

Slowakische Zeitschrift für Germanistik

Jahrgang 1, Heft 1

Redaktionsrat

Vorsitzender: Peter Ďurčo

Mitglieder: Dmitrij Dobrovoľskij, Alena Ďuricová, Juraj Dvorský, Helena Hanuljaková, Viera Chebenová, Vida Jesenšek, Dagmar Košťálová, Ružena Kozmová, Roman Mikuláš, Ilpo Piirainen, Ingrid Puchalová, Georg Schuppener, Libuše Spáčilová, Mária Vajičková, Ladislav Sisák

Herausgeber: Verband der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei

ISSN 1338-0796

Inhalt

STUDIEN UND AUFSÄTZE

Karin S. Wozonig

Schnittstellen zwischen Chaostheorie, soziologischer Systemtheorie und empirischer Literaturtheorie

Andrea Mikulášová – Roman Mikuláš

Kinder- und Jugendliteratur in der Medienkommunikation

Mária Bielíková

Transkultureller Ausblick auf Hermann Hesses Schaffen

Jana Hofmannová

Anthroponyme als phraseologische Komponenten im österreichischen Deutsch, im Binnendeutschen und im Tschechischen

Katarína Doležalová – Silke Gester

Die Entwicklung des Anglizismengebrauchs in der Zeitschrift *Marketing Journal* – anhand eines Vergleichs von zwei Ausgaben aus dem Jahr 1969 und 2007

Zuzana Tuhárska

Text als Mittel der Informationsübertragung im Unterrichtsprozess

Darina Chovaniaková

Deutschland und Deutsche in der Wahrnehmung von slowakischen Schülern. Ergebnisse einer empirischen Studie

Peter Ďurčo – Vida Jesenšek

Sprichwörter mehrsprachig und korpusbasiert in einem multilateralen EU-Projekt

Klyushkina, Larisa – Middeke, Annegret – Semyonova, Anastassiya – To, Anh

Interkulturelles Lernen mit regionalisierten Lehrmaterialien Deutsch als Fremdsprache für slawischsprachige Schüler und Studenten

REZENSIONEN

Walter Röll

Kleine, Ane und Irsfeld, Christian (Hg.): Grenzgängereien. Beiträge der gemeinsamen germanistischen Vortragsreihen in Trier und Prešov 2006/2007. Prešov 2008.

Mónika Cseresznyák

Renata Cornejo: Das Dilemma des weiblichen Ich. Untersuchungen zur Prosa der 1980er Jahre von Elfriede Jelinek, Anna Migutsch und Elisabeth Reichart. Wien: Praesens, 2006

Slavomíra Tomášiková

Kášová, M. (ed.): Germanistische Studien zur Sprache, Literatur und Didaktik I. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov 2008

CHRONIK

Pavol Zubaľ

Zum 60. Geburtstag von Ľudovít Petraško

Ulrike Goldschweer

Chaosforschung in der Literaturwissenschaft: interdisziplinäres Paradebeispiel oder disziplinäres Missverständnis?

Manuskripthinweise für Autoren

Bibliographische Angaben

Karin S. Wozonig

Schnittstellen zwischen Chaostheorie, soziologischer Systemtheorie und empirischer Literaturtheorie

Dieser Beitrag präsentiert einige Berührungs- und Abstoßungspunkte von Theorieansätzen, die von konstruktivistischen Prämissen geleitet sind und der chaostheoretischen Literaturwissenschaft, wie sie sich in den vergangenen zwanzig Jahren in ihrer Praxis darstellt. Ich gehe in meinen Ausführungen davon aus, dass die Überschneidungen, insbesondere in Hinblick auf die Theorieimporte und -anklänge aus den Naturwissenschaften und der Soziologie, aus *kulturanalytischer* Perspektive von Bedeutung sind. An ihnen ist zu beobachten, in welchem Maß Objektbereich und Disziplin (Literatur und Literaturwissenschaft) zu Instrumenten kultureller Selbstbeobachtung und Selbstvergewisserung werden.

Die Ähnlichkeiten zwischen konstruktivistischen Ansätzen und der sogenannten Chaosforschung sind groß, die Begründerin der literaturwissenschaftlichen Chaostheorie, N. Katherine Hayles zeigt die Zusammenhänge im Detail auf. Eine der Ähnlichkeiten auf der Meta-Ebene besteht darin, dass der Konstruktivismus und die Chaostheorie kein homogener Wissenschaftsbereich, sondern ein heterogener, interdisziplinärer Forschungszusammenhang sind, dessen Anfänge bis zu den Vorsokratikern zurückreichen. Auch die Beobachtung (wenn auch nicht die mathematische Formalisierung) nichtlinearer Dynamik hat in unterschiedlichen Disziplinen beachtliche Tradition und vorwissenschaftliche Ursprünge. Anders als im Konstruktivismus behält die Chaostheorie allerdings die Möglichkeit der *Erkenntnis* bei, wenngleich ihre Prämissen deren Unwahrscheinlichkeit erhöhen. Die Konstruiertheit von sozialen und kulturellen Systemen kann chaostheoretisch durch die hochkomplexe Struktur des menschlichen Gehirns begründet werden, steht aber nicht im Zentrum des chaostheoretischen Interesses. Die physische Wirklichkeit außerhalb des Bewusstseins wird von der Chaosforschung nicht infrage gestellt. Viele chaostheoretische Ansätze enthalten eine Art Zukunftsversprechen, das davon ausgeht, eine evolutive Komplexitätssteigerung würde die Beschreibbarkeit der jetzt noch außerhalb der Erkenntnis liegenden Realität ermöglichen. Mit dem Konstruktivismus teilt die Chaosforschung an zentraler Stelle die Definition von Rückkoppelung und das Konzept der Beobachtung zweiter Ordnung. Die Teilnehmerposition führt in beiden Denkmodellen zur in letzter Konsequenz zu einer begründbaren Verantwortung des Individuums. Das zeigt sich besonders in der Fortführung des Radikalen Konstruktivismus bei Siegfried J. Schmidt, der von einer Position einer paradigmengeleiteten Forschung (in naturwissenschaftlicher Definition) und einer kognitionsbiologischen Begründungen zu einer Definition des richtigen Handelns kommt.¹ Die Beschreibung von Gesellschaft bzw. Kultur als deterministischem Chaos geht von informierten Aktanten aus, die Systembestandteilen darstellen. Diese können an Entscheidungspunkten (Bifurkationspunkten) zur qualitativen Änderung des Systems beitragen und ihre Entscheidungen erhalten die Systemstabilität. Die Aktanten und ihre (Sprach-) Handlungen treten dabei – wie in der soziolo-

¹Schmidt bezeichnet seine Hinwendung zu lebensweltlich relevanten Fragen als eine Theorie, die „menschenbezogene Problemdimensionierungen“ ermögliche.

gischen Systemtheorie von N. Luhmann – hinter die Systemabläufe zurück. Ähnlich wie in Luhmanns Modell tritt eine reiche Systemumgebung in Interaktion mit dem beobachteten System, wobei diese Interaktion in Form von positiver Rückkoppelung zum konstituierenden Moment offener Systeme und ihrer qualitativen Veränderung wird. Dabei setzen diese Ansätze Testverfahren ein, um durch Mustererkennung in den komplexen Systemen Ordnungsstrukturen aufzuzeichnen, über die ein wissenschaftlicher Diskurs weitergeführt werden kann.

Jene Ansätze einer chaostheoretisch beeinflussten Literaturwissenschaft, die aus der Nichtmodellierbarkeit von fundamental-komplexen Systemen ableiten, dass das hermeneutische Paradigma dem kulturellen Gegenstand nicht gerecht wird, bzw. jene, die sich auf die Elemente der (mathematischen) Formalisierbarkeit von Systemen konzentrieren, erregen das Misstrauen der literaturwissenschaftlichen Konkurrenz. Dies ist eine augenscheinliche Parallele zwischen dem chaostheoretischen Ansatz und empirischer Literaturwissenschaft. Von ihrer ersten systematischen Formulierung an hat sich auch die empirische Literaturtheorie mit „generellen Einwänden“ vonseiten „hermeneutischer Literaturwissenschaftler“ herumgeschlagen.² Eine Abgrenzung gegenüber Empirismus und vor allem Positivismus schien geboten: „Empirisch ist nicht das factum brutum. Stattdessen nennen wir ‚empirisch‘ die Ergebnisse kontrollierter und kontrollierbarer Theorieanwendung in Relation zu einem vernünftigen Konsens innerhalb einer Wissenschaftlergruppe in Relation zu dem von dieser Gruppe vertretenen Weltbild.“³ Gegenstand des Interesses ist also nicht die „Realität“. Das stellt einen Anknüpfungspunkt der empirischen Literaturwissenschaft zur Erforschung nichtlinearer Dynamik auf der Objektebene dar, da es zur expliziten Prämisse der chaostheoretisch beeinflussten Literaturwissenschaft gehört, dass nur Systemausschnitte (man könnte sie auch Weltausschnitte nennen) als Untersuchungsgegenstand gelten können. Ein zweiter wichtiger Punkt für die Formulierung als auch für die Kritik der empirischen Literaturtheorie ist der Textstatus, von dem dieser Ansatz ausgeht. Besonders in ihrer frühen Formulierung durch Siegfried J. Schmidts gilt kategorisch, dass Literarizität kein Textmerkmal, sondern das Resultat kognitiver Operationen des Rezipienten oder der Rezipientin ist. „Holistisch orientierte Text-Kontext-Konstellationen“ und die metatheoretische Bedingung des konstruktiven Funktionalismus sollten der empirischen Literaturtheorie die Kraft der paradigmatischen Neuerung geben. Dieser Anspruch wurde mittlerweile aufgegeben. Der Hermeneutiker Peter J. Brenner bemerkt:

[...] Ziel [der ETL] ist die Verabschiedung der „Interpretation“ und die Hinwendung zu jenen Phänomenen, die empirisch greifbar zu sein scheinen. In diese Richtung weisen die jüngsten Ansätze zur Begründung einer modernen Literatursoziologie als einer empirischen Literaturwissenschaft, die als neuerlicher „Paradigmawechsel“ angekündigt werden [...] – unbeschadet der Tatsache, daß über die Frage, ob ein „Paradigmawechsel“ stattgefunden hat, nicht der Initiator einer Theorie, sondern die Wissenschaftsgeschichte entscheidet.⁴

Tatsächlich wirken Schmidts Versuche, die paradigmatische Neuerung aufzuzeigen, streckenweise angestrengt. Seine Erläuterungen zur Funktionsweise der Literaturwissenschaft als selbstorganisierendem und -organisiertem System, das sich im Moment der Instabilität der Neuordnung durch die empirische Literaturtheorie öffnet und somit evolviert,⁵ sehe ich als Beschwörungsformel, die jene bannen soll, die die primäre Aufgabe der Literaturwissenschaft in der Interpretation sehen. Darüber hinaus dient diese Selbsterklärung auch – und das

² Vgl. Schmidt (1991).

³ Schmidt (1991), S. 313.

⁴ Brenner (1998), S. 126.

⁵ Vgl. Schmidt (1991), S. 323.

ist wiederum ein verbindendes Merkmal zwischen empirischer Literaturtheorie und chaostheoretischer Literaturwissenschaft – als Instrument der Selbstversicherung. Wie in der neuen Physik (und in der chaostheoretisch beeinflussten Literaturwissenschaft) soll in der empirischen Literaturtheorie ein traditioneller Wissenschaftsbegriff überwunden und durch einen neuen ersetzt werden. Anders als die textontologisierenden Ansätze geht die empirische Literaturtheorie vom Kommunikat aus, das aufgrund der Kommunikatbasis gemäß den Konstruktionsbedingungen seines Voraussetzungssystems von Rezipient(Inn)en geschaffen wird. Dieser Ansatz interessiert sich für die kommunizierbaren, konventionsabhängigen Verstehensprozesse, die zur Qualifikation von Texten als „literarisch“ führen. Das zieht allerdings das Problem nach sich, dass einerseits der Selbstbeschreibungsfähigkeit der Rezipient(Inn)en und Probanden vertraut werden muss und andererseits aufgrund der beschränkten Kommunizierbarkeit kreativen Erlebens ein nicht unerheblicher Anteil des Untersuchungsergebnisses der Intuition des Literaturwissenschaftlers oder der Literaturwissenschaftlerin entspringt. Das widerspricht der Verwissenschaftlichungsbemühung (im Sinne einer Anwendung von naturwissenschaftlichen Kategorien) dieser Theorie, wird aber zugleich mit der Feststellung entproblematisiert, dass es in der empirischen Literaturtheorie eben nicht um „Objektivität“ gehen soll, sondern um „Explizitheit“, „Intersubjektivität“ und „Systematizität“.⁶ Die „Anwendung“ von Objektivität – die implizit bleibt – folgt hier einer aus der historischen Forschung zum Objektivitätsbegriff und -kriterium bekannten Vorstellung: „Objektivität ist ebenso wenig der einzige epistemologische Wert wie Gerechtigkeit der einzige soziale.“⁷ Die unfreiwillige, von der Theorie nicht als Faktor integrierte Aufwertung der Intuition (genauer: einer literaturwissenschaftlichen Intuition) nähert die empirische Literaturtheorie deutlich der chaostheoretischen Literaturwissenschaft an, da gerade die Erforschung nichtlinearer Systeme die Erkenntnis erbracht hat, dass die Bestimmung aller Anfangsbedingungen einer hochkomplexen Systemdynamik unmöglich ist und daher zur Wissensgenerierung auch intuitiv gewonnene Erkenntnisse beitragen. In vielen Anwendungen chaostheoretischer Literaturwissenschaft wird diese Aufwertung der literaturwissenschaftlichen Intuition explizit gemacht, selten allerdings methodisch sauber von dem Konzept der Einfühlung getrennt.

Dass die empirische Literaturtheorie schon in den 1970er Jahren mit dem Anspruch formuliert wurde, ein neues, an den Naturwissenschaften orientiertes Paradigma darzustellen, sagt viel über die Situation der Literaturwissenschaft zu diesem Zeitpunkt aus. Die Verzweiflung über die zunehmende Unbrauchbarkeit und Unangemessenheit von „richtigen“ Interpretationen, die mit sozialhistorischen und rezeptionsästhetischen Vorzeichen einander selbstläuferartig abzulösen hatten und auf immer weniger aktuelle Objekte (zeitgenössische literarische Texte) anwendbar waren, schlug sich in der Suche nach der Möglichkeit der „Verwissenschaftlichung“ der Literaturwissenschaft nieder. Auch in der chaostheoretisch inspirierten Literaturwissenschaft ist fallweise der Versuch der Verwissenschaftlichung, verstanden als Annäherung einer weichen Wissenschaft an die Naturwissenschaften, das Motiv für die Methodenwahl. Von einer wenn auch rudimentären Berechenbarkeit und von der grafischen Darstellung ihrer Untersuchungsergebnisse versprechen sich einige chaostheoretisch beeinflusste Literaturwissenschaftler(innen) eine Steigerung der Plausibilität ihrer Arbeit. Der Anlass für die Adaption chaostheoretischen Vokabulars kann sowohl das individuelle Bedürfnis der Literaturwissenschaftlerin oder des Literaturwissenschaftlers sein, am System der echten, also harten Wissenschaften teilzuhaben, als auch der krisengeleitete Bedarf der Disziplin Literaturwissenschaft an Formalisierung und Systematizität. Diese beiden Ausgangspunkte waren auch maßgeblich in der Formulierung der empirischen Literaturtheorie.

⁶ Vgl. ebd., S. 324.

⁷ Daston (1998), S. 33

Die Wirksamkeit der Verwissenschaftlichungsversuche in der empirischen Literaturwissenschaft wird besonders in der Auseinandersetzung (oder Vermeidung der Auseinandersetzung) mit hermeneutisch arbeitenden Literaturwissenschaftler(Inne)n deutlich. Die Kontakte waren lange spärlich und beschränkten sich oft auf gegenseitige Ablehnung. Die Interpretation ist der Haken, an dem sich die Erkenntnisse der empirischen Literaturtheorie aufhängen, doch zeigt sich mittlerweile, dass die Ergebnisse der empirisch arbeitenden Literaturwissenschaft für die text- und verstehenzentrierte Literaturwissenschaft eine Perspektivenerweiterung ermöglichen und dass die empirische Richtung für das hermeneutische Paradigma durchaus als Korrektiv funktionieren kann.

In der Interpretationspraxis werden bloß Kommunikate hergestellt. Was Interpretationen explizieren sagt zwar nichts über die Qualität der literarischen Texte aus, es ist aber auch durchaus wissenschaftlich verwertbar, denn sie explizieren eben jene Erfahrungen mit Texten, die am Funktionieren des Literatursystems beteiligt sind. Wertvoll ist vor allem die Vergleichbarkeit von Wirklichkeitsmodellen, die sich gerade aus der Interpretation als Ergebnis der Beobachtung ergibt.⁸

So stellt z. B. Simone Winko eine Verbindung zwischen dem Verstehensprozess bei Gadamer und der Schemata-Konzeption der empirischen Literaturtheorie her: Zwar sei das hermeneutische Vorurteil globaler definiert als die Schemata (Prädispositionen und Konventionen, die die Bedeutungszuweisung ermöglichen) und unterscheide sich vor allem durch die historische Komponente, aber beide Konzepte sind „erfahrungsabhängig“ und beschreiben einerseits die Grundlagen der Verstehensleistung, andererseits „Erwartungen“ an den Text. Da das Verstehen 1 (das Herstellen einer kohärenten Textrepräsentation) seine Fortsetzung in Verstehen 2 hat, das als Aufgabe der traditionellen Literaturwissenschaft betrachtet wird, die beiden Verstehensmodalitäten ineinander übergehen, brächte die Akzeptanz der empirischen Literaturtheorie durch die Hermeneutiker Erhellendes für die normativen Kriterien professionellen Textverstehens.⁹ Für S. J. Schmidt war der systemimmanente Bedarf an Textinterpretation immer unbestritten, er schloss sie jedoch als Aufgabe für empirische Literaturwissenschaft aus.¹⁰ Zudem bleiben Textstrukturen in dem Ansatz unberücksichtigt, da von der völligen Subjektabhängigkeit der Bedeutungszuweisung ausgegangen wird. Diese Position kann heute als weitgehend (auch von S. J. Schmidt) aufgegeben betrachtet werden. Für die „schwächere“ Form des Ansatzes gilt allerdings, dass zwischen Rezeption und Interpretation im Sinne einer wissenschaftlichen Operation zu unterscheiden ist.

Denkt man die Schemata-Konzeption der empirischen Literaturtheorie zu Ende, müsste der Literaturwissenschaftler oder die Literaturwissenschaftlerin zum Laplaceschen Dämon werden, dem *alle* Rahmenbedingungen der Rezeption zum Zeitpunkt Null bekannt sind. Das bedeutet: Die Summe der Anfangsbedingungen eines Prozesses wird als beinahe unendlich groß, aber bei ausreichender Kapazität als restlos erfassbar verstanden. In der Vorstellung von Laplace bedürfte es zwar eines Dämons, um diese Informationsmenge zu bewältigen, es besteht aber kein Zweifel daran, dass danach eine lückenlose Prognose der weiteren Entwicklung möglich ist. Zwar wurde dieses Konzept spätestens durch die Beschreibung der Entropie auch naturwissenschaftlich erschüttert, der „reduktionistische Zauber“ wirkte aber weiter. Erst durch die Erforschung nichtlinearer Systeme wird klar, dass es sich bei der Nichtreproduzierbarkeit der Anfangsbedingungen bzw. bei Fluktuationen in komplexen Systemen nicht um reduzierbare Fehler handelt und dass diese Systembedingungen beschreibbar (wenn auch nicht in einem Modell darstellbar) sind. Die chaostheoretische Beschreibungskompetenz komplexer Systeme ermöglicht es, den empirischen Rahmen des

⁸ Mikuláš (2004), S. 314.

⁹ Winko (1995), S. 23f.

¹⁰ Vgl. Schmidt (1980), S. 294f.

Rezeptionsvorganges zu korrigieren. Prädispositionen des rezipierenden Subjekts und das individuelle Voraussetzungssystem zum Zeitpunkt des Rezeptionsvorgangs sind keinesfalls reproduzierbar. Die extreme Empfindlichkeit gegenüber „Nuancen“ und kleinsten Änderungen in den Anfangsbedingungen wird in der chaostheoretisch beeinflussten Literaturwissenschaft als Startpunkt für die „Kreativität“, die als Komponente von Literarizität gilt, verortet.¹¹

Bereits in der Romantik wird die komplexe Harmonie mit der Qualität des Kunstwerks als untrennbar verbunden angesehen. Dem liegt die Vorstellung einer organischen Organisation zugrunde, die sich dem Reduktionismus widersetzt. Die Literarizität wird mithin als Ergebnis komplexer und *lokaler* Interdependenzen definiert, die aus dem Gesamtsystem emergieren.¹² Joyce S. Walker zeigt in ihrer chaostheoretisch beeinflussten Interpretation von Novalis' *Heinrich von Ofterdingen*, dass die Chaosforschung damit auf das romantische Konzept des strukturierten, ordnenden Zufalls zurückgreift:

When Novalis writes, „Alle Zufälle unsers Lebens sind Materialien, aus denen wir machen können, was wir wollen“ [...], he is emphasizing the creative and shaping nature of human freedom, despite the apparently contradictory and rather deterministic conclusion that *Zufall* is not arbitrary but in fact has meaning as an expression of the transcendent. This paradox is made explicit where he writes, „Auch der Zufall ist nicht *unergründlich* – er hat *seine* Regelmäßigkeit“ [...], and it provides another remarkable parallel to the new scientific understanding of chaos as a deterministic system which generates randomness – randomness with its own underlying order [...].¹³

Die ausdrückliche Beachtung der Asymmetrie im Ursache-Wirkungs-Zusammenhang kann außerdem einen angenehmen Nebeneffekt für das forschende Subjekt haben, denn sie bietet eine Lösung für ein Relevanzproblem: „Philosophisch gesehen mag die Chaostheorie all jene trösten, die ihre eigene Rolle in der Welt als unwichtig ansahen. Unwichtige Dinge können in einem nichtlinearen Universum gewaltige Wirkungen haben.“¹⁴

Diese kurze Darstellung einiger Schnittstellen zu anderen literaturtheoretischen Ansätzen und der Erweiterung der literaturwissenschaftlichen Beschreibungscompetenz durch die chaostheoretische Literaturwissenschaft soll genügen, um das Denkmodell einer chaostheoretischen Literaturwissenschaft innerhalb einer kulturwissenschaftlichen Systemforschung zu verorten. Chaostheoretische Anwendungen (Interpretationen und Lektüren), die Erkenntniszuwachs bringen und in einer von Methodenvielfalt gekennzeichneten Literaturwissenschaft anschließbar sind, werden die Bedeutung dieses Denkmodells für die Disziplin weiter erhöhen.

Literaturverzeichnis

Brenner, Peter J. (1998): *Das Problem der Interpretation. Eine Einführung in die Grundlagen der Literaturwissenschaft*. Tübingen.

Briggs, John und F. David Peat (1990): *Die Entdeckung des Chaos. Eine Reise durch die Chaostheorie*. München.

¹¹ Vgl. McCarthy (2006).

¹² Vgl. Paulson (1991), S. 42-45.

¹³ Walker (1993), S. 49.

¹⁴ Briggs u. Peat (1990), S. 107.

- Daston, Lorraine (1998): Die Kultur der wissenschaftlichen Objektivität. In: Otto Gerhard Oexle (Hg.): *Naturwissenschaft, Geisteswissenschaft, Kulturwissenschaft. Einheit – Gegensatz – Komplementarität?* Göttingen [=Göttinger Gespräche zur Geschichtswissenschaft 6], S. 11–39.0
- Groeben, Norbert (1983): The Function of Interpretation in an empirical Science of Literature. In: *Poetics* 12 (1983), S. 219–238.
- Hayles, N. Katherine (1990): *Chaos Bound. Orderly Disorder in Contemporary Literature and Science*. Ithaca, London
- Malinowski, Bernadette (2005): Literatur und Naturwissenschaft. In: Hans Vilmar Geppert, Hubert Zapf (Hg.): *Theorie der Literatur. Grundlagen und Perspektiven*. Bd. 2. Tübingen, S. 21–47.
- McCarthy, John A. (2006): *Remapping Reality. Chaos and Creativity in Science and Literature (Goethe-Nietzsche-Grass)*. Amsterdam, New York [=Internationale Forschungen zur Allgemeinen und Vergleichenden Literaturwissenschaft 97].
- Mikuláš, Roman (2004): Implikationen des Radikalen Konstruktivismus in der Literaturwissenschaft. In: *Zborník príspevkov zo VII. konferencie Spoločnosti učiteľov nemeckého jazyka a germanistov Slovenska*. Banská Bystrica, S. 307–315.
- Paulson, William (1991): Literature, Complexity, Interdisciplinarity. In: N. Katherine Hayles (Hg.): *Chaos and Order. Complex Dynamics in Literature and Science*. Chicago, London, S. 37–53.
- Schmidt, Siegfried J. (1980): *Grundriß der empirischen Literaturwissenschaft*. Bd. 1: Der gesellschaftliche Handlungsbereich Literatur. Braunschweig.
- Schmidt, Siegfried J. (1991): Empirische Literaturwissenschaft in der Kritik (1984). In: Reinhold Viehoff (Hg.): *Alternative Traditionen. Dokumente zur Entwicklung einer empirischen Literaturwissenschaft*. Braunschweig, S. 309–339.
- Schmidt, Siegfried J. (2003): *Geschichten & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus*. Reinbek.
- Walker, Joyce S. (1993): Romantic Chaos: The Dynamic Paradigm in Novalis's *Heinrich von Ofterdingen* and Contemporary Science. In: *The German Quarterly* 66 (1993) 1, S. 43–56.
- Winko, Simone (1995): Verstehen literarischer Texte versus literarisches Verstehen von Texten? Zur Relevanz kognitionspsychologischer Verstehensforschung für das hermeneutische Paradigma der Literaturwissenschaft. In: *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* (1995) 1, S. 1–27.
- Wozonig, Karin S. (2008): *Chaostheorie und Literaturwissenschaft*. Innsbruck: Studienverlag.

Kinder- und Jugendliteratur in der Medienkommunikation¹

Literatur als mediale Kommunikation

Wenn Literatur eine Art der Kommunikation darstellt, so muss man sie auch als Medium begreifen und die Möglichkeit wahrnehmen können, sie mit anderen Medien zu vergleichen, denn schließlich werden auch in anderen Medien ästhetische Produkte verhandelt. Intermedial bzw. transmedial agierende Literaturwissenschaftler versuchen in den meisten Fällen jenem Umstand Rechnung zu tragen, dass es sich hier um eine spezifische mediale Kommunikation handelt. Luhmann schreibt: „Das, was wir als Erkenntnis kennen, ist Produkt des Kommunikationssystems Gesellschaft...“ (Luhmann 2005: 50) Unter Literatur verstehen wir demzufolge ein Gefüge von Teilen, das sich nach eigenen Regeln selbst verwirklicht und sich in Wirkungszusammenhängen organisiert. Martin Löffelholz und Klaus-Dieter Altmeppen formulieren diese Problematik im Hinblick auf die Modalitäten der Informationsgesellschaft wie folgt:

„Neuartige technologische Infrastrukturen formen die Konturen der Informationsgesellschaft in besonderer Weise. Ihre Dynamik gründet insgesamt jedoch auf vielfältigeren Prozessen der Selbstorganisation sozialer Systeme – insbesondere auch im Mediensystem, das als „Kommunikationsdienstleister“ die Genese der Informationsgesellschaft als Mediengesellschaft entscheidend mitgestaltet hat und reflexiv wiederum von gesellschaftlichen Transformationsprozessen betroffen ist.“ (Löffelholz/Altmeppen 1994: 581)

Im Prozess der literarischen Kommunikation entstehen bestimmte Routinen, man spricht von Iterationen, wenn sich Vorgangsweisen in der Kommunikation verselbstständigen, sie werden verhandelbar, sie werden zu Attraktoren – diese machen die eigentliche Robustheit des Systems Literatur aus. Wir können ein System eben erst in seiner Robustheit wahrnehmen. Die Regeln und Routinen führen aufgrund ihrer iterativen Eigendynamik häufig zu vereinfachenden, ausschließenden Erklärungsmustern – die unter bestimmten Voraussetzungen fatale Folgen haben können.

Mediale Vernetzung

Es gibt Projekte, die konstitutiv den Aspekt der kommunikativen Vernetzung implementieren. In diesem Sinn simuliert das globale Netz die dynamische strukturdeterministische Hyperkomplexität neuronaler bzw. Gesellschaftlicher Prozesse. Wenn diese Prozesse für den Rezipienten intransparent bleiben, wird er zum unkritischen, passiv akzeptierenden und vor allem unmündigen Konsumenten, der eben nicht kommuniziert. Die Interaktivität simuliert

¹ Der Beitrag entstand im Rahmen des Forschungsprojektes VEGA 1/4710/07 Diskurse der Kinder- und Jugendliteratur

real ablaufende Kommunikationsprozesse und damit die Konstruktivität der gelebten Wirklichkeit. Luhmann schreibt: „Das, was wir als Erkenntnis kennen, ist Produkt des Kommunikationssystems Gesellschaft, an dem Bewusstsein zwar jeweils aktuell, aber immer nur in minimalen Bruchteilen teilhat.“ (Luhmann 2005: 50)

Die Interaktivität stellt zugleich einen hochkomplexen Forschungsgegenstand mit unzähligen Implikationen dar, es handelt sich um einen Prozess der Konstruktion einer Modellwelt eines bestimmten Mediums, also eines sozialen Systems mit allen Besonderheiten, die auch für andere Sozialsysteme gelten. Die Reflexion der Konkretisierungen auf technischer oder ästhetischer Ebene kann diese Implikationen kaum andecken und sie übersieht eben auch das, wodurch dieses Medium als Semiosphäre ein Modell der kognitiven Prozesse ist. Hier fragen wir uns, bis zu welchem Grad die virtuellen Räume der Medien, die im globalen Netz generiert werden, die Wahrnehmung verändern, wenn wir von Medien sprechen, die durch ihre Funktion über die Vermittlung von Wirklichkeitsmodellen hinausgehen.

Unserer Auffassung nach können wir durchaus von emanzipierten Medien sprechen, in deren Orientierungsräumen eine systemische Realität hergestellt wird, die analog zur gelebten Wirklichkeit funktioniert, deren Mechanismen transparent und in dieser Eigenschaft Teil dieser Konstruktion sind. Konstruktivistisch betrachtet wird hier die zirkuläre Logik der Autopoiesis medial verwirklicht. Das globale Netz bspw. stellt einen Raum der sozialen Kommunikation dar, das Netz existiert nur, indem es als Medium der sozialen Kommunikation funktioniert, darin gründet seine Besonderheit. Als Medium existiert es nur in der Vernetzung von Systemen, die dieses Medium zum Medium des sozialen Systems machen. Seine weiteren Attribute wie Hypermedialität, Interkulturalität usf. stellen Invarianten mit unzähligen Implikationen dar. In diesem Raum werden heterogene Teilsysteme generiert, die primär funktional definiert werden.

Das Verhalten von solchen hyperkomplexen Systemen ist durch die interne Komplexität des Systems, durch die Wechselwirkungen zwischen den beteiligten Komponenten, nicht exakt erklärbar. Nach S. J. Schmidt dienen Medien zur Vermittlung von Wirklichkeitsmodellen, durch die das Wissen der Gesellschaften etabliert wird, welches diese Kultur konstituiert. Das Wissen wäre dann, konstruktivistisch gesprochen, gleichzusetzen mit jenen Mustern, anhand derer wir unsere Welt gestalten. Dies bedeutet zugleich, dass Wissen nie für endgültig, also für „endlich gültig“ erklärt werden kann. Diese Muster werden täglich millionenfach gespeichert, es entsteht ein kulturelles Gedächtnis, eine Identität der Kultur, die wiederum immer wieder bestätigt werden muss. Sigfried J. Schmidt fordert:

„Beim Nachdenken über Kultur sollten biologische, soziologische und psychologische Dimensionen gleichermaßen berücksichtigt werden. [...] Kultur ist biologisch erfordert und sozial produziert. Biologisch (gattungsgeschichtlich) entstandene Kontingenz ermöglicht und erfordert Orientierungsprogramme. Soziales Handeln ist nur auf der Basis kollektiven Wissens, das heißt auf der Basis von Orientierungsorientierungen, möglich.“ (Schmidt 1994: 602)

Das globale Netz simuliert kognitive Strukturen des sozialen Organismus und es wird selbst zum Modell der Wirklichkeit und nicht deren Vermittler. Dadurch, dass die Benutzer selbst im Stande sind, die Strukturen dieses Systems zu modifizieren, dadurch, dass diese Strukturen teilweise veränderbar sind, werden die Nutzer Teil dieser Strukturen und es entsteht dadurch ein vollwertiges selbstregulierendes, operativ geschlossenes und strukturdeterminiertes System. Bezüglich der Verunsicherung des Menschen über seine Selbstbestimmtheit stellt sich die Frage, ob ein Individuum in einer unüberschaubaren medialen Welt untergeht. Unsere Antwort lautet – ja, wenn es nicht an dieser Welt teilnimmt. So gesehen haben wir uns längst von der Vorstellung der Dichotomie von Selbstbestimmtheit und Fremdbestimmtheit verabschiedet. Die Konstruktivität ist nach Schmidt's Medienkonzept ein zentrales Charakteristikum des globalen Netzes.

Medienkommunikation und die Literaturwissenschaft

In der Literaturwissenschaft ging die Ausweitung vom literarischen Text hin zur literarischen Kommunikation als Teil der gesellschaftlichen Kommunikation und von gesellschaftlicher Kommunikation hin zur Medienkommunikation. Sie stellt sich die Frage, nach welchem kulturellen Programm die Medien operieren. Unter der Bezeichnung „kulturelles Programm“ verstehen wir bestimmte Problemlösungsstrategien, wohingegen Medienangebote Resultate von hyperkomplexen Faktoren darstellen. Ein Medienangebot ist das Resultat eines Medienkulturprogramms. Es gibt keine Kommunikation ohne Medium und vice versa kein Medium ohne Kommunikationsmittel. Kommunikationsbedürfnisse erhöhen die Wahrscheinlichkeit der Entwicklung neuer Medienangebote oder neuer Medien. Es gibt sozusagen eine Fraktalisierung der Öffentlichkeit und in dieser beobachten sich die Medien gegenseitig, denn wie Niklas Luhmann sagt, nur Kommunikation kommuniziert – die Wirklichkeiten, mit denen wir umgehen, sind Resultate der Medienkommunikation. Kommunikation kommuniziert quasi Kommunikation. Das ist die Grundthese der autopoetischer Kommunikationstheorie von Luhmann, die vom „Subjekt“ abgekoppelt ist. Er formuliert sie wie folgt: „Der Mensch kann nicht kommunizieren; nur die Kommunikation kann kommunizieren“ (Luhmann 1992: 31).

Das Problem, das für uns dabei entsteht ist, man hat eine hohe Komplexität zu bewältigen, man muss systemorientiert denken, es gibt hier keine linearen Kausalitäten. Für uns ist interessant, dass die Programme der ganzheitlichen sozialen Interpretation und der Wirklichkeitsmodelle, die Schmidt ‚Kultur‘ (Schmidt 1996a: 36) nennt, das sind Problemlösungsstrategien, die aus Kognition und Kommunikation zu erkennbaren und wiederum kommunizierbaren Mustern emergieren. Daraus geht hervor, dass sich die Bedeutung eines Zeichens aus einer Vielzahl von regelmäßig funktionierenden und allgemein akzeptierten Praktiken in Kommunikationskontexten im Rahmen einer Kultur des Metasystems zusammensetzt. Diese regelmäßigen Praktiken sind aber nur deswegen regelmäßig, weil sie sich von anderen Praktiken ableiten lassen. Das Verständnis von Zeichen beschreiben wir also nicht als eine Kodierung von Sinn, sondern nach Schmidt als einen Akt des sozialen Individuums, das Sinn konstruiert (Schmidt 1996b: 58).

Die Aufgabe der Medien besteht darin, die Kognition und Kommunikation strukturell zu verbinden. Was immer wir kommunizieren, setzt gesellschaftlich geregelte, also regelmäßige Praktiken, kulturell programmierte Diskurse voraus. Die Medien verbinden Kognition und Kommunikation strukturell und das heißt, dass sie sich weder mit dem einen, noch mit dem anderen der beiden Systeme identifizieren lassen. Die zentrale Frage lautet nach Schmidt (Schmidt 1998: 37) entsprechend, welche Rolle die Medien bei der Konstruktion der Wirklichkeit und der Kultur einer Gesellschaft spielen.

Schmidt geht davon aus, dass Medien die Struktur unserer Wirklichkeitsmodelle essenziell verändern. Die üblichen Entgegensetzungen wie Wirklichkeit und Fiktion werden somit problematisch und genauso problematisch bis unsinnig erscheint das Attribut der Authentizität der Vermittlung von Informationen, was eine gewisse Modalisierung der Wirklichkeitserfahrung herbeiführt, die durch eine Sensibilisierung des Kontingenzbewusstseins bedingt ist. Schmidt's Forschungsinteresse gilt der Frage, wie sich die gesellschaftliche und kognitive Selbstorganisation durch die Existenz der Medien ändert und die diese Veränderungen wiederum die Entwicklung der Medien bestimmen.

Mediale Kommunikation und KJL

Die gegenwärtige Kinder- und Jugendliteraturforschung sieht sich mit diversen Grenzverschiebungen des Feldes der Kinder- und Jugendliteratur (im weiteren Text nur noch KJL) konfrontiert und vor die Aufgabe gestellt, zu erörtern, in welche Richtungen sich diese Grenzen verschieben, an welche anderen Bereiche die Randbereiche der KJL stoßen bzw. sich an diese annähern. Da wären zwei wesentliche Tendenzen zu beobachten – zum einen die Tendenz der Annäherung der KJL an die sog. Erwachsenenliteratur – und zwar sowohl als Handlungs- als auch als Symbolsystem und zum anderen Veränderungen, die vordergründig mit der Annäherung der KJL an die sog. neuen Medien zusammenhängen – die entsprechenden Stichworte lauten auch hier Intermedialität und Transmedialität. Die Medientheorie geht schließlich ursprünglich von der intermedialen Reflexion aus, die auf der Mediendifferenz gründet. Mediale Differenz ist daher Voraussetzung für die Reflexion über Medien, gleichsam für die Unterscheidung zwischen diesen.

Auch in der KJL-Forschung (v. a. in den Arbeiten von Carsten Gansel und Hans-Heino Ewers) wird versucht, Literatur in systemisch zu erfassen und konzeptuell als Handlungs- und Symbolsystem zu beschreiben, wobei mit Handlungssystem das Umfeld hinsichtlich der Produktions- und Rezeptionsbedingungen, mit Symbolsystem die Konzentration auf die Texte selbst gemeint ist.

Wenn wir schon über tief greifende Veränderungen grundlegender Auffassungen von KJL sprechen wollen, dann müssen wir beide Systeme im Blick behalten. Auf der Handlungsebene werden wir einen „Kampf zwischen verschiedenen literarischen Konventionen und Literaturbegriffen“ (Gansel 1995: 35) beobachten. Auf der Ebene des Symbolsystems werden wir über einen tief greifenden Wandel nur dann eine positive Meldung erstatten können:

„wenn Basispostulate des „kulturellen Wissens“ (insbesondere die Werte, Normen) verändert, ergänzt, geteilt werden. Ein solcher Wandel kann auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden: Einzeltext, Gattung, Textgesamtmenge, Struktur des Subsystems, Struktur des Polysystems“ (Gansel 1995: 38).

H.–H. Ewers beobachtet: „eine beträchtliche Annäherung an die Erzählweisen und Darstellungstechniken der Erwachsenenliteratur, wie auch das Gattungsspektrum der Kinder- und mehr noch der Jugendliteratur demjenigen der modernen Erwachsenenbelletristik ähnelt“ (Ewers 1997: 6).

Markante Veränderungen haben sich selbstverständlich auch außerhalb der kinder- und jugendliterarischen Texte vollzogen, im Handlungssystem, wo sich die KJL durchaus noch ihre Identität bewahrt, wenschon auf der Ebene des Symbolsystems Anpassungen bzw. Angleichungen stattgefunden haben, wo man dann doch Schwierigkeiten mit der Zuordnung hat. Der Wandel in der KJL vollzieht sich in der Annäherung dieses literarischen Feldes an die sog. neuen Medien. Die neuen Medien prägen bekanntlich die Wahrnehmung eines Menschen bereits in dessen früher Kindheit und seine literarische Sozialisation vollzieht sich parallel zu der medialen. Wir sehen eine rasante Veränderung des Medienalltags der Kinder der letzten Jahre und fragen uns diesbezüglich, welche Wahrnehmungsgewohnheiten der Kinder durch die Literatur und welche durch die neuen Medien beeinflusst sind und in welchem Verhältnis diese zueinanderstehen und inwiefern diese medialen Welten aufeinander Bezug nehmen. Und wenn wir annehmen, dass Computer und das globale Netz die Leitposition in der medialen Erfahrungswelt eingenommen haben und Buch oder sogar Fernsehen als

Medien bereits längst abgehängt haben, so kann man sich sicher auch fragen, in welcher Form das traditionelle Medium Kinderbuch auf diesen Umstand reagiert, um nicht sagen zu müssen, inwiefern es sich an diese multimediale Erfahrungswelt angepasst hat. Beherrigen wir doch McLuhans These, dass das alte Medium im neuen weiterlebt. So prägt z. B. das Fernsehen nach wie vor die Medienlandschaft. Ewers weist dem Fernsehen sogar die Leitfunktion, es habe sich:

„bereits auch auf kultureller Ebene weitgehend durchgesetzt. Die Leitfunktion auf kultureller Ebene manifestiert sich in zweifacher Weise: Zum einen gibt das Fernsehen den Unterhaltungsangeboten anderer Medien nicht bloß Stoff, Motive und Themen vor; es zwingt sie auch auf der Ebene der Formen und Strukturen zu einer Anpassung an das eigene Angebot“ (Ewers 1997: 11–12).

Die KJL-Forschung reagiert auf diese Problematik relativ zaghaft, sie ist sich unschlüssig darüber, welchen Standpunkt sie beziehen soll, die eines analytischen Beobachters, der jeder Verantwortung für die weitere Entwicklung der KJL entsagt haben will, oder soll man sich wertend und fordernd in die Diskussion einbringen? Die KJL selbst scheint sich auch weitgehend noch nicht so richtig in der schnelllebigen Medienlandschaft zurechtgefunden zu haben. H. H. Ewers Zustandsbericht lautet:

„Mit dem zu verzeichnenden Wandel hat sich die literarische Kultur im Allgemeinen wie speziell die ambitionierte Kinder- und Jugendliteratur der letzten Jahre jedoch in meinen Augen noch schwer getan. Letztere hat vor den soeben angedeuteten medialen Umbrüchen zwar keineswegs die Augen verschlossen. Dennoch war die Zahl der Werke, die sich auf *inhaltlich-thematischer* Ebene damit auseinandersetzen, lange Zeit relativ klein. Hinzu kommt, dass ein Gutteil dieser literarischen Verarbeitungen immer noch auf eine – mehr oder weniger offene – kulturkritische Ablehnung und Herabsetzung der neuen Medienkultur hinauslaufen. So bekommt man aufs Ganze gesehen den Eindruck, dass sich die ambitionierte Kinder- und Jugendliteratur bis hinein in die zweite Hälfte der 90er Jahre den Zumutungen, soweit sie von den neuen medialen Verhältnissen ausgehen, weitgehend entzogen hat.“ (Ewers 2002: 12–13)

Wie dem auch sei, es steht fest, dass es vor allem Kinder sind, die zu den Ersten zählen, die die sog. neuen Medien benutzen. Daraus folgt, dass sich die oben erwähnten rasanten Veränderungen des medialen Alltags vor allem auf Kinder und Jugendliche nachhaltig auswirken. Wir sprechen mit Recht schon von einer Computergeneration, die es einfach anders nicht kennt, als vernetzt zu sein, und die das Surfen kaum mehr mit Wassersport in Verbindung bringt.

Diese medial neu sozialisierte Generation nimmt, so unsere These, die medialen Angebote paradigmatisch anders wahr, als dies die älteren Generationen getan haben. Was geschieht also mit dem Medium Buch in der heutigen Medienlandschaft, zumal der Computer und das globale Netz mittlerweile auch den Bereich der Lern- und Wissenskultur für sich erobert haben – oder sie sind gerade dabei, dies zu tun. Das Angebot an Inhalten und Formen in diesen Medien wird immer umfangreicher, sodass die nachwachsende Generation immer weniger Veranlassung verspürt, von diesen auf andere Angebote umzusteigen.

Entsprechende Anpassungen vollziehen sich jedoch kaum in der sog. ambitionierten KJL, sondern schon eher im Bereich der Unterhaltungsliteratur. Es haben sich bereits in beiden Richtungen zwischen der Literatur und den Darstellungsformen der neuen Medien Wechselwirkungen entwickelt, die vom Cyberspace-Roman hin zu Bezugnahmen auf Computerspiele bei diversen Romanen im Medium Buch reichen. Hier spricht man bereits von der sog. Intermedialität bzw. Transmedialität, wo es um gezielte Übernahmen anderer medialer Darstellungsformen geht, wobei es klarerweise zu einem zunehmenden Verlust der Konturen der einzelnen Medien kommt. Die Transformation der Ästhetik der Darstellungsformen eines Mediums in ein anderes im Sinne einer Re-Mediation scheint ein zu erreichender Zustand zu

sein, wenn wir uns die entsprechenden Angebote genauer anschauen. Somit wird die KJL zu einem festen Bestandteil der inter- bzw. multimedialen Unterhaltungskultur, d.h. wenn Inhalte im Medienverbund in verschiedenen medialen Darstellungsformen vorkommen. Da kann ein bestimmter Inhalt zuerst im Buch Gestalt annehmen und Pate stehen für einen Film, oder ein Computerspiel, der Weg geht jedoch auch in die andere Richtung.

Die entsprechende Frage wäre da – wie soll sich das Traditionsmedium Buch in dieser neuen medialen Unterhaltungs- und Lernkultur positionieren, welchen Weg soll die KJL denn eigentlich einschlagen, um als mediales Angebot selbstbewusst ihre Daseinsberechtigung begründen zu können? Ewers gibt zu bedenken, dass: „auf dem Terrain der unterhaltenden Freizeitangebote die Kinder- und Jugendliteratur die wohl größten Verluste zu verzeichnen haben dürfte“ (Ewers 1997: 12–13).

Dieses Dilemma macht sich aber auch in der KJL selbst bemerkbar und zwar dahin gehend, dass es sich eine Art populäre Unterhaltungsliteratur einerseits und eine ambitionierte KJL andererseits etablieren konnte, die jeweils weitgehend eigene Wege gehen. Es ist schließlich nur zu natürlich, dass sich dieses „ambitionierte“ Lager einer KJL herausgebildet hat, die durchaus eine Alternative bietet zu der in vielerlei Hinsicht flachen Unterhaltungskultur. Es überrascht deshalb auch kaum, denn es gibt immer wieder konservative Antworten auf Neuentwicklungen, die nicht immer negativ zu beurteilen sind.

Während wir im Rahmen der Postmoderne-Diskussion auf der Ebene des Textes von der Intertextualität sprechen, sprechen wir auf der Ebene der Medien von der Intermedialität, die in der KJL unglaublich rasant eingesetzt hat, vor allem in der Übernahme von Darstellungstechniken des Fernsehens, des Internets und der Computerspiele. Die Literatur stellt nunmehr einen Knotenpunkt im multimedialen Netz dar und lässt sich daher ohne Berücksichtigung der entsprechenden Verknüpfungen und Verbindungen nicht sinnvoll erfassen. Wir müssen aber auch jenen Umstand bedenken, dass Medium auch als Verpackung für Inhalte und Botschaften verstanden wird und diese können dann durchaus traditionell sein – hier würden wir sogar vom Etikettenschwindel sprechen, denn wenn schon Anpassung an die Ästhetik der neuen Medien, dann sollte diese schon in vollem Umfang stattfinden – mit allen Konsequenzen und ohne Vorbehalte, auch wenn diese Annäherung vor allem in der Sparte der Unterhaltungsliteratur zu beobachten ist. Die Grenzen der medialen Welten lösen sich auf, wir können verfolgen, wie ein Stoff aus einem Medium ins andere wandert bzw. wie verschiedene Medien einen Stoff bedienen, umsetzen (Buch, Film, Computerspiel, Comic, Musical, Hörspiel – Paul Maar – Sams). Was man an diesem Beispiel beobachten kann, ist, dass das Interesse dem Stoff, also dem Angebot gilt und nicht primär dem Medium, dass also das Individuum nicht primär an ein bestimmtes Medium gebunden ist, sondern switcht, zappt. Diese transmedialen Angebote sind jedoch weitgehend auf die Unterhaltungsindustrie gekoppelt.

Wir möchten unseren Beitrag mit einer Frage von Ewers beenden:

„Welches Maß an kultureller Eigenständigkeit kann einer Kinder- und Jugendliteratur noch zugesprochen werden, die zum integrierten Bestandteil multimedialer Verbundsysteme geworden ist und darin als Begleitmedium audiovisueller (teils auch musikalischer) Unterhaltungsangebote fungiert?“ (Ewers 1997: 10)

Literaturverzeichnis

- Ciampi, Luc (1997): *Die emotionalen Grundlagen des Denkens: Entwurf einer Fraktalen Affektlogik*. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ewers, Hans-Heino (1997): *Grenzverwischungen und Grenzüberschreitungen. Die Kinder- und Jugendliteratur auf dem Weg zu einer neuen Identität*. – In: JuLit 3/1997, 4–19
- Ewers, Hans-Heino (2000): *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung*. – München: W. Fink.
- Ewers, Hans-Heino (2002): *Lesen zwischen neuen Medien und Pop-Kultur: Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments*. Weinheim u.a.: Juventa Verlag
- Gansel, Carsten (1995): Systemtheorie und Kinder- und Jugendliteraturforschung. – In: Ewers, Hans-Heino u. a. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteraturforschung 1994/1995 [Jahrbuch]*. Stuttgart – Weimar: Metzler, 25–42.
- Gansel, Carsten (1999): *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Ein Praxisbuch für den Unterricht*. – Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Glaserfeld, Ernst von (1985): "Einführung in den radikalen Konstruktivismus". – In: Watzlawick, Paul (Hg.): *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. München, Zürich: Piper, 16–38.
- Kritz, Jürgen (2004): Beobachtung von Ordnungsbildungen in der Psychologie: Sinnattraktoren in der seriellen Reproduktion. – In: Moser, Sibylle (Hg.): *Konstruktivistisch forschen: Methodologie, Methoden, Beispiele*. VS Verlag, 43–67
- Löffelholz Martin, Altmeyen Klaus-Dieter (1994): Kommunikation in der Informationsgesellschaft. In: Merten Klaus, Schmidt Siegfried J., Weischenberg Siegfried (Hg.): *Die Wirklichkeit der Medien: Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft* – VS Verlag, 570–592
- Luhmann, N. (2001): Wie ist Bewusstsein an Kommunikation beteiligt? – In: Jahraus, Oliver: *Niklas Luhmann, Aufsätze und Reden*. – Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH und Co, 111–136.
- Luhmann, Niklas (1992): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2005): *Soziologische Aufklärung 5: Konstruktivistische Perspektiven*. – VS Verlag.
- Merten Klaus, Schmidt Siegfried J., Weischenberg Siegfried: *Die Wirklichkeit der Medien: Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft* – VS Verlag, 1994
- Schmidt, Siegfried J. (1994): Konstruktivismus in der Medienforschung: Konzepte, Kritiken, Konsequenzen. In: Merten Klaus, Schmidt Siegfried J., Weischenberg Siegfried (Hg.): *Die Wirklichkeit der Medien: Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft* – VS Verlag, 592–623
- Schmidt, Siegfried J. (1996a): *Die Welten der Medien. Grundlagen und Perspektiven der Medienbeobachtung*. – Braunschweig: Vieweg.
- Schmidt, Siegfried J. (1996b): *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur*. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schmidt, Siegfried J. (1998): Konstruktivismus als Medientheorie. In: Nöth, Winfried/Wenz, Karin (Hg.): *Medientheorie und die digitalen Medien*. – Kassel, 21–46.
- Watzlawick, Paul, Beavin, Janet H., Jackson, Don D. (1996): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. – Bern: Hans Huber. 9. Auflage.
- Watzlawick, Paul: *Wenn die Lösung das Problem ist*, Vortrag, ausgestrahlt auf 3sat, am 04.03.2007.

Transkultureller Ausblick auf Hermann Hesses Schaffen

1. Das Fremde als Grundbegriff Interkultureller Literaturwissenschaft

Wahrnehmung des Fremden ist innerhalb der letzten Jahrzehnte zu einem wichtigen Forschungsfeld der Literaturwissenschaft geworden. Zum Thema wurden Alterität und Interkulturalität. Vor allem die Interkulturelle Literaturwissenschaft hat sich in der Entwicklung einer interkulturellen Hermeneutik sehr stark mit der Entgegensetzung von Fremdem und Eigenem beschäftigt. Alterität wird also wesentlich im Begriff *Fremde* gefasst. Fremde wurde zu einem forschungsleitenden Begriff, da er die Relation von Nähe und Distanz markiert. Er ist mit jener topografischen Veränderung konnotiert, die für Interkulturalität konstitutiv ist. Laut Grimm'schem Wörterbuch verbinden sich mit dem Wort *fremd* zwei Hauptvorstellungen: das von *Fernher-Sein* und das *Nicht-Eigen-Sein, das Nicht-Angehören*. Fremdheit ist also ein konfliktreicher sozialer Status, bei dem zwei Partner sich darüber verständigen, wer „zu Hause“ und wer „in der Fremde“ ist.

Für die Untersuchung von literarischen Texten unter interkulturellen Fragestellungen ist die Differenzierung zwischen Eigenem und Fremdem in Kategorien des Raums und der Bewegung im Raum relevant. Das Fremde bezeichnet das Unerkennbare und Unfassbare, das transzendente Außen, das Metaphysische, Ekstatische, das, was dem Denken und Fühlen prinzipiell unzugänglich ist. Das Fremde als das noch Unbekannte bezieht sich auch auf die Möglichkeit des Wissens und Kennenlernens.

Wie gezeigt wurde, ist das Phänomen des Fremden für die Literatur operationalisierbar. Viele Definitionen von Fremdheit rühren aus der prinzipiellen Unverfügbarkeit anderer Menschen. Vom kulturellen Verstehenskontext ist nämlich stets die kommunikative Situation abhängig. In der Kommunikationssituation kann die Verstehensillusion nicht aufgebaut werden, weil Verstehen nur über einen interkulturellen explikativen Diskurs möglich ist.

Seit den 1980er Jahren entwickelte sich in den Literaturwissenschaften die Fragestellung nach den literarischen Konstitutionsbedingungen der Beschreibung fremder Kulturen. Dies untersuchte vor allem die narrativen Entwürfe der Begegnung mit dem Fremden in fiktionalen Texten. Das Schaffen Hermann Hesses bildet ein Beispiel dafür, dass unterschiedliche Mentalitäten unterschiedliche Wahrnehmungsformen von Kulturen präformieren.

2. Die Hesse-Forschung bezüglich der fernöstlichen Kultur

Über Hesses Verhältnis zu Ostasien gibt es mittlerweile verschiedene Veröffentlichungen. Während die frühere Forschung in Hesses Beziehung zum Osten vor allem die Einflüsse indischer Geistigkeit untersucht hatte, wobei chinesische Elemente nur am Rande erwähnt worden waren¹⁶, hat sich die spätere Forschung vermehrt diesem Thema gewidmet. Eine der ersten umfangreichen Untersuchungen dazu gibt der Koreaner Lee Inn-Ung in seiner Disser-

¹⁶ Vgl. Pannwitz (1957): *Hermann Hesses West-Östliche Dichtung*.

tation Ostasiatische Anschauungen im Werk Hermann Hesses.¹⁷ Lee kommt zu dem Ergebnis, „dass Hesse in sein Werk sehr viel Ostasiatisches aufgenommen und in ihm verarbeitet hat, und dass auch die in seiner Dichtung aufzufindende Lebens- und Weltanschauung stark vom ostasiatischen Geist beeinflusst ist“.¹⁸ Angesichts der zahlreichen Bekenntnisse Hesses zur ostasiatischen Geistigkeit, sowohl in seinen Dichtungen, als auch in Rezensionen, Aufsätzen und Briefen, erscheint es allerdings unverständlich, wenn Lee fortfährt:

Der durchschnittliche abendländische Leser steht Hesses Aufnahme der östlichen Geisteswelt zunächst recht hilflos gegenüber; Hesse unterlässt nämlich nicht nur alle Quellenangaben, sondern vermeidet in der Regel sorgfältig jeden Hinweis auf die Quelle seines Wissens und seiner Philosophie. So verfährt er aber nicht nur mit ostasiatischem Gedankengut, sondern auch mit all den Vorstellungen, denen er, der Vielbelesene, im Laufe seines Lebens begegnete.¹⁹

Beachtung fand Lees Untersuchung in der weiteren Hesse-Forschung kaum, wurde erstaunlicherweise in weiteren Arbeiten zu diesem Thema auch nicht erwähnt. Die umfangreichste und bedeutendste Veröffentlichung, die Hesses Verhältnis zur ostasiatischen Geistigkeit untersucht, ist Hermann Hesse und China von Adrian Hsia.²⁰ Der Autor gibt ausführliche Darstellungen und Interpretationen zum Einfluss chinesischer Geistigkeit auf Hesse, vertritt dabei jedoch einen betont chinesischen Standpunkt. Hsias Arbeit bleibt aber ohne Zweifel ein Ausgangspunkt für alle weiteren Untersuchungen zu diesem Thema. Auch Ursula Chi bezieht sich in ihrem Buch, das eine Vielzahl von chinesischen Einflüssen in Hesses *Glasperlenspiel* nachweist, auf Hsia. Ihre Interpretation weicht von der Hsias zum Teil allerdings erheblich ab.²¹

In der Folge beriefen sich weitere Veröffentlichungen, die auf Ostasien zu sprechen kamen, dabei hauptsächlich auf die Arbeiten von Hsia und Chi, ohne diese allerdings kritisch hinterfragen zu können.²² Hesses Beziehung zu Asien ist auch in anderen ausführlich dokumentiert. So finden sich zahlreiche Selbstzeugnisse Hesses über ostasiatische Geistigkeit in den Materialienbänden zu „Siddhartha“ und „Das Glasperlenspiel“ gesammelt.²³ In dem von Martin Pfeifer herausgegebenen Sammelband „Hermann Hesses weltweite Wirkung“, wird die Hesse-Rezeption in Japan, Korea und dem chinesischen Sprachraum dargestellt. Weitere Hinweise lassen sich den Bibliographien von Mileck und Weibler entnehmen; eine detaillierte Dokumentation der in Hesses Leben und Werk erwähnten Personen und Gestalten ostasiatischer Geistigkeit findet sich in Ursula Apels umfangreichen Bänden „Hermann Hesse: Personen und Schlüsselfiguren in seinem Leben“.²⁴ Wenn auch „Die Notwendigkeit zu beweisen, dass sich Hesse dem ostasiatischen Geist zuwandte, nicht mehr gegeben ist“²⁵, so bleiben Aufgabe und Interesse, Hesses Beziehung zur ostasiatischen Geistigkeit zu untersuchen, in der Forschung weiterhin bestehen. Jüngstes Beispiel dafür ist die Arbeit von Liu Weijian, der Art und Umfang daoistischer Einflüsse in Werken von Hesse, Döblin und Brecht darstellt und vergleicht.²⁶

¹⁷ Vgl. Lee, Inn-Ung (1972): *Ostasiatische Anschauungen im Werk Hermann Hesses*.

¹⁸ Ebd., S. 251.

¹⁹ Ebd., S. 251.

²⁰ Vgl. Hsia (1981): *Hermann Hesse und China*.

²¹ Darüber schreibt Hsia, Anm. 5, S. 301.

²² Röttger (1980): *Die Gestalt des Weisen bei Hermann Hesse*, S. 54–69.

²³ Vgl. Michels (1986): *Materialien zu Hermann Hesses Siddhartha*.

²⁴ Vgl. Apel (1989): *Hermann Hesse: Personen und Schlüsselfiguren in seinem Leben*.

²⁵ Hsia (1980): *Hermann Hesse und die orientalische Literatur*, S. 61–75.

²⁶ Vgl. Weijian (1991): *Die daoistische Philosophie im Werk von Hesse, Döblin und Brecht*.

3. Die Aufnahme ostasiatischer Geistigkeit

Hesses Weg der Beschäftigung mit ostasiatischer Geistigkeit führt über Indien. Indien und China bilden für ihn den Geist des Ostens, bei den Kulturen fühlt er sich verpflichtet: „Indien hat ja in meinem Leben und Denken eine nicht minder wichtige Rolle gespielt als China.“²⁷ Als Hesse beginnt, sich mit der chinesischen Geistigkeit zu befassen, ist er mit der indischen Kultur längst vertraut.

Hsia (1981) datiert Hesses erste Begegnungen mit chinesischer Geistigkeit auf das Jahr 1907, möglicherweise schon vier Jahre vorher. Hesses erste Rezension eines chinesischen Buches ist Hans Bethges Übertragung chinesischer Lyrik.²⁸ Daneben gehört vor allem die Lektüre Laozis zu den frühesten Einflüssen, möglicherweise liest Hesse dieses Buch schon 1903 in Alexander Ulars Nachdichtung²⁹, doch auch schon in der Bibliothek des Vaters befindet sich ein Exemplar des *Daodejing*.³⁰ Intensiv beschäftigt sich Hesse mit chinesischer Geistigkeit ab 1910, als Richard Wilhelms Übersetzungen chinesischer Klassiker zu erscheinen beginnen, für die sich Hesse im Verlauf der nächsten 20 Jahre in zahlreichen Rezensionen und Aufsätzen einsetzt. Neben Laozi und Konfuzius liest Hesse vor allem chinesische und japanische Lyrik und Märchen.

Zu dieser Zeit hat japanische Kunst allgemein in Deutschland Anerkennung gefunden, wenn auch nicht in form gründlicher Auseinandersetzung und Aneignung, sondern Eher als Mode – als Japonismus. Japanische Kunst wurde für ihre Ästhetik der Feinheit und Leichtigkeit bewundert. Diese verbreitete Auffassung kommt auch in Hesses Beschreibung eines Flugerlebnisses im Jahre 1912 zum Ausdruck. Als er einen Eindecker mit den Formen japanischer Ästhetik assoziiert:

Als Spielzeug sah das Ganze entzückend aus, dass es aber zwei Menschen durch die Luft tragen sollte schien wunderbarlich, so leicht und liebenswürdig japanisch sahen die Stänglein und Drähtchen aus, und auch die Flügel waren so spielerisch und dünn und luftig gebaut, dass man sie nicht anzufassen wagt.³¹

Derart oberflächlich war die Anschauungsweise der meisten Betrachter und ist es bis heute geblieben, wenn es um die Verzückung durch diese Liebeswürdigen exotischen Holzschnitte, Dekor – und Genremalereien, Teeschalen, Wasen usw. geht. Doch lässt es Hesse bei dieser Oberflächlichkeit keines Wegs bewenden, bereits in dieser Zeit zeigt sich bei dem Vergleich östlicher und Westlicher Weltanschauung seine Bemühung um ein tieferes Verständnis des Ostens. In dem Aufsatz *Ein Reisetag* schreibt er 1913:

Mir scheint, dass Unterwegssein auf Reisen ersetzt unser einem jene Betätigung des rein Ästhetischen Triebes, der unseren Völkern beinahe völlig abhanden gekommen ist den die Griechen und die Römer und die Italiener der großen Zeiten hatten und den man noch etwa in Japan findet, wo kluge und keines Wegs kindische Menschen es verstehen, am Betrachten eines Holzschnitts, eines Baumes oder Felsens, eines Gartens, einer einzelnen Blume die Übung, Reife und Kenner-schaft eines Sinnes zu genießen, der bei uns selten und schwach ausgebildet erscheint.³²

²⁷ *Ein paar indische Miniaturen*, in: MaS1, S. 269.

²⁸ Vgl. Bethge (1907): *Die chinesische Flöte*.

²⁹ Vgl. Ular (1903): *Die Bahn und der rechte Weg des Laotse*.

³⁰ Hsia (1980), Anm. 10, S. 323ff.

³¹ Hesse (1952): *Im Flugzeug*, in: *Die Kunst des Müßiggangs*, S. 132–39, hier S. 135.

³² Hesse (1952): *Ein Reisetag*, in: *Die Kunst des Müßiggangs*, S. 155–162, hier S. 160.

4. Der Wandel in Hesses Einstellung

Durch die umfangreiche Lektüre ostasiatischer Literatur vollzieht sich ein Wandel in Hesses geistiger Einstellung, dass Chinesische wird ihm gegenüber dem Indischen immer wichtiger. Entscheidend dabei ist – neben der Lektüre – vor allem seine Reise nach Indien im Jahr 1911. Hesse ist zwar nie in China oder Japan gewesen, begegnet aber auf seiner dreimonatigen Reise, die ihn bis nach Singapur führt, den dort lebenden Chinesen, die großen Eindruck auf ihn machen:

Der erste und vielleicht stärkste äußere Eindruck, das sind die Chinesen. Was ein Volk eigentlich bedeute, wie sich eine Vielzahl von Menschen durch Rasse, Glaube, seelische Verwandtschaft und Gleichheit der Lebensideale zu einem Körper zusammenballe, in dem der Einzelne nur bedingt und als Zelle mitlebt wie die einzelne Biene im Bienenstaat, dass hatte ich noch nie wirklich erlebt.³³

Was ihm im Osten allein imponiert, sind die Chinesen. An anderer Stelle schreibt Hesse über das ihm auf der Reise begegnende Völkergemisch: „Die Inder haben mir im ganzen wenig imponiert, sie sind wie die Malayen schwach und zukunftslos. Den Eindruck unbedingter Stärke und Zukunft machen nur die Chinesen und Engländer, die Holländer etc. nicht.“³⁴ Dieser Eindruck von Stärke und Zukunft der Chinesen kommt noch an anderer Stelle zum Ausdruck:

Den Chinesen gegenüber war mein Gefühl zwar stets eine tiefe Sympathie, aber gemischt mit einer Ahnung von Rivalität, von Gefahr; mir schien, das Volk von China müssen wir studieren wie einen gleichwertigen Mitwerber, der uns ja nachdem Freund oder Feind werden, jedenfalls aber uns unendlich nützen oder schaden kann.³⁵

In Aufsätzen nimmt Hesse immer wieder auch zum aktuellen politischen Geschehen Stellung. So schon zu Beginn der Republik China im Jahre 1911, später auch nach der Proklamation der Volksrepublik³⁶. Doch betrachtet Hesse die politische Entwicklung Chinas mit Skepsis.

Im Sommer 1947 schreibt er an die Witwe Richard Wilhelms: „Dass Ihnen China Sorgen macht, verstehe ich wohl. Seit Kommunismus, Nationalismus und Militarismus Brüder geworden sind, hat der Osten seinen Zauber vorläufig verloren.“³⁷ Bei aller „tiefen Sympathie“ für die alte chinesische Kultur spart Hesse jedoch nicht mit Kritik an der Politik des modernen chinesischen Staates.

Hesses Stellungnahme bedeutet jedoch keineswegs eine Absage an die ostasiatische Geistigkeit. Im seinen letzten Lebensjahren befasst er sich nochmals intensiv mit dem Zen-Buddhismus. Nach Eindringen des indischen Buddhismus in China erfolge im 6.–7. Jh. eine Verschmelzung von buddhistischer Mystik und daoistischer Weltanschauung, deren Form des Buddhismus ihre höchste Blüte in Japan fand, dort auch heute noch praktiziert wird und

³³ *Erinnerung an Asien*, zitiert nach Hsia (1980), Anm. 10, S. 63.

³⁴ Brief an Konrad Haussmann vom November 1911, in: *Gesammelte Briefe* 2, S. 201f.

³⁵ *Erinnerung an Asien*, a.a.O., S. 64.

³⁶ Vgl. Hesse (1970): *Politische Betrachtungen*.

³⁷ An Salome Wilhelm, Brief vom Sommer 1947, in: *Gesammelte Briefe* 3, S. 432f.

so sehr in das Leben eingegangen ist, das Zen auch als der Charakter Japans bezeichnet worden ist.³⁸

Hesse ist mit dieser Form des Buddhismus bereits vertraut³⁹, als er durch seinen Vetter Wilhelm Gundert und dessen epochaler Übersetzung des Zen-Werkes *Byanlu*, nochmals in enge Berührung mit dieser Geistigkeit kommt. Mehr als 15 Jahre hat Gundert an diesem 1960 erscheinenden Werk gearbeitet, darüber auch mit Hesse intensiven Gedankenaustausch in Briefen und Gesprächen bei seinen Besuchen aus Japan geführt⁴⁰. Dieser Einfluss regt Hesse zu zahlreichen Aufsätzen und Gedichten an: so sein Rezension von Gunderts *Übersetzung des Byanlu*, die Gedichte *Junger Novize im Zen-Kloster*, *Chinesische Legende*, *Der erhobene Finger*, und vor allem der offene *Brief Josef Knechts an Carlo Ferromonte*, in dem Hesse, in Gestalt seines Protagonisten aus dem *Glasperlenspiel*, sein Verständnis des Zen-Buddhismus erläutert.⁴¹

Als Hesse *Klingsors letzter Sommer* schreibt, ist der chinesische Dichter Li Bai bereits zur Mode geworden. Als Genie, Trinker und Abendteurer etikettiert, wurde er zum bekanntesten chinesischen Dichter im Abendland. Sein Freund, der sentimentalere, stillere – und in China noch mehr geschätzte – Du Fu, stand dabei stets in seinem Schatten. Diese beiden Dichter überträgt Hesse auf seine Protagonisten, den Maler Klingsor und der Dichter Hermann, die beide Pole von Hesses Psyche verkörpern. Wenn auch wiederholt die Gleichsetzungen Klingsor – Li Bai und Hermann – Du Fu angeführt werden, so wird durch diese Motive und Zitate aus Gedichten Li Bais⁴², kaum chinesische Geistigkeit vermittelt. Einzig der weise Armenier, Magier und Bote aus dem Osten, bringt ostasiatisches Gedankengut in die Erzählung. Für ihn liegen Freiheit und Beherrschung der Angst in der Magie: „Alles ist gut. Nichts ist gut. Magie hebt Täuschungen auf. Magie hebt jene schlimmste Täuschung auf, die wir Zeit heißen.“⁴³

Auch Klingsor versucht in seiner Kunst Zeit und Raum aufzuheben, um so den Tod zu überwinden, und in besonderen Augenblicken gelingt es ihm: „Man braucht so lang, bis man lernt, an einem einzigen Tage drei Erdteile zu besuchen. Hier sind sie. Willkommen Indien! Willkommen Afrika! Willkommen Japan!“⁴⁴ So weist *Klingsors letzter Sommer* bereits auf das magische Theater im *Steppenwolf* und die Überwindung von Zeit und Raum in der *Morgenlandfahrt* hin.

Schwer ist es, umfangreichere ostasiatische Einflüsse im *Steppenwolf* und in *Narciß und Goldmund* nachzuweisen. Im *Steppenwolf* werden Hesses Erfahrungen mit der Psychoanalyse C.G. Jungs literarisch verarbeitet. Wenn auch Jung in mancher Hinsicht chinesischer – besonders daoistischer – Geistigkeit verpflichtet ist, und mit Richard Wilhelm einen alten buddhistisch-daoistischen Text unter dem Titel *Geheimnis der goldenen Blüte*⁴⁵ herausgibt, so ist es jedoch zweifelhaft, von den psychoanalytischen Elementen im *Steppenwolf* Rückschlüsse auf daoistische Einflüsse zu ziehen, wie dies versucht worden ist. So weist Hsia auf Parallelen zwischen dem *Steppenwolf* und C.G. Jungs Kommentar im *Geheimnis der goldenen Blüte* hin. Doch dürfte dieser Kommentar kaum Einfluss auf mögliche ostasiatische

³⁸ Suzuki (1988): *Zen and Japanese culture*, S. 85.

³⁹ Hesses Briefe an Wilhelm Gundert, in: *Gesammelte Briefe I*, S. 107-112.

⁴⁰ Brief vom September 1960 an Wilhelm Gundert, in: *Materialien zu „Siddhartha“*, (1986), Bd. 1, S. 278ff.

⁴¹ *Materialien zu „Das Glasperlenspiel“*, (1984), S. 333ff.

⁴² Ebd., S. 308f.

⁴³ Ebd., S. 333.

⁴⁴ Ebd., S. 314.

⁴⁵ Vgl. Wilhelm/Jung (1986): *Geheimnis der goldenen Blüte*,

Motive bei Hesses Konzeption des Romanes gehabt haben: Jungs Kommentar erscheint 1929, zwei Jahren nach dem *Steppenwolf*.⁴⁶

In *Narciß und Goldmund* stellt Hesse die Pole von *vita activa* und *vita contemplativa* dar. Diese würden – mit dem Motiv der Urmutter – in der chinesischen Geistigkeit dem Dao mit den Polen von Yin und Yang entsprechen. Da die Polarität von Yin und Yang zu den wichtigsten Motiven in Hesses Werken zählt, dürfte sie auch hier zugrunde liegen. Inwieweit dabei auch Verknüpfungen mit Motiven der Romantik vorhanden sind, lässt sich wahrscheinlich nicht eindeutig klären.

5. Schlusswort

Aus der bisherigen Darstellung der Aufnahme und Verarbeitung ostasiatischer Geistigkeit wird deutlich, welche Bedeutung Hesse gerade für den modernen Menschen beimesse. Dabei werden vor allem die alten chinesischen Denker als Lehrer und Erzieher herausgestellt. Aus ihrer Weltanschauung ergibt sich für Hesse, dass eine Pädagogische Provinz in erster Linie eine Provinz des Menschen sein muss, wenn sie sich ihrer Aufgabe und geschichtlichen Relativität bewusst wird, und nicht starren Dogmen, sondern dem Menschen dienen will. Wie stellt sich nun für Hesse eine Erziehung dar, die sowohl für den Menschen verträglich ist, als auch auf die Verträglichkeit der Menschen untereinander abzielt?

Einige der jüngsten Forschungen über das Schaffen Hermann Hesses gehen heute gerade von der Darstellung des Fremden aus, das uns der Autor in seinen Schriften vorführt hat. Seine dichterische Schöpfung hat die intensive Auseinandersetzung mit dem asiatischen Gedankengut geprägt.

Literaturverzeichnis

Werkausgaben, Briefe

Hesse, Hermann (1987): *Gesammelte Werke in zwölf Bänden*. – Frankfurt a.Main: Suhrkamp.
– (1970) *Werkausgabe in zwölf Bänden*. – Frankfurt a.Main: Suhrkamp.
– (1973–1986) *Gesammelte Briefe*. 4 Bde. – Frankfurt a.Main: Suhrkamp.

Sonstige Literatur

Apel, Ursula (1989): *Hermann Hesse: Personen und Schlüsselfiguren in seinem Leben*. – München – London – New York – Paris: Peter Lang.
Bethge, Hans (1907): *Die chinesische Flöte*. – Leipzig.
Bieliková, Mária (2004): Hermann Hesses geistige Zuwendung von Indien nach China. *Begegnungen* 13, 14 –19.
– (1998): *Kierkegaard und Hesses Schaffen*. – Banská Bystrica: UMB.
– (2002): *Bipolarita etického a estetického v próze Hermanna Hesseho*. Banská Bystrica: UMB.
– (1998): „Chinesische Motive im Werk Hermann Hesses.“ – *Filologická revue* 2, 21 –25.
– (2002): „Hermann Hesses Zuwendung von Indien nach China.“ – *Filologická revue* 6, 40 – 50.

⁴⁶ Vgl. Hsia, (1980), Anm. 10, S. 251.

- Chi, Ursula (1976): *Die Weisheit Chinas und „Das Glasperlenspiel“*. – Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Hsia, Adrian (Hg.) (1980): *Hermann Hesse heute*. – Bonn: Bouvier.
- Hesse, Hermann (2002): *Blick nach dem Fernen Osten*. – Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- (1952): *Die Kunst des Müßiggangs*. – Bern: Diederich.
- (1970): *Politische Betrachtungen*. S. Unseld (Hg.). – Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Hsia, Adrian (1981): *Hermann Hesse und China. Darstellung, Materialien und Interpretationen*. – Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Hsia, Adrian (1980): *Hermann Hesse und die orientalische Literatur*. – Bonn: Bouvier.
- Cleary, Thomas (Hg.) (1993): *I Ging. Das Buch der Wandlungen*. – Zürich: Diogenes.
- Kaltenmark, Max (1981): *Lao-Tzu und der Daoismus*. – Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Karalashwili, Reso (1986): *Hermann Hesses Romanwelt*. – Wien: Universitätsverlag.
- Kováčová, Marta (2004): *Gorkij-Arcybašev. Dve alternativy dejín človeka*. – Banská Bystrica: UMB.
- Lao Tse: Tao-Te-King. (1996) Ins Dt. übersetzt von H. Knospe und O. Brändli. – Zürich: Diogenes.
- Lee, Inn-Ung (1972): *Ostasiatische Anschauungen im Werk Hermann Hesses*. – Würzburg: Universitätsverlag.
- Michels, Volker (Hg.) (1984): *Materialien zu Hermann Hesses „Das Glasperlenspiel“*. Bd.1. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Palmer, Martin (2001): *Daoismus*. – Bratislava: Ikar.
- Panwitz, Rudolf (1957): *Hermann Hesses West-Östliche Dichtung*. – Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Röttger, Jörg (1980): *Die Gestalt des Weisen bei Hermann Hesse*. – Bonn: Bouvier.
- Schleichert, Hubert (1990): *Klassische chinesische Philosophie*. – Frankfurt a. Main: Klostermann 1990.
- Suzuki, Daisetz Teitaro (1988): *Zen and Japanese culture*. – Rutland-Vermont-Tokyo: Princetown University Press.
- Ular, Alexander (1903): *Die Bahn und der rechte Weg des Laotse*. – Leipzig: Akademie der Wissenschaften.
- Unseld, Siegfried (1975): *Begegnungen mit Hermann Hesse*. – Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Weijian, Lee (1991): *Die daoistische Literatur im Werk von Hesse, Döblin und Brecht*. – Bochum: Peter Lang.
- Wilhelm, Richard (1951): *Dschuang Dsi. Das wahre Buch vom südlichen Blütenland*. – Köln: Diederichs.
- (1978): *I Ging: Text und Materialien*. – München: Corona.
- Wilhelm, Richard – Jung, Carl Gustav (1986): *Die Geheimnis der goldenen Blüte*. – Köln: Diederichs.

Anthroponyme als phraseologische Komponenten im österreichischen Deutsch, im Binnendeutschen und im Tschechischen

1. Einleitung

In dem vorliegenden Beitrag wird eine sowohl intra- als auch interlinguale Untersuchung von Phraseologismen mit Anthroponymen als Komponenten vorgenommen. Den Ausgangspunkt bildet das österreichische Deutsch als eine Varietät der deutschen Sprache, die mit dem Binnendeutschen und dem Tschechischen kontrastiert wird. Das Sprachmaterial wurde in zwei Gruppen geordnet, nämlich in determinierte und indetermierte Einheiten. Zu einer Reihe der sprachlich analysierten Phraseologismen wird darüber hinaus eine Überlegung angestellt hinsichtlich der historischen Situation der Entstehungszeit der Phraseologismen und des sozialen, kulturellen und geistigen Zustands der Völker, in denen diese Wendungen häufig verwendet werden.

Als wichtige, allerdings in den verschiedenen Sprachen unterschiedlich produktive Strukturkomponenten zur Bildung von Phraseologismen gelten Anthroponyme. Das sind Personennamen aller Art. Eine Untersuchung von diesen Phraseologismen ist deshalb besonders ergiebig, weil diese „vielfältige sozioökonomische, politische, geographische, historische u. ä. Informationen“ (FÖLDES 1996:138) über Menschen, Kultur und Denkweise der jeweiligen Sprachgemeinschaft geben.

Die hier vorgelegte Untersuchung beschäftigt sich mit der Kontrastierung von Phraseologismen mit Anthroponymen als Komponenten im österreichischen Deutsch, Binnendeutschen und im Tschechischen, wobei ein Korpus von Phraseologismen des österreichischen Deutsch den Ausgangspunkt bildet. Die Phraseologismen werden einerseits in einer intralingualen Kontrastierung hinsichtlich der Gleichheit oder Differenz im österreichischen Deutsch und im Binnendeutschen untersucht und andererseits wird in einer interlingualen Kontrastierung ein Vergleich zwischen dem österreichischen Deutsch und dem Tschechischen vorgenommen.

Das Sprachmaterial lässt sich nach verschiedenen Kategorien ordnen und systematisieren. Für den hier vorgesehenen Zweck erscheint die Einteilung in die beiden Gruppen von determinierten und indetermierten Einheiten am sinnvollsten. Determinierte Einheiten sind solche, bei denen sich die Eigennamen auf eine bestimmte, reale oder auch fiktive, z.B. literarische Person beziehen. Indetermierte hingegen sind etymologisch mit keinem konkreten Denotat verknüpft.

2. Determinierte Einheiten

Die erste hier vorgestellte Gruppe, die Gruppe der determinierten Einheiten, ist relativ klein. *Fix Laudon* (FUSSY 2003:42) gehört dazu, ein Ausruf des Ärgers in der Bedeutung von ‚verdamm‘, der seinen Ursprung in der Zeit der Habsburger Monarchie hat. Gideon Ernst von Laudon (1717 – 1790) war einer der erfolgreichsten und populärsten österreichischen Heerführer. Er diente in der russischen und ab 1742 in der österreichischen kaiserlichen

Armee. Im Siebenjährigen Krieg (1756 – 1763) gewann er bei Kunersdorf (1759) und Landeshut in Schlesien (1760) und im Türkenkrieg (1787 – 92) siegte er bei Belgrad (1789). Diese Erfolge flößten Angst ein und daraus leitet sich der Ausruf und Fluch *fix Laudon* ab, den man von sich gibt, wenn man in eine ernste, unangenehme Situation geraten ist.

Im Binnendeutschen kennt man diesen auf den Heerführer Laudon zurückgehenden Ausruf nicht, denn Größen aus der Habsburger Herrschaft waren im binnendeutschen Sprachraum wenig bekannt. Man erinnert sich da schon eher der preußischen Geschichte und ihrer Helden, wie man an dem Phraseologismus *rangehen wie Blücher* (ugs., scherzh.) sehen kann, was ‚sich unerschrocken, energisch einsetzen‘ (SCHOLZE–STUBENRECHT – ALSLEBEN 2002:599) bedeutet und manchmal auch in einem sexuellen Kontext im Sinne von ‚etwas energisch angehen‘ (OSTEN 1997:51) verwendet wird. Bezug wird auf den Mut, die Entschlossenheit und das Draufgängertum des preußischen Marschalls Blücher in den antinapoleonischen Befreiungskriegen 1813 – 1815 genommen.

Anders in Böhmen. Laudons Name wird nicht nur in tschechischen Liedern, sondern auch als Fluch verwendet: *krucifix himl laudon*. Die verfeindeten Soldaten riefen wohl *Himmel Laudon*, wenn sie Laudons Armee kommen sahen (vgl. HORA–HOŘEJŠ 1996:64). Die Gründe für das Auftreten der fast identischen Phraseologismen im Tschechischen und österreichischen Deutsch liegen ohne Zweifel in der für eine Zeit lang eng verbundenen gemeinsamen Geschichte Österreichs, Böhmens und Mährens.

Der nächste österreichspezifische Phraseologismus mit einer determinierten Namenskomponente ist *Er glaubt, er ist der Fürst Pämsti* mit der Bedeutung ‚jmd. hält sich für etw. Besonderes‘ (FÖLDES 1996:50) bzw. ‚er kommt sich besonders wichtig vor‘ (WEHLE 1980:222). Es handelt sich um einen in Wien vorkommenden Phraseologismus, dessen Ursprung ins frühe 19. Jahrhundert verweist. Im Jahre 1804 nämlich wurde im Leopoldstädter Theater eine Komödie mit dem Titel ‚Evakathel und Schnudi‘ von Joachim Perinet uraufgeführt, in der ein gewisser Fürst Pamstig vorkam, über den sich die ganze Welt lustig machte (vgl. WEHLE ebd.).

Im Binnendeutschen, vor allem im Berliner Sprachraum, kennt man für einen sich für etwas Besonderes haltenden Menschen, der seine Überlegenheit durch eine übertrieben vornehme Kleidung nach außen hin vermittelt, die umgangssprachliche, scherzhafte Bezeichnung *wie Graf Koks [von der Gasanstalt]* (SCHOLZE–STUBENRECHT – ALSLEBEN 2002:293). Dieser Ausdruck geht auf einen Beamten der mächtigen Gasgesellschaft zurück, der stolz einen Koks, d. h. einen steifen runden Herrenhut, trug (vgl. SCHOLZE–STUBENRECHT – ALSLEBEN ebd.). Diese beiden festen Wendungen zeigen, dass man mit den adligen Herrschaften wie Fürsten und Grafen bis heute nicht nur deren tatsächliche Herrschaft, sondern auch deren zeitweiligen Hochmut in Form von festen Wendungen tradiert.

Wie der Fürst Pamstig eine literarische Figur ist, so sind die folgenden Personennamen in einem Phraseologismus auch nicht zweifelsfrei als reale Personen belegt, sondern entstammen dem Bereich der religiösen Legende, wie man sie in der Bibel findet. Es geht um den in Bayern und Österreich als mundartlich verwendeten, veraltenden Ausruf des Erschreckens, Erstaunens o. a. *Jessasmarandjosef* (mda.; FUSSY – STEINER 2001:306). Im Binnendeutschen kommt in gleicher Bedeutung *Jesus, Maria [und Josef]!* (veraltend; SCHOLZE–STUBENRECHT – ALSLEBEN 2002:388) vor. Im Tschechischen entsprechen diesem Ausruf die gleichfalls umgangssprachlichen Formeln *ježišmarjá!* bzw. *ježišmarjájósef!* (wörtl.: Jesusmaria! bzw. Jesusmariajosef!). Der im süddeutschen und österreichischen Raum zu hörende umgangssprachliche Ausruf des Erschreckens oder Erstaunens *Jessas na!* (HORNUNG 1998:485) hat gleichfalls ein Pendant im Tschechischen, nämlich in dem in der gleichen Bedeutung verwendeten Ausdruck *ježiš!* (wörtl.: Jesus!). Streng genommen gelten als Phraseologismen nur feste Verbindungen aus zwei oder mehr Komponenten, womit einige der zuletzt genannten Wendungen nicht dazu gezählt werden dürfen. Ob jedoch *Jessas-*

marandjosef oder *ježišmarjájosef!*, die hier lediglich aus der gesprochenen Sprache verschriftlicht wurden, wirklich ein einziges Wort sind, ist sicher ein Streitfall. Diese auf die heilige Familie der christlichen Religion zurückgehenden Ausdrücke machen deutlich, dass es sich bei den Gesellschaften Österreichs, Deutschlands und Tschechiens um christlich geprägte Gesellschaften handelt, in denen man in Momenten des Schreckens oft in Form von kurzen Stoßgebeten Beistand von Gott erhofft. In den meisten Fällen allerdings wird heute das Anrufen bzw. Anflehen der heiligen Familie nicht als Gebet, sondern gedankenlos verwendet, denn der wirkliche Glaube ist in diesen Gesellschaften nicht mehr so breit und tief verankert, sonst würde man die Namen ehrfurchtsvoller nennen.

3. Indeterminierte Einheiten

Die Gruppe der Phraseologismen mit den Personennamen-Komponenten, die indeterminiert sind, d. h. die sich auf keine bestimmte Person beziehen, erweist sich als weit umfangreicher. Dies mag damit zusammenhängen, dass diese unbestimmten Personen oftmals Typisierungen oder Situationen entsprechen, die in der Gesellschaft sehr häufig vorkommen.

3.1 Eigennamen-Komponenten böhmischer Herkunft

Da kann man zuerst eine Gruppe von Phraseologismen zusammenstellen, deren Eigennamen-Komponenten unverkennbar böhmischer Herkunft sind: *Erzählen Sie das der Frau Blaschke!* (österreich., mda.; MALYGIN 1996:22). Im Tschechischen gibt es den inhaltlich identischen Phraseologismus *To povídej starý Blažkový!* (STĚPANOVA 2004:32; wörtl.: Erzähle das der alten Blažek!)¹. Der tschechische Nachname *Blažek* hängt mit dem Adjektiv *bláhový* (dt.: einfältig) zusammen (vgl. STĚPANOVA ebd.). Der Phraseologismus entspricht der nicht auf der Basis eines Eigennamens gebildeten phraseologischen Wendung *Das kannst du der Urstrumpfante erzählen!* (österreich., ugs., scherzh., veraltet; FUSSY – STEINER 2001:645), womit man eine Erklärung als unglaubwürdig abtut, vergleichbar etwa mit dem binnendeutschen *Das kannst du deiner Großmutter erzählen!* (SCHOLZE–STUBENRECHT – ALSLEBEN 2002:200) bzw. mit dem tschechischen *To vyprávěj koňovi!*² (wörtl.: Erzähle das dem Pferd!). Im Binnendeutschen kennt man die umgangssprachliche Wendung *das kannst du einem erzählen, der keine Krempe am Hut hat* (KRÜGER–LORENZEN 424) und in der saloppen Version *das kannst du einem erzählen, der sich die Hose mit der Kneifzange anzieht* (salopp; SCHOLZE–STUBENRECHT – ALSLEBEN 2002:200).

Der alltägliche tschechische Familienname *Novák* wird in folgender Wendung aufgenommen und pejorativ gewendet: *Ich bin (immer) der Novak!* (österreich., ugs.) ‚Es ist nun so, dass ich (immer) für etwas die Verantwortung tragen muss und draufzahle!‘ (MALYGIN 1996:103), ‚dass ich also der Dumme bin‘. WEHLE (1980:216) bezeichnet *Novak* als den Typen, ‚der immer zum Handkuss kommt, der immer ausgenutzt wird‘.

Einer positiveren Konnotation begegnet man in *Na, servus, Brezina!/Pschesima!* (österreich., mda.) zum Ausdruck der Freude oder Verwunderung (MALYGIN 1996:141).

¹ Nach FLAJŠHANS 1911:23 wurde im 16. Jahrhundert die Wendung *dlužen Blažkovi za čepici* (wörtl.: dem Blažek für die Mütze schuldig sein) im Sinne von ‚ein Narr sein, dumm sein‘ bekannt.

² Aus den Interviews mit den tschechischen Probanden.

Schließlich sei noch *Travnicek täte sagen ...* (österreich.) erwähnt mit der Bedeutung ‚nach landläufiger Meinung würde ich sagen‘ (MALYGIN 1996:149). Der tschechische Name *Travnicek*³ steht hier für ‚einen einfältigen Menschen vom Lande‘. Eine etwas andere Lesart nennt WEHLE (1980:274), wenn er *Travníček* als ‚eine Kabarettfigur‘ bezeichnet, ‚in der negative Wiener Eigenschaften zum Ausdruck gebracht werden‘.

Es handelt sich bei den Eigennamen-Komponenten der vier hier vorgestellten Phraseologismen um böhmische Familiennamen, die nicht nur in Böhmen, sondern aufgrund von Wanderungsbewegungen auch in Österreich, vornehmlich in Wien vorkommen. Im österreichischen sprachlichen Kontext sind sie überwiegend negativ konnotiert, was darauf schließen lässt, dass Böhmen in Österreich mit Vorurteilen und Klischees der Abwertung und der Geringschätzung bedacht wurden. Die Österreicher fühlten sich ihnen gegenüber überlegen.

3. 2 Eigennamen-Komponenten nichtböhmischer Herkunft

Zu einer mehr oder weniger vorteilhaften Charakterisierung von Menschen mit Hilfe von österreichspezifischen Phraseologismen eignen sich allerdings auch Namen nichtböhmischer Herkunft, wie das folgende Beispiel zeigt: *Wiener Mitzi* ist eine ‚Bezeichnung für den häufig vorkommenden Typ einer molligen, liebenswürdigen, oberflächlichen und lebenslustigen Wienerin‘ (EBNER 1980:127). *Mitzi* gilt als die Koseform des weiblichen Vornamens *Maria*.

Heute gebräuchlich ist weiterhin *ein grader Michel sein* (österreich., ugs.) im Sinne von ‚jmd., der unverblümt seine Meinung sagt‘ (FUSSY 2003:51). Im Binnendeutschen gibt es zwar auch die Namenskomponente *Michel* in einer festen Wendung, nämlich *der* schon seit dem 16. Jahrhundert bekannte *deutsche Michel* (spött.), was allerdings nichts mit dem österreichischen *Michel* zu tun hat, sondern ‚der deutsche Biedermann, Spießbürger‘ bedeutet, oft mit einer Zipfelmütze dargestellt, weil er weltfremd, unpolitisch und verschlafen sein soll (vgl. RÖHRICH 1994:1028ff.).

Der Ausdruck *geschupfter Ferdl* (österreich., ugs., salopp, veraltend) im Sinne von ‚bes. wienische [literarische] Figur, Typus eines [Wiener] Gecken, der zwar aus einem niedrigen Stand kommt, aber mehr gelten möchte, jede Mode übertrieben mitmacht und nur Äußerlichkeiten beachtet‘ (EBNER 1980:85) hat seinen Ursprung in dem Lied von Gerhard Bronner *Der g’schupfte Ferdl*. Dieser Boogie-Woogie⁴ im Wiener Dialekt – wie der Autor das Lied selbst benennt – gehört zum kollektiven Wissen der Österreicher und beginnt so:

Heute ziagt *der g’schupfte Ferdl* frische Socken an/
Grün und gelb gestreift, das ist so elegant/
Schmiert mit feinsten Brillantine seine Locken an/
Putzt die Schuach und nachher haut er sich ins G’wand/
Weil beim Thumser draußen in Neulerchenfeld ist Perfektion. [...]
(BRONNER 1995:17)

Mit *Fräulein Zizibe* (österreich.) bezeichnet man ein ‚spöttisch-affektiertes Mädchen, kapriziöse Frau‘ (FUSSY 2003:140), wobei allerdings erwähnt werden sollte, dass diese Wendung veraltet ist und den für diese Untersuchung befragten österreichischen Probanden nicht be-

³ Der Name *Travnicek*, in der tschechischen Schreibweise *Trávníček*, ist das Diminutivum des tschechischen Substantivs *trávník* (dt.: der Rasen).

⁴ Das Lied entstand 1952. Zur Entstehungsgeschichte siehe BRONNER (1995:16f.).

kannt war. Von der Etymologie her lässt sich der Eigenname dieser phraseologischen Wendung auf das Italienische zurückführen, nämlich auf *Cicisbea* in der Bedeutung von ‚Geliebte‘.

Die feste Wortverbindung im österreichischen Deutsch *da will ich Veitl heißen* (ugs.) im Sinne von ‚das glaube ich dir nicht‘ findet ihre Entsprechung in dem Binnendeutschen *da will ich Hans/Emil/Meier o.ä. heißen* (ugs.; EBNER 1988:163). Im Tschechischen verwendet man die Ausdrücke *to jsem čínskej bůh srandy* (wörtl.: da bin ich der chinesische Gott des Scherzes) bzw. *to jsem panna orleánská*⁵ (wörtl.: da bin ich die Jungfrau von Orleans).

Französischen Ursprungs, wenn auch diese Etymologie nicht leicht zu erschließen ist, sind die Eigennamen-Komponenten in den beiden Wendungen *ich bin doch nicht dein Ballschani* ‚ich bin doch nicht dein Diener‘ und *nicht der Schani sein wollen* ‚nicht der Diener, Handlanger sein wollen‘. *Schani*, das in der österreichischen Umgangssprache ‚Diener‘ heißt, ist die Koseform zum männlichen Vornamen *Johann* und verweist damit auf den französischen Vornamen *Jean*; übertragen wird die Bezeichnung als ‚Kellnerlehrling, Pikkolo oder auch Diener‘ benutzt (vgl. HORNUNG 1998:605). Einen *Jean* findet man häufig in alten Komödien, Feuilletons und Humoresken in der Rolle des hochher-rschaftlichen Dieners (vgl. WEHLE 1980:68). *Ballschani* (ostösterr., ugs.) nennt man demzufolge ‚jemanden (z.B. einen Buben), der die Bälle aufs Spielfeld zurückbringt‘. *Ich bin doch nicht dein Hanswurst* in der Bedeutung ‚ich lasse mich von dir nicht zum Narren halten‘ (RÖHRICH 1994:662) kann man als eine binnendeutsche Variante dazu ansehen, denn auch diese feste Wendung baut auf dem Eigennamen *Johann*, verkürzt *Hans*, auf, einem der vom 14. bis zum 17. Jahrhundert meist verbreiteten männlichen Vornamen, der darüber hinaus aber auch verallgemeinernd zur Bezeichnung eines tölpelhaften Menschen gebraucht wurde (vgl. RÖHRICH 1994:660ff.). In der phraseologischen Bedeutung verschiebt sich die Rolle eines Dieners in die Richtung eines mehr oder weniger gewollten Spaßmachers, Narrens und Unterhalters. Auch als solcher allerdings dient er, er dient nämlich der Unterhaltung anderer. Kommen in einer Sprachgemeinschaft diese letztgenannten festen Verbindungen verbreitet vor, so lässt sich daraus ableiten, dass diese Gemeinschaft vermutlich deutlich hierarchisch strukturiert ist, also in ein Oben und Unten geteilt ist, dass die Oberen Befehle geben und dass die Unteren sich zumindest verbal gegen die größten Zumutungen zur Wehr zu setzen versuchen.

Phraseologismen mit Personennamen als Komponenten stehen aber nicht nur für Personen, sondern können auch Verhaltensweisen oder Aktivitäten ausdrücken. Als Beispiele für solche Wendungen seien *sich einen Karl machen* (österr., salopp), was soviel heißt wie ‚sich einen Jux machen‘ (SCHOLZE–STUBENRECHT – ALSLEBEN 2002:397) und *etwas ist für den Hugo* (österr., ugs.; FUSSY 2003:61) in der Bedeutung von ‚etwas ist wertlos, vergebens‘. Letztgenanntem Phraseologismus entspricht das Binnendeutsche *für die Katz sein* im Sinne von ‚vergeblich, nutzlos sein‘ (SCHOLZE–STUBENRECHT – ALSLEBEN 2002:402). Im Tschechischen gibt es die identische Wendung *být/bejt pro kočku* (wörtl.: für die Katz sein) in der Bedeutung ‚wertlos und unpassend sein‘ (ČERMÁK 1994:333). Der Ausdruck geht auf eine deutsche Fabel von Burchard Waldis zurück, in der ein Schmied seinen Kunden so antwortete, wenn sie ihm statt zu bezahlen nur dankten. Er sagte, dass so ein Bezahlen nur für seine Katze ist. Sie ist ohne Fressen zu bekommen schließlich gestorben (vgl. ČERMÁK ebd.).

Neben diesen überwiegend verbalen Wendungen, die in den unterschiedlichen Sprachen die verschiedensten Bilder als Hintergrund für die Bildung des Phraseologismus haben, gibt es noch nonverbale Ausdrücke wie z. B. *Herr und Frau Österreicher* (österr.) im Sinne von ‚die durchschnittlichen Österreicher‘ (SCHOLZE–STUBENRECHT – ALSLEBEN 2002:562). Das Binnendeutsche kennt dafür zwei umgangssprachliche Ausdrücke: *Otto*

⁵ beide Phraseologismen aus den Interviews mit den tschechischen Probanden

Normalverbraucher mit der Hauptbedeutung von "der statistische Durchschnittsmensch, der Durchschnittskonsument" (SCHOLZE–STUBENRECHT – ALSLEBEN 2002:562) und *Lieschen Müller* mit der Bedeutungsnuance ‚die durchschnittliche, keine großen Ansprüche stellende Frau‘ (SCHOLZE–STUBENRECHT – ALSLEBEN 2002:485). Im Tschechischen kommt *Jan Novák*⁶ in der gleichen Bedeutung vor. Diese in den drei hier untersuchten Sprachen vorkommenden Wendungen legen nahe, dass man in diesen Gesellschaften etwas alle Menschen dieses Volkes umfassendes Gemeinsames darstellen, eine Mitte definieren und eine gemeinsame Identität schaffen möchte.

Im österreichischen Deutsch wird, um ein weiteres Beispiel zu nennen, noch der umgangssprachliche Ausdruck *null Komma Josef* im Sinne von ‚gar nichts‘ (FUSSY – STEINER 2001:419) verwendet. Die binnendeutsche Entsprechung wäre *Null Komma nichts* (DROSDOWSKI 1989:1087) im gleichen Sinne, also eine feste Wendung ohne Eigennamen.

Schließlich können auch Zustände oder Situationen mit anthroponymen Phraseologismen ausgedrückt werden, wie das folgende Beispiel zeigt. Die feste Wortverbindung *schnelle Kathl* im Sinne von ‚Durchfall‘ (WEHLE 1980:180) ist mundartlich und veraltend. Im Binnendeutschen ist *beschleunigte Katharina* bekannt. Die Benennung kommt von dem griechischen *karárrhous*, d. h. ‚Ausfluss‘, woran zu erkennen ist, dass sich der Darm beschleunigt reinigt. WEHLE allerdings erklärt den Ursprung dieser festen Wortverbindung mit dem Namenstag der heiligen Katharina am 25. November. An diesem Tag beginnt der Ausschank des jungen Weines, auch Federweißer oder Sturm genannt. Der regt die Verdauung an „und deshalb heißt der Zustand, der die Menschen zwingt, sich nur in der Nähe gewisser Örtchen aufzuhalten, ‚die schnelle Kathl‘“ (WEHLE 1980:67). Bedeutungsgleich kommt im Binnendeutschen daneben *der flotte Otto* (salopp verhüll.; SCHOLZE–STUBENRECHT – ALSLEBEN 2002:562) vor.

ZAORÁLEK (2000:128f.) verzeichnet in seinem Lexikon die Wendung *mit Kateřinu* in zwei Bedeutungen: 1. aus dem Deutschen entlehnt ‚Durchfall haben‘; 2. scherzh. ‚Schnupfen haben‘. Die Wendung gilt im Tschechischen als veraltet. Mit den Phraseologismen in der Bedeutung von Durchfall, wie sie in den drei untersuchten Sprachen vorkommen, werden Euphemismen verwendet, woraus man schließen kann, dass man es mit einem in dieser Gesellschaft tabuisierten Thema zu tun hat, für das beschönigende und verhüllende Umschreibungen sich eingebürgert haben und geläufig sind.

4. Zusammenfassung

Die kontrastive Untersuchung von 18 anthroponymen Phraseologismen im österreichischen Deutsch, Binnendeutschen und Tschechischen ergab, dass wenige der Phraseologismen in den beiden Varietäten des Deutschen und im Tschechischen vorkommen. Der Phraseologismus des Ausrufs *Jessamarandjosef* (österreich. Dt.) gehört zu den wenigen. Es gibt ihn in den jeweiligen sprachlichen Versionen mit der gleichen Bedeutung. Daraus kann man schließen, dass die drei Völker dem Kulturkreis des Christentums mit der Legende von der Heiligen Familie, nämlich den Eltern Maria und Josef und ihrem Kind Jesus, angehören.

Mit dem gleichen Personennamen, nämlich Katharina, wird in den beiden Varietäten des Deutschen die euphemistische Wendung *schnelle Kathl* (österreich. Dt.) für das gesundheitliche Problem des Durchfalls gebildet. Der tschechische Phraseologismus wurde nach

⁶ Aus den Interviews mit den tschechischen Probanden.

ZAORÁLEK aus dem Deutschen entlehnt, was insofern nicht verwunderlich ist, da die beiden Sprachgemeinschaften in engster Nachbarschaft nebeneinander leben.

Gemeinsamkeiten zwischen dem österreichischen Deutsch und dem Tschechischen wurden bei Phraseologismen mit dem Namen des Heerführers Laudon und Frau Blaschke festgestellt. Dies lässt sich mit der gemeinsamen Geschichte Österreichs und Böhmens über einige Jahrhunderte hinweg erklären.

Und schließlich basiert je ein bedeutungsgleicher Phraseologismus im österreichischen Deutsch und im Binnendeutschen auf Varianten des Namens Johann, nämlich *ich bin doch nicht dein Ballschani* (österr. Dt.) und *ich bin doch nicht dein Hanswurst* (Bdt.).

Die übrigen 13 Phraseologismen aus dem untersuchten, auf einem Korpus des österreichischen Deutsch aufgebauten, sprachlichen Material sind typisch für nur diese eine Sprachgemeinschaft. In einigen Fällen gibt es in den verglichenen Sprachen Phraseologismen mit anderen Eigennamen oder phraseologische Entsprechungen mit nicht-anthroponymen Komponenten, in anderen Fällen lässt sich der Phraseologismus nur sinngemäß wiedergeben.

Somit kann man zu der abschließenden Schlussfolgerung kommen, dass anthroponyme Phraseologismen überwiegend aus den konkreten Lebensverhältnissen und Denkweisen der jeweiligen Sprachgemeinschaft hervorkommen und das Typische, das Wesen und den Charakter dieser und nur dieser Sprachgemeinschaft zum Ausdruck bringen.

Literaturverzeichnis

- Bronner, Gerhard (1995): *Die goldene Zeit des Wiener Cabarets*. St. Andrä-Wördern: Hannibal Verlag.
- Čermák, František (1994): *Slovník české frazeologie a idiomatiky. Výrazy slovesné*. Praha: Academia.
- Ebner, Jakob (1980): *DUDEN. Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch der österreichischen Besonderheiten*. Mannheim: Dudenverlag.
- Flajšhans, Václav (1911): *Česká přísloví. Sbíрка přísloví, průpovědí a pořekadel lidu českého v Čechách, na Moravě a v Slezsku*. 1. díl. Praha: F. Šimáček.
- Drosdowski, Günther et al. (1989): *Duden Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag.
- Drosdowski, Günther – Scholze–Stubenrecht, Werner (1992): *Duden 11. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. Mannheim: Dudenverlag.
- Ebner, Jakob (1988): Wörter und Wendungen des österreichischen Deutsch. In: *Das österreichische Deutsch. Schriften zur deutschen Sprache in Österreich*. Hrsg. v. Peter Wiesinger. Wien: Böhlau Verlag, S. 99–187.
- Földes, Csaba (1996): *Deutsche Phraseologie kontrastiv. Intra- und interlinguale Zugänge*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Fussy, Herbert – Steiner, Ulrike et al. (2001): *Österreichisches Wörterbuch*. Wien: öbv et hpt Verlag.
- Fussy, Herbert (2003): *Auf gut Österreichisch. Ein Wörterbuch der Alltagssprache*. Wien: öbv et hpt Verlag.
- Hora – Hořejš, Petr (1996): *Toulky českou minulostí. Od časů Marie Terezie (1740) do konce napoleonských válek (1815)*. Praha: Baronet & Via facti.
- Hornung, Maria (1998): *Wörterbuch der Wiener Mundart*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Kröger-Lorenzen, Kurt (o. J.): *Deutsche Redensarten – und was dahinter steckt*. Wiesbaden: VMA-Verlag.
- Malygin, Viktor – T. (1996): *Österreichische Redewendungen und Redensarten*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Osten, Alexander (1997): *Das große Buch der Redewendungen*. Wien: Tosa Verlag.
- Röhricht, Lutz (1994): *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. Freiburg – Basel – Wien: Verlag Herder.

- Scholze-Stubenrecht, Werner – Alsleben, Brigitte (2002): *Duden 11. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. Mannheim: Dudenverlag.
- Stěpanová, Ludmila (2004): *Česká a ruská frazeologie. Diachronní aspekty*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Valta, Zdeněk (1974): *Die österreichischen Prägungen im Wortbestand der deutschen Gegenwartssprache*. Praha (Manuskript).
- Wehle, Peter (1980): *Sprechen Sie Wienerisch? Von Adaxl bis Zwutschkerl*. Wien – Heidelberg: Verlag Carl Ueberreuter.
- Zaorálek, Jaroslav (2000): *Lidová rčení*. Praha: Academia.

Die Entwicklung des Anglizismengebrauchs in der Zeitschrift *Marketing Journal* – anhand eines Vergleichs von zwei Ausgaben aus dem Jahr 1969 und 2007

Einleitung

Der vorliegende Artikel befasst sich mit dem aktuellen Thema des Anglizismengebrauchs in der deutschen Sprache. Er konzentriert sich ausschließlich auf den Anglizismengebrauch in der Zeitschrift *Marketing Journal*. Verglichen werden zwei Ausgaben, und zwar das zweite erschienene Exemplar aus dem Jahr 1969 und das erste Heft aus dem Jahr 2007. Es wird herausgestellt, welche qualitativen, quantitativen und lexikalischen Veränderungen der Anglizismengebrauch im Laufe von 39 Jahren erfahren hat. Darüber hinaus wird auf die Schreibweise der Anglizismen näher eingegangen.

1. Definition des Begriffs Anglizismus

Ein Anglizismus stellt eine übernommene Einheit aus einem englischsprachigen Gebiet dar, die entweder lexikalischer (z. B. *Marketing*), syntaktischer (z. B. *einmal mehr* statt *noch einmal* nach dem englischen Vorbild *once more*) oder idiomatischer Art (z. B. *Sinn machen* statt *Sinn ergeben* nach dem englischen Vorbild *make sense*) ist. Daneben kann ein Anglizismus in der entlehnten Sprache mittels Lehnübersetzung, Lehnübertragung, Lehnerschöpfung oder Lehnwendung entstehen. In der deutschen Sprache ist überdies die Möglichkeit, nach englischem Muster „neue eigene“ Anglizismen zu bilden, recht produktiv. Auf diese Weise entstandene Anglizismen nennt man Pseudoanglizismen, weil sie außerhalb des englischsprachigen Gebiets kreiert wurden und den englischen Muttersprachlern unbekannt sind (z. B. *Handy*).

Ein Anglizismus kann zugleich als ein Neologismus oder ein Internationalismus auftreten. Ein Neologismus ist jedes zu einer bestimmten Zeit neu gebildete Wort, das vor allem neue Sachverhalte oder Erfindungen beschreibt (z. B. *Computer*). Ein Internationalismus ist ein in vielen Sprachen mit gleicher Bedeutung verwendetes Wort gleicher Herkunft. Seine Schreibweise zeigt nur geringe Abweichungen (z. B. *dt. Klient – engl. client*).

2. Charakteristik und Entwicklung der Zeitschrift *Marketing Journal*

Die Zeitschrift *Marketing Journal* hat eine langjährige Tradition in Deutschland. Sie wurde im Jahre 1968 als ein unabhängiges Autoren-Journal von Wolfgang K. A. Disch, einem Verleger aus Hamburg, gegründet. Wolfgang K. A. Disch hat die Zeitschrift bis zum Jahre 2001 geführt. In den Jahren 1968–2003 wurde das *Marketing Journal* alle zwei Monate herausge-

geben. Es gab also 6 Ausgaben pro Jahr. Von 2004 bis 2007 wurde es als Monatszeitschrift herausgegeben.

Das *Marketing Journal* wurde als eine Fachzeitschrift konzipiert, die sich an das renommierte englischsprachige *Journal of Marketing* anlehnt. Da im Jahre 1968 ein auf Marketing spezialisiertes Medium fehlte, verfolgte man mit der Gründung dieser Zeitschrift die Absicht, diese Lücke zu schließen. Nach den Worten Dischs sollte diese Publikation „*anspruchsvoll, nicht zu akademisch und stark praxisorientiert sein.*“ Daraus lässt sich schlussfolgern, dass es sich beim *Marketing Journal* um keine reine Fachzeitschrift für Betriebswirtschaftler handelte, sondern sie sich vielmehr an alle am gegenständlichen Thema Interessierte wendete. Der Leser sollte mittels der Zeitschrift erfahren, wie nachhaltiges, erfolgreiches Marketing funktioniert. Folglich bediente man sich einer allgemein verständlichen Sprache und einer leserfreundlichen Aufmachung. Zudem wurde es nur einigen wenigen ausgewiesenen Experten erlaubt, ihre Beiträge in dieser Zeitschrift zu publizieren. Diese Beiträge brachten eine Vielzahl neuer Informationen über den betreffenden Sachbereich. In der Zeitschrift widerspiegelten sich so beispielsweise die neusten Trends der Marketingentwicklung. Die Publikation beschäftigte sich mit den jeweils aktuellsten Themen, wie z. B. Verkaufsförderung, Produktmanagement, Product Placement oder Sponsoring. Es wurde streng darauf geachtet, als Zeitschrift unabhängig zu sein.

Aufgrund dessen, dass diese Fachzeitschrift über einen Zeitraum von 40 Jahren herausgegeben wurde, stellt sie gewissermaßen eine Chronik der Marketingentwicklung im deutschsprachigen Raum dar. In den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts konzentrierte sie sich vor allem auf die Verkaufsförderung. Deshalb wurde die Wichtigkeit des Marketing Mix hervorgehoben. Der Marketing Mix stellt die Maßnahmen dar, die der Absatzförderung eines bestimmten Produkts dienen. In den 70er Jahren wiederum beschäftigte sich die Zeitschrift verstärkt mit der Marktsegmentierung nach verschiedenen Zielgruppen. Folglich wurde zwischen dem Jugend-Markt, dem Baby-Markt, dem Freizeit-Markt, dem Senioren-Markt usw. unterschieden. Später wurde der direkte Kontakt zu den Kunden unterstützt. Dieses Phänomen ist mit dem Direkt Marketing verbunden. In den 80er Jahren kommt die Corporate Identity auf. Die Corporate Identity hängt mit dem Erscheinungsbild zusammen, die die einzelnen Unternehmen im Rahmen ihrer Public Relations, d.h. öffentlichen Beziehungen (vgl. Wahrig), anstreben. Sie wird mit dem Leistungsangebot und der Arbeitsweise in einem Unternehmen eng verbunden. Dabei befasste man sich auch mit dem Thema „Marken“, das bis heute ein Hauptmarketingthema geblieben ist. In den 90er Jahren gehören Marken, Media, Computertechnologien, Logistics, internationalen Messenveranstaltungen, Public Relations und Events zu den wichtigsten Themen. Nach der Jahrtausendwende beschäftigt sich die Zeitschrift besonders mit neuen Marketingstudien, Internet, E-Commerce, Werbungsstrategien und Sponsoring.

Die Herausgabe der Zeitschrift *Marketing Journal* wurde zum großen Bedauern der Mitarbeiter und ihrer treuen Leserschaft im Jahre 2007 eingestellt. Aber die ehemaligen Mitarbeiter der Münchner Redaktion entschieden sich, eine neue Zeitschrift ins Leben zu rufen, um die vierzigjährige Tradition nicht abreißen zu lassen. Die neu herausgegebene Zeitschrift heißt *Marke41 – Das neue Journal für Marketing*. *Marke41* (die 41 steht für den Jahrgang, den das *Marketing Journal* bei seiner Einstellung erreicht hatte) knüpft an die vorangegangene Entwicklung an und setzt die 40-jährige Tradition ihrer Vorläuferin fort. Sie steht für diese drei Begriffe: *Direkt-Kontakt, Kommunikation, Corporate Identity*.

3. Analyse der Ausgabe des *Marketing Journals* aus dem Jahr 1969

Die untersuchte Ausgabe in diesem Jahr zählte 68 Seiten. Sie bestand aus 14 Artikeln, die sich mit unterschiedlichsten Themen beschäftigten, wie z. B. Marketingmodelle, Planungen, Planspiel EPEK, Textil-Prognosen, Anzeigen in den Hauszeitschriften, Kennziffer-Zeitschriften, Kundenzeitschriften oder Schülerzeitschriften bzw. Erfolg durch Marketing. Das Blatt beinhaltete folgende Rubriken: Marketing-Berater, Marketing-Literatur, Portrait, Leserbriefe und Marketing-Dictionary. In der Zeitschrift gab es darüber hinaus auch einige Anzeigen.

Es wurden insgesamt 166 verschiedene Anglizismen gefunden, die unterschiedlich häufig wiederholt wurden. 21 davon waren Anglizismen, die aus einem einzelnen Wort bestanden, wie z. B. *Marketing*, 145 waren Wortverbindungen mit Anglizismen, wie z. B. *Research in Industrial Marketing*. Nicht gezählt wurden die englischen Wörter, die im Brief von W. W. Clements (Präsident von Sales & Marketing Executives) vorkamen. Der gesamte Brief wurde nämlich in der ursprünglichen englischen Version abgedruckt, es steht keine parallele deutsche Übersetzung zur Verfügung. Der Grund dafür könnte darin liegen, dass es sich in dem betreffenden Artikel um einen internationalen „*concours*“ handelte, bei dem die Leistungen einzelner Großunternehmen nach verschiedenen Kriterien beurteilt wurden. Im Brief wird die Verleihung des *SME-I's Top 20 World Wide Marketing Awards* an die Firma BMW für ihre „vorbildliche Leistung im Marketing“ thematisiert. Es wird auf Englisch erklärt, was das *selection committee*, d.h. die Auswahlkommission, dazu geführt hat, den Preis gerade dieser Firma zu verleihen.

Bereits im Jahre 1969 lässt sich – begründet durch zunehmende Wirtschaftsbeziehungen über die Ländergrenzen hinaus und durch eine stärker werdende internationale Verflechtung – auch in dieser Zeitschrift der Trend beobachten, dass man die Leserschaft mit englischen Ausdrücken bekannt machen möchte, wobei in der Regel davon ausgegangen wird, dass die Leser nicht über genügend Verstehensvoraussetzungen verfügen, um kommentarlos abgedruckte englische Lexeme zu verstehen. Die Einführung eines neuen Anglizismus geschieht hierbei auf unterschiedliche Art und Weise. Bei manchen Anglizismen wird neben dem Original die deutsche Übersetzung angeführt, an anderer Stelle wiederum paraphrasiert, und zwar insbesondere dann, wenn kein deutsches Äquivalent zur Verfügung steht, wie z. B. Mit dem Ausdruck *Twen* werden junge Leute gemeint, die zwischen zwanzig und dreißig Jahre alt sind. Als besonderes Bemühen der Redakteure ist zweifellos das *Marketing Dictionary* in der Anlage einzuschätzen. Hier werden die englischen Ausdrücke in einer Spalte in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt und in der zweiten Spalte auf Deutsch erklärt, wie z. B. *cowcatcher: Vorspann (am. Fachjargon); kurze Werbebotschaft zu Beginn einer Werbesendung, die im Rahmen der vom Werbungstreibenden gekauften Zeit liegt. Gebräuchlich für ein weiteres Produkt desselben Werbungstreibenden. Crowd behaviour* wird als *Massenverhalten* erklärt. Die untersuchte Ausgabe wird übrigens eine der wenigen bleiben, in der man derart gezielt und explizit Verstehensdefizite der Leserschaft auszugleichen versucht. Das sogenannte *Marketing Dictionary* erschien bereits im Jahr 1971 nicht mehr.

Der wichtigste Anglizismus, der in den Artikeln des *Marketing Journal* in der Ausgabe 1/1969 auftrat, war erwartungsgemäß das Wort *Marketing*. Es ist aus dem englischen Ausdruck *to market* hervorgegangen. *To market* bedeutet *Handel treiben*. Im Duden (2007) wird der Begriff *Marketing* wie folgt definiert: „*Ausrichtung eines Unternehmens auf die Förderung des Absatzes durch Betreuung der Kunden, Werbung, Beobachtung und Lenkung des Marktes sowie durch entsprechende Steuerung der eigenen Produktion.*“ *Marketing* stellt die Maßnahmen dar, die im Rahmen eines Großunternehmens getroffen werden, um seine Position auf dem Markt zu stärken. Zum *Marketing* gehören unter anderem Marktforschung, Ab-

satz, Preispolitik (vgl. Wahrig 2008). Das *Marketing* ist eng mit der Disziplin Absatzwirtschaft verbunden. In der untersuchten Ausgabe wiederholte sich das Wort *Marketing* 31 Mal als ein eigenständiges Lexem. Darüber hinaus zeigte es auch eine enorme Tendenz, Zusammensetzungen (Komposita) zu bilden, vor allem substantivische, wie z. B. *Marketing-Fallgeschichten*, *Marketing-Idee*, *Marketing-Chefs*, *Marketing-Experte*, *Marketing-Lücke*. In fast allen diesen Zusammensetzungen trat *Marketing* als Bestimmungswort auf, wie z. B. *Marketing-Kalendarium*, *Marketing-Daten*, *Marketing-Lücke*, *Marketing-Direktor*, *Marketing Digest*. Nur eine Zusammensetzung fand sich in dieser Ausgabe, wo *Marketing* als Grundwort fungierte. Es handelte sich hierbei um das Kompositum *Export-Marketing*. Das scheint verwunderlich, denn Analogiebildungen wären durchaus denkbar: *Importmarketing*, *Preismarketing*, *Produktmarketing* u.a. Zudem waren die meisten Komposita, die mittels *Marketing* gebildet wurden, Mischkomposita (oder anders gesagt Mischverbindungen). Damit ist gemeint, dass sie aus einem deutschen Teil und einem englischen Teil bestehen. Wie bereits dargelegt, trat *Marketing* am häufigsten als Bestimmungswort auf. Deshalb handelte es sich also vorwiegend um englisch-deutsche Zusammensetzungen, wie z. B. *Marketing-Lücke*, *Marketing-Leiter*, *Marketing-Denken*.

Die Schreibweise der Zusammensetzungen wies wesentliche Schwankungen auf. Die wenigsten Komposita wurden getrennt geschrieben, wie z. B. *Marketing Journal*, *Marketing Planung*, *Marketing Digest*. Diese Schreibweise geht eindeutig auf ihr englisches Vorbild zurück, da dort die Getrennschreibung überwiegt. Einige wenige mehrgliedrige Substantive wurden zusammengeschrieben. Dabei fehlten allesamt die ursprünglichen deutschen Kompositionsfugen *-(e)s-*, *-(e)n-* zur Verbindung der einzelnen Bestandteile des Kompositums, z. B. *Marketingberatung*, *Marketingforschung*, *Marketinglogistik*, *Marketingmann*, *Marketingpolitik*. Der weitaus größte Teil der „*Marketingkomposita*“ wurde mit Bindestrich geschrieben, z. B. *Marketing-Abteilung*, *Marketing-Chefs*, *Marketing-Daten*, *Marketing-Denken*, *Marketing-Dictionary*, *Marketing-Direktor*, *Marketing-Lücke*, *Marketing-Management*, *Marketing-Mix*, *Marketing-Kampagnen*, *Marketing-Literatur*, *Marketing-Experte*, *Marketing-Idee*, *Marketing-Kataloges*, *Marketing-Probleme*. Die Schreibung mehrgliedriger Wörter (hier „*Marketingkomposita*“) war jedoch insgesamt äußerst uneinheitlich. Es fanden sich sowohl Belege für Zusammenschreibung, Getrennschreibung als auch für Schreibung mit Bindestrich, selbst bei ein und demselben Substantiv. So wurde beispielsweise die Zusammensetzung aus [*Marketing*] und [*Berater*] dreimal mit Bindestrich und einmal zusammengesetzt geschrieben.

Die meisten „*Marketingkomposita*“ bestanden aus zwei Teilen. So genannte Mehrfachzusammensetzungen (d.h. Komposita, die aus mehr als zwei Teilen gebildet werden) waren in der Zeitschrift weitaus seltener vertreten. Einige Beispiele dazu: *Marketingberatungsunternehmen*, *Marketing-Fallgeschichten*. Auch hier gab es keine einheitliche Schreibweise. So fanden sich sogar auf einer Seite zwei verschiedene Schreibweisen: *Marketing Management Concept* und *Marketing-Management-Konzeption*.

Die meisten mehrgliedrigen Bildungen mit *Marketing* gehörten ihrer Wortart nach zu den Substantiven. Nur in einem Fall handelte es sich um ein zusammengesetztes Adjektiv – nämlich *das marketinggerechte Firmenkonzept*.

Das Wort *Management* steht zweiter Stelle nach der Bedeutungswichtigkeit in der Zeitschrift, weil es ebenfalls eine hohe Gebrauchsfrequenz aufweist. Mit *Management* können nicht nur die Führungskräfte eines Großunternehmens, sondern auch die Planungen und Grundsatzentscheidungen in Rahmen eines Unternehmens gemeint sein. Das Wort besitzt keine vollwertige deutsche Lehnübersetzung. Deshalb kann sein Gebrauch als begründet und sinnvoll eingeschätzt werden. Das Wort *Management* erschien nicht nur als ein selbstständiges Lexem, sondern auch in einigen Komposita. Es fungierte dabei meistens als Bestimmungswort, wie z. B. *Management-Nachwuchskräfte*, *Management-Konzeption*, *Management-Literatur*, *Management-Training*. Nur in *Marketing-Management* und *Top-*

Management trat es als Grundwort auf. Auch hier schwankte die Schreibweise. So wurde beispielsweise *Managementschulung* zusammengeschrieben. *Management Game* und *Management Spiele* wurden dagegen getrennt geschrieben. *Management-Planspiel* wurde mittels eines Bindestrichs verbunden. An einer anderen Stelle erschien es kleingeschrieben in der Verbindung „*management by exception*“, wobei die originale Bezeichnung dieses Führungsstils nicht zuletzt durch die Schreibung in Anführungsstrichen gewissermaßen als Eigenname angesehen werden kann.

Aus dem Wort *Management* wurde ein Adjektiv abgeleitet – *managerial*. Es erschien in der Verbindung *Managerial Gap*.

In Bezug auf die grafische Adaptation der Anglizismen lässt sich Folgendes sagen: Die meisten Substantive wurden großgeschrieben, wie z. B. *Display-Aktionen*, *Bull-Spiel*, *Klick*. Kleingeschriebene Substantive waren vorwiegend in Anführungszeichen gesetzt, wie z. B. „*evaluation stage*“, „*business school*“, „*trial und error*“. Bei den folgenden Substantiven fanden sich zweierlei Schreibweisen: „*Babypost*“ oder „*babypost*“, *Point-of-Sales* oder „*point-of-sales*“.

Entsprechend den Regeln der deutschen Sprache erhalten entlehnte englische Substantive ein (grammatisches) Genus zugewiesen. Äußerlich sichtbar wird diese Genuszuweisung in der Wahl des entsprechenden Artikels, *das Marketing*, *das Design*, *das Management*, *die „babypost“*, *die „business school“*, *der Marketingmann*.

In der ersten Ausgabe der Zeitschrift gab es ebenfalls zahlreiche Exotismen. Exotismen, die auch Zitatwörter genannt werden, unterscheiden sich von Fremd- und Lehnwörtern durch einen niedrigeren Integrationsgrad in der jeweiligen entlehrenden Sprache. Sie dienen zur Herstellung eines Lokalkolorits oder einer Lokalstimmung, weil sie Dinge, Personen oder Sachverhalte beschreiben, die für das Land der Herkunftssprache typisch sind. In diese Gruppe rechnet man auch Eigennamen. Wie bereits beim Titel der Zeitschrift *Marketing Journal* deutlich wird, handelte es sich bei den aufgefundenen Belegen vor allem um Namen, beispielsweise von internationalen Firmen, wie z. B. *H.I.S. Co. Inc* (*H.I.S* stellt eine Kleidungsfirma aus den USA dar, deren Gründer Henry I. Siegel ist. Der Firmenname entstand offensichtlich aus den ersten Buchstaben des Gründers. Daneben geht um ein Wortspiel, weil *H.I.S.* auf Englisch das Possessivpronomen „*sein*“ bedeutet.). Weitere, weltweit agierende Unternehmen, die einen englischen Namen trugen, waren beispielsweise *International Marketing Consultants* oder *Sales & Marketing Executives/International*. Namen von Produkten, Zeitschriften, Messen, Studien und Büchern sind ebenfalls Wörter, die ihre ursprüngliche englische Schreibweise behalten haben, z. B. die Produkte *Autofix* und *Autoboy*, die Zeitschrift für Jugend *CRASH*, die Zeitschrift für junge Frauen mit kleinen Kindern *Babypost*, die Zeitschrift für junge Leute zwischen 20 und 30 Jahren mit dem treffenden Titel *Twen*, die Studie *Blend-a-med-Report*, das Buch *Industrial Dynamics* von Forrester Jay S., herausgegeben in Boston, New York oder London in Jahre 1969, oder die Studie von Ilona Majlát mit dem Titel *Product Development and Market Research*, die in *The European, Marketing Research Review*, Brüssel Nr. 2, im Jahre 1968 publiziert wurde.

4. Analyse der Ausgabe des *Marketing Journals* aus dem Jahr 2007

In der untersuchten Ausgabe aus dem Jahr 2007 beschäftigte man sich vor allem mit den folgenden Themen: Verbraucherbeziehung zur Werbung, Computerspiele, Kommunikation zwischen den Kunden und den Handelsgesellschaften, Cross-Selling, Marketing-Check, die Organisation einer internationalen Messe in Stuttgart.

In jenem Jahr, das gleichzeitig das letzte Erscheinungsjahr der Zeitschrift war, unterscheidet sich das Auftreten der Anglizismen, die in den Artikeln enthalten waren, sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht wesentlich von dem im zweiten Zeitschriftenjahrgang 1969, obwohl die Seitenzahl mittlerweile auf 52 gesunken ist. Absolut wurden 318 verschiedene Anglizismen gezählt. Das sind 152 Anglizismen mehr als im zweiten Jahr des Erscheinens 1969. Anders ausgedrückt hat sich die absolute Anzahl der Anglizismen fast verdoppelt. In dieser Ausgabe wurden 31 eingliedrige Anglizismen gefunden, wie z. B. *Discounter*, und in den 281 Fällen ging es um Wortverbindungen mit Anglizismen, wie z. B. *Games Conventions*. In diese Zahl sind überdies nicht die Zitate eingeflossen, die im englischen Original übernommen wurden. In den meisten Fällen steht dafür keine parallele deutsche Übersetzung zur Verfügung. Es handelte sich hierbei vor allem um Zitate von Personen, die keine Deutschen sind, wie z. B. Erich Stamminger, Adidas Marketing Direktor, über das Image seiner Firma, oder A.G. Lagley, Chairman der Geschäftsgesellschaft Procter&Gamble, über die Procter&Gamble Positionsverbesserung auf dem Weltmarkt. Von der Firma IBM gab es sogar zwei englische Zitate über ihre Beziehungen zu den Kunden.

Das Eindringen der Anglizismen unterscheidet sich jedoch auch in qualitativer Hinsicht von dem in der Ausgabe aus dem Jahr 1969. So findet der Leser in einem Artikel zum Thema *Neue Strategien zum Aufbau nachhaltiger Unternehmensperspektiven* im Text eine Tabelle mit dem Titel *Paradigmenwechsel im Marketing*, die sich den Themen *Sales Driven Approach* und *Experience Driven Approach* widmet. Hier wurde alles vollständig in Englisch belassen – nicht nur die (sicher nicht einfach zu übersetzenden) Schlüsselwörter, sondern auch die Illustrationsfragen, die zur Erläuterung der Problematik führen sollen. An einer anderen Stelle in der Zeitschrift befand sich eine Anzeige, die gleichzeitig als Einladung zum *Digital Business Summit 2007* diente. Dieses Treffen fand in München statt, dennoch war die ganze Anzeige auf Englisch abgefasst, wahrscheinlich um die Internationalität der Veranstaltung herauszustellen. An anderer Stelle stand eine Anzeige der Hannover-Messe, deren Einleitung und Schluss zwar auf Deutsch verfasst worden waren, die Namen der dort beworbenen, im Rahmen der Messe stattfindenden Veranstaltungen jedoch trugen allesamt englische Bezeichnungen, wiederum motiviert von dem Gedanken, dadurch ein internationales Publikum anzusprechen. Beispiele zur Illustration der Problematik: *INTERKAMA+*, *Factory Automation*, *Industrial Building Automation*, *MDA-Motion, Drive & Automation*, *Digital Factory*, *Subcontracting*, *Energy*, *Pipeline Technology*, *FM Solutions*, *ComVac*, *Surface Technology* mit *Power Coating Europe*, *MicroTechnology*, *Research & Technology*. Dabei blieb offen, warum beispielsweise im letzten Beleg die deutsche Präposition „mit“ nicht gleich durch eine englische ersetzt wurde. Insgesamt werden in der Zeitschrift jetzt Anglizismen seltener mit Erklärungen versehen (Übersetzungen, Paraphrasen). Dies reduziert sicher die Leserschaft auf Fachleute, denen Anglizismen, wie z. B. *Sales Driven Approach*, weitgehend als *Terminus technicus* vertraut sind.

Das Wort *Marketing* spielt entgegen dem Titel der Zeitschrift im untersuchten Jahr nicht mehr die wichtigste Rolle. Es tritt lediglich 13 Mal als selbstständiges Wort auf. In den Texten findet man jedoch auch 2007 noch so genannte „*Marketingkomposita*“, ihre Anzahl fällt mit 18 Belegen allerdings deutlich geringer aus als im Jahr 1969. Beispiele: *Marketingbotschaften*, *Marketing-Check*, *Marketingdirektor*, *Marketing Services*, *Marketinginstrument*, *Marketingfachleute*, *Marketingleitung*.

In Bezug auf die Schreibweise der substantivischen Zusammensetzungen gibt es immer noch drei verschiedenen grafische Realisierungen, d.h. mit Bindestrich, wie z. B. *Business-Development*, *Business-Kunden*, *Country-Austellung*, *Computerspiele-Messe*, ohne Bindestrich, wie z. B. *Cross Selling*, *Corporate Language*, *Customer Intergration*, und zusammengeschrieben, wie z. B. *Desktop*, *Designsprache*, *Feedback*, *Kongressinitiative*. Anstelle der Bindestrichschreibung ist nunmehr auch auf die im Deutschen sehr beliebte Binnenmajuskel anzutreffen. Die Besonderheit dieser Schreibweise besteht darin, dass meist als Eigennamen

dienende Komposita nicht nur am Wortanfang, sondern auch im Wortinnern an der Kompositions-fuge mit Großbuchstaben geschrieben werden, z. B. *MicroTechnology*, *ComVac*.

Darüber hinaus lässt sich auch eine weitere Tendenz beobachten, die darin besteht, dass vor allem einsilbige Anglizismen aufgrund ihrer Kürze, Prägnanz, ihres Wohlklangs oder aus anderen Gründen verstärkt in die deutsche Sprache entlehnt werden. Die absolute Anzahl der in den Texten aufgefundenen Belege ist im Vergleich zur Ausgabe aus dem Jahr 1968 enorm gestiegen, wie z. B. *Job*, *Kick*, *Sound*, *User*, *Gamer* oder *Sex* in der Studie „*Sex sells*“. Darüber hinaus gab es auch einsilbige Adjektive, wie z. B. *ok* oder der expressive Ausdruck *cool*. Einige einsilbige Anglizismen, wie z. B. *Team*, *Spot* in der Zusammensetzung *Spotbox*, *Mix* im Kompositum *Marketing-Mix*, fanden sich bereits in der Ausgabe von 1968. Das beweist, dass einige Anglizismen ihren festen Platz im Wortschatz der deutschen Sprache eingenommen haben.

Die Zeitschrift hat starke lexikalische Veränderungen erfahren. Im Laufe der 39 Jahre der Zeitschriftenherausgabe sind in ihre Texte zahlreiche Wörter aus dem Fachbereich Technik eingedrungen, wie z. B. *Hightech-Messen*, *Print*, *Fokus forum*, vor allem aus der Informationstechnologie und Computertechnik, wie z. B. das Wort *Computer* oder auch Zusammensetzungen, wie *Computermesse*, *Computerspiele*, *Computerspiele-Industrie*, *Computerspiele-Messe*. Auch der mit der Internetwelt verbundene Wortschatz ist nicht zu übersehen. Heutzutage ist allgemein bekannt, was *online* bedeutet. Es ist darüber hinaus zu einem kompositionsfähigen Wort geworden, z. B. *Online-Marketing*, *Online-Medien-Konferenz*, *Online-Service*, *Online-Talkshow*. Allerdings wäre es sicher interessant, die Verständnisquote einiger Anglizismen zu untersuchen. Dies würde jedoch den Rahmen des vorliegenden Artikels sprengen und sollte Gegenstand weiterführender Studien sein.

Zusammenfassung

Mit diesem Artikel wurde beabsichtigt, anhand eines konkreten Falles zu illustrieren, wie sich der Wortschatz in einem Druck-Erzeugnis im Laufe von 39 Jahren verändern kann. Der Fokus lag dabei auf dem viel diskutierten Anglizismenthema. Es wurde gezeigt, wie der Gebrauch im untersuchten Zeitraum sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht gestiegen ist. Dabei war es möglich zu beobachten, wie neue Kombinationen von Anglizismen entstanden sind. Die Analyse zeigt auch, dass Probleme bei der Schreibung der Anglizismen bis heute aktuell sind. Die Frage, ob man die Anglizismen mit Bindestrich, ohne Bindestrich oder zusammenschreiben soll, bleibt weiterhin offen.

Weil in beiden untersuchten Ausgaben keine aus dem Englischen entlehnten Verben gefunden wurden, stand diese Wortart nicht im Mittelpunkt der Betrachtung und bleibt weiteren Untersuchungen vorbehalten.

Literatur

Wörterbücher

DUDEN (2006). *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag.
WAHRIG (2008). *Deutsches Wörterbuch*. Essen: Wissen Media Verlag GmbH.

Sonstige Literatur

Doležalová, K.: Anglizismen in der deutschen und in der tschechischen Sprache: ihre Teilung nach verschiedenen Perspektiven, Gründe ihres Gebrauchs. In: *Vysšeje gumanitarnoje obrazovanie XXI. veka: Problemy i perspektivy*. Samarskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut, Izdatelstvo SGPU, S. 98 – 108.

Gester, S. (2001): *Anglizismen im Tschechischen und im Deutschen*. Frankfurt am Main Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Zeitschriften

MARKETING JOURNAL 2. Jahrgang, Ausgabe 1/1969

MARKETING JOURNAL 40. Jahrgang, Ausgabe 1–2/ 2007

Webseite

www.marketing-journal.de

Text als Mittel der Informationsübertragung im Unterrichtsprozess

0. Einführende Bemerkung

Der vorliegende Artikel befasst sich mit der Problematik der Informationsvermittlung im Unterricht und präsentiert die Ergebnisse meiner Forschungstätigkeit, die ich im Rahmen meiner zukünftigen Dissertation durchgeführt habe. Den Ausgangspunkt bildet eine Korpusanalyse, die die empirischen Daten liefert und im Zusammenhang mit dem entsprechenden theoretischen Hintergrund ihre Interpretation ermöglicht. Dies führt zur Aufstellung einer Typologie von Texten gegebener Art, deren Schwerpunkte auf den kognitiven und didaktischen Aspekten liegen und auf diese Weise mehr Licht in die Prozesse der Informationsvermittlung rücken. Die Betrachtungsperspektive, die dabei im Forschungsinteresse steht, bildet die Beziehung *Textverfasser – Text* ab. Die Stellungnahme zu der oben angeführten Problematik ist mit der Bestimmung der Zielsetzung der Forschungstätigkeit und zugleich mit der Festlegung des entsprechenden theoretischen Hintergrundes und methodischen Vorgehens verbunden.

1. Zielsetzung und theoretischer Hintergrund

Das Ziel der Arbeit ist es, ein Korpus zu analysieren und zu interpretieren, worauf die einzelnen, im Text (bzw. Korpus) vorkommenden Erscheinungen hindeuten. Dabei geht es bevorzugt um die Demonstration seiner inneren Botschaft, oder anders gesagt, um die Vermittlung seines informativen Gehaltes auf Grund der materiellen Ebene, die als das ein-zig Wahrnehmbare dem Rezipienten zur Verfügung steht und die Ableitung dieser inhaltlichen Ebene ermöglicht. Den theoretischen Hintergrund bilden – in Anbetracht der Tatsache, dass es um eine komplexe Problematik geht – mehrere Bereiche. Die Textlinguistik reflektiert die Wirklichkeit, dass es sich um eine Arbeit mit einem Text handelt. Deshalb ist es wichtig, die Grundsätze der sprachwissenschaftlichen Disziplin zu berücksichtigen, deren Forschungsobjekt der Text ist. Die eigentliche empirische Tätigkeit ist aber mit einer großen Ansammlung von Textstrukturen authentischer Art verbunden, die einen repräsentativen Charakter haben, d.h. man spricht von einem Korpus. Daraus ergibt sich, dass eine unabdingbare theoretische Größe, mit der man sich beschäftigen muss, die Korpuslinguistik darstellt. Und letztendlich die vielleicht wichtigste Ebene, die in Betracht gezogen werden muss – die kognitive Ebene, der Aspekt der mentalen Prozesse, der Verarbeitung des Textes auf der geistigen Ebene – fordert auch einen theoretischen Ausgangspunkt – die Pragmalinguistik und Pragmasyntax¹, die mit den kognitiv² ausgerichteten Ansätzen im Rahmen der Sprachwis-

¹ Die Bedeutung dieses Begriffes deckt sich mit der Definition nach Schulze: „*In der Tradition einer Cognitive Typology, so wie sie sich z. B. im funktionalen Modell einer 'Grammatik von Szenen und Szenarien' artikuliert, wird unter Pragmasyntax derjenige Bereich sprachlichen Wissens verstanden, der (unter anderem) Umfang und Art der 'sprachlichen Linearisierung' von Gestalterfahrungen steuert.*“ (<http://www.lrz-muenchen.de/~LK/VortragSchulze210503.htm>).

senschaft zusammenhängen. Die Einbeziehung all dieser Ausgangspunkte ermöglicht es, eine komplexe Zugangsbasis zu schaffen, die die Fragestellung aus mehreren Perspektiven betrachtet und bei der Beantwortung der für die Lösung dieser Problematik wichtigen Fragen hilfreich ist.

2. Methodisches Vorgehen

Als Mittel zum Erreichen des gegebenen Ziels wird die Korpusanalyse gewählt, die dazu dient, konkrete Daten – aus einer authentischen Quelle, aus einem Korpus – zu gewinnen und aufgrund ihrer Interpretation Schlüsse zu ziehen, die die Auseinandersetzung mit der oben angeführten Fragestellung möglich machen. Als Korpus dient ein Lehrbuch³ der Biologie, das im Unterrichtsprozess auf den allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) in Österreich verwendet wird. Es ist also ein didaktischer Text, der zum Zwecke der Informationsvermittlung gestaltet ist und als Mittel des Kenntnistransfers dient. Dem Textproduzenten ist diese Tatsache gut bekannt, deshalb legt er in der Regel großen Wert auf die Formulierung des Textes (seine materielle Gestalt). Aus diesem Grund sind Texte dieser Art als Demonstrationsmittel zu dem oben angeführten Forschungszweck (Abbild der mentalen Prozesse auf der materiellen Ebene, d.h. die Informationsvermittlung) sehr gut geeignet. Das Korpus entspricht den Kriterien formaler Art (Authentizität, Repräsentativität, elektronische Verfügbarkeit), die die wissenschaftliche Arbeit mit einem Korpus bedingen, so wie diese Paprotté (2002) anführt, was den Aussagewert von den bei der Analyse gewonnenen empirischen Daten bekräftigt. Zugleich werden situationsbezogene Parameter wie hierarchische Beziehung zwischen dem Autor und dem Rezipienten (die durch das Kenntnisgefälle vorgegeben ist), öffentlicher Sprech Anlass, Ebene der Schriftlichkeit, Vermittlung von Fachinhalten, u.ä. berücksichtigt.

2.1. Referenten und Relationen

Die oben genannte Zielstellung ist mit dem Bedürfnis verbunden solche Größen einzuführen, die den geforschten Prozess (Umstrukturierung der Wahrnehmung in die sprachliche Form) besser abbilden würden, als es die traditionellen Termini (Typs Subjekt, Objekt u.ä.) zu tun vermögen. Mit dieser Tatsache verknüpft sich die Einführung von Entitäten *subjective*, *agentive*, *objective* und ihrer Übergangsgrößen *indirect objective* und *indirect agentive*⁴, die die im Raum und in der Zeit relativ statischen Entitäten bezeichnen und unter dem Oberbegriff *Referenten*⁵ (IR:) subsumiert werden können.

² Kognition, die in dieser Arbeit als ein wichtiger Begriff betrachtet wird, kann folgenderweise definiert werden: „Kognition stellt die Menge aller geistigen Strukturen und Prozesse dar und umfasst die Gesamtheit menschlicher Wissensaktivitäten.“ (Schwarz 1996, 39).

³ Biegl, Christine-Eva. *Begegnungen mit der Natur 5*. Wien: öbv et hpt Verlags GmbH & Co. KG, 2004.

⁴ Aus Platzgründen wird die Charakteristik der neu eingeführten Entitäten (S, A, O, IA und IO) in Bezug auf traditionelle Termini und verschiedene Dimensionen (syntaktisch, semantisch, pragmatisch) in Form einer Tabelle (siehe Tabelle Nr. 1) angeführt.

⁵ Im Rahmen der traditionellen Terminologie entsprechen diesen die Entitäten nominalen Charakters wie Substantive und Pronomen.

Tabelle Nr. 1

	Syntaktische Dimension	Semantische Dimension	Pragmatische Dimension
Subjective (S)	- das Subjekt des intransitiven Verbs in der deutschen Satzkonstruktion -Einstelligkeit	- primär: Affinität zum Agens Handelnden - sekundär: Affinität zum Patiens	- pragmatisch sekundär motiviert
Agentive (A)	- das Subjekt des transitiven Verbs in der deutschen Satzkonstruktion - Zweistelligkeit	- Agens	- pragmatisch sekundär motiviert
Objective (O)	- das Objekt des transitiven Verbs in der deutschen Konstruktion - Zweistelligkeit	- Patiens	- pragmatisch primär motiviert

Die Übergangsentitäten (*indirect objective, indirect agentive*) stellen modifizierte Formen von Grundentitäten (*objective, agentive*) dar.

Die Referenten werden miteinander durch sogenannte *Relatoren*⁶ (→) in Beziehung gesetzt, denen das dynamische, nicht an die Gestalthaftigkeit gebundene Wesen gemeinsam ist. Diese zwei Hauptgruppen (Referenten und Relationen) ergeben die Grundkonstituierung von sprachlichen Äußerungen. Das Grundmodell der sprachlichen Äußerung besteht aus zwei referentiellen Einheiten (Nominalphrasen), die durch einen Relator (Verbalphrase) verbunden sind. Den Relatoren können verschiedene Eigenschaften (z. B. modalen, temporalen, strukturellen usw. Charakters) zukommen, die im Rahmen der Korpusanalyse betrachtet werden.

Die vorgestellten neu eingeführten Entitäten (Referenten und Relationen) bilden den Ausgangspunkt bei der im Rahmen des empirischen Teiles durchgeführten Korpusanalyse, wobei in diese auch andere Parameter einbezogen wurden. Im folgenden Teil werden sowohl einzelne betrachtete Kriterien, die in die Korpusanalyse eingenommen wurden, vorgestellt, als auch die Auswirkungen, die sich aus der Interpretation der gewonnenen Daten ergeben und die Charakteristik des Korpus ausmachen, angeführt.

2.2. Die eigentliche Korpusanalyse und die Auswertung der gewonnenen Daten

Das Korpus wurde hinsichtlich seiner Eigenschaften der Beurteilung folgender Aspekte unterzogen: (1) das gegenseitige Verhältnis von Referenten und Relatoren, (2) Aspekt der Modalität, (3) inkorporierte Verbformen, (4) Passivkonstruktionen, (5) Kopulaverben, (6) analytische Verbformen, (7) Tempusformen, (8) deiktische Formen, (9) pragmatische Marker, (10) Komparation und Explikation, (11) Relationale Primitiven (*subjective, agentive, objective...*), (12) Adnominalangaben, Quantoren, adverbialangaben, (13) Nullangaben. Im folgenden Teil (siehe Tabelle Nr. 2) werden zu den einzelnen Bereichen aus den Zählungen im Korpus stammende Daten zusammengefasst und ihre kognitiv und didaktisch ausgerichtete Auswirkung auf die Eigenschaften des Korpus angegeben.

⁶ Im Rahmen der traditionellen Terminologie entsprechen diesen die Entitäten verbalen Charakters wie Verben als auch Subjunktionen (unterordnende Konjunktionen) und Präpositionen, weil diese auch als Träger einer Relation (d.h. beziehungsmarkierend) sind.

Tabelle Nr. 2

Merkmal	Häufigkeit des Merkmalsvorkommens	Charakteristik / Auswirkungen
Gegenseitiges Verhältnis von referentiellen und relationalen Angaben	1 : 1,83 bis 1: 3,78 in Abhängigkeit von dem betrachteten Aspekt; starke Vertretung der nominalen Einheiten im Korpus	Nominalstil – für die Verarbeitung der Information: erschwerend
Modalität	ziemlich starke Markierung des Korpus durch das Merkmal der Modalität; 17,68% aller relationalen Entitäten hinsichtlich der Modalität markiert	Abbildung der Realität unter dem Aspekt der Modifizierung von dargestellten Tatsachen erfordert höheren kognitiven Aufwand, dieser lässt sich gruppenspezifisch behandeln, im Allgemeinen wirkt dies für die Informationsverarbeitung erschwerend .
Inkorporierte Verbformen ⁷	schwaches Vorkommen im Korpus; 2,29% aller relationalen Entitäten	strukturell und semantisch komplexe und komplizierte Einheiten; ihr geringes Auftreten im Korpus wirkt sich auf die Wahrnehmung der vermittelten Information erschwerend aus; die Verdunkelung der Information wird gesenkt, was für Vermittlung von Fachinformation notwendig ist.
Passivkonstruktionen	stark vertreten; 22,68% aller relationalen Angaben	auf die Verarbeitung der Information wirken sie erschwerend ; sie determinieren Fachtexte (im Zusammenhang mit den Objektivisierungstendenzen)
Kopulaverben	eher stark vertreten; 11,59% aller relationalen Angaben	auf die Vermittlung der Information wirken sie erleichternd ; sie vermögen nur relativ einfache inhaltliche Zusammenhänge zu vermitteln
Analytische Verbformen	sehr stark vertreten; 45,45% aller Relationen	sie deuten auf ein sprachspezifisches Merkmal der deutschen Sprache hin (analytisch); sie wirken strukturell erschwerend, semantisch erleichternd auf die Vermittlung der Information
Tempusformen	eindeutige Überlegenheit des Präsens; 92,62%	typisch für die Vermittlung der Fachinformation – es werden reale aktuelle Fakte angeboten; für die Wahrnehmung der Information ist das Präsens erleichternd
Deiktische Formen	stark vertreten; 82,29% aller Sätze und 16,44% aller Referenten	starkes Verweispotenzial im Korpus; für die Informationsverarbeitung erschwerend – gruppenspezifische Beurteilung
Pragmatische Marker ⁸	eher stark vertreten; 14,60% aller Sätze	Anbieten der Information unter einer bestimmten Perspektive; Subjektivierung, nicht fachsprachlich typisch

⁷ In der traditionellen Terminologie entspricht diesen der Terminus *Funktionsverbgefüge*.

⁸ Diese lassen sich im Rahmen der traditionellen Terminologie als die Teilmenge von Partikeln bestimmen, deren Aufgabe die Modifizierung der dargestellten Wirklichkeit ist.

Komparation und Explikation	sehr stark vertreten; insgesamt 79,74% aller Satzkonstruktionen	für die Informationsvermittlung – erleichternd ; didaktische Tendenzen im Korpus
Subjective (IR:S)	von Referenten am stärksten vertreten; 14,61% aller Referenten	nicht ausgerichtete Relation, für die kognitive Verarbeitung am wenigsten aufwändig
Agentive (IR:A)	9,07% aller Referenten	ausgerichtete Relation, für die kognitive Verarbeitung aufwändiger (als IR:S)
Objective (IR:O)	fast im gleichen Maße vertreten wie IR:A; 9,44% aller Referenten	die zweite Konstituente der ausgerichteten Relation; Schlüsse korrelieren mit IR:A-Entität
Objective auf subjective (IR:O>S) ⁹	stark vertreten, 7,09% aller Referenten	Passivkonstruktionen wirken sich auf die Verarbeitung der Konstruktionen erschwerend aus
Agentive – verdeckt (IR:A*) ¹⁰	schwach vertreten, 0,62% aller Referenten	zusätzliche, nicht notwendige Aussage, die den Informationswert des Textes erhöht zugl. aber auch eine Belastung für die Informationsaufnahme bedeutet
Indirect objective (IR:IO) ¹¹	schwach vertreten, 0,98% aller Referenten	von Grundrollen abgeleitete Entitäten, die zusätzliche Informationen darstellen und so die Informativität des Textes erhöhen; durch die erhöhte Anzahl der Referenten erhöht sich zugl. auch der Aufwand der Informationsverarbeitung
Indirect agentive (IR:IA) ¹²	3,61% aller Referenten	
Adnominale referentielle Einheiten (IR:ADN) ¹³	ziemlich stark vertreten, 16,85% aller Referenten	sie qualifizieren die Referenten im Text näher, wodurch sie seine Informativität wesentlich erhöhen und den Fachcharakter des Korpus prägen, zugleich aber auch die Textverarbeitung anspruchsvoller machen
Adverbiale referentielle Einheiten (IR:ADV)	eher schwach vertreten, 1,28% aller Relationen	sie qualifizieren die Relationen im Text näher, was seine Informativität erhöht, sie sind nicht so ausgeprägt wie die adnominalen Entitäten
Locative (IR:LOC)	ziemlich stark vertreten, 21,93% aller Referenten	sie geben im primären (lokalen) und sekundären (abgeleiteten) Sinne zusätzliche Charakteristiken an, wodurch sie die Informationen im Korpus präzisieren aber zugleich den Aufwand der Textverarbeitung erhöhen
Referentielle Einheiten mit Textstrukturierungsfunktion	ziemlich stark vertreten, 14,53% aller Referenten	sie prägen die Strukturierung – formale Gliederung des Korpus, wodurch sie zur Übersichtlichkeit und zur

⁹ Diese Größe stellt die Spaltung der Entitäten *S* und *O* in dem Sinne, dass die Größe, deren ursprüngliche Funktion *O* ist, als *S* behandelt wird; typisch für Passivkonstruktionen

¹⁰ Im Rahmen der traditionellen Terminologie entspricht dieser Entität das Agens in den Passivkonstruktionen, das genannt werden kann, aber nicht muss.

¹¹ In der traditionellen Terminologie entspricht dieser Entität das Dativobjekt.

¹² In der traditionellen Terminologie entspricht dieser Entität der Instrumental.

¹³ In der traditionellen Terminologie entspricht dieser Entität das Attribut.

		leichteren Nachvollziehbarkeit beitragen
Adnominale Angaben (referentiell u. nicht referentiell)	sehr stark vertreten, 45,17% aller referentiellen Angaben	sie erhöhen im wesentlichen Maße die Informativität, zugl. aber auch den Verarbeitungsaufwand des Korpus
Quantoren	eher schwach vertreten, 5,36% aller Referenten	sie präzisieren die Angaben im Korpus, wodurch sie seinen Fachcharakter prägen und zugl. den Verarbeitungsaufwand erhöhen
Adverbiale Angaben (referentiell u. nicht referentiell)	sehr stark (in Bezug auf Relationen) vertreten, 55,97% aller Relationen	gleiche Schlüsse wie bei den adnominalen Angaben – aber in Bezug auf Relationen
Null-Angaben /0/ ¹⁴	eher schwach vertreten, 3,26% aller tokens	geringere Anzahl der Null-Angaben erleichtert die Verarbeitung des Textinhaltes

3. Der Beitrag der Arbeit und Perspektiven der weiteren Forschung

Der eigentliche Beitrag der Arbeit besteht in der Erarbeitung einer Texttypologie gegebener Art, d.h. eines didaktisch angelegten fachsprachlichen Werkes. Die Schwerpunkte dieser Typologie liegen auf kognitiven und didaktischen Aspekten, d.h., der Text wird hinsichtlich seiner mentalen Verarbeitbarkeit im Zusammenspiel mit den didaktischen – die Nachvollziehbarkeit der im Text vermittelten Information erleichternden – Aspekten erforscht. Auf diese Art und Weise wird die beabsichtigte Typologie gewonnen, die die Verwirklichung des oben erwähnten Zieles darstellt. Dadurch, dass es sich um einen umfangreichen Text handelt, haben die Forschungsergebnisse einen repräsentativen Charakter¹⁵ und sie lassen sich auch auf andere Texte gleicher Art übertragen. Meines Wissens wurde so eine Analyse – in gleicher Form – wissenschaftlich noch nie vorher durchgeführt, deshalb bieten die gewonnenen Daten neue Einblicke auf die gegebene Problematik an.

Man muss aber bemerken, dass die Behandlung der vorgestellten Problematik, so, wie sie im Rahmen meiner Arbeit durchgeführt wurde, erst den ersten Schritt in die angegebene Richtung darstellt. Der Text wird als materielles Abbild der mentalen Vorgänge des Autors dargestellt, wobei der Zweck, zu dem der Text vom Textproduzenten geschaffen wurde – die Vermittlung der (Fach)Information für die gegebene Zielgruppe – im Vordergrund steht und die Forschungsziele determiniert. Der andere Blickwinkel, der des Schülers/Studenten bleibt offen. Die Fragen, wie gelingt es dem Autor diesen Zweck zu erreichen, wie der Text seitens des Rezipienten wahrgenommen wird, wurden in der vorliegenden Arbeit nicht diskutiert. Wenn man aber die Problematik in weiteren Zusammenhängen beurteilen will, dann ist es unabdingbar auch diese Fragen zu beantworten und die Perspektive *Text – Textrezipient* in die nächste Forschung mit einzunehmen. Aus diesem Hinblick betrachtet, spielen eine Rolle die Fragen der Art, wie – wie betrachtet den Text der Schüler/Student? Welche inhaltliche Botschaft trägt der Text für ihn? Ist der Text für ihn verständlich, nachvollziehbar formuliert? Und natürlich müsste auch die Frage der Interaktion von beiden Perspektiven einbezogen werden, das heißt, die Frage, inwieweit sich das vom Autor Beabsichtigte mit dem vom

¹⁴ Es handelt sich um Leerstellen, die nicht besetzt sind, weil sie im Verarbeitungsprozess der Information vom Rezipienten ohne weiteres erschlossen werden können, was ihre explizite Äußerung überflüssig macht.

¹⁵ Diese Tatsache ist durch den ausreichenden Umfang des Korpus (37 740 Textwörter) sichergestellt.

Schüler Verstandenen deckt, ob es dem Autor gelungen ist, wirklich die Informationen zu vermitteln, die er weitergeben wollte. Die Beantwortung dieser Fragen stellt zugleich die Vervollständigung des Blicks auf die geforschte Problematik und bildet deshalb die Perspektive meiner weiteren Forschungstätigkeit.

Literaturverzeichnis

- Andersen, Gisle; Fretheim, Thorstein (Hrsg.) (2000): *Pragmatic Markers und Propositional Attitude*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Biegl, Christine-Eva (2004): *Begegnungen mit der Natur 5*. Wien: öbv et hpt VerlagsgmbH & Co. KG.
- Diessel, Holger (1999): *Demonstratives: Form, Function, and Grammaticalization*. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dolník, Juraj (1999): *Základy lingvistiky*. Bratislava: Stimul.
- Ernst, Peter (2002): *Pragmalinguistik*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2002.
- Hopper, Paul; Thompson, Sandra (1980): „Transitivity in grammar and discourse.“ In: *Language* 56, 251–299.
- <http://www.lrz-muenchen.de/~LK/VortragSchulze210503.htm>
- Paprotté, Wolf (2002): „Korpuslinguistik.“ In: Müller, Horst M. (Hrsg.): *Arbeitsbuch Linguistik*. – Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 364–380.
- Schulze, Wolfgang (1998): *Person, Klasse, Kongruenz: Fragmente einer Kategorialtypologie des einfachen Satzes in den ostkaukasischen Sprachen. Vol.1*. München, Newcastle: Lincom Europa.
- Schulze, Wolfgang (2004): Pragmasyntax: Towards a cognitive typology of the Attention Information Flow in Udi narratives. In: da SILVA, Augusto Soares; TORRES, Amadeu; GONÇALVES, Miguel (eds.): *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva*, 2 vols, 545–574. Coimbra: Almedina.
- Schwarz, Monika (1996): *Einführung in die kognitive Linguistik*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.

Deutschland und Deutsche in der Wahrnehmung von slowakischen Schülern. Ergebnisse einer empirischen Studie

1. Forschungsdesign

Im Rahmen meiner Doktorarbeit „*Ich war dort, also, ich weiß, dass dort alles geordnet ist...*“ *Deutschland und Deutsche in der Wahrnehmung von slowakischen Schülern* habe ich explorativ vorgestellt, wie Deutschland und Deutsche bei den slowakischen Jugendlichen (Geburtsjahrgänge 1988/1989) wahrgenommen werden (primäres Forschungsziel). Neben der soziologischen Dimension wurde in diese Studie folgender didaktischer Aspekt einbezogen: Im aktuellen Fremdsprachenunterricht wird hervorgehoben, dass das Lernen von Fremdsprachen zur Entwicklung von Offenheit, Empathie und Toleranz gegenüber fremden Kulturen beitragen solle. Insofern wurde untersucht, ob und inwiefern der Deutschunterricht darauf einwirkt, wie Bilder von Deutschland und Deutschen bei slowakischen Schülern geprägt werden (sekundäres Forschungsziel). Im Hinblick auf die oben genannten Ziele lagen den Forschungsinteressen folgende zentrale Fragen zugrunde:

1. Welche Einstellungen und welches Wissen haben Jugendliche in der Slowakei in Bezug auf Deutschland und Deutsche? Wie vollzieht sich der Prozess der Ausprägung von Wahrnehmungen und welche Sozialisationsinstanzen bzw. Faktoren sind daran beteiligt?
2. Bestehen in den vorhandenen Deutschlandbildern Differenzen zwischen den Schülern *mit* und *ohne* Deutschunterricht¹? Wenn ja, wie werden diese sichtbar?

Ausgehend von der Rolle des aktuellen Fremdsprachenunterrichts ergab sich für die dritte Forschungsfrage die grundsätzlich zu prüfende Hypothese, ob Deutsch-Lernende gegenüber Deutschland und Deutschen positiver eingestellt sind, als Schüler, die keinen Deutschunterricht haben. Um die Forschungsfragen zu beantworten bzw. die Hypothese zu verifizieren, wurden Untersuchungen mit Hilfe von Fragebögen und teilstandardisierten Interviews durchgeführt.

In diesem Beitrag möchte ich Ergebnisse der Interviews auswerten, die im März und September 2006 mit 50 Personen² an sechs slowakischen Schulen durchgeführt wurden. Das Ziel der Untersuchung bestand darin, festzustellen, welche Klischees und Stereotype slowakische Jugendliche in Bezug auf Deutschland und Deutsche haben. Den Schülern wurden folgende Fragen gestellt:

1. Was halten Sie von Deutschland?
2. Was halten Sie von Deutschen?

Die Gespräche wurden in der slowakischen Sprache geführt und dauerten 5 bis 15 Minuten. Für die vorliegende Datenanalyse wurden 38 Interviews genutzt. Diese erwiesen sich in Be-

¹ Diese Forschungsfrage bezieht sich lediglich auf die schriftliche Befragung.

² In die Befragung wurden diejenigen Schüler einbezogen, die sich erstens bereits an der schriftlichen Befragung beteiligt hatten. Zweitens entschieden sie sich aufgrund meines Anstoßes oder ihrer eigenen Initiative dazu, interviewt zu werden.

zug auf die Inhaltsaspekte der gewonnenen Antworten als die aussagekräftigsten und repräsentativsten. Die Untersuchungsgruppe bestand aus 50 % männlichen und 50 % weiblichen Schülern. Das Durchschnittsalter der Befragten betrug 17,6 Jahre. 36,8 % der Schüler besuchten ein Gymnasium, 52,6 % eine Mittelschule und 10,5 % eine Berufsschule. 63,2 % der Interviewten kamen aus Žilina (deutsch Sillein) und 36,8 % aus Trnava (deutsch Tyrnau). 68,4 % lernten Deutsch als Fremdsprache und 31,6 % hatten keinen Deutschunterricht an der Schule.

2. Klischees

In der Umfrage machten einige Jugendliche keine Angaben, wenn es darum ging, Deutschland zu bewerten. Sie begründeten diese Entscheidung damit, dass sie in Deutschland entweder niemals waren, über mangelnde Kenntnisse über das Land verfügten oder dort keine Verwandten hätten: „Ich war noch nie in Deutschland und mit Deutschen habe ich mich noch nie unterhalten, deshalb habe ich keine persönliche Meinung.“ (Mária)³. Die meisten Jugendlichen zeigten jedoch die Bereitschaft, über ihre Einstellungen zu referieren. Die gewonnenen Antworten lassen sich zwei Themenbereichen zuordnen, die im Weiteren näher vorgestellt werden:

2.1 Das ‚hässliche‘ Deutschland

Dieser Themenbereich umfasst Aussagen über die deutsche militärische Vergangenheit. Unter den Antworten dominieren Äußerungen, in denen die Gegebenheiten des Zweiten Weltkriegs und die Verbrechen des Nationalsozialismus erwähnt oder ausführlicher kommentiert werden⁴. Hitler, der Ausbruch des Zweiten Weltkriegs, Faschismus, SS-Einsatztruppen, Konzentrationslager und Judenermordung – diese sind die ersten Aspekte, die bei einigen Befragten generell mit Deutschland assoziiert werden: „Also, im ersten Moment, wenn ich die Wörter ‚Deutschland‘ und ‚Deutsche‘ höre, fällt mir Faschismus ein.“ (Magda). „Aber... zugleich... wenn ich das so bedenke, als wir die Geschichte gelernt haben, sind mir in Anlehnung daran sofort der Erste und der Zweite Weltkrieg eingefallen.“ (Ján).

Ein besonderer Akzent wird auf Hitler gelegt. Tobiáš betrachtet Hitler als eine Person mit psychopathischen Zügen und stilisiert ihn in die Rolle einer repräsentativen Figur des deutschen Volkes: „Und... ich habe davon gelesen und der Mann [Hitler; D. Ch.] war in seinem Kopf nicht in Ordnung. Und irgendwie bin ich über seine Person zu der Ansicht gekommen, dass er vielleicht bis jetzt das Symbol des deutschen Volkes in den Augen vieler Leute ist.“ Nach Rudolf war Hitler Initiator des Kriegsfanatismus bzw. der Massenmanipulation und das deutsche Volk war das Opfer: „Und ich habe festgestellt, dass es in der Vergangenheit nur der Wille eines Menschen war, dass die Leute fanatisch wurden. Und... sie waren dem Faktor der Massenpsychose unterlegen.“ Jolana hingegen schreibt Hitler eine dämonische

³ Den Schülern wurden Pseudonyme zugeordnet.

⁴ Der Erste Weltkrieg wird in den Interviews erwähnt, aber nicht spezifiziert. Hinsichtlich anderer geschichtlicher Ereignisse oder historischer Persönlichkeiten spricht nur ein Interviewter – Peter – über den Reichskanzler Otto von Bismarck: „Na... am liebsten habe ich... hm... Bismarck, denn... ich interessiere mich ein bisschen für die Geschichte. Also, das hat mich beeinflusst.“

Kraft zu, die noch heutzutage wirksam sei und die Ausprägung von Einstellungen bzw. Emotionen und Reiseinteressen determiniere: „So, ich meine, dass Deutschland sehr durch eine Persönlichkeit gekennzeichnet worden ist – und das war Adolf Hitler. Und insofern haben viele Leute zu ihnen [Deutschen; D. Ch.], zu Deutschland einfach kein so emotionales Verhältnis, als dass sie dahin gerne hinfahren würden.“ (Jolana). Dieser Ansicht schließen sich auch Tobiáš und Jozef an, die außerdem sagen: „Eindeutig [beeinflusste mein Deutschlandbild; D. Ch.] Hitler. Er gestaltet die Gedanken vieler Menschen über Deutschland. Eine sehr negative Persönlichkeit in der Geschichte dieses Staates.“ (Tobiáš). „Hm... in der Vergangenheit war das [d. h. prägte mein Deutschlandbild; D. Ch.] hauptsächlich Hitler. Ich habe zuerst gemeint, dass sie [Deutsche; D. Ch.] eher aggressiv wären und so [...]“ (Jozef).

Die Interviews zeigten, dass die Kategorie ‚Zweiter Weltkrieg und Nationalsozialismus‘ zweierlei Auswirkungen auf die Befragten hat:

A. Die Kategorie ‚Zweiter Weltkrieg und Nationalsozialismus‘ beeinflusst (teilweise) ihre Einstellungen gegenüber Deutschland und Deutschen.

Deutschland als Hauptaggressor und die wichtigste Ursache für zwei Weltkriege und Nazi-Verbrechen – diese zwei Aspekte werden als Hauptquelle für die Entstehung und Entwicklung negativer Deutschlandbilder angesehen: „Hauptsächlich der Krieg und so... das bringt mich immer wieder dazu, dass mir Deutschland und Deutsche insgesamt nicht sehr nahe sind.“ (Zuzana). „Also, meine Vorstellung ist hauptsächlich durch die Gegebenheiten des Zweiten Weltkriegs beeinflusst, sodass sie nicht so positiv ist.“ (Filip). „Insgesamt mag ich sie [Deutsche; D. Ch.] nicht. Ich weiß nicht. Das ist wegen des Zweiten Weltkriegs, weil sie ihn initiiert haben. Na, einfach... Deutsche mag ich nicht.“ (Richard). „Immer wenn dort eine ökonomische Krise war, haben sie [Deutsche; D. Ch.] eigentlich die ganze Welt mit dem Krieg bedroht. Ja, ich werde irgendwie nicht warm mit ihnen [...]“ (Tobiáš).

Aufgrund der Informationen, die Zuzana von der deutschen Geschichte erfahren hat, charakterisiert sie ihr Verhältnis zu Deutschland folgendermaßen: „Hm... ich weiß nicht, ob man es irgendwie charakterisieren kann. Es ist keine Abneigung, weil es ein zu starkes Wort ist. Aber... ich habe bestimmt kein positives Verhältnis zu Deutschland sowie zu Deutschen.“

Vorurteilbehaftete Einstellungen werden durch solche Aussagen demonstriert, in denen behauptet wird, dass die junge Generation von Deutschen die Charakterzüge und Auffassungen der Kriegsgeneration übernommen hat: „Und bestimmt ist in ihnen [Deutschen; D. Ch.] etwas von dem Charakter oder von den Ansichten geblieben, die früher da waren. Vielleicht haben sie sich geändert oder nicht, aber bestimmt nicht alle.“ (Lenka). „Also, die Charakterzüge von den Vorfahren sind bestimmt geblieben [...]“ (Tobiáš).

Ein Zwiespalt innerhalb (der kontroversen) Einstellungen wird bei Filip deutlich. Obwohl er gegenüber Deutschland negative Emotionen verspürt, sagt er, dass sich das ‚kriegssüchtige‘ Deutschland mittlerweile verändert hat: „Also, meine Ansicht ist sehr durch die Gegebenheiten des Zweiten Weltkriegs beeinflusst, sodass sie nicht so positiv ist. Ich bin mir dessen bewusst, dass... es jetzt anders ist, als es in den Zeiten damals war, aber wissen Sie, ich habe noch eigentlich immer so eine... eine Abneigung gegen das Land [Deutschland; D. Ch.] und gegen die Sachen, die passiert sind.“ Ähnlich geht es auch Magda. Einerseits beeinflussen sie positive Erfahrungen mit Deutschen und die Überzeugung, dass die gegenwärtige Generation an den Gräueltaten nicht schuldig ist. Andererseits ist der Schatten der zwei Weltkriege bei ihr noch präsent. Dies führt Magda in einen Zwiespalt: „Also, ich weiß nicht, ich komme mir so gespalten vor [lächelt]. Einerseits weiß ich, dass Deutschland eigentlich das Böse für die Welt gewollt hat, aber... andererseits weiß ich, dass die Leute heute keine Schuld daran haben.“

B. Die Kategorie ‚Zweiter Weltkrieg und Nationalsozialismus‘ beeinflusst nicht ihre Einstellungen gegenüber Deutschland und Deutschen.

Für diese Befragten ist kennzeichnend, dass sie:

a) die tragischen Auswirkungen des Krieges und des Nationalsozialismus kritisch reflektieren: „Hm... ich denke, dass hauptsächlich uns Slowaken das gezeichnet hat, dass... eigentlich... wie man da gelitten hat, hauptsächlich die Menschen im Zweiten Weltkrieg. Hauptsächlich hat man das im Kopf, das fällt einem als erstes ein [...], also der Krieg.“ (Ján).

b) sich dessen bewusst sind, dass die deutsche Kriegsvorgangheit die Ausprägung von aktuellen Deutschlandbildern noch weiterhin determiniert: „Aber ich denke, dass sie [die Deutschen; D. Ch.] immer noch vom Zweiten Weltkrieg überschattet sind [...].“ (Kamila). „So, zu Deutschland und Deutschen habe ich ein positives Verhältnis, obwohl meiner Meinung nach jeder Mensch die Deutschen wegen des Zweiten Weltkriegs negativ beschreibt.“ (Matej). „Die Vergangenheit beeinflusst Ansichten sehr. Ich meine, hauptsächlich die der Slowaken.“ (Ján). Diesen Aussagen widerspricht die Behauptung von Karol: „Also, wie wir wissen, haben sie [Deutsche; D. Ch.] eigentlich zwei Weltkriege ausgelöst. Aber heute ist es weder mir noch anderen so bewusst.“

c) dem geschichtlichen Aspekt bei der Entwicklung von Einstellungen letztendlich keine ausschlaggebende Bedeutung beimessen: „Am meisten hat mich vielleicht die Geschichte beeinflusst, aber ich messe ihr nicht so ein großes Gewicht bei. Sicher, sicher ist es nicht so, wie man meint, dass dort alles schlecht ist oder so.“ (Kamila).

d) sich von den vorurteilbehafteten Ansichten ihrer Umgebung distanzieren: „Man sagt heute ‚Faschisten‘ und ich weiß nicht was alles... aber ich habe nichts gegen sie [Deutsche; D. Ch.].“ (Pavol).

Von den angeführten Charakteristika entfernt sich teilweise die Stellungnahme von Matej. Matej bekennt sich einerseits dazu, dass er zu Deutschland und Deutschen ein positives Verhältnis hat bzw. Deutsche für „ganz normale Leute“ hält. Andererseits äußert er sich, dass Deutsche durch ihre Kriegsgeschichte stigmatisiert sind und sich von anderen europäischen Nationen differenzieren: „Deutsche sind irgendwie durch den Krieg oder durch ihre Geschichte gekennzeichnet. Sie unterscheiden sich einfach von allen Anderen“.

Die Kriegsvorgangheit wird in mehreren Interviews problematisiert und dabei nicht aus einer Sicht skizziert, die der ‚Schwarz-Weiß-Malerei‘ nahe kommt. Roman lehnt das Prinzip der Kollektivschuld ab und projiziert die Befürwortung der NS-Propaganda nicht auf die ganze Bevölkerung: „Nicht alle waren mit dem Krieg einverstanden. Viele wurden gezwungen.“

Kamila interpretiert das Kriegsgeschehen als eine Konsequenz persönlicher Fehler von Individuen: „Dort waren einfach bestimmte Menschen, die Fehler gemacht haben, die nicht wussten, also... Es war da insgesamt so eine politische Situation.“ Darüber hinaus vertritt sie die Ansicht, dass unter den Personen in der Machtposition auch solche zu finden sind, auf die das Attribut „gut“ zutreffen würde: „Nicht alle Menschen konnten nur böse sein. Vielleicht wollte dort auch jemand gut sein, aber... aber als man festgestellt hat, dass jemand gut ist, hat man ihn vielleicht umgebracht.“ Da der Mensch im Krieg in extreme existenzielle Lebenssituationen gerät, sollte man nach Kamila das Handeln des Einzelnen rechtfertigen: „Vielleicht... war es dort nicht möglich, nur gut zu sein.“

Kristína meint, die Taten von Hitler dürfe nicht als Kriterium für die Beurteilung der deutschen Nation genommen werden: „[...] [es ist klar; D. Ch.] dass nicht alle nach einem Menschen beurteilt werden dürfen.“ Rechtfertigend soll die Auffassung wirken, dass die Weltgeschichte ein kontinuierlicher Prozess ist, in dem immer Personen erscheinen, die den Menschen und seine Rechte bedrohen: „[...] Man macht Fehler und man wird Fehler machen.

Und... Hitler war genauso wie Osama bin Laden. Eigentlich hat er auch völlig un-schuldige Menschen umgebracht. [...] Das Prinzip ist dasselbe.“ (Kristína).

Die Interviewten sind der Überzeugung, die heutige Generation der Deutschen trage keine Schuld an den Kriegsverbrechen; sie sei für die Taten der vorangegangenen Generationen nicht mehr verantwortlich: „Und ich denke, dass Deutschland für seine Geschichte heute nicht mehr verantwortlich sein kann. Es ist so..., als ob jemand uns Slowaken noch heute aufgrund unserer Geschichte beurteilen würde.“ (Matej). Klára fügt hinzu, dass sich die Deutschen der Kriegskonsequenzen nicht nur bewusst waren, sondern sie auch bereuten: „Aber ich meine, es ist vorbei und sie [Deutsche; D. Ch.] haben es längst bereut und tragen keine Schuld daran, was passiert ist.“

Nach Ján sollten die Kriegsergebnisse weder in Vergessenheit geraten noch Einfluss auf die Gegenwart ausüben. Sie sind ein Teil einer Geschichtsphase, die abgeschlossen ist: „Aber... zugleich... wenn ich das so betrachte, als wir die Geschichte gelernt haben, sind mir sofort der Erste und der Zweite Weltkrieg eingefallen. Also... aber das hat keine Bedeutung mehr für die Gegenwart. Man soll das aber nicht vergessen.“ Deutschland soll aufgrund des gegenwärtigen Geschehens beurteilt werden: „Vergangenheit ist Vergangenheit und man muss schauen, was jetzt passiert.“ (Alžbeta). Diesbezüglich sagt Mária, dass das Deutschlandimage bei slowakischen Jugendlichen zur Zeit neue Konturen aufnimmt: „Was den Zweiten Weltkrieg betrifft, hatte Deutschland eine sehr schlimme Vergangenheit. Aber... ich meine, dass es heute gleich dran wie andere europäische Staaten ist. Und auch junge Menschen beurteilen sie – die Deutschen – anders.“ Die Interviewten behaupten, dass Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg positiven Veränderungen unterzogen wurde und sich in der Welt neu etabliert hat: „[...] ich denke, dass die positiven Dinge, die es da [in Deutschland; D. Ch.] gibt, die negativen Aspekte überschatten. Heute halte ich nicht Deutschland und Deutsche für böse.“ (Marcel).

2.2 Das ‚wunderbare‘ Deutschland

Dieser Themenbereich enthält Antworten, die sich auf das aktuelle Deutschlandbild beziehen. Der Themenbereich besteht aus folgenden Komponenten:

a) *Topografie*

Diese umfasst Aspekte, die die Größe, die regionale Aufteilung und die Bevölkerungsdichte betreffen. Insofern taucht am häufigsten das Bild Deutschlands als ein territorial großes Land auf: „Deutschland – na... ich denke, dass es keine Weltmacht, aber ein riesengroßes Land ist, das aus mehreren Bundesländern besteht [...]“ (Michaela). „Hm... von Deutschland halte ich, dass es [...] ein großes Land ist.“ (Kristína). „Ich denke von Deutschland, dass es ein hoch entwickeltes Land ist... eigentlich... auch ziemlich stark bevölkert [...]“ (Pavol).

Daneben erscheinen auch Äußerungen, in denen die Schönheit der deutschen Landschaft hervorgehoben wird: „Na, es ist ein sehr schönes Land.“ (Martina). „Und es ist ein sehr schöner Staat [...]“ (Magda). Deutschland imponiert Klára wegen der gebirgigen Fläche: „Ich meine, dass Deutschland ein schönes Land, [...] ein Land mit vielen Bergen ist.“ Jozef hält das vielfältige Relief des Landes für besonders attraktiv: „Also... es ist ein interessantes Land [...]. So... bezüglich der Lage hat es ein Meer und auch Berge [...]“

b) *Politik*

Aussagen über die deutsche Politik werden vor dem Hintergrund der Konfrontation der imperialistischen Bemühungen des ‚kriegssüchtigen‘ Deutschlands und der aktuellen politi-

schen Situation geformt: „Jetzt gibt es dort in der Regierung – meiner Meinung nach – nicht mehr solche Leute [wie in der Kriegszeit; D. Ch.] [...]“ (Kamila). „Meiner Ansicht nach hat sich die BRD verändert.“ (Marcel). Kamila schließt die Möglichkeit einer eventuellen militärischen Bedrohung aus: „Sie [Deutsche; D. Ch.] sind nicht so, dass sie sich auf eine Aufrüstung einlassen. Bestimmt nicht.“ Gleiches meint auch Rudolf: „Also, ich meine, dass von ihnen [Deutschen; D. Ch.] keine Bedrohung mehr ausgeht [lächelt].“ Laut Roman kann ‚Kriegssucht‘ auf radikale Gruppen projiziert werden: „Hm... dass sie [Deutsche; D. Ch.] Kriege geführt haben – das ist schon verschwunden – auch, wenn es bei einigen möglicherweise noch ein bisschen mitschwingt. Das sind aber radikale Gruppen.“

Kamila schätzt deutsche Politiker, die für die wirtschaftliche Progression und die positive Etablierung Deutschlands in den internationalen Organisationen plädieren: „[...] und sie [Politiker; D. Ch.] leiten Deutschland in eine andere Richtung, was auch an den ökonomischen Ergebnissen sichtbar wird. [...] Ich denke, sie können auch [gut; D. Ch.] auf der europäischen Ebene handeln [...]“. Die Entwicklung von positiven internationalen Beziehungen registriert auch Pavol. Seines Erachtens distanziert sich Deutschland von Weltkonflikten bzw. plädiert eher für eine Friedenspolitik: „Ich habe noch nie gehört, dass Deutschland Konflikte unter anderen Ländern ausgelöst hätte.“

Bezüglich der deutschen Politiker wird namentlich lediglich Gerhard Schröder erwähnt, und zwar während des Interviews mit Peter im folgenden Kontext: „Und von den zeitgenössischen [Politikern beeinflusste mich; D. Ch.] vielleicht noch Gerhard Schröder, über den man viele Witze erzählt.“

c) Wirtschaft und soziale Situation

Dieser Aspekt nimmt in den Gesprächen aus folgenden drei Gründen eine Schlüsselrolle ein:

- er ist in den meisten Interviews präsent
- angesichts der Häufigkeit übertrifft er Klischees über das ‚hässliche‘ Deutschland
- er erweist sich für die Ausprägung von aktuellen Deutschlandbildern bei der Mehrheit der Schüler als ausschlaggebend.

Die meisten Befragten beurteilen Deutschland als einen hoch entwickelten Staat, der sich durch ein progressives wirtschaftlich-soziales System auszeichnet und daher in Europa eine besondere Rolle spielt: „Also... ich denke über Deutschland, dass es ein sehr entwickeltes Land ist und eine wichtige Rolle in der Welt spielt.“ (Norbert). Na... also... Deutschland ist meiner Meinung nach ein ziemlich stark entwickeltes europäisches Land [...].“ (Daniel). „Deutschland halte ich für ein sehr entwickeltes Land... hm... [ein Land; D. Ch.] mit einer entwickelten Kultur, Wirtschaft... hm... mit guten Arbeitsbedingungen [...]“.“ (Eva).

Das Wirtschaftswunder und die ökonomischen Fortschritte, die Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg erreicht hat, rufen bei den Interviewten Bewunderung und Respekt hervor: „Na, hm... über Deutschland denke ich, dass, hm... es sehr bewundernswert ist, wie fortgeschritten das Land ist, hm... wie es seinen Ruf nach dem Zweiten Weltkrieg verbessert hat, hm... wie es seine wirtschaftlichen, hm... Schwierigkeiten behoben hat.“ (Karol). „Also, ich denke, dass man es [Deutschland; D. Ch.] bewundern kann, weil Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg völlig zerstört war und sie [Deutsche; D. Ch.] in einer so kurzen Zeit sehr große Fortschritte erreicht haben. Und man kann sie – ich denke – dafür bewundern, dass sie da sind, wo sie sind.“ (Roman). „Mir gefällt sehr die ökonomische Entwicklung dort. Hm... das bewundere ich, was sie [Deutsche; D. Ch.] nach den Weltkriegen geschafft haben.“ (Peter).

Darüber hinaus wird Deutschland hoch geschätzt im Vergleich:

- mit anderen europäischen Staaten:

Marek meint, Deutschland habe hinsichtlich der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung permanent einen Vorsprung vor anderen europäischen Ländern: „Also, ich denke, sie [Deutsche; D. Ch.] haben eine besser entwickelte Technik. Es ist so, als ob Deutsche im Vergleich mit anderen europäischen Ländern immer zwei Schritte voraus wären. Sie sind in der Entwicklung auch der Slowakei, Tschechien oder Polen zwei Schritte voraus.“ Aufgrund der Fortschrittlichkeit und der überdurchschnittlichen Leistungen titulierte er Deutsche mit dem Attribut „klug“: „Deutsche sind klug, sie sind klüger als, als andere Nationen [...]“. Die dominante Stelle Deutschlands in der Welt betont auch Michaela: „Ich meine, dass sie [Deutsche; D. Ch.] in der Welt in mehreren Sachen dominant sind. Z. B. was die Wirtschaft und die Umwelt betrifft [...]“.

In Bezug auf die wirtschaftliche und kulturelle Progression sowie den Lebensstandard der deutschen Bevölkerung hebt Karol Deutschland zum „Symbol der hoch entwickelten Wirtschaft und des Wohlstandes und Deutsche zu „einer der anerkanntesten Nationen der Welt“ hervor. Tobiáš positioniert Deutsche in die Rolle der gesellschaftlichen Elite in Europa: „Ein Mensch, der Deutscher ist, lebt viel besser als alle anderen Menschen in Europa.“

- mit der Slowakei:

Sichtbare Differenzen zwischen der Slowakei und Deutschland treten insbesondere in den folgenden Bereichen auf: Wirtschaft und Ökonomie (Beáta), Handel und Verwaltung (Tatiana), Bildung und Gesundheitswesen (Eva). Dabei weist Deutschland viel bessere Ergebnisse als die Slowakei auf: „Bestimmt ist das Land [Deutschland; D. Ch.] in vielen Sachen nicht so wie die Slowakei [...]“. (Tatiana). „Sie [Deutsche; D. Ch.] sind bestimmt besser dran als wir Slowaken.“ (Matej). Nach Andrej werden die Unterschiede zwischen den beiden Ländern durch „[...] die Einwohnerzahl, die Fläche Deutschlands und andere Faktoren [...]“ determiniert.

Nach Ansicht einiger Befragter sei Deutschland für Slowaken hinsichtlich der Arbeitsmöglichkeiten attraktiv. Ein breites Arbeitsangebot und günstige Lohnbedingungen erscheinen als ausreichende Stimuli dafür, warum sich Slowaken auf dem deutschen Arbeitsmarkt niederlassen: „Na ... also... Deutschland ist meiner Meinung nach ein ziemlich hoch entwickeltes europäisches Land und... für Slowaken ist es hauptsächlich wegen der Arbeitsmöglichkeiten [attraktiv; D. Ch.]. Ich denke, dass viele Leute dort eine Arbeit finden. Und... auch, wenn sie uns vielleicht als eine billigere Arbeitskraft ausnutzen, trotzdem ist das für uns noch immer günstiger [in Deutschland zu arbeiten; D. Ch.], als hier zu bleiben.“

d) Kultur

Laut Kristína unterscheidet sich die Lebensweise der deutschen Bevölkerung von der Lebensweise in der Slowakei, was durch die entsprechende Mode und das Wohnen demonstriert werden könnte: „Es ist in gewissem Maße eine Nation, die [...] sehr entwickelt ist, denn hier zuhause ist es anders, dort [in Deutschland; D. Ch.] ist es völlig anders. Auch die Mode, auch das Wohnen.“ Kristína lobt ferner den deutschen Sinn für Ästhetik: „Sie [Deutsche; D. Ch.] haben sehr schön gepflegte Gärten.“ Für Jolana ist der Lebensstil der deutschen Teens besonders anziehend. Dieser scheint, verglichen mit dem slowakischen, nicht so konservativ zu sein: „Aber hauptsächlich fasziniert mich ihre Lebensweise. 16-jährige junge Menschen, wenn sie Piercings tragen und ihre eigene Mode haben. [...] Wir haben in der Slowakei strikere Regeln.“

Deutsche Musik ist einer der Gründe, warum Norbert gegenüber Deutschland Bewunderung verspürt: „Sie [Deutsche; D. Ch.] haben gute Lieder. [...] Zum Beispiel höre ich gerne Rammstein. Na, manchmal gibt es da [komische; D. Ch.] Wörter..., aber melodisch gefällt mir das sehr.“ Darüber hinaus schätzt er Fortschritte im Bereich der Computerspiele: „[...] Deutsche haben auf diesem Gebiet Fortschritte gemacht. Sie können Computerspiele herstellen.“ Positive Emotionen gegenüber Deutschland und Deutschen verbindet Rudolf mit seiner Zuneigung zum Biathlon und Fußball und mit den Namen der deutschen Sportler wie Michael Ballack und Michael Greis: „[...] ich mag sie [Deutsche; D. Ch.], weil ich die Sportarten [Biathlon, Fußball; D. Ch.] auch mag.“ Marcel zählt zu den positiven Attributen Deutschlands folgende: „[...] gutes Bier, Autos von hoher Qualität, auch... in einigen Fällen, ich spreche nur von einigen Fällen, dass dort hübsche Mädels [lächelt] und gute Arbeitsgelegenheiten sind [...]. Peter gefallen deutsche „Traditionen und Folklore“, Sebastian „[...] Sporthallen [...] guter Fußball, Essen, Berge... und auch ihre [deutsche; D. Ch.] Nationaltrachten [...].“

In einigen Interviews wurden gesellschaftliche Probleme angesprochen. Beispielsweise betrachtet Karol Deutschland nicht (mehr) als ein Land, in dem Gewalt herrscht: „Ich meine, hm... dass es [Deutschland; D. Ch.] nicht mehr, hm... Gewalt ausübt, hm... Die Rassenfeindlichkeit in Deutschland, hm... hat sich schon etwas beruhigt. Eher würde ich sagen, hm... dass sie mehr in anderen Ländern als gerade in Deutschland verbreitet ist.“ (Karol). Das Gleiche meint auch Martina: „Und was mir sehr an den Deutschen gefällt, das ist, dass sie keine Rassisten sind. Es leben dort viele Nationen und das gefällt mir sehr [...].“

Die einzige Kritik spricht Kristína aus. Sie kritisiert zwischenmenschliche Beziehungen zwischen Eltern und Kindern in Deutschland. Diesen mangle es an Kommunikation: „Und... meiner Beobachtung nach haben Kinder und Eltern kein so inniges Verhältnis zueinander. Ich meine, dass die Beziehungen dort [in Deutschland; D. Ch.] kühl sind.“

3. Stereotype

Die Bewertung von Deutschen fällt unterschiedlich aus; die Jugendlichen stützen sich dabei auf die eigenen Erfahrungen und/oder die durch das soziale Umfeld (Familie, Peers, Schule, Medien) vermittelten Deutschlandbilder.

Hinsichtlich der Relation ‚Klischees – Stereotype bzw. Einstellungen‘ hat sich gezeigt, dass positive Klischees nicht immer mit positiven Stereotypen bzw. Einstellungen vorkommen. Genauer: Einige Befragte, die Deutschland positive Klischees zuschreiben, haben negative Stereotype oder verspüren negative Emotionen. Dies dokumentiert folgendes Beispiel: „Hm... ich habe zu Deutschen kein positives Verhältnis. Also... ich denke eher, dass sie ein grobes Volk sind, das sich oft grob verhält [...]. Mich fasziniert vor allem die Industrie; dass man das Lebensniveau seiner Leute halten kann... [...].“ (Tobiáš).

In Bezug auf die Zuschreibung von Charaktereigenschaften lassen sich unter den Jugendlichen folgende drei Gruppen eingrenzen:

1. Interviewte ordnen der deutschen Bevölkerung bestimmte Attribute zu und identifizieren sich mit dieser Projektion. Die Befragten sind der Überzeugung, dass Deutsche einen gemeinsamen Nationalcharakter aufweisen, der durch bestimmte positive oder negative Eigenschaften repräsentiert wird: „[...] ich meine, sie [Deutsche; D. Ch.] haben einige gemeinsame Eigenschaften [...].“ (Zuzana). Nach Tobiáš werden einige Eigenschaften von einer Generation auf die andere übertragen: „Na... ich meine, dass gewisse Charakterzüge dieses Volkes auch nach ein-, zweihundert Jahren aufrechterhalten bleiben mussten.“ Insofern wird

der Akzent auf das Stereotyp der ‚deutschen Aggressivität‘ gelegt. Bezüglich der Intensität der Ausprägung werde dieses Stereotyp durch den Generationswechsel abgeschwächt: „Hm... heute sind sie [Deutsche; D. Ch.] nicht mehr so aggressiv, sie sind ein bisschen zurückhaltender geworden [...].“ (Richard).

Einige Befragte projizieren Eigenschaften auf die ganze Nation und lassen zu, dass es Ausnahmefälle gibt, die sich dieser Projektion entziehen. „Deutsche sind eine eingebildete Nation [...]. Es muss aber nicht jeder so sein.“ (Ivana). „Vielleicht sind sie [Deutsche; D. Ch.] am Anfang erst unangenehm, nicht freundlich, aber ich meine, wenn einer ihnen gefällt, kann man mit ihnen auch gut umgehen. Das ist meine Meinung. Aber natürlich werfe ich sie nicht alle in einen Topf.“ (Kristína). „Sie [Deutsche; D. Ch.] scheinen mir arrogant zu sein. Also, Ausnahmen bestätigen die Regel.“ (Nina).

2. Interviewte schreiben einem Mitglied bzw. einer Gruppe von Mitgliedern der deutschen Nation bestimmte Charaktereigenschaften zu und identifizieren sich mit dieser Projektion. Diese Stellungnahme ist in der Regel bei den Befragten präsent, die Deutsche persönlich getroffen und positive Erfahrungen mit ihnen gesammelt haben. Die Jugendlichen distanzieren sich von der Stereotypisierung und widerlegen die Aussage über die Existenz ‚eines deutschen Charakters‘: „Na, ich habe in den Ferien in einem Restaurant gearbeitet und hatte also die Möglichkeit einige Leute [aus Deutschland; D. Ch.] zwar nicht kennen zu lernen, aber zu bedienen. [...] Und meine Erfahrungen waren bis jetzt positiv. Sie waren nicht irgendwie frech oder... sie waren ganz nett.“ (Simona).

3. Interviewte referieren über die in der Gesellschaft verbreiteten Stereotype, aber sie identifizieren sich nicht mit dieser Projektion. Bei der Formulierung generalisierender Aussagen über Deutsche stützen sich die Schüler meistens auf Erzählungen von Freunden, Bekannten und Familienmitgliedern. Hinsichtlich ihrer eigenen Bewertungen sind sie aber vorsichtig bzw. enthalten sich der Antwort. Sie begründen ihre Einstellungen damit, dass sie bisher in keinen direkten Kontakt mit Deutschen getreten sind. Dieses illustriert das Interview mit Mária: „Also, Deutsche sollen lärmend und sehr unangenehm zu Fremden sein. Wenn man dorthin kommt und zu arbeiten anfängt – habe ich gehört – dass sie unangenehm sind. [...] Von einer Freundin [habe ich das gehört; D. Ch.], die da eine Zeit lang gearbeitet hat. [...]“.

Einige Befragte der letzten zwei Gruppen vertreten bei der Bewertung von Deutschen folgende Ansichten:

- ‚Alle Menschen sind sich in ihrem Wesen ähnlich.‘ Die Jugendlichen behaupten, es seien keine spezifischen Attribute vorhanden, durch die sich eine Nation von der anderen differenziert: „Jeder Mensch ist ein Mensch und es ist egal, ob man Pole, Deutscher, Ungare oder Russe ist. Man ist immer ein Mensch.“ (Marek). „Also, ich denke, sie [Deutsche; D. Ch.] sind genau die gleichen Menschen wie wir auch. Sie haben ihre Kultur und ich meine, dass sie sich durch nichts von uns unterscheiden.“ (Rudolf) „Und, also, sie [Deutsche; D. Ch.] sind... sind wie die Leute in der Slowakei.“ (Simona).
- ‚In Bezug auf die Charaktereigenschaften gibt es unter den Mitgliedern einer Nation Unterschiede.‘ Diese These basiert auf der Überzeugung, dass innerhalb jeder Nation Menschen mit diversen bzw. mit positiven und negativen Charakterzügen vertreten sind: „[...] ich meine, sie [Deutsche; D. Ch.] sind solche Menschen wie wir – mit ihren Fehlern und Vorzügen.“ (Rudolf). „Und wie in jedem Volk gibt es dort [in Deutschland; D. Ch.] gute und böse Leute.“ (Magda).
- ‚Deutsche sind normal.‘ Die Zuschreibung des Attributs „normal“ soll Gemeinsamkeiten der deutschen Nation mit anderen Nationen unterstreichen und noch Folgendes manifestieren: Stereotype, die den Deutschen aufgrund der Kriegsgeschichte zugeschrieben wurden – z.

B. kriegssüchtig, aggressiv etc. – zeigen sich für die Ausprägung des aktuellen Images nicht mehr als ausschlaggebend: „Na, von Deutschland und Deutschen denke ich, dass sie eine normale Nation wie andere in Europa sind.“ (Roman). „Für mich sind sie [Deutsche; D. Ch.] völlig normale Menschen [lächelt], sie sprechen nicht slowakisch, sondern deutsch.“ (Kamilla). „Also, Deutsche sind ganz normale Menschen.“ (Matej).

Bei der Bewertung tendieren die meisten Befragten dazu, Deutschen entweder ausschließlich positive oder ausschließlich negative Eigenschaften zuzuordnen. Nur einige Interviewte beurteilen die Deutsche kritischer bzw. übertragen auf diese sowohl positive als auch negative Attribute. Eine Übersicht darüber geben die folgenden Tabellen:

Tab. 1a: Positive Stereotype (sozialer Umgang)

Stereotype bezüglich des sozialen Umgangs	Aussage
aufrichtig	„[...] sie [Deutsche; D. Ch.] sagen das, was sie meinen.“ (Jolana).
offen	„[...] und [Deutsche; D. Ch.] sind ganz offen für neue... neue Ideen.“ (Daniel).
kommunikativ	„Ich denke, man kann sich einfach gut mit ihnen [mit Deutschen; D. Ch.] unterhalten. Und meiner Meinung nach sind sie ganz gesprächig [...].“ (Viktor).
nett	„So, ich meine, dass Deutschland ein sehr gutes Land ist und... seine Einwohner sehr nett sind und sich zu anderen Menschen sehr gut verhalten.“ (Beáta). „Deutsche, wie die Mehrheit der westeuropäischen Nationen, ich denke... dass sie... so freundlich, gutherzig sind.“ (Tibor) „Und... Deutsche sind nett, also, das sage ich aufgrund meiner persönlichen Erfahrungen.“ (Viktor). „Und Deutsche sind tatsächlich sehr nett.“ (Klára).
angenehm	„Hm... ich denke einfach, dass Deutsche angenehme Menschen sind.“ (Marek). „Hm... Deutsche erscheinen mir als ganz angenehm. Denn ich war in Deutschland und... ich habe auf Englisch nach dem Weg gefragt, weil ich kein Deutsch kann und... alle haben mich beraten und [...] sie haben mich noch gefragt, woher ich komme und so.“ (Peter).
freundlich	„Hm, ich meine, dass sie [Deutsche; D. Ch.] sehr freundliche und angenehme Leute sind.“ (Beáta). „Die Leute in Deutschland sind freundlich [...].“ (Marek). „[...] ich denke, ... dass sie [Deutsche; D. Ch.] so freundlich [...] sind.“ (Tibor).
gutherzig	„[...] als... mein Vater auf dem Oktoberfest war, sagte er mir, dass da [in Bayern; D. Ch.] völlig andere Menschen [als in anderen Regionen Deutschlands; D. Ch.] sind, dass sie [...] gutherzig [...] sind.“ (Martina). „Deutsche [...] [sind; D. Ch.] gutherzig.“ (Tibor).
gastfreundlich	„Sie [die Schwester des Befragten; D. Ch.] hat gesagt, dass sie [Deutsche; D. Ch.] sehr gastfreundliche, sehr gute Menschen sind [...]. Ich stimme ihrer Behauptung zu.“ (Marcel). „Ich war auch in Deutschland und ich meine, dass Deutsche ganz normale und gastfreundliche Menschen sind.“ (Magda).
hilfsbereit	„Sie [Deutsche; D. Ch.] können sich bei allem helfen [...].“ (Pavol).
sorgfältig	„Na, [Deutsche sind; D. Ch.] so sorgfältig. Sie haben sich gut um uns

	gekümmert.“ (Klára).
vorsichtig	„Zuerst überprüfen sie [Deutsche; D. Ch.] einen – wenn ich das so sagen kann – zuerst testen sie einen.“ (Kristína).

Tab. 1b: Positive Stereotype (Leistungsfähigkeit)

Stereotype betreffend der Leistungsfähigkeit	Aussage
klug	„Hm... Deutsche sind klug, sie sind klüger als, als andere Nationen und sie sind in der Entwicklung voran.“ (Marek).
fortgeschritten	„Vielleicht sind sie [Deutsche; D. Ch.] mehr ökonomisch entwickelt, vielleicht sind sie auf einem besseren wirtschaftlichen Niveau als wir zum Beispiel.“ (Kamila). „Es ist in gewissem Maße eine Nation, die – ich meine – sehr entwickelt ist [...].“ (Kristína).
zielstrebig	„Aber... sie [Deutsche; D. Ch.] kommen mir so vor, dass sie unter allen Bedingungen zielstrebig sind, dass sie ihr Vorhaben durchsetzen können.“ (Tobiáš).
Fähigkeit, sich durchzusetzen	„Zum Beispiel... dass sie [Deutsche; D. Ch.] ihre Meinung haben. Sie lassen sich nichts ausreden.“ (Norbert). „Na bestimmt können sie [Deutsche; D. Ch.] ihre Meinung durchsetzen.“ (Tobiáš).
selbstbewusst	„Ich meine, dass sie [Deutsche; D. Ch.] ziemlich selbstbewusst und stolz darauf sind, in welchem Land sie leben.“ (Michaela).
präzise	„Ich war dort [in Deutschland; D. Ch.], also, ich weiß, dass dort alles geordnet ist und dass sie, Deutsche, so präzise sind und...“ (Klára).

Tab. 1c: Andere positive Stereotype

Andere Stereotype	Aussage
sportbegabt	„Die Sportbegabung gibt es dort [in Deutschland in; D. Ch.] auch.“ (Tobiáš). „Vielleicht noch, dass sie [Deutsche; D. Ch.] gut in Sport sind. Neulich bei der Olympiade.“ (Pavol).
kultiviert	„Man konnte einfach sehen, dass sie [Deutsche; D. Ch.] eine Nation sind, die ein hohes Niveau hat.“ (Klára).
interessant	„[...] meiner Meinung nach sind Deutsche insgesamt interessante Menschen [...]“ (Daniel).
nicht puritanisch	„Und sie [Deutsche; D. Ch.] sind keine Puritaner [...]“ (Daniel).
nicht gleichgültig	„Und sie [Deutsche; D. Ch.] beachten ihr Land und ihnen ist es nicht egal, ob sie da Unordnung haben oder nicht.“ (Klára).
lustig	„Aber was ich aus den Erzählungen meines Freundes weiß, der in Deutschland war, dass sie [Deutsche; D. Ch.], zumindest seiner Meinung nach, ein Haufen lustiger Menschen sind, die dem Alkohol huldigen [lächelt].“ (Eva).
amüsant	„[...] wenn sie Festivals haben, können sie [Deutsche; D. Ch.] sich unterhalten [...]“ (Daniel). „Sie [Deutsche; D. Ch.] können sich unterhalten.“ (Tatiana).
reich	„Wenn ich sie [Deutsche; D. Ch.] beobachte, wenn sie z. B. in der

	Slowakei Urlaub machen oder so, sind das meistens ältere, ältere deutsche Ehepaare, die natürlich ‚ein bisschen‘ teurere Markenautos fahren. [...] und... einfach, sie werfen, werfen viel Geld aus dem Fenster, also... das sagen vor allem Hoteliers, mit denen ich von Zeit zu Zeit in Kontakt bin [...].“ (Pavol).
technisch gut ausgestattet	„Hm... weiterhin sind sie [Deutsche; D. Ch.] mit der modernsten Technologie ausgestattet [...].“ (Pavol).
sparsam	„Man sagt, dass Deutsche sparsam sind [lächelt], dass sie sehr sparen.“ (Lucia).
ordnungsliebend	„Sie [Deutsche; D. Ch.] bemühen sich, alles zu pflegen, auch... ich weiß nicht... die dunkelsten Winkel und so.“ (Klára). „Und, ich denke, dass man von ihnen, von Deutschen sagt, dass sie sehr ordnungsliebend sind.“ (Rudolf).

Tab. 2a: Negative Stereotype (sozialer Umgang)

Stereotype betreffend des sozialen Umgangs	Aussage
überheblich	„Sie [Deutsche; D. Ch.] sind überheblich – meiner Ansicht nach – ziemlich überheblich. Sie meinen, dass sie etwas [Besonderes; D. Ch.] sind.“ (Sebastian). „Aber an Deutschen stört mich, dass sie so überhebliche Menschen sind.“ (Richard).
eingebildet	„Ich meine, sie [Deutsche; D. Ch.] sind eingebildete Menschen. Sie halten von sich selbst, dass sie alles wissen und dass sie überall waren.“ (Ivana).
unangenehm	„Also, Deutsche sollen [...] sehr unangenehm zu Fremden sein.“ (Mária). „[...] ich habe gehört, dass deutsche Männer vom Charakter her ziemlich unangenehm sind [...]“ (Lenka).
unsympathisch	„Deutsche sind insgesamt einfach unsympathisch.“ (Lucia).
grob	„Also... ich denke eher, dass sie [Deutsche; D. Ch.] ein grobes Volk sind, das sich oft grob verhält [...].“ (Tobiáš).
aggressiv	„Manche deutsche Spieler sehen sehr aggressiv aus. Ich weiß nicht, vielleicht überwiegt in Deutschland die Aggressivität.“ (Sebastian).
arrogant	„Sie [Deutsche; D. Ch.] scheinen mir arrogant zu sein.“ (Nina). „Sie [Deutsche; D. Ch.] sind arrogant.“ (Richard).
verschlossen	„Deutsche kommen mir im Vergleich zu anderen Nationen eher als eine verschlossene Nation vor. [...] Sie sind nicht so..., so wie z. B. Franzosen, sie haben nicht so viele Kolonien wie Franzosen. Sie sind verschlossener in Europa.“ (Andrej).
zurückhaltend	„Sie [Deutsche; D. Ch.] bemühen sich nicht, eine Kommunikation mit anderen Menschen zu entwickeln. Sie halten Abstand.“ (Richard).

Tab 2b: Andere negative Stereotype

Andere Stereotype	Aussage
verschwenderisch	„Sie [Deutsche; D. Ch.] erscheinen mir so, dass sie viel Geld verschwenden, aber das hängt vielleicht mehr mit der Kultur und dem Lebensniveau in der Slowakei und in Deutschland zusammen.“ (Andrej).
lärmend	„[...] hm... wohin sie [Deutsche; D. Ch.] kommen, schreien sie herum. Und überall wollen sie selbst Zentrum der Aufmerksamkeit sein [...].“ (Nina). „Hm... ich meine, dass Deutsche... hm... eine ziemlich lärmende Nation sind.“ (Martina).

Aus den Aussagen geht hervor, dass die meisten Stereotype sich auf den sozialen Umgang mit Menschen beziehen. Einige der Eigenschaften – z. B. „angenehm“ und „unangenehm“ oder „sparsam“ und „verschwenderisch“ – stehen gegensätzlich zueinander bzw. bilden bipolare Adjektivpaare. Dies zeugt davon, dass die Bilder individuell geprägt werden und vielfältige Konturen aufweisen.

In Bezug auf die positiven Eigenschaften kommen am häufigsten die Stereotype des „netten“, „freundlichen“ und „kommunikativen“ Deutschen vor. Diese formen sich meistens vor dem Hintergrund persönlicher Kontakte der Befragten mit Deutschen: Der ‚Deutsche als Berater‘ erklärt einen unbekanntes Weg; der ‚Deutsche als Tourist‘ zeigt Interesse an der slowakischen Kultur (Sehenswürdigkeiten und Gastronomie) oder der ‚Deutsche als Gesprächspartner‘ tabuisiert kein Thema und überwindet Schwierigkeiten, die interkulturelle Kommunikation mit sich bringt: „Hm... Deutsche erscheinen mir als ganz angenehm. Denn ich war in Deutschland und... ich habe auf Englisch nach dem Weg gefragt, weil ich kein Deutsch kann, und alle haben mich beraten und [...] sie haben mich noch gefragt, woher ich komme und so.“ (Peter). „Hm... mit Deutschen habe ich einige Male meinen Urlaub verbracht, etwa... viermal. [...] Eigentlich, sprach ich mit ihnen Deutsch und sie waren sehr warmherzig. Man konnte mit ihnen wirklich über alles sprechen. Auch wenn... auch wenn ich sagte, dass ich etwas nicht verstehe, gaben sie sich Mühe, es mir irgendwie zu beschreiben [...]“ (Pavol).

Bezüglich des Vorkommens der negativen Eigenschaften kann das Stereotyp der ‚überheblichen‘ Deutschen als dominant bezeichnet werden. Es bezieht sich wiederum auf das Bild des ‚deutschen Urlaubers‘ (meistens in der Slowakei). Wie es einige Interviews andeuten, stützt sich die Ausprägung des Stereotyps auf die Kategorisierung der Nationen in die sog. „höhere Schicht“ (Deutsche) und „niedrigere Schicht“ (Slowaken): „Sie [Deutsche; D. Ch.] haben sich so... so verhalten, als ob sie eine höhere Schicht wären.“ (Richard). Dementsprechend werden Deutsche als eine Gesellschaft angesehen, die sich selbst als etwas Besonderes betrachtet und gegenüber Slowaken eine überhebliche Haltung einnimmt. Dies soll durch einen ‚Blick von oben‘ demonstriert werden: „Also, ihr Zugang zu Slowaken ist: ‚Was seid ihr und was sind wir?!‘ – soweit meine Erfahrungen.“ (Ivana). „Wenn sie [Deutsche; D. Ch.] kommen, denken sie, dass wir nichts sind. Sie kommen hierhin [in die Slowakei; D. Ch.] und verschwenden Geld. Und dann sind sie alles, weil es bei uns billiger ist. Sie meinen dann, dass wir eine niedrigere Schicht sind oder so...“ (Sebastian).

Dem ‚überheblichen‘ Deutschen stellt Martina die Bayern gegenüber, die aufgrund ihrer Charakterzüge als „völlig andere Menschen“ auftreten würden: „Na... ich denke, dass Deutschland in Regionen aufgeteilt ist, z. B. in Bayern – ich meine – es gibt da Menschen, die viel freundlicher als die in anderen Teilen sind.“

In Bezug auf die oben angeführten Aspekte lassen sich die folgenden Resultate ziehen:

1. Slowakische Jugendliche tendieren dazu, die deutsche Bevölkerung als eine homogene Gruppe zu betrachten, die sich durch bestimmte Charakteristika auszeichnet.
2. Das Image des Deutschen erweist sich als fragmentarisch und oberflächlich; es formt sich aufgrund einiger (sprunghafter) Informationen bzw. Anstöße oder kurzfristiger Begegnungen.

Sprichwörter mehrsprachig und korpusbasiert in einem multilateralen EU-Projekt¹

1. Projekthintergrund

Sprichwörter haben ein reiches Lehr- und Lernpotential. Sie sind Träger kulturellen Gutes, nationaler Kultur und Spezifik. Durch ihre ausgeprägte Bildhaftigkeit und Symbolik fungieren sie als wichtige Brücke bei der Vermittlung der sprachlichen und der interkulturellen Kompetenz. Wortverbindungen dieses Typs stellen daher eine besonders aussagekräftige Basis für den Vergleich mit parallelen Erscheinungen in der Muttersprache und in anderen Sprachen dar.

Die kontrastive und didaktisch orientierte Sprichwortforschung ist bisher jedoch stark vernachlässigt worden. Dieses Desiderat ist durch jüngste Untersuchungen, die empirisch-linguistische, korpusbasierte, kontrastive und didaktische Gesichtspunkte einbezogen haben, deutlich zu Tage getreten ist (vgl. v.a. P. Ďurčo: *Sprichwörter in der Gegenwartssprache*, Trnava, 2005). Es gibt bisher keine statistisch relevanten empirischen Untersuchungen zum aktuellen Gebrauch und zur gegenwärtigen Kenntnis von Sprichwörtern bei den Sprachbenutzern. Und es sind folgerichtig bisher keine spezialisierten Sprichwortkorpora erstellt worden. Es fehlen ebenso moderne ein- bzw. zweisprachige Sprichwortlexika, die ausschließlich auf der Basis umfangreicher Korpusanalysen erstellt worden wären. Ungelöst scheint nach wie vor die Problematik einer theoretisch und funktional begründeten parömiologischen Äquivalenz zwischen verschiedenen Sprachen. Offen ist nicht zuletzt die Frage der kontrastiven Klassifikation und Differenzierung von Sprichwörtern aus linguistischer Sicht.

Die Parömiologie ist auch von der Didaktik der Fremdsprachen (im Folgenden FS) fast unbeachtet geblieben. In den FS-Lehrwerken fand sie bisher kaum Berücksichtigung. Mehrsprachige parömiologische Materialien für das FS-Lernen sind so gut wie nicht erarbeitet worden. Ein erster Schritt in diese Richtung stellt das EU-geförderte phraseologische Projekt EPHRAS (2004–2006) dar, welches mit diesem Projekt weiterentwickelt und auf den Bereich der Parömiologie ausgeweitet wird. Im Vergleich zu EPHRAS bringt das EPHRAS 2-Projekt wesentliche Innovationen in methodologischer, linguistischer, FS-didaktischer und technischer Hinsicht. Es wird ein völlig neues Konzept zur Erfassung und linguistisch-didaktischen Aufbereitung der Sprichwörter entwickelt, das Vorschläge für eine Weiterentwicklung und gegebenenfalls Neuorientierung in der linguistisch-didaktischen Betrachtung der Sprichwörter beinhaltet. Eine zentrale Rolle spielt dabei eine im Projekt entwickelte webbasierte Plattform zur Verwaltung von Sprichwörtern und deren Aufbereitung in verschiedenen Sprachen. Sie bietet Erfassungsfunktionen sowie Such- und Navigationsmöglichkeiten zum Auffinden der Sprichwörter an und schließlich die Möglichkeit zur Bildung einer offenen Lern- und Expertencommunity, die bei der Projektdurchführung aktiv beteiligt ist.

¹ Projekttitle: Eine Internet-Lernplattform für das Sprachenlernen – SprichWort.
Querschnittsprogramm: KA2 Sprachen – Multilaterale Projekte, Referenznummer: 143376-2008-LLP-SI-KA2-KA2MP

2. Bedarf

Mit dem Projekt wird 1. der Bedarf an allgemein zugänglichen, spezialisierten, mehrsprachigen und Informations- und Kommunikative Technologien (IKT) gestützten parämiologischen Ressourcen und 2. der Bedarf an adaptiven und flexiblen mehrsprachigen Lernmaterialien für das FS-Lernen zu diesem Thema gedeckt. Die Ergebnisse des Projekts werden somit zur Verbesserung eines bisher unzulänglich erforschten und praktisch unbeschriebenen Bereiches der kontrastiven Sprichwortforschung zwischen den Sprachen DE, SK, SL und HU beitragen. Somit werden die Bedingungen für eine systematische Entwicklung der parämiologischen Kompetenz bei FS-Lernenden geschaffen.

2.1 Deckung des Bedarfs

Das vorgeschlagene Projekt deckt den gegebenen Bedarf durch die Entwicklung und Erstellung eines Produkts mit folgenden Charakteristika:

1. Es ist eine allgemein zugängliche **Onlineanwendung**, basierend auf der projekteigenen, multifunktionalen und multilingualen Plattform. Diese Plattform beinhaltet Datenbank, Übungsteil und interaktives Forum. Sie unterstützt die linguistische Beschreibung und die didaktische Aufbereitung der Sprichwörter. Die Plattform dient der effektiven Zusammenarbeit der Mitglieder des Projektkonsortiums sowohl während der Projektdauer als auch nachhaltig mit der Perspektive einer dauerhaften Expertenplattform für Korpuslinguisten, Lexikographen und Didaktiker. Die Plattform löst auch den Bedarf der permanenten Nutzung anderer online zugänglicher und FS-didaktisch relevanter Ressourcen (vorrangig Sprachkorpora).

2. Es wird ein **adaptives, flexibles und mehrsprachiges Lern- und Lehrmaterial** entwickelt, welches den Mangel an vergleichbaren mehrsprachigen Materialien mit den beteiligten Sprachen DE, SL, SK, HU deckt und somit eine Grundlage für die notwendige und fachgerechte Einbeziehung von Sprichwörtern als besonders ausgeprägte Träger kultu-reller Informationen im FS-Lernenschaafft.

3. Prioritäten

Mit dem Konzept der Mehrsprachigkeit des Projekthauptprodukts und mit dem höchstmöglichen Einsatz von IKT korreliert das Projekt mit mehreren nationalen und europäischen Prioritäten im Bereich Sprachenlernen: Förderung der Mehrsprachigkeit und des Erlernens mehrerer verschiedener moderner FS, insbesondere der Nachbarländer, Förderung des interkulturellen Verständnisses und des autonomen, lebenslangen und IKT-gestützten Spracherwebs.

Im Projekt geht es um die lexikographische und didaktische Erarbeitung einer Datenbank aktueller Sprichwörter auf der Basis sehr großer elektronischer Textsammlungen. Die beteiligten Sprachen sind DE (Ausgangssprache), SL, HU und SK. Bisher fehlen vergleichbare korpusbasierte und didaktisch innovative Materialien in den beteiligten Sprachen. Im Mittelpunkt steht die Entwicklung und Anwendung innovativer Methoden für die mehrsprachige Vermittlung von Sprichwörtern. Das Hauptprojektprodukt – eine viersprachige Datenbank aktueller Sprichwörter mit Übungsteil – wird als eine Web-Anwendung implementiert.

Das Projekthauptprodukt besteht aus zwei Komponenten: Die erste Komponente stellt die viersprachige Datenbank mit einer Auswahl an aktuell üblichen und didaktisch relevanten Sprichwörtern dar. Bei der Erstellung der Datenbank wird ein neues Konzept in Form einer multidimensionalen hypertextuell verlinkten Matrix entwickelt. Wesentliche Merkmale dieser Datenbank sind ihre flexiblen und einfachen Zugriffsmöglichkeiten und die Verlinkung mit externen Daten und Ressourcen auf dem Gebiet korpusbasierter Sprachbearbeitung. – Die zweite Komponente enthält eine integrierte und mit der ersten Komponente vernetzte Datenbank von interaktiven Übungen und diversen Tests zur Sprichwortaneignung, die insbesondere kommunikative Bedürfnisse der Fremdsprachenlerner und ihre Lernautonomie berücksichtigen. Die Übungen basieren auf einer projekteigenen sprichwortbezogenen Übungstypologie. Besonderes Augenmerk wird auf eine benutzeradaptive Aufbereitung der Daten, Möglichkeit einer individuellen Auswahl der Lernstrategien auf den vorgesehenen Stufen B1 – C2 gelegt.

Begleitend zu beiden Komponenten wird eine interaktive Plattform zur Förderung einer europaweiten linguistischen und sprachdidaktischen Lern- und Expertencommunity sichergestellt.

Durch intensive Disseminationsaktivitäten (u. A. eine internationale Konferenz, Workshops für anvisierte Benutzergruppen, Info- und Promotionsveranstaltungen) wird für eine möglichst breite Verbreitung des Projekthauptprodukts gesorgt.

Die Nutzungswerte des Projekthauptprodukts beziehen sich auf die Bereiche FS-Lernen, FS-Didaktik, e-Lernmaterialentwicklung, korpusbasierte Sprachbearbeitung. Darüber hinaus hat das Projekthauptprodukt multiplikatorische und Mainstreaming-Effekte, indem es eine lerndidaktische und methodologische Grundlage für die Verbesserung des bisher unterrepräsentierten Status der parömiologischen Wortverbindungen im FS-Lernen darstellt.

4. Ziele

Das Hauptziel des Projekts ist die Entwicklung und Erstellung einer online zugänglichen viersprachigen (DE, SL, SK, HU) Sprichwortdatenbank mit einem dazugehörigen Übungsteil, einsetzbar im FS-Lernen der vier Sprachen auf den Niveaustufen B1 bis C2. Dadurch wird der Mangel an vergleichbaren Lehr- und Lernmaterialien für die vier Sprachen behoben und der Bedarf an spezialisierten mehrsprachigen, IKT-gestützten und allgemein zugänglichen parömiologischen Ressourcen gedeckt. Gleichzeitig bildet die zu entwickelnde Sprichwortdatenbank mit dem Übungsteil die Grundlage für eine systematische – curricular geregelte – Einbeziehung der parömiologischen Kenntnisse in das FS-Lernen der beteiligten Sprachen und somit für die Förderung der parömiologischen Kompetenz bei FS-Lernenden.

Voraussetzung für die erfolgreiche Erstellung des Projekthauptprodukts sind mehrere während der Projektdurchführung zu erreichende Teilziele, vorrangig:

1. Festlegung einer web-basierten Plattform für die Verwaltung der Sprachdaten in der Datenbank und den Festlegung einer mehrdimensionalen Matrix für die einheitliche linguistische und korpusbasierte Beschreibung der festen Wortverbindungen, die alle parömiologischen Inhalte berücksichtigt und die Kohärenz einer umfangreichen, mehrsprachigen und strukturell komplexen Datenbank sichert;
2. Festlegung einer speziellen parömiologischen Übungstypologie, mit der interaktive, multimediale, niveaudifferenzierte und adaptive Übungen erstellt werden können;
3. Bereitstellung Übungen.

Darüberhinaus versteht sich das Projekt als Pilotprojekt für eine langfristig angelegte und ausbaufähige Plattform für die korpusbasierte kontrastive Wortverbindungsforschung und FS-Didaktik, die dauerhaft auch für didaktisch orientierte Forschungszwecke online zur Verfügung stehen soll. Die genannten Ziele und Zielsetzungen stehen im engen Zusammenhang mit:

- Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt (es wird ein modernes IKT-gestütztes Lern- und Lehrmaterial entwickelt, das zum parallelen Erlernen der vier europäischen Sprachen motiviert);
- Förderung der Entwicklung der innovativen, IKT gestützten Inhalte (eine web-basierte Plattform ermöglicht die Nutzung verschiedenster IKT, von Seiten der Produktentwickler wie von Seiten der Produktnutzer (offene Lern- und Expertencommunity);
- Verbesserung der Qualität der Lehrerausbildung und Ausbau ihrer europäischen Dimension (projekteigene FS-methodische und FS-didaktische Lösungen sind ein Novum in der FS-Didaktik und sollen in die FS-Lehrerausbildung integriert werden. Kontrastive parömiologische Inhalte fördern das Bewusstsein der europäischen Integration);
- Bereitstellung allgemein zugänglicher Bildungsressourcen im Internet (das Projekthauptprodukt ist eine allgemein zugängliche Online-Anwendung, die auch andere web-basierte Ressourcen im ausgewählten Bereich mit einbezieht);
- Verbreitung von Instrumenten für die Vermittlung und das Lernen von FS, Sprachtests (das Projekthauptprodukt, bes. der Übungsteil ist ein innovatives Instrument für das FS-Lernen, dazu enthält es Instrumente zum (Selbst)testen);
- Entwicklung von Kenntnis und Verständnis der Vielfalt der europäischen Kulturen und Sprachen (parömiologische Inhalte sind ein exzellenter Träger kultureller Werte).

4.1 Zielgruppen

Folgende Zielgruppen werden europaweit angesprochen:

1. FS-Lernende der Sprachen DE, SL, SK, HU auf den Niveaus B1 bis C2
2. FS-Lehrer der beteiligten Sprachen;
3. FS-Didaktiker für die beteiligten und für andere FS;
4. Experten im Bereich E-Lernmaterialentwicklung;
5. FS-Lehrer-Ausbilder.

Folgende **Bedürfnisse** der Zielgruppen werden durch die oben genannten Projektergebnisse gelöst: (a) das Bedürfnis nach dem Erlernen kommunikativ und kulturell-semantic wichtiger parömiologischer Inhalte in den beteiligten Sprachen als FS; (b) das Bedürfnis nach speziellen und IKT-gestützten Lern- und Lehrmaterialien, einsetzbar in der täglichen Lehrtätigkeit und in der FS-Lehrerausbildung; (c) das Bedürfnis nach theoretisch begründeten und empirisch geprüften methodisch-didaktischen Herangehensweisen an die Vermittlung der Sprichwörter im FS-Lernen; (d) das Bedürfnis nach theoretisch begründeten und empirisch geprüften methodisch-didaktischen Grundlagen in den Bereichen FS und Sprichwortforschung; (e) das Bedürfnis nach der Vermittlung neuer methodisch-didaktischer Kenntnisse im Bereich FS-Lernen und FS-Testen.

4.2 Begünstigte

Begünstigte, die auf lange Sicht mit dem Projekt und seinen Auswirkungen angesprochen werden, finden sich in folgenden Bereichen:

1. Bereich des FS-Lernens: Die Anwendung des innovativen, interaktiven und adaptiven E-Lernmaterials für das FS-Lernen der beteiligten Sprachen (DE, SL, SK, HU) wird breiten Kreisen der FS-Lernenden und FS-Lehrern ermöglicht und zwar aufgrund der allgemeinen Zugänglichkeit des E-Materials im Internet.
2. Bereich der korpusbasierten Datenerhebung: Die projekteigene Methodologie der Datenerhebung in den Bereichen Parömiologie, Wortverbindungsforschung und FS-Didaktik dient als innovatives Beispiel der korpusbasierten Erhebung der Sprachdaten und hat durch die geplante spätere Ansiedlung der Korpusdatenbank auf den Webseiten des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim (Nachhaltigkeit) langfristig multiplikatorischen Charakter.
3. Bereich der offenen web-basierten Kommunikation: Die integrierte Komponente – Lern- und Expertencommunity – dient dem Austausch von Informationen, Ideen, Konzepten, Inhalten in den Bereichen FS-Lernen und FS-Didaktik und erzielt langfristig synergetische und multiplikatorische Effekte.
4. Bereich der Sprachcurricula: Das Projektprodukt hat einen nachhaltigen Nutzen für die curriculare Regelung der bisher deutlich unterrepräsentierten parömiologischen Inhalte im FS-Lernen, was auf lange Sicht zur Verbesserung der Qualität des FS-Lernens auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene führt.

5. Laufzeit des Projekts

Das Projekt dauert 24 Monate. Kriterien, die bei der Festlegung der Projekt-Dauer berücksichtigt wurden, sind:

1. der vorgesehene notwendige Arbeitsaufwand in Bezug auf die Anzahl und den Umfang der geplanten Projekt-Aktivitäten; (2) Anzahl der Projektpartner und Projektmitarbeiter und bestehende Fachkenntnisse sowie bisherige Erfahrungen in internationalen Projekt-Aktivitäten;
2. geleistete vorbereitende Arbeit bei der Projektkonzipierung;
3. gemeinsame Projekterfahrungen der meisten Partner im Konsortium bei der Durchführung der von der EU geförderten und mit dem Europäischen Sprachsiegel ausgezeichneten Projekts EPHRAS (2004–2006);
4. gegebene Möglichkeiten zur Projekt-Durchführung an den teilnehmenden Partnerinstitutionen.

Auf dieser Grundlage wird das Projektvorhaben von dem Konsortium als real und durchführbar angesehen. Der Arbeitsfortschritt bei der Entwicklung des Projekthauptprodukts wird jeweils auf der Basis einer speziell zu diesem Zweck entwickelten Methodologie und anhand der elektronischen Fragebögen durchgeführt. Bei der Einbeziehung der Benutzer (die integrierte Lern- und Expertencommunity) wird dafür gesorgt, dass Benutzer aus allen anvisierten Zielgruppen bedeutend und proportional vertreten sind. Insbesondere werden Benutzer aus den im Projekt beteiligten Ländern zur Beurteilung des Arbeitsfortschritts motiviert.

6. Methodologische/didaktische Ansätze, auf denen das Projekthauptprodukt basiert

Methodologisch und didaktisch basiert das Projekthauptprodukt auf folgenden Ansätzen:

1. lebenslanges und autonomes FS-Lernen, anhand eines adaptiven und selbsterklärenden, online zugänglichen Lernmaterials, welches auch das Selbsttesten ermöglicht;
2. E-Learning, indem das Projekthauptprodukt in größtmöglichem Ausmaß IKT-gestützt ist;
3. kommunikative Konzepte der FS-Didaktik, aufgrund einer am aktuellen Sprachgebrauch orientierten Auswahl der Sprichwörter;
4. interkulturelle Ansätze des FS-Unterrichts aufgrund des mehrsprachig angelegten Projekthauptprodukts und des dadurch möglichen positiven zwischensprachlichen Transfers der interkulturellen Inhalte.

6.1 Erforderliche Maßnahmen zum Testen des Lernmaterials an den Zielgruppen

Folgende Maßnahmen zum Testen werden während der Projektdauer getroffen:

1. Bereitstellung einer Plattform zur Verwaltung der sprachlichen Daten und zur Bildung einer aktiven Lern- und Expertencommunity;
2. Bereitstellung der Webstatistik-Software für die systematische und analytische Begleitung der Benutzer-Zielgruppen;
3. Entwicklung einer Erprobungsmethodologie; Erstellung elektronischer Fragebögen zur Durchführung der Erprobungsaktivitäten, Entwicklung der Instrumente für die Analyse und Auswertung der Testverfahren;
4. Zusammenstellung einer statistisch relevanten Anzahl an Testzielgruppen, mit besonderer Hinsicht auf die proportionale Vertretung einzelner Zielgruppen, einzelner FS und Länder.

7. Innovative Dimensionen des Projekts

Das Projekt zeichnet sich durch mehrere innovative Komponenten aus; die grundlegendsten sind:

7.1 Ein neues Konzept zur Erfassung und linguistisch-didaktischen Beschreibung der Sprichwörter mehrerer Sprachen

Das Hauptmerkmal dieser innovativen Dimension ist eine konsequente empirisch gesicherte und korpusbasierte Erhebung sprachlicher Daten. Drei empirische Methoden werden dabei angewendet: (a) empirische Untersuchungen in Form einer Befragung zur Bekanntheit der Sprichwörter im gesprochenen Usus bei Muttersprachlern, (b) korpusbasierte Analysen zur Häufigkeit und zum typischen Gebrauch der Sprichwörter und (c) kontrastive Äquivalenzanalysen. – Empirische Untersuchungen ermöglichen neue Einsichten in das Funktionieren von Sprichwörtern und sollen zur Grundlage für die Erstellung der didaktischen Sprichwortminima und Sprichwortoptima werden. Vom FS-didaktischen Standpunkt aus hat die Frage der Selektion des sprichwörtlichen Materials Priorität, damit kein veraltetes Wortgut vermittelt wird. – Umfangreiche elektronische Textdatenbanken (Korpora) und entsprechende automatische Analysetools ermöglichen die Erfassung, Verifizierung und lexikographische Beschreibung usueller Wortverbindungen auf einer umfassenden empirischen Basis. Der durch diese neuen Technologien möglich gewordene Zugang zu sprachlichen Massenda-

ten bietet auch neue Chancen für die Erschließung aktueller Sprichwörter. So lassen sich die typischen Verwendungsweisen und Kontexte heutiger Sprichwörter nicht mehr nur allein auf Grund der Kompetenz des einzelnen Forschers, sondern auf der Basis von sprachlichen Masendaten erkennen und verifizieren. Die Kenntnis des aktuell üblichen Gebrauchs ist für einen FS-Lerner von besonderer Bedeutung, will er ein Sprichwort in der Fremdsprache angemessen verstehen und verwenden. Diese Methoden können auch dazu genutzt werden, um neue satzwertige Wortverbindungen, neue Verwandtschaften zwischen Wortverbindungen oder das Aufgehen herkömmlicher Sprichwörter in nichtsprichwörtliche Wendungen der Allgemeinsprache zu erkennen. – Die herkömmliche ein- und mehrsprachige Lexikographie weist große Defizite hinsichtlich der semantischen, morphosyntaktischen und kommunikativ-pragmatischen Informationen zu Sprichwörtern auf. Es gilt zu prüfen, inwieweit es spezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt, die sich in Sprichwörtern der verschiedenen Sprachen bemerkbar machen, und um welche Aspekte die Beschreibung erweitert werden sollte, um adäquate Informationen für den aktiven Gebrauch zu liefern. Mit dem im Projekt neu zu entwickelnden Beschreibungsmodell wird auch die Entwicklung einer anderen Beschreibungssprache (Metasprache) einhergehen. Bisher dominieren immer noch zum Teil sehr formalisierte Metasprachen, die für die praktische lernerorientierte Erfassung und Weiterverarbeitungen wenig brauchbar sind.

7.2 Eine durchdachte didaktische Konzeption des Übungsteils

Diese ermöglicht dem Benutzer einen hohen Grad der Autonomie bei der Nutzung des Projekthauptprodukts. Das didaktische Konzept besteht aus vier Phasen, in denen einzelne Teilkompetenzen vermittelt/gefördert werden: Erkennen, Entschlüsseln, Festigen und Verwenden der Sprichwörter im Text. Auf dieser Grundlage entsteht eine Typologie von Übungen zur Vermittlung bzw. zum Erlernen der fremdsprachlichen parömiologischen Inhalte. Dazugehörige Typen von Übungen zum (Selbst)testen und (Selbst)prüfen der Sprichwortkenntnisse helfen den Nutzern bei der Orientierung in der Auswahl der Übungen und ermöglichen die Selbstlernkontrolle bzw. eine Einsicht in den Lernfortschritt. Hochgradig strukturierte und multimedial ausgerichtete Übungen basieren auf authentischen Materialien (verschiedene Textsorten, gesprochene Sprache, Videomaterial, Graphik) und setzen auf Niveaudifferenziertheit (B1 bis C2) und Interaktivität. Dadurch werden sowohl die kommunikative parömiologische Kompetenz bei den Nutzern als auch ihre Fähigkeit, mit modernen IKT-gestützten e-Lernmaterialien autonom und effektiv umzugehen gefördert.

7.3 Eine Web-basierte modulare und multifunktionale Plattform zur Unterstützung der Verwaltung von sprachlichen Daten

Das erste Modul unterstützt die Verwaltung von Sprichwörtern und deren Beschreibungen in verschiedenen Sprachen. Dabei stützt es sich auf das vorher festgelegte Modell zur linguistischen Beschreibung von Sprichwörtern. Das Modul bietet Erfassungsfunktionen sowie Such- und Navigationsmöglichkeiten zum Auffinden der Sprichwörter. Das zweite Modul dient der Verwaltung von interaktiven und adaptiven Sprachübungen, erstellt nach einer vorher entwickelten Übungstopologie. Die adaptive Komponente garantiert, dass die Lernenden immer auf ihr Wissensniveau und ihren Lernstil abgestimmte Übungen auswählen können. Das dritte Modul verbindet die ersten zwei Module und bietet die Funktionen zur Förderung einer Community an. Dabei werden servicefähige Funktionen wie Diskussionsforen, Annotationen, Kommentare, Tagging, Verlinkung, Erstellen der Inhalte, Votingsysteme, Datenaus-

tausch unterstützt. – Das Ziel dieser Aspekte ist es, eine Plattform für europaweite linguistische und sprachdidaktische Community zum Austausch und Auffinden von Ideen, Konzepten und Inhalten in diesem Bereich zu schaffen.

Die genannten innovativen Dimensionen des Projekts eröffnen neue Lernmöglichkeiten für die Zielgruppe FS-Lernende der Sprachen DE, SL, SK, HU auf den Niveaus B1 bis C2; neue Lehrmöglichkeiten für FS-Lehrer der beteiligten Sprachen; neue methodischen Perspektiven in der FS-Vermittlung für FS-Didaktiker für die beteiligten und für andere FS; neue technischen Perspektiven für Experten im Bereich e-Lernmaterialentwicklung; neue Inhalte und Perspektiven für die FS-Lehrer-Ausbilder.

Die genannten innovativen Dimensionen stellen zugleich einen wesentlichen Wertzuwachs in Bezug auf das vorausgegangene EU-Projekt EPHRAS dar.

7.4 Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt

Das Projekt entspricht diesem Ziel, indem ein innovatives und adaptives e-Lernmaterial, einsetzbar im FS-Lernen der vier Sprachen (DE, SL, SK, HU) entwickelt wird. Das Projekthauptprodukt - eine viersprachige Datenbank aktueller Sprichwörter mit dem interaktiven Übungsteil – zeichnet sich durch eine moderne korpusbasierte Erarbeitungsmethodologie und innovative Vielfaltigkeit der Übungen aus, was die Motivation für das FS-Lernen aller vier beteiligten Sprachen steigert. Das Projektprodukt trägt zur Förderung der sprachlichen Vielfalt bei, indem es drei weniger gesprochene und gelernte europäische Sprachen enthält (SL, SK, HU).

7.5 Förderung der Entwicklung der innovativen, IKT gestützten Inhalten für das lebenslange Lernen

Das Projekt entspricht diesem Ziel, indem das Projekthauptprodukt innovativ aufbereitete Lerninhalte, einsetzbar im FS-Lernen der beteiligten Sprachen (DE, SL, SK, HU) darstellt und dabei die Möglichkeiten der IKT in höchstmöglichen Ausmaß ausnutzt (interaktive, multimedial aufbereitete und hypertextuell strukturierte Lerninhalte werden als online-Materialien angeboten). Die web-basierte Plattform trägt zugleich zur Bildung einer integrierten Lern- und Expertencommunity bei, was im Zusammenhang mit den niveaudifferenzierten und adaptiv konzipierten Lerninhalten einen hohen motivatorischen Mehrwert für breites Benutzerprofil hat und somit das lebenslange Lernen von FS unterstützt.

7.6 Förderung der Entwicklung der innovativen, IKT-gestützten Inhalten für das lebenslange Lernen

Das Projekt entspricht diesem Ziel, indem das Projekthauptprodukt innovativ aufbereitete Lerninhalte, einsetzbar im FS-Lernen der beteiligten Sprachen (DE, SL, SK, HU) darstellt und dabei die Möglichkeiten der IKT im höchstmöglichen Ausmaß nutzt (interaktive, multimedial aufbereitete und hypertextuell strukturierte Lerninhalte werden als Online-Materialien angeboten). Die webbasierte Plattform trägt zugleich zur Bildung einer integrierten Lern- und Expertencommunity bei, was im Zusammenhang mit den niveaudifferenzierten und adaptiv konzipierten Lerninhalten einen hohen motivatorischen Mehrwert für breites Benutzerprofil hat und somit das lebenslange Lernen von FS unterstützt.

7.7 Förderung des Erlernens moderner Fremdsprachen

Das Projekt entspricht diesem Ziel, indem im Projekthauptprodukt vier moderne europäische Sprachen vertreten sind (DE, SL, SK, HU), von denen vier zu der Gruppe weniger gesprochenen und gelernten Sprachen gehören (SL, SK, HU). Die innovativ aufbereiteten Lerninhalte, einsetzbar im FS-Lernen der beteiligten Sprachen (DE, SL, SK, HU) haben aufgrund ihrer attraktiven IKT-gestützten Aufbereitung einen hohen Motivationswert und wirken fördernd auf das Erlernen der beteiligten Sprachen.

7.8 Verbesserung der Qualität der Lehrerausbildung und Ausbau ihrer europäischen Dimension

Das Projekt entspricht diesem Ziel, indem das Projekthauptprodukt auf einer theoretisch begründeten und empirisch überprüften Methodologie der didaktischen Aufbereitung von Lerninhalten basiert und somit als Beispiel guter Praxis der linguistisch-didaktischen Aufbereitung von Sprachdaten und der Lernmaterialerstellung für FS-Lernen in die FS-Lehrerausbildung integriert werden kann. Durch die parallele Darstellung der Parömiologie von vier europäischen Sprachen wird das Bewusstsein über einen europäischen Kulturraum intensiviert, was die europäische Dimension der FS-Lehrerausbildung nur stärken kann.

7.9 Entwicklung von Kenntnis und Verständnis der Vielfalt der europäischen Kulturen und Sprachen und von deren Wert bei jungen Menschen und Bildungspersonal

Das Projekt entspricht diesem Ziel, indem das Projekthauptprodukt – eine online abrufbare viersprachige Datenbank aktueller Sprichwörter mit dem Übungsteil – parömiologische Inhalte vermittelt und verbreitet, die hochgradig kulturell geprägt sind. Dadurch werden Kenntnisse über die Vielfältigkeit kultureller Inhalte in den vier beteiligten Sprachen (DE, SL, SK, HU) an ein sehr breites Publikum vermittelt, darunter vorrangig an junge FS-Lernende und FS-Lehrer, was auf das Verständnis des europäischen Kulturraumes fördernd wirkt.

7.10 Verbreitung von Instrumenten für die Vermittlung und das Lernen von Fremdsprachen Sprachtests

Das Projekt entspricht diesem Ziel, indem das Projekthauptprodukt ein modernes, innovatives und motivierendes Instrument für die Vermittlung und das FS-Lernen der vier beteiligten Sprachen (DE, SL, SK, HU) darstellt. Dies wird sichergestellt vorrangig durch eine umfangreiche Übungssammlung mit niveaudifferenzierten und interaktiven Übungstypen und mit den integrierten Übungen zum (Selbst)testen und (Selbst)bewerten.

7.11 Bereitstellung allgemein zugänglicher Bildungsressourcen im Internet

Das Projekt entspricht diesem Ziel, indem das Hauptprojektprodukt als ein online zugängliches Lernmaterial, verlinkt mit weiteren themenbezogenen Ressourcen, einem möglichst breiten Benutzerkreis bereitgestellt wird. Die web-basierte Plattform ermöglicht weiterhin die Bildung einer integrierten Lern- und Expertengemeinschaft, woran alle an dem FS-Lernen der beteiligten Sprachen (DE, SL, SK, HU) Interessierten teilnehmen können. Dadurch stel-

len die enthaltenen parömiologischen Inhalte der vier Sprachen ein allgemein zugängliches und innovatives Bildungsangebot im Internet dar.

7.12 IKT-gestütztes Lernen

Das Projekt entspricht diesem Ziel, indem das Projekthauptprodukt innovativ aufbereitete Lerninhalte, einsetzbar im FS-Lernen der beteiligten Sprachen (DE, SL, SK, HU) darstellt und dabei die Möglichkeiten der IKT im höchstmöglichen Ausmaß ausnutzt (interaktive, multimedial aufbereitete und hypertextuell strukturierte Lerninhalte werden als Online-Materialien angeboten). Die webbasierte Plattform trägt zugleich zur Bildung einer integrierten Lern- und Expertencommunity bei, was eine weitere Entwicklung der IKT im Bereich FS-Lernen und das IKT-gestützte FS-Lernen selbst fördert.

7.13 Förderung der Sprachenvielfalt

Das Projekt entspricht diesem Ziel, indem das Hauptprojektprodukt – eine online abrufbare Datenbank aktueller Sprichwörter mit dem Übungsteil – die parömiologischen Inhalte der vier Sprachen enthält (DE, SL, SK, HU), die miteinander verglichen und/oder (als jeweilige Nachbarsprachen) parallel erlernt werden können. Dadurch wird vorrangig die mehrsprachige Verständigung und Förderung der Sprachenvielfalt in regionaler Hinsicht gefördert (alle beteiligten Sprachen sind jeweils auch Nachbarsprachen bzw. Kontaktsprachen).

7.14 Europäischer Mehrwert

Vorteile, die eine Umsetzung des vorgeschlagenen Projekts auf europäischer Ebene aussichtsreicher erscheinen lassen als auf einzelstaatlicher oder regionaler Ebene, sind auf mehreren Bereichen angesiedelt:

- Bereich der kontrastiven linguistischen Beschreibung der FS-didaktischen Lerninhalte: auf einzelstaatlicher und/oder regionaler Ebene fehlen notwendige bzw. entsprechende muttersprachliche Kompetenzen bei der Bearbeitung der fremdsprachlichen Inhalte, einzelne Staaten verfügen über begrenzte Kompetenzen und Ressourcen. Daher ist die kontrastive Bearbeitung mehrerer Sprachen notwendigerweise transnational geprägt;
- Bereich der Entwicklung von FS-bezogenen Sprachübungen: auch hier ist von vorrangiger Bedeutung die Fachkompetenz eines Muttersprachlers, insbesondere, wenn sprachvergleichende Übungsmaterialien entwickelt werden;
- Bereich der korpusbasierten Sprachbearbeitung: eine vollständige Zugänglichkeit zu den Sprachkorpora verschiedener Sprachen ist auf regionaler oder einzelstaatlicher Ebene nicht gegeben; es fehlen entsprechende Ressourcen;
- Bereich der web-basierten Kommunikation ist prinzipiell offen und kann in einzelstaatlichen oder regionalen Rahmen nicht funktionieren
- Bereich der Entwicklung von e-Lernmaterialien bzw. e-Lernumgebungen: Eine offene transnationale Mitwirkung bringt starke synergetische Effekte, die Resultate sind über-einzelsprachlich bedeutend;
- Stärkung der wissenschaftlich-technologischen Basis für die Entwicklung auf den projek-teigenen Bereichen: Durch beträchtliche institutionelle und materielle Verflechtungen

lassen sich Kohärenz-, Kohäsions- und Komplementäreffekte erzielen, die auf den regionalen oder nationalen Ebenen nicht möglich sind;

- Gewünschte und geplante multiplikatorische und Mainstreaming-Effekte lassen sich ausschließlich durch eine gemeinwohlorientierte transnationale Zusammenarbeit und geteilte Verantwortung erzielen, insbesondere, weil das gesamte Projekt-Vorhaben zur notwendigen Erhöhung der Qualität des FS-Lernens im Bereich Parömiologie/Wortverbindungen und zur fachgerechten Änderung des bisher unterrepräsentierten Status der betreffenden Lerninhalte im FS-Lernen europaweit beitragen will.

Interkulturelles Lernen mit regionalisierten Lehrmaterialien Deutsch als Fremdsprache für slawischsprachige Schüler und Studenten

1. Zur Vermittlung von interkultureller Kompetenz

In den letzten Jahren sind etliche Grundsatzpublikationen, empirische Studien und mehrere Beiträge zu einzelnen Aspekten des interkulturellen Lernens und zur Förderung von interkultureller Kompetenz entstanden. Dank dieser intensiven Arbeit liegen in der Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts und interkulturellen Pädagogik einige, zum Teil unterschiedliche Aspekte hervorhebende Definitionsvorschläge vor.

Für Volkmann ist interkulturelle Kompetenz die „[...] Fähigkeit und Fertigkeit von Fremdsprachenlernern, ja überhaupt von Akteuren einer interkulturellen Begegnung [...], über Differenzen zwischen der eigenen und der Zielkultur zu wissen, diese in konkreten Situationen zu erkennen und Strategien zu entwickeln, einfühlsam auf die Gepflogenheiten der anderen Kultur einzugehen“ (Volkmann, 2002: 12). Ein wichtiger Aspekt der interkulturellen Kompetenz, den auch Deardorff betont, ist die Reflexionsfähigkeit von Interagierenden, genauer: „die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren“ (Deardorff, 2006: 5).

Diese Reflexionsfähigkeit ist speziell für angehende Kulturvermittler von großer Bedeutung. Die Bedeutung interkultureller Kompetenz für die neuen Lebensanforderungen (globalisierte Welt, gelebte Mehrsprachigkeit, Notwendigkeit des autonomen lebenslangen Lernens) ist unumstritten, was auch deren Festschreibung im „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (2001: 8.1) deutlich macht. Interkulturelle Handlungskompetenz ist laut GER „die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt“. Diese Sammel- oder Gesamtkompetenz im interkulturellen Handeln wird im Unterschied zur zielkulturell bezogenen als „plurikulturelle Kompetenz“ (vgl. Gogolin 2006) bezeichnet.

Fremdsprachenunterricht ist besonders geeignet, interkulturelle Kompetenz zu fördern. So ist nach Gogolin (2006: 182) „interkulturelle sprachliche Bildung [...] ein Element jedweden Sprachunterrichts, und zugleich ist der Unterricht jeder Sprache gehalten, zu interkultureller sprachlicher Bildung beizutragen“. Camerer (2007: 7) betont, dass die interkulturelle Kompetenz im Bereich des Fremdsprachenlernens nur „im Prozess der Vermittlung, Überbrückung, Inbeziehungsetzung“ der „eigenen Kultur zu einer Fremdkultur“ erworben werden kann. Folglich ist die Aufgabe der modernen Fremdsprachenmethodik, den Lernern im Unterricht angemessene Situationen und Aufgaben anzubieten, die auf der einen Seite die interkulturelle Kompetenz in gemischten Lernergruppen fördern, auf der anderen Seite aber auch eine adäquate Vorbereitung auf die interkulturellen Begegnungssituationen denjenigen Lernern zu ermöglichen, die entweder die jeweilige Fremdsprache in ihren Heimatländern oder in sprachlich und kulturell homogenen Gruppen lernen.

Ein wichtiges Mittel im interkulturellen Fremdsprachenunterricht (FSU) können und sollen Lehrwerke sein, da sie „stets ein mehr oder weniger implizites Bild von der Zielkultur und den dort antizipierten Sprechsituationen“ transportieren (Meißner; Bär 2007: 1). Auf

welche Weise diese einen interkulturellen Reflexionsprozess in Gang bringen können, wird in der Forschungsliteratur unterschiedlich erörtert: Neuner; Hunfeld (1993: 113), Byram; Morgan (1994: 51), Bredella; Delanoy (1999) schlagen Themenlisten und –zusammenstellungen vor.¹ Da interkulturelle Sprachdidaktik aber nicht nur über die Themenwahl definiert werden kann (vgl. Rösler 1988), formuliert Volkmann (2002: 43) in Anlehnung an Seeyle (1988) und Tomalin; Stempleski (1993) sieben allgemeinere „Lernziele der interkulturellen Kompetenz“ für den (Fremdsprachen-)Unterricht:

„Die Lernenden entwickeln ein Bewusstsein dafür, dass alle Menschen von kulturell unterschiedlichen Verhaltens- und Denkmustern geprägt sind, [...] dass sozial variable Faktoren wie Alter, Geschlecht, soziale Schicht und Umgebung das Verhalten und Denken von Menschen beeinflussen. Sie entwickeln ein größeres Bewusstsein für konventionalisiertes und ‚übliches‘ Verhalten in der Zielkultur. Sie werden sensibilisiert für die kulturellen Konnotationen von Vokabeln und Ausdrücken in der Zielsprache. Sie entwickeln die Fähigkeit, Generalisierungen (Stereotype, Klischees, Vorurteile) über die Zielkultur zu bewerten und einzuordnen; ebenso erfahren sie über die fremdkulturelle Einschätzung der eigenen Kultur und über Strategien, wie dies im Begegnungsprozess zu berücksichtigen ist. Der Unterricht regt zur weiteren eigenständigen Erschließung fremdkultureller Codes im Sinne eines lebenslangen Lernprozesses an und weckt in den Schülern und Schülerinnen entsprechende Neugierde.“

Diese Ziele können nach Volkmann (2002: 23) dadurch erreicht werden, dass „der Unterricht [...] Situationen modellartig schaffen, identifizieren oder vorstellen, welche interkulturelle Konfliktelemente in sich tragen kann (sog. *Critical Incidents*)“.² In dieser Hinsicht sollen entsprechende Aufgaben- und damit auch Sozialformen im Unterricht angewendet werden, die den Konstruktcharakter interkultureller Kompetenz und die Prozesshaftigkeit ihrer Entwicklung unterstützen. Trotz einiger bereits erschienenen Aufgabensammlungen, Übungstypologien und Empfehlungen zur Förderung des interkulturellen Lernens (z. B. vom Häussermann/Piepho 1996; Roche 2001; Losche 2005) fehlt in der modernen Fremdsprachendidaktik eine gut systematisierte und vielfältige Aufgabensammlung zum interkulturellen Lernen. Als weitere spezifische Komponenten der Lehrwerkgestaltung hinsichtlich interkulturellen Lernens nennt Caspari (2005: 164f.) Texte und Materialien (auch bildliche Elemente und grafische Gestaltung). Im Folgenden werden zwei Projekte vorgestellt, in denen interkulturelle Lehrmaterialien entwickelt werden.

2. Zwei Projekte zur Entwicklung interkultureller Lehrmaterialien

2.1 Das Projekt „DU“

Seit dem Studienjahr 2000 besteht eine Germanistische Institutspartnerschaft (GIP) zwischen dem Lehrstuhl für deutsche Philologie der Universität Chernivtsi und dem Seminar für deutsche Philologie der Universität Göttingen.² Sie wurde mit den Zielen Curriculumentwicklung für Germanistik-Studiengänge in der Ukraine, Vorbereitung und Erarbeitung von Lehrmaterialien, Qualifizierung von Lehrkräften, Förderung von Studierenden und Entwicklung gemeinsamer wissenschaftlicher Projekte gegründet.

¹ Z. B. nach Byram; Morgan (1994: 51) sind es social identity and social groups; social interaction; belief and behaviour; social-political institutions; socialisation and the life-cycle; national history; national geography; national cultural heritage; stereotypes and national identity.

² S. <http://www.uni-goettingen.de/en/90295.html>.

Da in der Ukraine das Angebot an Lehrwerken, die in didaktisch-methodischer Hinsicht modernen Anforderungen entsprechen, nach wie vor sehr gering ist, wurde im Rahmen der eine deutsch-ukrainische Projektgruppe gebildet, die sich zum Ziel gesetzt hat, ein regionales DaF-Lehrwerk für die Ukraine zu entwickeln. Das Autorenteam setzt sich aus Lehrkräften der Universitäten Göttingen, Kiew, Lviv, Chernivtsi und Odessa zusammen. Das Lehrwerk „DU“ (Deutschland \leftarrow \rightarrow Ukraine) richtet sich an die Studierenden der Germanistik in der Ukraine. Es wird aus vier Bänden bestehen. Jeder Band ist für ein Studienjahr der vierjährigen Bachelor-Ausbildung bestimmt und enthält jeweils ein Lehrbuch, Audio-CDs und ein Lehrerhandbuch. Das Lehrbuch dient zugleich als Arbeitsbuch, was aus der Sicht der Autoren didaktisch und ökonomisch sinnvoll ist. Es wird im sprachpraktischen Deutschunterricht (Deutsch als Hauptfach) ab dem Niveau B1 an Universitäten und pädagogischen Schulen in der Ukraine eingesetzt, an denen Philologen und Deutschlehrer ausgebildet werden. Der erste Band des regionalen Lehrwerkes „DU“ erschien im Mai 2009 beim ukrainischen Verlag „Nova kniga“ in Vinniza.

2.2 Das Projekt „IDIAL“

In dem EU-Projekt „Regionalisierte Lehrwerke und interkultureller Dialog“³ werden, wie der Titel schon sagt, ebenfalls interkulturelle Lehrmaterialien entwickelt, in denen es im Unterschied zu „DU“ jedoch nicht nur um das Erlernen von DaF, sondern auch von SlaF (also slawische Sprachen als Fremdsprachen) geht, genauer: Deutsch für bulgarische, polnische, slowakische Schüler und Studenten sowie Bulgarisch, Polnisch, Slowakisch und Russisch für deutschsprachige Schüler und Studenten. Wie „DU“ basiert auch „IDIAL“ auf dem Prinzip der Regionalisierung, welche die jeweiligen Lehr- und Lerntraditionen berücksichtigt und den gezielten Vergleich zwischen Ausgangs- und Zielkultur in den Mittelpunkt der Spracharbeit stellt. Die Teams⁴ arbeiten nicht nur bikulturell, sondern auch bidisziplinär in einer Germanistik-Slawistik-Kombination⁵. Zusätzlich zu den Lehrmaterialien „IDIAL“ werden in dem Projekt internetgestützte Lehrerfort- und Weiterbildungsangebote erarbeitet – bedarfsorientiert für die Bereiche „Sprach-, Sach- und Fachkompetenz“, „Methodenkompetenz“ und „Interkulturelle Kompetenz“.

3. Die Lehrwerke

Gegründet auf Überlegungen zum interkulturellen Lernen und zur Lehrwerkgestaltung, wie sie etwa in Abschnitt 1 dieses Beitrags dargelegt wurden, entstanden in beiden Projekten die

³ S. <http://www.idial-projekt.de>. Die Laufzeit des Projekts beträgt zwei Jahre (2008/2009).

⁴ Beteiligt sind insgesamt 10 Hochschulen und andere Institutionen aus Deutschland und den drei osteuropäischen Ländern Polen, Slowakei und Bulgarien: die germanistischen Lehrstühle in Veliko Tarnovo (BG), Zielona Gorá (PL) und Trnava (SK), die slawistischen Lehrstühle in Göttingen, Krakau (PL) und Trnava (SK), ferner das Methodisch-didaktische Zentrum in Bratislava (SK), der Verlag „Lettera“ (BG) und der Internationale Deutschlehrerverband (IDV). Darüber hinaus gehören zum Projektkonsortium assoziierte Partner und der wissenschaftliche Beirat.

⁵ Jedes Lehrwerk wird von einem Team der Ausgangskultur, welches die Lerngruppen und die Lehr-/Lernmethode vor Ort sehr gut kennt, entwickelt. Jedes Team arbeitet selbständig, entwickelt seine eigene methodische Vorgehensweise und hat dementsprechend seine eigenen Stärken. Alle orientieren sich am Konzept Regionalisierung/ Interkulturalität und an den Vorgaben des IDIAL-Projekts.

Konzepte zur Entwicklung und Förderung interkultureller Kompetenz durch differenziert interkulturelle und regionalisierte Lehrwerke. Zwar gibt es interkulturelle DaF-Lehrwerke in Deutschland bereits seit den 80er Jahren (z.B. „Sprachbrücke“ 1985), doch sind diese einheitlich für alle Deutschlerner weltweit ohne spezifischen Bezug zu einer bestimmten Lerngruppe in einer bestimmten Lernkultur in einer bestimmten Institution. Die darin vermittelten visuellen und textuellen Informationen, Übungen und Aufgaben beziehen sich ausschließlich auf den deutschsprachigen Kulturraum und entsprechen, wenn überhaupt, nur geringfügig den Erfahrungen und Bedürfnissen des Lernalters. Regionale Lehrwerke jedoch sollen „institutionengerecht und adressatenspezifisch“ sowie „partnerschaftlich erarbeitet worden sein“ (Breitung; Lattaro 2001: 1043). In den Lehrwerken „DU“ und „IDIAL“ spielt die Einbeziehung der Perspektiven der Lerner und ihrer Ausgangskultur in den Deutschunterricht eine zentrale Rolle. Es geht es um die Vermittlung von kulturellem Kontext- und Interaktionswissen an eine ganz bestimmte Zielgruppe, wobei interkulturelles Lernen nicht nur kognitiv, sondern auch sinnlich-perzeptiv, affektiv, handlungspragmatisch umgesetzt wird.

3.1 Das Lehrwerk „DU“

„DU“ versucht die Prinzipien eines interkulturellen, kommunikativen, handlungsorientierten und Autonomie fördernden Unterrichts umzusetzen. Die Grundlage des Konzeptes bilden der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (Europarat 2001) und das „Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen“ (Borisko et al. 2004).

Im Lehrwerk „DU“ sind landeskundliche und soziokulturelle Inhalte kulturkontrastiv in den Lehr- und Lernstoff integriert. Ein entscheidender Aspekt innerhalb der interkulturellen Kommunikation in dem regionalen Lehrwerk ist der bewusste und explizite Vergleich des eigenen Heimatlandes mit dem fremden Land (hier Deutschland), indem unterschiedliche Kulturbedeutungen betont und herausgearbeitet werden und eine allgemeine Haltung der Wahrnehmung, Sensibilisierung und Relativierung für Eigenes und Fremdes entwickelt werden soll.

Durch Kontrastierung von deutschen und ukrainischen kulturellen Aspekten in „DU“ werden die Studierenden in der Ukraine kulturell sensibilisiert und ihr interkulturelles Wissen wird gefördert. Dieser interkulturelle Aspekt ist bisher in noch keinem Lehrwerk der Ukraine realisiert worden, weshalb sich „DU“ von den bisher erschienenen rein ukrainischen oder deutschen Lehrwerken abhebt.

So enthält im Lehrwerk „DU“ jedes Kapitel eine Einstiegsseite, auf der Fotos abgebildet sind, die beide Kulturen versinnbildlichen. Danach folgen Aufgaben, die sich auf die Fotos beziehen, welche die Gegenüberstellung und Reflexion beider Kulturen beinhalten.

Die im „DU“ verwendeten Texte sind authentisch. Sie stammen in der Regel aus Zeitungen und dem Internet oder es handelt sich um echte Interviews. Es sind keine für den Unterricht geschriebenen Texte, sondern sie spiegeln die reale Anwendung der deutschen Sprache in unterschiedlichen Kontexten wieder. Neben modernen literarischen Texten deutschsprachiger Autoren enthält das „DU“-Lehrwerk auch literarische Texte auf Deutsch, die von ukrainischen Autoren geschrieben wurden. Darüber hinaus findet man im Lehrwerk authentische Sachtexte über die Ukraine, die ukrainische Studenten verfasst haben, in denen sie die Wahrnehmung ihrer selbst und die ihres Landes beschreiben:

Wie die Ukrainer sich und ihr eigenes Land wahrnehmen? / Kapitel 1

Vladimir Gapej, Student:

Wenn ich in die Zukunft sehe, sehe ich schwarz für das Nationalgefühl. Wenn die Ukraine der EU beitrifft, wird sie ganz verschwinden. Denn, wie man sieht, wandern schon jetzt sehr viele Menschen aus. Die meisten vergessen die Tradition und passen sich dem jeweiligen Land an. Weiterhin wird die ukrainische Sprache, wie viele andere Sprachen, von Anglizismen durchdrungen. Dieses Phänomen findet man überall in der EU. Das ist ganz schlecht. Jede Sprache hat zum Beispiel für das Wort „Meeting“ ein eigenes Wort. Doch wieso wird das Wort „Meeting“ von jedem Geschäftsführer benutzt? Ich fühle mich dann schon nicht wie ein Ukrainer, wenn ich meine Freundin zu einem „Rendezvous“ einlade. Oder? Wenn ich so in mich hinein gehe, kann und darf ich mich nicht wie ein echter Ukrainer fühlen. Denn dazu gehört nicht nur hier zu leben, sondern auch diese Sprache und alles, was dazu gehört, zu fordern und nicht etwas aus anderen Sprachen und Kulturen zu übernehmen.

Solche Texte geben dem Lerner Anlass zu diskutieren und fördern damit die Entwicklung des Kulturverständnisses. Ausgehend von den Verstehensbedingungen der eigenen Kultur (der Ukraine) wird in Übungsaufgaben auf die fremde Zielkultur (die deutsche) eingegangen und somit zwischen beiden Kulturen vermittelt.

Auch bei der Grammatikarbeit findet sich als Teil der Kontrastivität der Sprachvergleich wieder. Einzelne Phänomene der Sprachen (deutsch, ukrainisch und russisch) werden vergleichend in Tabellenform gegenübergestellt und fordern zum selbstständigen Ergänzen weiterer Beispiele auf. Ein bewusster Umgang mit Sprachstrukturen der eigenen und fremden Sprache wird angeregt und dadurch der Lerneffekt verstärkt, wie im folgenden Beispiel zu sehen ist:

Sprachvergleich / Kapitel 7

Sehen Sie die Objektsätze an. Ergänzen Sie die Übersetzungen. Vergleichen Sie! Was ist anders?

<i>Deutsch</i>	Ukrainisch	<i>Russisch</i>
1. Ich fragte meine Kollegen, ob sie mir beim Umzug helfen würden.	1.	1. Я спросила у моих коллег, помогут ли они мне при переезде.
2. Man teilte mir mit, dass ich zur Hausverwaltung kommen sollte.	2.	2.
3. Ich bat ihn, mir die neue Wohnung zu vermieten.	3.	3.
4. Weil wir befürchten, dass wir von den Nachbarn Ärger bekommen, stellen wir das Radio leiser.	4.	4.

Das Lehrwerk „DU“ bereitet die Sprachlernenden auf kommunikative Aktivitäten vor, damit sie in bestimmten Situationen selbstständig agieren können. Das heißt, dass im Lehrwerk oft solche Übungen und Aufgaben angeboten werden, die es dem Lerner ermöglichen, im Unterricht zu kommunizieren und dabei aktiv und kreativ zu sein, z. B. Rollenspiel, Simulation und Projektarbeit.

Das Projekt „Interkulturelle Missverständnisse“ zeigt auf, wie die Studierenden im Unterricht Erlerntes in der Lebenswelt authentisch anwenden können.

Projekt „Interkulturelle Missverständnisse“ / Kapitel 1

Führen Sie Interviews mit Ausländern in Ihrer Universität / in ihrer Stadt durch.

- I. Überlegen Sie, welche Personen Sie an Ihren Instituten oder in der Stadt befragen können.
- II. Bilden Sie kleine Gruppen mit zwei oder drei Personen.
- III. Wählen Sie eine Person, die Sie interviewen wollen.
- IV. Fragen Sie bei dieser Person an und bitten um einen Termin.
- V. Bereiten Sie Fragen für ein Interview vor. Eine wichtige Frage dabei sollte sein:
Was haben die Personen aus dem interkulturellen Missverständnis gelernt (=Lernerfolg)?
- VI. Nach dem Interview präsentieren Sie der gesamten Gruppe das interkulturelle Missverständnis.
- VII. Sammeln Sie auf einem Plakat alle Beispiele und Lernerfolge.

Außerdem zielt „DU“ auf die Entwicklung berufsbezogener kommunikativer Fähigkeiten ab, die es dem zukünftigen DaF-Lehrer ermöglichen, Schüler auf die Bewältigung ähnlicher Aufgaben vorzubereiten. Deshalb enthält jedes Kapitel im „DU“ mindestens einmal die Rubrik „Der Ernst des Lebens“. Diese Rubrik bezieht sich auf ihre zukünftige Lehrertätigkeit. So soll einerseits auf das selbstständige Gestalten von Übungsaufgaben und andererseits auf deren Bedeutung und Sinnhaftigkeit eingegangen werden.

Wie dem folgenden Beispiel zu entnehmen ist, wird hier die berufliche Anwendung eines im Kapitel gelernten grammatischen Phänomens reflektiert:

„Der Ernst des Lebens“ / Kapitel 2

Es ist für ukrainische und russische Sprecher häufig ein Problem, den Artikel in der deutschen Sprache zu verwenden. Welches Training empfehlen Sie?

Darüber hinaus werden im „DU“ die Interessen und Bedürfnisse der Studierenden, die Vielfalt ihrer individuellen Lernstile, ihr Recht auf Mitsprache und Mitbestimmung bei Entscheidungen über Lerninhalte und Unterrichtsmethoden weitgehend berücksichtigt. Die Förderung der Autonomie wird im Lehrwerk durch gezieltes Training von individuell bevorzugten Denk-, Lern- und Verhaltensstrategien vermittelt. In jedem Kapitel werden neben dem Wissen (Wortschatz, Grammatik und Phonetik)

Strategie Wortschatzlernen / Kapitel 1

Wie lernen Sie Wortschatz? Sammeln und sprechen Sie in der Gruppe.

Eine Strategie: Schreiben Sie neue Wörter mit Beispielen auf kleine Kärtchen. Üben Sie damit.

Beispiel:

Vorderseite Deutsch:

wissen – wusste – gewusst
Ich weiß den Namen nicht.

Rückseite Ukrainisch/Russisch:

und Können (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) das Lernen Lernen trainiert. Das Lernen Lernen ist eine wichtige Kompetenz, die die Studenten in der Ukraine zum autonomen Lernen befähigen soll.

Strategie Lernen lernen / Kapitel 6

Wie motiviere ich mich? Wie gehe ich mit Gefühlen um?

Lernen ist nicht immer lustig. Lernen ist oft anstrengend, stressig, manchmal demotivierend.

Welche Gefühle erleben Sie beim Lernen? Was machen Sie dagegen?

Einige Fragen können Ihnen dabei helfen. Sprechen Sie mit Ihrem Partner.

Spreche ich mit anderen über meine Gefühle?

Wie motiviere ich mich? Wie kann ich positive Gefühle entwickeln?

Wie kann ich mir Mut machen?

Wie kann ich Stress reduzieren?

Nehme ich meine körperlichen Signale wahr und reagiere darauf?

Wie kann ich entspannen?

Wie belohne ich mich für Erfolg?

Machen Sie ein Plakat mit nützlichen Tipps. Probieren Sie diese Tipps aus.

Da ein regionales Lehrwerk die nationalen Lehr- und Lerntraditionen berücksichtigen soll, wird in „DU“ viel Wert darauf gelegt, eine große Anzahl von Grammatikübungen, einen intensiven Phonetikunterricht und Übersetzungsübungen anzubieten, wie es an den ukrainischen Hochschulen üblich ist.

3.2 Das Lehrwerk „IDIAL“

Auch in den regionalisierten DaF-Lehrwerken für die Hochschulen in Bulgarien, Polen und der Slowakei (sowie den SlaF-Lehrwerken für Hochschulen in Deutschland) wird der Vergleich zwischen Ausgangs- und Zielkultur auf allen sprachpragmatischen und kulturellen Ebenen reflektiert. Als Basis werden landeskundliche und literarische Texte verwendet, mit denen spezifische für die Region relevante Kulturthemen bearbeitet werden.⁶ Es wurde ein für alle Lehrwerke gemeinsamer Themenkatalog mit den Schwerpunkten Identität, Bildung und Beruf, Reisen und Mobilität, Traditionen und Feste, die Europäische Union usw. erstellt, deren kulturkontrastive und transkulturelle Implikationen durch die jeweilige Materialien- und Aufgabenwahl realisiert und erschlossen werden. Das sind z. B.

1. Texte, die „critical incidents“ enthalten. Anhand von Aufgaben zu den Texten können die Einstellungen und Handlungsoptionen der Lernenden überprüft und justiert werden (so z.B. bei einem Text über Bedeutung von Gestik und Mimik im Hochzeitsbrauchtum und eine dramatische Konfliktsituation in diesem Bereich, wie er im DaF-Lehrwerk „IDIAL für bulgarische Lerner“ zu finden ist).

2. Texte und visuelle Darstellungen (Bilder, Grafiken), die die eigene und fremde Realität/Identität darstellen und dabei kulturelle Konvergenzen oder Divergenzen hervorheben. So ist z.B. das Slowakisch-Lehrwerk „IDIAL für deutsche Lerner“ in den Nationalfarben Rot, Blau und Weiß gehalten. Viele graphische Elemente sind mit folkloristischen Mustern angereichert. In einem der Kapitel wird diese spezifische Gestaltung explizit in einer der Aufgaben thematisiert.

3. Arbeit mit Textsorten, die für den eigenen Kulturkreis nicht sehr gebräuchlich, in der Zielkultur aber von Wichtigkeit sind. Thematisierung der Unterschiede und Gestaltungsmöglichkeiten (z.B. spezifische Gestaltung von Bewerbungsunterlagen im bulgarischen DaF-Lehrwerk oder authentische Formulare im Russisch-Lehrwerk).

⁶ So findet man z. B. im DaF-Lehrwerk für Bulgarien Fotos aus Bulgarien und Deutschland, literarische Texte in Deutsch (von bulgarischen Autoren geschrieben) oder authentische Sachtex te über Bulgarien; im DaF-Lehrwerk für Polen gezielten Sprach- und Kulturvergleich zwischen Deutschland und Polen; im DaF-Lehrwerk für die Slowakei Logos, Fotos und Sachtex te aus beiden Ländern Deutschland und Slowakei sowie einen starken Bezug zu beiden Kulturen in jedem einzelnen Kapitel.

4. Aufgaben zu Beschreibung und Analyse des Eigenen, wodurch das Wahrnehmen des Fremden zu bestimmten Aspekten ermöglicht wird (z.B. Vergleich des Stellenwerts und der Formen des Umweltschutzes in Bulgarien und Deutschland im bulgarischen DaF-Lehrwerk).

Im Folgenden werden drei Beispiele aus den „IDIAL“-DaF-Lehrwerken vorgestellt. Die folgende Wortschatzübung, bei der es um den Sprach- und Kulturvergleich geht, ist z.B. aus dem DaF-Lehrwerk für polnische Studierende entnommen. Hier wird in der 1. Lektion das Thema „Familie“ behandelt, in dem neben anderen Aufgaben das Stereotyp „Rabenmutter“ für Wortschatzübungen herangezogen wird.

DaF für polnische Studierende, Lektion1

Wortschatzübungen:

.....

3. Setzen Sie die angegebenen Verben sinn- und formgemäß ein.

Rabenmutter ist ein deutsches Wort!

Man nicht viel von Deutschlands Rabenmüttern. ?? (In Deutschland....nicht viel von Rabenmüttern). Sie vollauf, den Alltag mit Kind zu Sie

..... selten in Talkshows Meist haben sie nicht mal Zeit, sie Irgendwer muss schließlich die Gute-Nacht-Geschichte Und natürlich haben die Rabenmütter ein schlechtes Gewissen. Auch darum sie sich so selten zu Wort.

Heimlich sie, ob ihr Kind ohne Baby-Yoga wirklich zu einem glücklichen Menschen kann. Aber sie auch darüber, wieso Fremdbetreuung anderswo und ausgerechnet in deutschen Kinderseelen irreparable Schäden soll. In der gängigen Mutter-Kind-Literatur sie keine Antwort. Die Ratgeber leben vom Hang zum Immer Neu, Immer Mehr und Immer Besser. Doch das uns nicht weiter. Das Vollzeit-Mutter-Ideal auf direktem Wege in die Ein-Kind-Familie. Deutschland als kinderfeindlich – doch faktisch wir unter Übermütterlichkeit.

hören, beschäftigen, organisieren, auftreten, anschauen, vorlesen, melden, grübeln, werden, nachdenken, funktionieren, verursachen, finden, bringen, führen, gelten, leiden.

4. Wie lautet das polnische Äquivalent zu *Rabenmutter*? Schlagen Sie in der Vogelkunde nach, ob die Raben und ihre polnischen Artgenossen diesen schlechten Ruf tatsächlich verdient haben.

Der Lerner hat die Gelegenheit, zu überlegen und zu prüfen, inwiefern die Aussage des Textes, die ironisch oder polemisch verstanden werden kann, auf die gesellschaftliche Realität in Polen und in Deutschland zutrifft, und dies mit den Kommilitonen zu diskutieren. Der Lückentext beinhaltet einige Stereotype. In der Sprach- und Kulturvermittlung ist man sich über den Umgang mit Stereotypen im Fremdsprachenunterricht nicht einig, doch herrscht Einigkeit darüber, dass Stereotype nicht immer negativ sind (s. Quasthoff 1989; Spillmann; Spillmann 1989; Spaniel 1996; Bausinger 2000). Zahlreiche Lehrwerkautoren, darunter auch einige „IDIAL“-Autoren, finden es gerade notwendig, ganz bewusst Stereotype im Fremdsprachenunterricht einzusetzen, um die Lerner für die Problematik zu sensibilisieren und ihnen einen souveränen, kulturmündigen Umgang damit zu ermöglichen.⁷ Auch im DaF-Lehrwerk für polnische Studierende wird die Thematisierung von Stereotypen als Möglich-

⁷ Die Bildung von Stereotypen ist Teil jedes kognitiven Prozesses. Stereotype sind nur schwer zu vermeiden. Sie werden allerdings im Laufe der Zeit durch gezielte Thematisierung schwächer.

keit wahrgenommen, vermutete oder tatsächliche Eigenheiten einer Kultur zu diskutieren und in Frage zu stellen.

Wie im Lehrwerk „DU“ sind auch in den Lehrwerken „IDIAL“ Projektarbeit und Rollenspiele ein elementarer Baustein. In einer simulierten Situation haben die Lerner die Freiheit, ein Gespräch nach eigenen Vorstellungen und Wünschen zu entwickeln. Das Thema und die Vorschläge sollen dabei nur einen Rahmen für das Gespräch herstellen. Projektarbeit ist ein wichtiger Baustein, der in jeder Lektion mindestens einmal vorkommen sollte. Dabei bekommen die Lerner die Möglichkeit, selber zu recherchieren und mit den Kommilitonen zusammenzuarbeiten. Die Projektarbeit soll so gestaltet werden, dass die Lerner sowohl kognitive und interkulturelle Kompetenz als auch ihre Handlungsfähigkeit entwickeln können. Es geht dabei nicht nur um einen bewussten Kulturvergleich zwischen Ziel- und Ausgangsland, sondern auch um die Reflexion über das Thema und die Sensibilisierung der Lerner. Außerdem sollen die Lerner ihre Ergebnisse und Meinungen dann in der Gruppe oder im Plenum austauschen. Des Weiteren wird normalerweise gefordert, die Ergebnisse der Projektarbeit mündlich oder schriftlich zu präsentieren. Dadurch können die Lerner ihren Wortschatz und die Fähigkeiten Sprechen und Schreiben sehr schnell verbessern. Projektarbeit macht Spaß, weil die Lerner dabei frei und selbständig arbeiten können, was auch ihre Motivation steigert. Ein Beispiel dafür ist ein Rollenspiel aus dem DaF-Lehrwerk für slowakische Studierende, ein anderes die Projektarbeit aus dem Lehrwerk DaF für bulgarische Studierende:

DaF für slowakische Studierende, Lektion 2

Sprechen I: (Kapitel 2)

Sie sitzen mit Ihren Freunden/Freundinnen (einer/einem Deutschen und einer/einem Slowakin/en) in einem Café. Beide interessiert, wie das Studium in Ihrem Land aussieht. Keiner/keine spricht aber die Sprache des/der anderen, deshalb müssen Sie ihnen helfen und dolmetschen.

Das Gespräch dreht sich um folgende

Themen:

- Organisation des Studiums
- Veranstaltungsformen und Prüfungen
- Kontakte zu anderen Studenten
- Freizeit

- die Gesprächspartner nicht lange sprechen lassen
- kurze Inhalte dolmetschen
- nicht wörtlich, sondern sinngemäß dolmetschen
- eigene Stellungnahme vermeiden

DaF für bulgarische Studierende, Lektion 6

Projektarbeit A:

1. Recherchieren Sie über ein Naturschutzgebiet oder ein Naturphänomen, das Sie besonders beeindruckt hat.
2. Tragen Sie die erfasste Information im Plenum vor. Benutzen Sie beim mündlichen Referat möglichst viele Relativsätze.
3. Verfassen Sie einen schriftlichen Bericht, indem Sie statt der Relativsätze erweiterte Attribute verwenden.

Projektarbeit B:

Gruppe 1: Erkunden Sie die Bedeutung der drei Logos auf dem Bild und halten Sie die Ergebnisse schriftlich fest.

Gruppe 2: Sprechen Sie über den Umweltschutz in Bulgarien, indem Sie folgende Grundsätze bedenken:

- Verpackungen sind kein Ersatz für die Qualität der Ware.
- Rohstoff erneuernde Technologien garantieren die Zukunft der Zivilisation.
- Die umweltfreundliche Entsorgung von Schadstoffen verhindert gesundheitliche Probleme der Menschen.

Fassen Sie die genannten Meinungen schriftlich zusammen.

Gruppe 3: Erstellen Sie eine Datenbank zum Thema „Alternative Energiequellen“:

- Erkunden Sie die prinzipiellen Konzepte, die gegenwärtig erforscht werden.
- Sammeln Sie Presseberichte zum Thema.
- Vergleichen Sie die Praktiken in den deutschsprachigen Ländern mit denen in Bulgarien.



Bei interkulturellen Unterrichtsmaterialien ist die Gefahr besonders groß, durch falsche Vermittlung das Gegenteil der erklärten Lernziele zu erreichen, etwa Stereotypisierung statt Sensibilisierung. Fortbildung ist also gerade bei diesen Materialien dringend notwendig. Problematisch in einem multilateralen und multilingualen Projekt wie „IDIAL“ ist, dass die erstellten Materialien weit gefächert und sehr unterschiedlich gebraucht (Sprachen, Länder, Institutionen, Lehrer) sind, sodass klassische flächendeckende Präsenzfortbildungen aufgrund der Heterogenität der Zielgruppen und Vermittlungskontexte weder praktikabel noch finanzierbar erscheinen. Obendrein sind ausschließlich gedruckte Fortbildungsmaterialien erfahrungsgemäß zu unflexibel. Deshalb werden Selbstlernmaterialien, mit denen die verschiedenen Lehrergruppen erreicht werden können, für das Internet als kostenloses, flexibles und allgegenwärtiges Verbreitungsmedium entwickelt. Die Projektmaterialien, Module und Infos können so zum Selbstausdruck an jeden Punkt der Welt transportiert und laufend adaptiert werden. Darüber hinaus kann das Internet aber auch als technisch wie kommunikativ interaktives Lernmedium dienen. Lernplattformen erlauben die flexible Organisation der Materialien und Übungen in Kategorien, regeln den Zugang bzw. die Nutzerrollen (Lehrer, Schüler, Administrator), den Austausch untereinander und die Überprüfung der Lernergeb-

nisse. Für die „IDIAL“-Lernplattform werden Lehrerfortbildungen zu den Themen „Differenziert Interkulturelles Lernen“, „Arbeiten mit Bildern/Bildkompetenz“, „Lerntechniken und -strategien“, „Moderne Konzepte der Grammatikentwicklung“ und „Lehrer- und Lernerrollen“ entwickelt; außerdem eine Lerneinheit, in der es darum geht, das „IDIAL“-Konzept für andere Zielgruppen (andere Niveaustufen, andere Zielsprachen und -kulturen usw.) zu adaptieren.

Literatur

- Bausinger, H. (2000): *Typisch Deutsch. Wie deutsch sind die Deutschen?* München: C.H. Beck.
- Borisko, N.; Gutnik, W.; Klimentijewa, M.; Ignatenko, T.; Iwanenko, S.; Lasarenko, O. (2004): *Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen*. Kiew: Lenwit.
- Bredella, L.; Delanoy, W. (Hg.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Breitung, H.; Lattaro, E. (2001): Regionale Lehrwerke und Lehrmethoden. In: Helbig, G.; Götze, L.; Henrici, G.; Krumm, H.-J. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband, 1041–1053. Berlin et al.: Walter de Gruyter.
- Byram, M.; Morgan, C. (1994): *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Camerer, C. (2007): Sprache – Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis von interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 12/3 (<http://www.zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-3/beitrag/Camerer.htm>).
- Caspari, D. (2005): Ansätze interkulturellen Lernens in Französischlehrwerken für die Grundschule. In: Schumann, A. (Hg.): *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog*, 161–177. Frankfurt am Main: Lang.
- Germanistische Institutspartnerschaft Göttingen – Cherniwski: <http://www.uni-goettingen.de/en/90295.html>.
- Goethe-Institut Inter Nationes (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. 1. Auflage. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Gogolin, I. (2006): Mehrsprachigkeit und plurikulturelle Kompetenz. In: Nicklas, H.; Müller, B.; Kordes, H. (Hg.): *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*, 181–188. Bonn: Campus.
- Häussermann, U.; Piepho, H.-E. (1996): *Aufgaben-Handbuch*. München: Iudicium.
- Losche, H. (2005): *Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen*. 5. Auflage. Augsburg: ZIEL.
- Meißner, F.-J.; Bär, M. (2007): Didaktik des Fremdverstehens/Interkulturelles Lernen in Lehrwerken des Spanischunterrichts? In: Bredella, L.; Christ, H. (Hg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*, 109–132. Tübingen: Narr.
- Neuner, G.; Hunfeld, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Roche, J. (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Quasthoff, U. M. (1989): Ethnozentrische Verarbeitung von Informationen: Zur Ambivalenz der Funktion von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation. In: Matusche, P. (Hg.): *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen*, 37–62. München: Goethe-Institut.
- Seeyle, H. N. (1988): *Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood: National Textbook Company.
- Spaniel, D. (2006): Länderbilder, Images und Stereotype aus der Sicht der empirischen Sozialforschung. In: Lercher, M.-Ch.; Midecke, A. (Hg.): *Wider Raster und Schranken. Deutschland – Bulgarien – Österreich in der gegenseitigen Wahrnehmung*, 11–19. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen.
- Spillmann, K.; R.; Spillmann, K. (1989): Feindbilder. Entstehung, Funktion und Möglichkeit ihres Abbaus. In: *Auswärtiges Amt (Hg.): Abbau von Feindbildern*, 25–44. Bonn: Eigenverlag.
- Tomalin, B.; Stempleski, S. (1993): *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.

Volkman, L. (2002): Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Volkman, L.; Stierstorfer, K. Gehring, W. (Hg.) (2002): *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts*, 11–48. Tübingen: Narr.

Walter Röll

Kleine, Ane und Irsfeld, Christian (Hg.): *Grenzgängereien. Beiträge der gemeinsamen germanistischen Vortragsreihen in Trier und Prešov 2006/2007. Prešov 2008.*

Seit 2005 bestehen zwischen Angehörigen der Institute bzw. Abteilungen für Germanistik der Universitäten Prešov und Trier lebhaft Kontakte, die zu einer 2006 und 2007 abgehaltenen Vortragsreihe führten. In dem vorliegenden Sammelband haben diese sichtbaren Ausdruck gefunden. Die Beiträgerinnen und Beiträger beschäftigen sich mit Themen verschiedener Gebiete der Germanistik und angrenzender Disziplinen wie Philosophie, Geschichte, Landeskunde und vermitteln so einen guten Eindruck in die Arbeitsgebiete der beteiligten Lehrenden und Studierenden. Zur Zielsetzung der Vortragsreihe gehört es, auch fortgeschrittene Studierende zu Wort kommen zu lassen. Dass sich deren Beiträge von denen der wissenschaftlich stärker profilierten Germanistinnen und Germanisten mehr oder weniger stark unterscheiden, liegt auf der Hand. Ein Verzeichnis der Mitwirkenden sowie eine Übersicht über die bisherigen Aktivitäten bieten die Möglichkeit, sich über die Personalien zu informieren.

Die Begegnungen mit Angehörigen der jeweils anderen Hochschule haben einen gemeinsamen Nenner: Trier liegt an der Westgrenze Deutschlands, Prešov weit im Osten der Slowakei, beide Hochschulen sind durch ihre Lage geprägt.

So beschäftigt sich Dr. habil. Anja Lobenstein-Reichmann sprachgeschichtlich und sprachphilosophisch treffend mit dem Thema der Grenze. *Grenzgängereien*, das Thema ihres Beitrags, wurde daher auch als Titel für den ganzen Band gewählt.

Grenzgängerei betreibt auch der Leiter des Lehrstuhls für deutsche Literatur in Prešov, Dr. Ján Jambor, wenn er sich anhand eines als Schlüsselwerk verstandenen Romans des Schweizer Peter Stamm mit der Übersetzungsproblematik auseinandersetzt.

Eine Grenzsituation anderer Art hat der Trierer Jiddist Prof. Dr. Simon Neuberg thematisiert: die Art, wie das Deutsche in der jiddischen Literatur des 19. – 20. Jahrhunderts gesehen wurde: Nicht das Jiddische ist Jargon, von geringem Wert, sondern die Sprache jenseits der Sprachgrenze, das Deutsche, ist unverständlich, lächerlich, hässlich, oder auch gelehrt, jedenfalls anders.

Einen Theatertext eines ganz modernen norwegischen Autors, Jon Fosse, hat Frau Christine Bähr M.A. interpretiert: Der Titel des Beitrags „Zwischenräume“, rückt die eine im Theater grundlegende Größe, den Raum, in den Mittelpunkt der Betrachtung.

Ironie ist eine uralte Ausdrucksweise. Dr. Marián Fedorko geht den Verwendungsweisen vom griechischen *eirón* in platonischen Dialogen nach und kommt nach einer eingehenden Analyse zu dem Ergebnis, dass zwischen der philosophischen und einer gemeinsprachlichen Bedeutung zu unterscheiden ist.

Eine bisher wenig bearbeitete Art von Liedern sind die populären Lieder, meist Schlager genannt, die in unglaublichen Mengen auf den Markt gelangen. Ihre Trivialität ist gewollt, die Vielgestaltigkeit ebenfalls, aber auch ein sprachspielerisches Element ist des Öfteren gegeben. Dr. Anne Uhrmacher stellt dies dar und plädiert für eine angemessene soziolinguistische Arbeitsweise.

Trotz der verstärkten Bemühungen von Forschern in den letzten Jahren gibt es nach wie vor manche Bestände jüdischer Quellen im späten Mittelalter, die nicht oder nicht ausreichend bearbeitet sind. Thomas Peter, Arye-Maimon-Institut für Geschichte der Juden, untersucht und dokumentiert die Judenbücher von Znaim, einer solchen jüdischen Gemeinde in Mähren.

Ulrika Strömplová, Studierende aus Metzenseifen, nimmt die Möglichkeit wahr, zunächst in einem Vortrag an der Universität Trier vor Germanistinnen und Germanisten, dann auch in diesem Band einen Bericht über ihre in Deutschland kaum bekannte Heimat und die Karpatendeutschen insgesamt zu informieren. Das ist außerordentlich verdienstvoll.

Syntax beschreibt die Regeln, nach denen ausgesagt wird, so die landläufige Meinung. Marc-Bernhard Gleißner zeigt, dass diese Auffassung zu simpel ist, referiert den sprachphilosophischen Ansatz P. F. Strawsons und offenbart Schwächen in dessen Konzept.

Seit alten Zeiten spielt das Stereotyp des einfältigen Klatschweibs in den Literaturen eine Rolle, dankbar vom Publikum angenommen. Frau Verena Teschke hat sich mit wortreichen Beispielen in der jiddischen Literatur beschäftigt, die sie hier vorträgt.

In dem elften und letzten Beitrag hat Mgr. Zuzana Zubková, Lehrerin und zum Zeitpunkt der Vortragsreihe Studierende des Faches Deutsch in Prešov, das slowakische Schulsystem dargestellt. Mit diesem Beitrag wird das Konzept der Grenzgängerei wieder hervorgehoben, das auch in manchen der vorigen Beiträge unausgesprochen mitzudenken ist.

Renata Cornejo: Das Dilemma des weiblichen Ich. Untersuchungen zur Prosa der 1980er Jahre von Elfriede Jelinek, Anna Migutsch und Elisabeth Reichart. Wien: Praesens, 2006

Die vorliegende Studie von Renata Cornejo geht der Frage nach, ob in die Prosa von Jelinek, Migutsch und Reichart die Aspekte der französischen postfeministischen Theorien Eingang gefunden haben. Die Originalität dieser Fragestellung begründet Cornejo damit, dass die Romane der obigen Autorinnen in den 80er und 90er Jahren vorwiegend auf die Aspekte der angloamerikanischen feministischen Literaturwissenschaft hin befragt wurden. Im einleitenden Kapitel „Das weibliche Ich – Versuch einer Abgrenzung“ werden die wichtigsten Begriffe der französischen feministischen Forschung umrissen. Einleuchtend wird erklärt, dass die Französinen, im Gegensatz zu der auf die biologischen Unterschiede ausgerichteten angloamerikanischen Forschung, auf der Suche nach dem verschütteten, unterdrückten Weiblichen die Sprache, Philosophie und Psychoanalyse dekonstruieren. Daraus folgend ergeben sich bei Cornejo die folgenden thematischen Schwerpunkte, wonach die nachfolgende Analyse von Reicharts „Februarschatten“, „Komm über den See“, Migutsch’ „Die Züchtigung“, „Das andere Gesicht“ und Jelineks „Die Klavierspielerin“ auch gegliedert wird: das Verstummen des Weiblichen (Kapitel 4: „Das verstümmelte weibliche Ich lernt sprechen“), das Weibliche als Differenz (Kapitel 5: „Das dezentrierte Subjekt und die Ich-Spaltung“) sowie als Ich-in-Beziehung präsentiert am Beispiel der ambivalenten Mutter-Tochter-Relation (Kapitel 6: „Das durch die Züchtigung der Mütter annullierte Individuum“).

Bevor ich auf die wichtigsten Fragestellungen und Forschungsergebnisse der oben ange deuteten Kerneinheiten der Studie eingehe, möchte ich noch auf einige fruchtbringende Ideen, Vergleiche sowie Behauptungen des einleitenden Teiles hinweisen. Erstens finden wir ein anregendes Unterkapitel (Kapitel 3.1 Feminismus als Ausdruck des weiblichen Selbstbewusstseins), wo Cornejo klarzustellen versucht, wie die einzelnen Autorinnen zu den Begriffen Feminismus, feministische Literatur, ‚Frauenliteratur‘ sowie feministisches Selbstverständnis stehen. In allen drei Fällen stellt sich heraus, dass die Autorinnen den Feminismus als Kampf für Gleichberechtigung, Gesellschaftskritik im politischen Bereich für akzeptabel, ja für notwendig halten, während in der Literatur eher Abstand von dem Begriff gehalten wird. Bei Jelinek hebt Cornejo hervor, dass sie als „Rechtskämpferin“ die neuere Frauenbewegung davor warnt, die Klassenunterschiede unter den Frauen zu vergessen und Gleichmacherei zu betreiben (S. 36). Während sich Migutsch und Reichart abwertend über den Begriff ‚Frauenliteratur‘ äußern, weil dieser sofort auf der anderen Seite sein „Gegenteil“ den Begriff Männerliteratur, das allgemein Menschliche evoziert (S. 45) und so die Literatur von Frauen gleich zu einer Art Minderheit degradiert sowie den Effekt der Gettoisierung herbeiführt, akzeptiert Jelinek ihn, indem darunter eine „Selbsterfahrungsliteratur“ verstanden wird. Der Abstand zum Feminismus und dessen Theorien wird vor allem bei Migutsch und Reichart noch transparenter, wenn man die mit ihnen geführten Interviews im Anhang der Studie liest (S. 216–223). Migutsch sagt hier u.a., dass sie die Theorien der Französinen nie verstanden habe, und wenn sie sie gelesen habe, sei sie des Öfteren eingeschlafen bzw. sich selbst entfremdet vorgekommen (S. 223). Diese Aussagen relativieren meiner Ansicht nach die eigentliche Fragestellung nach der Rezeption der französischen Theorie. Die nachfolgenden Analysen beleuchten für mich eher eine Art weibliche Perspektive der kriselnden Moderne vor allem bezüglich der Identitätsfrage, des Bezugs zur Vergangenheit, Macht

sowie der Sprachkrise, die nach Silvio Vietta (vgl. Silvio, Vietta: Die literarische Moderne. Eine problemgeschichtliche Darstellung der deutschsprachigen Literatur von Hölderlin bis Thomas Bernhard. Stuttgart: Metzler, 1992, S. 131-158) seit den Romantikern eines der Kernprobleme der Moderne ausmacht.

Das die eigentliche Analyse einleitende Unterkapitel (3. 2 Poesie ist Brot – zur Rezeption von Ingeborg Bachmann) setzt sich mit der Bachmann-Rezeption im Schaffen der drei Autorinnen auseinander. Hier zeigt sie ganz eindrucksvoll, dass einige der Kernmotive, Probleme der Prosa von Jelinek, Migutsch und Reichart sowie der französischen Forschung bereits bei Bachmann vorformuliert wurden. Hier sei auf das Verstummen, Absterben des Weiblichen in der Beziehung zum Mann oder auch auf die Frau als Opfer bzw. die Wichtigkeit der Sprache hingewiesen. Sehr plastisch werden zugleich aber auch die Unterschiede zu Bachmanns Darstellung der weiblichen Identität sowie die Anwendlungen, Radikalisierungen der Bachmann'schen Motive dargestellt. Jelinek z. B. sieht die Frau im Gegensatz zu Bachmann nie als Subjekt, sondern nur als Objekt und rechnet mit allen utopischen Vorstellungen bezüglich der Weiblichkeit ab.

Den Kernbereich der Studie bilden die drei oben angemerkten Kapitel. Im Ersten geht es um die Wechselbeziehung von Verstummen und Wieder-Sprechen-Lernen sowie darum, durch die geeignete Sprache die Identität zu finden und sich von der Männerherrschaft befreien zu können. Außerordentlich anregend für weitere Forschungen ist hier, dass Cornejo den weiblichen „Spracherwerb“ als Emanzipationsakt mit dem Phänomen der Erinnerungsarbeit verknüpft und so die LeserInnen darauf aufmerksam macht, dass das Assmann'sche kulturelle Gedächtnis um die Gender-Perspektive zu bereichern ist. Dadurch falle der Erinnerung und der Erinnerungsarbeit eine konstitutive Bedeutung zu (S. 70). Dies präsentiert sie am Beispiel von Reicharts Texten „Komm über den See“ und „Februarschatten“. In beiden bewirkt die Erinnerungsarbeit die Freilegung des Verdrängten und zugleich die Subjektwerdung. In diesem Problemkreis setzt sich Cornejo auch mit dem Österreichbild der Autorinnen auseinander, das stark von der faschistischen Vergangenheit besetzt ist, wobei auch nicht der Hinweis auf den Einfluss von Thomas Bernhard fehlt (S. 81).

Eine andere Lesart des weiblichen Ich bietet das 5. Kapitel, wo am Beispiel von Migutsch' Roman „Das andere Gesicht“ die Theorie vom Fremdsein, Anderssein der weiblichen Identität erörtert wird. Cornejo zeigt mit ihrer Analyse ganz eindrucksvoll den schmerzlichen Prozess der Konfrontation mit der eigenen, der weiblichen Identität, sowie die Versuche des weiblichen Ich, als das fremde Element Kontakte mit der Umwelt, Männerwelt aufzunehmen. Hier zeigt sich wiederum, dass das verbindende und zugleich trennende Element zwischen den Welten von Frau und Mann u.a. die Sprache ist.

Im 6. Kapitel wird das weibliche Ich in der Mutter-Tochter-Relation und am Beispiel von Jelineks „Die Klavierspielerin“ und Migutsch' „Die Züchtigung“ präsent gemacht. Die Mutter, die das andere, unterdrückende patriarchalische Element internalisiert hat, erweist sich als Hindernis der Entfaltung sowie Befreiung des weiblichen Ich. In dieser Relation zeigt sich nicht nur das Verstummen, der Sprachverlust des Ich, sondern auch das Problem des Körperlichen, Sinnlichen, das durch die Mütter und die durch sie vertretenen abwesenden Väter eliminiert wird. Die einzige Möglichkeit der mütterlichen, männlichen Gewalt zu entkommen, sich frei fühlen zu können, ist das Schreiben. Cornejo beendet dieses Kapitel mit einem modifizierten Wittgenstein'schen Satz: „Was man nicht aussprechen kann, davon soll man schreiben“ (S. 199).

Im abschließenden Kapitel stellt Cornejo fest, dass die Analysen die Rezeption der französischen Theorie eindeutig beweisen. Wobei zu bemerken ist, dass es hier um keine bewusste Übertragung der Theorie in die literarische Praxis geht, sondern eher parallele, einander stärkende, bestätigende Tendenzen, Einsichten zu beobachten sind. Es ist eher als ein spezifisches Phänomen der 80er zu bewerten, dass die weibliche Identität, die weibliche Perspektive sowohl in der Theorie als auch in der Literatur so intensiv und sogar von ihrer

schmerzvollen Seite erforscht und aufgedeckt wurde. Cornejo zeigt sehr präzise und systematisch, wie die Bewusstwerdung der weiblichen Identität in den 80er Jahren vor sich gegangen ist. Daneben sehe ich das größte Verdienst der Analysen darin, dass sie verdeutlichen, wie innovativ, erfrischend und tabubrechend die weibliche Perspektive wirken kann. Hier denke ich vor allem an die Arbeit an der österreichischen faschistischen Vergangenheit bei Reichart oder auch an Körperkonzepte bei Jelinek.

Kášová, Martina (ed.): Germanistische Studien zur Sprache, Literatur und Didaktik I. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov 2008

Einen nicht wegzudenkenden Bestandteil der Tätigkeit eines Hochschullehrers bildet die Veröffentlichung der Ergebnisse seiner langjährigen Forschung in verschiedenen Sammelbänden und Publikationen. Aus diesem Grund war der vorliegende Sammelband des Instituts für Germanistik an der Philosophischen Fakultät der Prešover Universität in Prešov eine große Herausforderung für alle Interessenten, die die Möglichkeit ausnutzten, sich in dieser repräsentativen Form zu präsentieren.

Der Sammelband konnte dank finanzieller Unterstützung eines wissenschaftlichen Projekts unter der Leitung von Ľudovít Petraško sowie mit organisatorischer Hilfe der Editorin Martina Kášová herausgegeben werden.

Der Titel des Sammelbandes „Germanistische Studien zur Sprache, Literatur und Didaktik I“ weist darauf hin, dass die Orientierung der einzelnen Beiträge verschiedenartig ist (Linguistik, Literatur, Didaktik, Translatologie).

Sieht man sich die Autorenliste an, stellt man fest, dass an der Forschung am genannten Institut nicht nur die erfahrenen, renommierten Mitarbeiter, sondern auch und vor allem die jüngeren Germanisten aktiv beteiligt sind. Obwohl die meisten Beiträge von den Germanisten des heimischen Instituts stammen, findet man im Sammelband auch die Beiträge der am Institut wirkenden Autoren, oder sogar auch der Autoren, die an den ausländischen Instituten tätig sind (Tschechien, Rumänien).

Júlia Baňasová konzentriert sich in ihrem Beitrag unter dem Titel *Aufgaben und Ziele der wissenschaftlichen Rezension* auf die sprachlichen Mittel, mithilfe derer man verschiedene Aspekte wissenschaftlicher Rezensionen zum Ausdruck bringt. Sie versucht, Kriterien zu formulieren, die dem inhaltlichen und formalen Standard einer wissenschaftlichen Rezension entsprechen.

Auf die phonetische Ebene im Rahmen des Deutschunterrichts gehen die Autoren Anna Džambová und Martin Štofán in dem Beitrag *E-Learning im Phonetikunterricht Deutsch als Fremdsprache* ein. Um die Deutschkenntnisse der Studenten zu verbessern und zu vertiefen, entwickeln sie gemeinsam eine multimediale CD, die auch zum Selbststudium bestimmt wird.

Anregende Anlässe aus didaktischer Sicht her, bringt die Autorin Katarína Fedáková in ihrem Beitrag unter dem Titel *Die Rolle einiger individueller Faktoren beim Fremdsprachenlernen* zum Ausdruck. Im Rahmen ihrer Forschung führt sie eine Untersuchung durch, die die Beziehung zwischen dem Lernerfolg und den Lernstrategien betrifft. Ihre Forschung zeigte einen nicht eindeutigen Einfluss der Lernstrategien auf den Lernerfolg.

In dem Beitrag von Marián Fedorko unter dem Titel *Špecifika spoločenskovedných textov z translatologického hľadiska* analysiert der Autor die Möglichkeiten, die bei der Übersetzung eines geisteswissenschaftlichen Textes dazu beitragen, ein gelungenes und effizientes Übersetzen zu erreichen. In seinen Überlegungen stellt er ein hermeneutisches translatologisches Verfahren vor, das von dem transsumativen Charakter der Texte als einem Kulturphänomen mit historischer Dimension ausgeht.

Interessante Gedanken bringt die Autorin aus tschechischer Universität in Brünn Věra Janíková in ihrem Beitrag unter dem Titel *Lernschwache Schüler im Fremdsprachenunterricht und die Lehrvoraussetzungen* zum Ausdruck. Unter anderem präsentiert sie die Teilergebnis-

se einer Studie, die auf die Weiterbildung der Deutschlehrer auf der Sekundarstufe 1 in Brünn im Bereich des Deutschunterrichts bei Kindern mit Lernstörungen hinweisen.

Einer kommunikativ-pragmatischen Analyse unterzieht die Autorin *Martina Kášová* in ihrem Beitrag unter dem Titel *Kommunikativ-pragmatische Charakteristik der deutschen und slowakischen Sprechhandlungen* die Wortart der Partikeln, die sie in den deutschen und slowakischen Talkshows miteinander vergleicht. Aus ihren Untersuchungen ergeben sich die Schlussfolgerungen, dass die Partikeln zu einer sinnvollen Kommunikation beitragen und deswegen in den Unterricht miteinbezogen werden sollten.

Interkulturell orientiert ist der Beitrag zweier Autorinnen *Iveta Kontríková und Teodora Rodica Biris* (Rumänien) unter dem Titel *Multikulturné vplyvy v európskych regiónoch Spiš a Arad so zameraním na nemecké jazykové vplyvy*. Mit ihren Untersuchungen möchten sie auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zweier ehemaliger ungarischer Komitate – slowakischen Komitats Zips und rumänischen Komitats Arad – hinweisen, in denen sich die interkulturellen Wechselbeziehungen auch auf dem Gebiet der Sprache erweisen. Ihre Untersuchungen belegen sie mit Beispielen und stellen aufgrund dessen die gegenseitigen Einflüsse des Deutschen, Slowakischen und Rumänischen in beiden Regionen fest.

Eine Analyse eines nach konventionellen Maßstäben untypischen Romans präsentiert *Ludovít Petraško* in seinem Beitrag unter dem Titel *Friedrich Schlegels „Lucinde“ – Briefroman als Mittel der romantischen Annäherung an die Wirklichkeit*. Seine Gedanken entwickelt er im Sinne der Lieblingsideen von Friedrich Schlegel, die auf der Verbindung von Philosophie und Poesie beruhen.

Den Forschungsgegenstand der Autorin *Dana Petrusová* in dem Beitrag unter dem Titel *K trojzozmernosti časového aspektu v románovom aspekte* bildet die Erzählzeit der Romane *Der Aufenthalt von Hermann Kant* und *der Zauberberg* von Thomas Mann. In ihren Untersuchungen geht sie auf die Probleme beim Aufbau des künstlerischen Textes in den erwähnten Werken ein.

Mit dem Motiv des Teufels beschäftigen sich die Autorinnen *Ingrid Puchalová und Michaela Andraščíková* in dem Beitrag unter dem Titel *Zum Motiv des Teufels im Jugendroman von Michael Ende „Momo“*. Im Zentrum ihrer Überlegungen stehen antagonistische Gestalten, die als teuflisch charakterisiert werden. Die Interpretation des erwähnten Romans wird auf der Grundlage der Ausdrucksmittelanalyse vorgenommen.

Der Beitrag unter dem Titel *Vermittlung der Phraseologismen im DaF-Unterricht* von der Autorin *Slavomíra Tomášiková* behandelt die Problematik der Stellung der Phraseologismen an den slowakischen Grund- und Mittelschulen. Anhand ihrer Analyse der ausgewählten Lehrbücher formuliert sie die Ergebnisse und schlägt Möglichkeiten vor, die dazu beitragen könnten, die Phraseologismen im Unterricht textsorten- und adressatenbezogen in ihren situationsspezifischen Bedeutungen zu behandeln.

Eine philosophisch-literarische Analyse des Konzeptes einer Volksliteratur unter einem konfrontativen Aspekt (deutsch und slowakisch) präsentiert der Autor *Pavol Zubal* in seinem Beitrag unter dem Titel *Gedanken zu Herders Konzept der Volksliteratur vom Standpunkt der Nationalität im Kontext der literarischen Kultur aus*.

Pavol Zubal

Zum 60. Geburtstag von Ľudovít Petraško

Am 4. August 2009 hat Ľudovít Petraško sein bedeutendes Lebensjubiläum gefeiert. Das Lebensjubiläum ist immer ein Anlass, wenigstens eine Weile stehen zu bleiben, um auf wichtige Momente aus dem Leben und Schaffen des Jubilars aufmerksam zu machen. Bei Ľudovít Petraško ist es auch so, aber diese Aufgabe ist in seinem Fall besonders schwierig.

Die Gründe dafür, warum es schwierig ist, sind v. a. darin zu sehen, dass der Jubilar ein Mensch ist, dessen Interessen sehr vielseitig sind. Er ist im Laufe der Jahre nicht nur in der ostslowakischen Region, wo er lebt und wirkt, sondern auch in den fachlichen germanistischen und slowakistischen Kreisen zu einer bedeutenden allgemein anerkannten Persönlichkeit geworden. Es ist dabei ganz klar, dass er seiner Anerkennung keinesfalls dem Zufall verdankt, sondern im Gegenteil; diese Tatsache ist v. a. seiner unermüdlichen jahrelangen Arbeit zuzuschreiben, worüber auch sein Lebenslauf und seine fachliche Tätigkeit ein wichtiges Zeugnis ablegen.

Ľ. Petraško ist am 4. August 1949 in Šarišské Lúky geboren. Er absolvierte im Jahre 1972 das Studienfach Deutsch – Slowakisch an der Philosophischen Fakultät der Pavol Jozef Šafárik Universität in Prešov, an der ihm auch die Doktorwürde erteilt wurde. Er orientierte sich von Anfang an sowohl auf die Problematik der slowakistischen als auch der germanistischen Forschung, wobei im Vordergrund seines Interesse immer wieder die Literatur stand. Er war in mehreren Bereichen des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens in der ostslowakischen Region tätig. Er hat viele Verdienste auch in der Gegend Orava, wo er eine bestimmte Zeit im Literarischen Museum in Dolný Kubín arbeitete. Die Breite seiner Interessen hat er im vollen Ausmaß auch in seiner Arbeit als Redakteur im Ostslowakischen Verlag in Košice oder in seiner Arbeit in der Staatlichen wissenschaftlichen Bibliothek in Prešov entfaltet. In dieser Hinsicht ist sein besonderes Engagement beim Propagieren der slowakischen Kultur und der Kultur der deutschsprachigen Länder nicht zu übersehen. Ľudovít Petraško nutzte seine hervorragenden Sprachkompetenzen auch für zahlreiche Übersetzungen aus dem Deutschen. Er hat damit viele bedeutende Werke der deutschsprachigen Autoren nicht nur den fachlichen Kreisen, sondern auch breiterem Publikum vermittelt. Er wurde auch anhand der Inszenierungen seiner Übersetzungen vieler Texte der deutschsprachigen Provenienz v. a. für den Rundfunk und das Theater auch in der Öffentlichkeit bekannt. Ľ. Petraško verfügt auch über ein besonders stark entwickeltes Gefühl für die Poetik der künstlerischen Texte.

Die Laufbahn von Ľudovít Petraško wurde im Laufe der letzten zwei Jahrzehnte durch neue Dimensionen bereichert. Dank seinen hervorragenden Sprachkompetenzen sowie seinen bemerkenswerten Kenntnissen der slowakischen und germanistischen Kultur begann er nach der Wende beruflich an der germanistischen Arbeitstätte an der Philosophischen Fakultät in Prešov tätig zu sein, wobei gerade die letzten Jahre die volle Entfaltung seiner Fähigkeiten und seines Engagements in dieser Richtung darstellen. Das Zentrum seiner Aufmerksamkeit ist v. a. die deutsche Romantik mit der Akzentuierung auf dem Gebiet des Kunstmärchens geworden.

Bald nach der Promotion habilitierte er. Als Dozent am Institut für Germanistik an der Philosophischen Fakultät der Universität in Prešov leitet er in der Gegenwart nicht nur die Lehrveranstaltungen im Bereich der deutschen Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts, son-

dem er nimmt zugleich auch an mehreren wissenschaftlichen Projekten teil. Er setzt zugleich auch seine Aktivitäten in der Übersetzungstätigkeit fort und gehört zu den begeisterten Vermittlern der deutschsprachigen Kultur in der Slowakei, unter anderem auch aufgrund seiner zahlreichen Rezensionen. Er ist auch vielen Organisatoren und Besuchern der Kulturveranstaltungen solcher Art in der ostslowakischen Region bekannt.

Der Lehrstuhl für Germanistik in Prešov gratuliert Herrn Petraško anlässlich seines Jubiläums und wünscht ihm in seinen weiteren Lebensjahren v. a. eine feste Gesundheit und in seiner künftigen Arbeit viel Freude und Energie bei der Realisierung seiner nächsten schöpferischen Pläne.

Chaosforschung in der Literaturwissenschaft: interdisziplinäres Paradebeispiel oder disziplinäres Missverständnis?

Tagungsbericht

Am 28. Januar 2009 fand auf Einladung des Instituts für Weltliteratur der Slowakischen Akademie der Wissenschaften im Mozartsaal des Österreichischen Kulturforums in Bratislava die internationale Tagung "Chaosforschung in der Literaturwissenschaft: interdisziplinäres Paradebeispiel oder disziplinäres Missverständnis?" statt, an der Wissenschaftler aus der Slowakei, aus Österreich und aus Deutschland teilnahmen.

Ziel der von Dr. Karin S. Wozonig (Hamburg/Wien) und Dr. Roman Mikuláš (Bratislava) organisierten Konferenz war die Revision des Einflusses der Chaosforschung auf die Literaturwissenschaft. Die Erforschung nichtlinearer Systeme hatte Anfang der 80er Jahre erstmals Aufsehen erregt, als sie unter dem Stichwort "Chaos-Theorie" einige Grundpostulate der klassischen Naturwissenschaften in Frage stellte. Nichtlineare Systeme wie z.B. das Wetter zeichnen sich durch eine prinzipielle und strukturell vorgegebene Nichtvorhersagbarkeit aus, die auch über die Verfeinerung der technischen Mittel nicht ausgeräumt werden kann. Der Erfolg der Chaosforschung war nicht zuletzt einer rasanten populärwissenschaftlichen Verbreitung in den Medien zu verdanken, die rasch auch die Aufmerksamkeit von Wissenschaftlern anderer Disziplinen erregte. Dies führte dazu, dass die Idee des "deterministischen Chaos" (also der strukturell bedingten Nichtvorhersagbarkeit) bald auch außerhalb der Mathematik und Physik Anklang und neue Anwendungsbereiche fand, so in der Medizin, in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, und schließlich auch in den Kulturwissenschaften. Obwohl die Prinzipien der nichtlinearen Dynamik heute als Teil der wissenschaftlichen Normalität aufgefasst werden können, sind die Ergebnisse dieses Methodologietransfers gerade in Bezug auf die Literaturwissenschaften immer noch umstritten. Die Tagung sollte daher dazu anregen, aktuelle Ideen zu sammeln und die Diskussion neu zu entfachen.

Die Konferenz gliederte dabei sich in vier Panels mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Im Zentrum des ersten Panels *Konstruktivismus und Nichtlinearität* stand die Chaos-Theorie als Teil eines umfassenderen Paradigmas einerseits und als wissenschaftliches Instrument zur Problemlösung andererseits. Während Dr. Roman Mikuláš (Bratislava) in seinem Vortrag "Zu einigen Schnittstellen zwischen der Chaos-Theorie und dem Konstruktivismus" auf das transdisziplinäre Potenzial der "Systemisch", also eines universalen, auf systemorientiertes Denken beruhenden Theorieverbundes von Konstruktivismus, Systemtheorie und Chaosforschung auch für die Literaturwissenschaft hinwies, stellte Prof. Dr. Wägenbaur (Bruchsal) in seinem eher praxisorientierten Beitrag "Chaos-Theorie, kollektive Intelligenz und die Konvergenzkultur auf dem Internet" die Chaos-Theorie u.a. als wissenschaftliches Werkzeug vor, das es ermöglicht, durch Irritation und Stabilisierung Einfluss auf nichtlineare Systeme zu nehmen. Diese Prozesse lassen sich besonders gut bei der Meinungsbildung im Internet verfolgen.

Das zweite Panel trug den Titel *Kulturen des Wissens* und umfasste ebenfalls zwei Vorträge. Im Beitrag von Dr. Karin Harasser (Berlin/Wien) ging es unter der Überschrift "Literatur ist eine empirische Wissenschaft, aber was ist Literaturtheorie?" um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten literarischer und naturwissenschaftlicher Wissensproduktion seit der Renaissance. Der Vortrag von Prof. Dr. Susanne Hartwig (Passau) stellte hingegen ein konkretes Anwendungsbeispiel in den Vordergrund und plädierte für den Attraktorbegriff als methodologisches Instrument, um bestimmte Erscheinungen des modernen spanischen Thea-

ters zu beschreiben, bei denen herkömmliche Interpretationsansätze versagen oder sich als unbefriedigend erweisen ("Beschreibungsvorteile eines Attraktorkonzeptes (am Beispiel einer Szene aus dem spanischen Gegenwartstheater)").

Der Nachmittag war dann ganz den *Konzepten der (Un-)Ordnung* (Panel 3 und 4) gewidmet. Im ersten Teil dieses Doppelpanels ging es um literarische Erscheinungen im engeren Sinne. Prof. Dr. Peter Zajac (Bratislava/Berlin) zeichnete in seinem Beitrag "Das dadaistische Chaos und das Nichts" ein luzides Bild der Rolle, welche die Idee des kreativen Chaos im Dadaismus spielt. Prof. Dr. Dieter Wrobel stellte in seinem Beitrag "Chaos als Narrativ – zur literarischen Praxis der Postmoderne" an einigen Beispielen aus der deutschen Literatur dar, wie der Diskurs der Chaos-Theorie zum Thema und zum Strukturmerkmal postmoderner Texte wird und unterstrich damit einmal mehr den oft behaupteten Zusammenhang zwischen Chaos-Theorie und Postmoderne.

Im letzten Panel ging es dann wieder um eher theoretische Fragen. Dr. Ulrike Goldschweyer (Bochum) ging noch einmal den Fallstricken interdisziplinärer Arbeit nach, indem sie die Möglichkeiten und Grenzen der Metaphernverwendung in der Wissenschaft in den Mittelpunkt ihres Vortrags stellte ("Im Spannungsfeld der Interdisziplinarität: Chaos- und Raumparadigma – Forschen im Zwischenraum"). Dr. Pavel Matejovič präsentierte in seinem Beitrag "Der Begriff des Zufalls in der Literaturwissenschaft" eine Reihe von Texten aus der slowakischen, tschechischen und polnischen Literaturtheorie im Umkreis des Prager Strukturalismus, in denen bereits seit den 60er Jahren Denkfiguren, wie sie später im Kontext der Chaos- und Systemtheorie propagiert wurden, vorweggenommen werden. Er wirft damit die Frage auf, ob nicht der Zufall als kreatives Moment und als Synonym für Freiheit aufgrund der gemeinsamen historischen Erfahrungen eine besondere Attraktivität für slowakische, tschechische und auch polnische Denker entfaltet habe.

An diesen letzten Vortrag lässt sich auch eines der zentralen Diskussionsthemen anschließen, nämlich die Frage danach, was die Chaos-Theorie für die aktuelle literaturwissenschaftliche Debatte insbesondere in der Slowakei so interessant macht. Offensichtlich hat der Wegfall des ideologischen Korsetts mit dem Zusammenbruch des Kommunismus und die Bildung einer eigenen Nation eine Situation ausgelöst, in der viele Varianten der Literaturgeschichte möglich wurden, und in der sich ein allgemein akzeptierter Kanon erst noch bilden muss. Möglicherweise könnten mithilfe der Chaos-Theorie adäquate methodologische Verfahren entwickelt werden, um postsozialistische Konsolidierungsprozesse zu beschreiben.

Insgesamt hat die Konferenz gezeigt, dass das interdisziplinäre Projekt der Chaosforschung trotz aller Kritik als gelungen betrachtet werden muss. Gerade die Vielfalt der Ansätze sowohl in Hinblick auf die theoretische Weiterentwicklung des Chaos-Konzeptes für literatur- und kulturwissenschaftliche Anwendungsbereiche als auch hinsichtlich konkreter Beispiele hat deutlich gemacht, dass das Potential dieses Paradigmas längst noch nicht ausgeschöpft ist. Es bleibt zu hoffen, dass dieser Konferenz noch viele weitere Gelegenheiten zum produktiven Gedankenaustausch folgen werden.

Manuskripthinweise für Autoren

Format:

DIN A4,

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

Absatz:

Einzug – links: 0,4 cm

Abstand – vor: Opt, nach Opt

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:

Literaturverzeichnis

(a) Wörterbücher

ALD5 = OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY OF CURRENT ENGLISH. Hg. Jonathan Crowther. Oxford: Oxford University Press 1995 [1948 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).

Adresse für Beiträge:

Prof. Peter Ďurčo, CSc.

FF UCM

Nám J. Herdu 2

917 01 Trnava

durco@vronk.net