen handelt. Auch wenn die Einträge im Stadtbuch außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachgebietes entstanden, entwickelte sich deren Sprache im Einklang mit den allgemeinen Entwicklungstendenzen der deutschen Sprache. Es ging aber keinesfalls um eine einheitliche Schriftnorm, die nicht einmal auf deutschem Gebiet existierte. Es ging vielmehr um die sgn. Kanzleisprache, die danach strebte, für einen breiteren Adressatenkreis verständlich zu sein, und somit prägte sie in bedeutendem Maße die Entwicklung der deutschen Sprache.

Das größte Verdienst dieser Monographie sehe ich darin, dass es sich um die bisher einzige Analyse des Sprachmaterials dieses Stadtbuches des 15. Jahrhunderts handelt. Die Autorin setzt sich mit dem Thema sehr präzise auseinander und führt ein umfangreiches Belegmaterial an, das ausführlich interpretiert wird. Der Interpretation ging eine anspruchsvolle Phase der Transkription der nicht immer leicht lesbaren Ausgangstexte voraus. Dies beweisen auch die Anlagen: eine Liste der deutsch geschriebenen Eintragungen im Stadtbuch der Stadt Preřov und Fotokopien der Vermerke von unterschiedlichen Schreibern sowie ein Beispiel für die Transkription.

X. Tagung des Slowakischen Deutschlehrer- und Germanistenverbandes: „Deutsch in Forschung und Lehre“ – 50 Jahre Germanistik in Prešov. Tagungsbericht

Júlia Paračková

Vom 01. bis 04. September 2010 fand in Prešov die zehnte Tagung des Slowakischen Deutschlehrer- und Germanistenverbandes SUNG statt. Sie stand im Zeichen zweier Jubiläen. Zum einen wurde zum 10. Mal eine Konferenz des SUNG organisiert, zum anderen wurde die Veranstaltung anlässlich des 50-jährigen Bestehens der zweitältesten Germanistik in der Slowakei am Institut für Germanistik der Philosophischen Fakultät der Universität Prešov durchgeführt. Unter der Leitung der Tagungspräsidentinnen Júlia Paračková und Katarína Fedáková wurde die Tagung in Zusammenarbeit mit dem SUNG veranstaltet.

Vertreten waren etwa 180 Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen der Germanistik sowie Lehrende der deutschen Sprache aller Schultypen, darunter auch etwa 40 ausländische Gäste, die überwiegend aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, aber auch aus der Tschechischen Republik, Ungarn, Bulgarien und Luxemburg kamen. Zwei Drittel der Teilnehmenden bildeten die Lehrenden aus dem Hochschulbereich und ein Drittel kam aus den Grund- und Mittelschulen.

Am 02. September 2010 wurde das offizielle Programm der Tagung im historischen Gebäude des Jonáš-Záborský-Theaters in Prešov mit einer Festveranstaltung und den Grußworten der Schirmherren eröffnet. Reden hielten u. a. der Botschafter der Schweiz, Josef Aregger, der deutsche Kulturattachée, Roland Westebbe, der Oberbürgermeister der Stadt Prešov, JUDr. Pavel Hagyar, die Prorektorin der Universität Prešov, Dr. Ivana Cimermanová, und der Dekan der Philosophischen Fakultät, Prof. Rudolf Dupkala.

Auf der Eröffnungsveranstaltung wurden mehrere Auszeichnungen verliehen. Wohl am bemerkenswertesten ist der Preis des Oberbürgermeisters der Stadt Prešov für Prof. Ladislav Sisák, den langjährigen Prešover Hochschullehrer und ehemaligen Leiter des Instituts für Germanistik in Prešov. Ebenfalls erwähnenswert ist die Verleihung der Ehrenmedaille der Universität Prešov an den DAAD für dessen Verdienste um die Förderung der Germanistik – auch an der Universität Prešov. Übergeben wurde dieser Preis an den Leiter des Referats Mittelosteuropa beim DAAD, Hans Golombek.

Ehrenmedaillen der Philosophischen Fakultät wurden an Prof. Ladislav Šimon und Prof. Ladislav Sisák verliehen, die über Jahrzehnte das Bild des Instituts für Germanistik prägten. Dankesurkunden der Philosophischen Fakultät erhielten Dr. Ane Kleine-Engel (Univ. Luxemburg), PD Dr. Anja Lobenstein-Reichmann (Univ. Heidelberg), Mag. Norbert Conti (ÖAD-Lektor am IG Prešov) und Christian Irsfeld, M. A. (DAAD-Lektor am IG Prešov) für ihre Verdienste um die internationale Kooperation des IG Prešov.

Den zweiten Teil der feierlichen Eröffnung bildete eine von Doc. Ľudovít Petraško und Christian Irsfeld, M. A. moderierte einstündige Podiumsdiskussion zum Thema „Die Bedeutung der deutschen Sprache in der Slowakei und in der Welt“. Es war gelungen, zu diesem Programmpunkt namhafte Diskutanten zu gewinnen: den Präsidenten des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim, Prof. Ludwig M. Eichinger, den Beauftragten für die Zusammenarbeit mit chinesischen Universitäten der Universität Heidelberg, der selbst regelmäßig in China unterrichtet, Prof. Oskar Reichmann, den Botschafter der Schweiz, Josef Aregger, den Leiter des Österreich-Instituts in Bratislava, Michael Huprich, die damalige Präsidentin des Slowakischen Deutschlehrer- und Germanistenverbandes SUNG, PhDr. Helena Hanuljaková, den Leiter der Abteilung Mittelosteuropa beim DAAD, Hans Golombek, und den bekannten slowakischen Germanisten, Prof. Ladislav Šimon.

Im Mittelpunkt dieser interessanten Diskussionsrunde, die auch im Slovenský rozhlas übertragen wurde, standen die veränderten Bedingungen des Deutschunterrichts und der germanistischen Lehre in den letzten Jahren sowie die Fragen der slowakischen Schulpolitik, vor allem in Bezug auf den Deutschunterricht. Die Diskussion um dieses Thema war mit dem Ende des Podiumsgesprächs keineswegs abgeschlossen, sondern beschäftigte die Teilnehmenden während der ganzen Tagung.

Das Nachmittagsprogramm am ersten Tag stand im Zeichen der Plenarvorträge international anerkannter Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus dem In- und Ausland: Prof. Ludwig M. Eichinger (IDS Mannheim), Prof. Oskar Reichmann (Heidelberg), Prof. Jan Iluk (Katowice), Dr. Christa Baumberger (Schweizerisches Literaturarchiv in Bern), Prof. Dagmar Košťálová (Bratislava), Prof. Ladislav Sisák (Prešov).

Das wissenschaftliche Tagungsprogramm richtete sich sowohl an die anwesenden Germanisten und Germanistinnen als auch an die Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen der slowakischen Grund- und Mittelschulen. In den Sektionen „Deutsch lehren und lernen“, „Sprachwissenschaft“, „Literaturwissenschaft“, „Fachsprache“, „Übersetzungswissenschaft“ und „Kulturwissenschaftliche Erkundungen“ wurden dem Fachpublikum etwa 80 Vorträge angeboten. Die Beiträge der Tagung werden im Frühjahr 2011 in einem Sammelband veröffentlicht.

Neben dieser Vielzahl wissenschaftlicher Fachvorträge wurden insgesamt zwölf überwiegend fachdidaktisch ausgerichtete Workshops angeboten: von Präsentationen neuer DaF-Lehrwerke durch die Vertreter der Verlage Hueber und Polyglot über Fragen der Literaturdidaktik (W. Keil, Trier), der Landeskunde und interkulturellen Kompetenz (N. Habelt, Wien, N. Conti, Prešov) bis hin zu Fragen des Deutschunterrichts in der Primarstufe (J. Iluk, Katowice). Alle Workshops hatten einen gemeinsamen Nenner, nämlich die Kreativität und damit die Verbesserung der Qualität des DaF-Unterrichts.

Es ist bereits zur Tradition geworden, dass Tagungen dieser Art von einem Kulturprogramm umrahmt werden. Den Teilnehmenden bleiben sicher vor allem zwei Veranstaltungen in Erinnerung: die Preisverleihung und Buchpräsentation zum Prešover Kurzgeschichtenwettbewerb 2010 unter dem Thema *Fremdsprechen* am Abend des 02. September im Alexander-Duchnovič-Theater sowie die unterhaltsame und zum Lachen anregende Vorstellung des österreichischen Aktionskünstlers Thomas Schafferer. An die Gewinner und Gewinnerinnen des Prešover Kurzgeschichtenwettbewerbs wurden Preise im Gesamtwert von ca. 7.000 EURO vergeben. Hauptpreise waren vollfinanzierte Sprachkurse in Deutschland.

Die Jubiläumstagung ist auch als Beweis für die Sinnhaftigkeit derartiger Konferenzen zu werten: Sie geben zahlreiche Anregungen für die Forschung und Lehre und darum geht es den Germanisten und Germanistinnen sowie den Deutschlehrern und –lehrerinnen in erster Linie. Es bleibt zu hoffen, dass noch viele weitere Möglichkeiten zum regen Gedankenaustausch folgen werden.

Internationales germanistisches Symposium: „Perspektiven der Auslandsgermanistik“.

Košice/ Kaschau, 25. - 26. Februar 2010

Peter Orinčák - Ulrika Strömplová - Eva Černáková

Vom 25. - 26. Februar 2010 organisierte der Lehrstuhl für Germanistik der Philosophischen Fakultät der Pavol-Jozef-Šafárik-Universität (UPJŠ) in Košice im Rahmen der DAAD-Partnerschaft mit dem Institut für Germanistik der Universität Regensburg (initiiert von Prof. Albrecht Greule und Frau Doz. Mária Papsonová, das internationale germanistische Symposium *Perspektiven der Auslandsgermanistik*. Die Konferenz, die im historischen Hauptgebäude unserer Universität stattfand, eröffnete Frau Dr. Ingrid Puchalová, die Leiterin einer der jüngsten germanistischen Ausbildungsstätten in der Slowakei und Organisatorin der Veranstaltung, mit aktuellen Fragestellungen zum Germanistikstudium und der Germanistikforschung im Ausland: „Soll dieses Studium eher didaktisch ausgerichtet werden, im Sinne von Deutsch als Fremdsprache, oder eher dem Germanistikstudium in Deutschland und Österreich ähneln? Wie sollen die Literaturwissenschaft, ihre Forschung und Themenwahl sowie das Phänomen Medien-Literatur in Zukunft angegangen werden?“

Dieses Symposium wurde zwei bedeutenden Persönlichkeiten der Germanistik in der Slowakei gewidmet: Prof. Viliam Schwanzer und Prof. Elemír Terray, die in hohem Maße dazu beitrugen, dass sich die Germanistik in der Slowakei etablierte und somit einen wichtigen Grundstein auf diesem Gebiet legten. Frau Doz. Eleonóra Dzuriková (Universität Košice) stellte ihren ehemaligen Lehrer und Betreuer Prof. Schwanzer vor. Darauf folgte ein Beitrag von Herrn Prof. Ladislav Šimon (Universität Košice) über seinen Doktorvater Prof. Elemír Terray. Es war eine große Freude, auf dem Symposium auch Martin Terray, den Sohn von Prof. Terray, zu begrüßen.

Bevor die Arbeit in den drei Sektionen Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft und Didaktik – Deutsch als Fremdsprache begann, traten renommierte Germanisten aus der Slowakei, Deutschland und den Niederlanden mit ihren Plenarbeiträgen auf. Unter ihnen in germanistischen Kreisen gut bekannte Namen, wie Herr Prof. Albrecht Greule (Universität Regensburg) mit seinem Beitrag „Textkompetenz, Textgrammatik und Auslandsgermanistik“. Herr Prof. Jörg Meier (Universität Leiden) belegte seine innige Beziehung zur Slowakei anhand seiner zahlreichen Publikationen zum deutschen Schrifttum auf dem Gebiet der Slowakischen Republik. In diesem Zusammenhang berichtete er auch über die „Aufgaben und Perspektiven für die Forschung deutschsprachiger Handschriften und Dokumente in slowakischen Archiven und Bibliotheken“. Mit einem Plenarbeitrag zum Thema „German studies extra muros – Möglichkeiten einer kulturwissenschaftlich orientierten Germanistik in der Slowakei“ trat auch Herr Doz. Adam Bžoch, Direktor des Instituts für Weltliteratur der Slowakischen Akademie der Wissenschaften in Bratislava und außerordentlicher Professor an der Universität Ružomberok, auf. Frau Dr. Katarína Fedáková (Universität Prešov) beendete die Vorträge im Plenum mit ihrem aktuellen Beitrag zum Thema „Perspektiven und Grenzen des Lehramtsstudiums“.

Von den vielen nennenswerten Beiträgen, die später folgten, erwähnen wir nur einige. Unter ihnen den Beitrag von Herrn Dr. Armin Bachmann (Universität Regensburg), der ein bedeutender Mundartenforscher ist und sich unter anderem mit alten, langsam schwindenden deutschen Mundarten auf dem Gebiet der heutigen Slowakei beschäftigt und diese erforscht. In seinem Beitrag widmete er sich der deutschen Mundart von Wagendrüssel/ Nálepko in der Slowakei. Weiter trat Herr Prof. Peter Ďurčo (Universität Trnava) auf, der das „SprichWort als eine Internet-Lernplattform für das Sprachenlernen“ vorstellte. Zu dem sprachwissenschaftlichen Thema „Zu der durchsichtigen und undurchsichtigen Motivation in der Phraseologie an deutschen und slowakischen Beispielen“ äußerte sich Frau Prof. Mária Vajčíková (Universität Bratislava). Frau Doz. Mária

Papsonová, außerordentliche Professorin (Universität Košice), ging in ihrem Beitrag näher auf die „Diachrone Sprachbetrachtung in der Auslandsgermanistik“ ein. In einem literaturwissenschaftlichen Beitrag stellte sich Frau Dr. Viera Glosíková (Universität Prag) die Frage, „wie man heute deutschsprachige Literatur vermitteln kann bzw. soll“. Durchaus anregend war auch der Beitrag von Frau Dr. Nadežda Zemaníková (Universität Banská Bystrica), die über die „Relevanz der Gedächtnisforschungsansätze für die auslandsgermanistische Literaturwissenschaft“ sprach. Im Rahmen der Didaktik deutete Frau Dr. Michaela Kováčová (Universität Ružomberok) in ihrer Ausführung „Interkultureller Ansatz – eine der Perspektiven der Auslandsgermanistik?“ eine Entwicklungsrichtung der Auslandsgermanistik an. Mit dem Thema „Künstlerische Artefakte – Auslöser für Kreativität und Emotionalität des Schülers“ trat Frau Doz. Ivica Lenčová (Universität Banská Bystrica) auf.

In den beiden Tagen versuchte man, auf aktuelle Fragen, die die Zukunft der Auslandsgermanistik betreffen, passende Antworten zu finden und konkrete Lösungen vorzuschlagen. Ende des Jahres 2010 wird eine Monographie mit den Beiträgen zur Konferenz *Perspektiven der Auslandsgermanistik* erscheinen.

Autoren

Mgr. Eva Černáková
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Petzvalova 4
040 11 Košice

PhDr. Ján Demčišák, PhD.
Katedra germanistiky FF
Univerzita sv. Cyrila a Metoda
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava
E-Mail: jdemcisak@gmail.com

Mgr. Simona Fraščíková
Katedra germanistiky FF
Univerzita sv. Cyrila a Metoda
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava
E-Mail: simonka3@post.sk

Mgr. Róbert Gáfrik, PhD.
Ústav svetovej literatúry SAV
Konventná 13
Bratislava

Dr. Brigita Kacjan
Filozofska fakulteta
160 Koroška Cesta
Maribor 2000
Slovenia
E-Mail: brigita.kacjan@uni-mb.si

Mgr. Anita Kázmérová
Katedra germanistiky FF
Univerzita sv. Cyrila a Metoda
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava
E-Mail: kazmeranita@gmail.com

Dr. Tamás Kispál
Universitát Szeged
Egyetem u. 2
6722 Szeged
Ungarn
E-Mail: kispal@lit.u-szeged.hu

Mgr. Věra Kozáková, Ph.D.
Universita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav jazyků
Mostní 5139, 760 01 Zlín

Mgr. Peter Orinčák
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Petzvalova 4
040 11 Košice

PhDr. Júlia Paračková, PhD.
Institut für Germanistik
Universität Prešov
Philosophische Fakultät
Ul. 17. Novembra 1
080 78 Prešov

Mgr. Lucia Ringerová, M.A.
Parková 37
067 31 Udavské
E-Mail: lucia.ringerova@yahoo.de

Mgr. Lucia Sabová, PhD.
Katedra germanistiky FF
Univerzita sv. Cyrila a Metoda
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava
E-Mail: lucia.sabova@ucm.sk

Prof. Dr. Georg Schuppener
Katedra germanistiky FF
Univerzita sv. Cyrila a Metoda
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava
E-Mail: schuppen@rz.uni-leipzig.de

Mgr. Ulrika Strömplová
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Petzvalova 4
040 11 Košice

Dr. phil. PaedDr. Darina Víteková
Katedra germanistiky FF
Univerzita sv. Cyrila a Metoda
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava
E-Mail: chovaniakovad@gmail.com

PhDr. Milan Žitný, CSc.
Ústav svetovej literatúry SAV
Konventná 13
813 64 Bratislava
E-Mail: milan_zitny@r19.roburnet.sk

Manuskripthinweise

Format:

DIN A4,

Seitenränder: oben: 2,5 cm, unten: 2,5 cm, innen: 2,5 cm, außen: 2,5 cm.

Absatz:

Einschub – links: 0 cm, rechts: 0cm

Abstand – vor: 0pt, nach 0pt

Zeilenabstand: einfach

Zeichen:

Times Roman

Verfassersname (11pt)

Aufsatztitel (12pt)

(drei Leerzeilen)

1. Überschrift der ersten Untergliederung (11pt)

(zwei Leerzeilen)

2.1. Überschrift der zweiten Untergliederung (10pt)

(eine Leerzeile)

Text (10pt)

Abbildungen und Graphiken:

Abbildungen, die Sie von Hand oder mittels Graphikprogramm zeichnen, erstellen Sie nach Möglichkeit schon in den Originalgrößen (Zielgröße), in denen sie auf den Buchseiten abgebildet werden sollen.

Soweit Sie Graphiken bereits in die Textseiten einfügen, achten Sie auf die exakte Positionierung und auf genügend ‚Weißraum‘ zwischen Text und Abbildung (oben und unten ca. $\frac{1}{2}$ – 1 Leerzeile).

Bei ‚lose‘ beiliegenden Abbildungen vermerken Sie deutlich die Reihenfolge, z.B. „Auf Seite x im Manuskript einfügen“.

Bibliographische Angaben

Bibliographische Hinweise in Text und Fußnoten sollen in Kurzform wie folgt gegeben werden:

... Altmann (1981) und Leisi (1971) haben gezeigt ...

... die Beiträge in Bolinger (1972c).

... vor kurzem ausführlich erörtert (vgl. Lipka 1990: 171ff.).

... wie bei Quirk/Greenbaum (1973: 406–429) besprochen.

Die vollständige Bibliographie unter der Überschrift *Literaturverzeichnis* soll auf einer rechten Seite beginnen. Sie sollte im kleineren Schriftgrad gesetzt werden (9 p).

Die Einträge sind nach den Nachnamen der Verfasser / Herausgeber alphabetisch zu ordnen. Mehrere Werke desselben Verfassers sind chronologisch zu ordnen. Bei gleichem Erscheinungsjahr ist zu unterscheiden mittels a, b, c usw. wobei die Doppelnennungen eines Autors durch einen Gedankenstrich < - > ersetzt werden. Der zitierten bzw. aktuellen sollte möglichst die erste Auflage nachgestellt werden; Auflagen werden möglichst mit Exponentenziffern angegeben.

Zitierte Nachschlagewerke sind, mit oder ohne übliche Abkürzungen, in alphabetischer Folge ihrer Titel anzugeben in KAPITÄLCHEN.

Beispiele:

(a) Wörterbücher

ALD5 = OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY OF CURRENT ENGLISH. Hg. Jonathan

Crowther. Oxford: Oxford University Press 51995 [11948 Komp. A. S. Hornby].

LGWBDAF = LANGENSCHIEDTS GROSSWÖRTERBUCH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE. Hgg.

Dieter Götz, Günther Haensch, Hans Wellmann. Berlin etc.: Langenscheidt 1993.

W III = WEBSTER'S THIRD NEW INTERNATIONAL DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE.

Hg. Philip Gove. Springfield, MA: Merriam 1961 [Supplement 6000 Words 1976].

(b) Sonstige Literatur

Altmann, Hans (1981): Formen der „Herausstellung“ im Deutschen. Rechtsversetzung, Linksversetzung, Freies

Thema und verwandte Konstruktionen. – Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten 106).

– (Hg.) (1988): Intonationsforschungen. – Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten 200).

Bolinger, Dwight (1972a): Degree Words. – The Hague, Paris: Mouton.

– (1972b): „Accent is Predictable (if you're a Mind-Reader).“ – *Language* 48, 633–644.

– (ed.) (1972c): Intonation. – Harmondsworth: Penguin.

Grice, H. Paul (1975): „Logic and Conversation.“ – In: P. Cole, J. L. Morgan (eds.): *Syntax and Semantics*.

Vol. 3: *Speech Acts*, 41–58. New York: Academic Press.

Leisi, Ernst (1953; 21971): *Der Wortinhalt. Seine Struktur im Deutschen und Englischen*. – Heidelberg:

Winter.

Lipka, Leonhard (1984): Review of: *Studies in English Linguistics for Randolph Quirk*, ed. by S. Greenbaum

et al. (London, New York, 1980). – *Anglia* 102, 472–478.

Vater, Heinz (1975): Werden als Modalverb. – In: J. P. Calbert, H. Vater (Hgg.): *Aspekte der Modalität*, 71–

148. Tübingen: Narr (= Studien zur deutschen Grammatik 1).