

Slowakische Zeitschrift für Germanistik

2019, Jahrgang 11, Heft 1

Juni 2019

Impressum

Slowakische Zeitschrift für Germanistik

Herausgeber:

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

Anschrift des Verbandes:

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofická fakulta, Katedra germanistiky
Tajovského 40, SK–974 01 Banská Bystrica
IČO: 17 310 628

Erscheinungsweise:

Jährlich 2 Hefte

Redaktionsbeirat

Chefredakteurin:

Nadežda Zemaníková (Banská Bystrica)

Mitglieder:

Ján Čakanek (Nitra), Zdenko Dobřík (Banská Bystrica), Michal Dvorecký (Wien), Juraj Dvorský (Ružomberok), Peter Ďurčo (Trnava), Alena Ďuricová (Banská Bystrica), Peter Gergel (Bratislava), Tomáš Godiš (Trnava), Ján Jambor (Prešov), Martina Kášová (Prešov), Marek Lupták (Zvolen), Attila Mészáros (Komárno), Roman Mikuláš (Bratislava), Katarína Motyková (Bratislava), Alexandra Popovičová (Košice), Ingrid Puchalová (Košice), Jozef Tancer (Bratislava), Simona Tomášková (Bratislava), Olga Wrede (Nitra)

Wissenschaftlicher Redaktionsbeirat

Hana Bergerová (Ústí nad Labem), Zuzana Bohušová (Banská Bystrica), Adam Bžoch (Bratislava, Ružomberok), Dmitrij Dobrovolskij (Moskau), Anna Džambová (Košice), Viera Chebenová (Nitra), Vida Jesenšek (Maribor), Ivica Kolečani Lenčová (Bratislava), Jörg Meier (Innsbruck), Wolfgang Schulze (München), Georg Schuppener (Trnava), Ladislav Sisák (Prešov), Libuše Spáčilová (Olomouc), Slavomíra Tomášiková (Prešov)

Herausgeber des Heftes:

Adam Bžoch
Juraj Dvorský

Anschrift der Redaktion:

PhDr. Nadežda Zemaníková, PhD.
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Filozofická fakulta, Katedra germanistiky
Tajovského 40
SK–974 01 Banská Bystrica

Technische Redaktion:

Mgr. Alexandra Popovičová, PhD.
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Filozofická fakulta, Katedra germanistiky
Moyzesova 9
SK–040 01 Košice

Alle Beiträge der Slowakischen Zeitschrift für Germanistik werden einem internationalen wissenschaftlichen Begutachtungsverfahren unterzogen.

Slowakische Zeitschrift für Germanistik ist verzeichnet in:

Linguistik-Portal für Sprachwissenschaft (<http://www.linguistik.de>)
Online Contents Linguistik der Universitätsbibliothek Frankfurt
(<http://cbsopac.rz.uni-frankfurt.de/LNG=DU/DB=3.3/>)

**Povolené MK SR pod evidenčným číslom EV 3892/09.
ISSN 1338-0796**

Inhalt

„Von der Freundlichkeit der Welt“: Sprache – Literatur – Ethik

Beiträge zur XIII. Tagung des Verbands der Deutschlehrer und Germanisten in der Slowakei (SUNG) vom 2. Juli bis 3. Juli an der Katholischen Universität in Ružomberok

Adam Bžoch / Juraj Dvorský

Vorwort der Herausgeber5

I. Konversation – Literatur – Briefwechsel

Adam Bžoch

Plädoyer für eine Geschichte der deutschen Konversation8

Jan König

„Will we meet in Prague before New Years eve?“ Das „Prager Erbe“ in Franz Carl Weiskopfs Exil-Jahren17

Juraj Dvorský

„Grüßen Sie bitte das tapfere Lämmchen von uns“. Prinzipien der Anständigkeit und Menschlichkeit im Werk von Hans Fallada28

II. Medien – Unterricht – Politik – Sprache

Eva Molnárová

Neue Medien – Segen oder Fluch der heutigen Lehrenden und Lernenden?35

Jana Lauková

Sprachliche Repräsentationen der derzeitigen Migration im deutschen medialen Diskurs46

Katarína Fedáková

Die Bildung im historischen Diskurs in Österreich-Ungarn in der 2. Hälfte des 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts am Beispiel der Kaschauer Zeitung57

Michaela Kováčová / Veronika Jurková

Freundschaft von Groß und Klein: Der Film *Das fliegende Klassenzimmer* als Lernmittel im DaF-Unterricht69

Georg Schuppener

Für eine gerechte Welt – Gerechtigkeit als Thema auf Wahlplakaten81

Simona Tomášková

Das performative Verb *bitten* und dessen Rolle in gesprochener Sprache95

REZENSIONEN

Michal Dvorecký

Fandrych, Christian; Thurmair, Maria (2018): Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung. Berlin: Erich Schmidt Verlag (Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2). 104

BERICHTE

Ján Jambor

ViceVersa. Tschechisch-Slowakisch-Deutsche Übersetzerwerkstatt
Übersetzerhaus Looren, 1.–8. April 2019 107

NACHRUF

Ladislav Šimon

Nachruf Milan Žitný (1948–2019) 110

Autorinnen und Autoren 112

Gutachterinnen und Gutachter 115

Manuskripthinweise 116

Vorwort der Herausgeber

Adam Bžoch und Juraj Dvorský

Liebe Leserinnen und Leser,

am 2. und 3. Juli 2018 wurde an der Katholischen Universität in Ružomberok die XIII. Tagung des Slowakischen Deutschlehrer- und Germanistenverbands SUNG veranstaltet. Die SUNG-Tagung hat zum ersten Mal im Rahmen einer gemeinsamen Großveranstaltung der Vertretungen und Kulturmittler der deutschsprachigen Länder in der Slowakei stattgefunden. Sie wurde von der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland initiiert und als Deutschkongress ausgeschrieben. Die Veranstaltung fand anlässlich des 25. Jubiläums sowohl der deutsch-slowakischen diplomatischen Beziehungen als auch des 25-jährigen Bestehens des Goethe-Instituts in der Slowakei statt.

In einer Kombination von Expertentreffen, Weiterbildung, sprachpolitischem Forum und Netzwerkveranstaltung sollte der Kongress vor allem öffentlichkeitswirksame Signale senden und die Stellung der deutschen Sprache in der slowakischen Bildungslandschaft stärken. Die Teilnehmer des Deutschkongresses verabschiedeten in diesem Sinne das Manifest zur Förderung der deutschen Sprache in der Slowakei, um die Stellung des Deutschen in Bildung, Wissenschaft, Wirtschaft und in der Sprachpolitik der Slowakischen Republik zu stärken. Der Entwurf des Wortlauts des Manifests aus der Werkstatt des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei SUNG wurde den 300 angemeldeten Kongressteilnehmern, die die Bereiche Ausbildung, Wissenschaft und Forschung, Wirtschaft und Politik vertraten, vorgelegt mit der Bitte um kritische Stellungnahmen. Die endgültige Fassung des Manifests wurde bei der feierlichen Eröffnung des Deutschkongresses verabschiedet und der Ministerin für Schulwesen, Wissenschaft, Forschung und Sport der Slowakischen Republik überreicht.

Die akademische SUNG-Tagung stand 2018 unter dem Motto *Von der Freundlichkeit der Welt*, den Leitfaden bildete die Vorstellung von einer wünschenswerten Ordnung der globalisierten und vernetzten Welt, die durch positive Werte geprägt ist, zu denen Zusammenarbeit, Solidarität, Partizipation, Menschlichkeit, Akzeptanz, Respekt, Empathie, Fairness, ethischer Umgang, Soziale Kompetenz und Geselligkeit, der Wille zur Verständigung und zum Dialog gehören. Für die einzelnen Philologien, darunter auch die Germanistik, brachten die globalen gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte sowohl die Notwendigkeit einer weitgehenden Internationalisierung als auch neue Anregungen zur interdisziplinären Zusammenarbeit und zum Austausch mit anderen Wissensbereichen, was ab Ende des XX. Jahrhunderts zur kulturwissenschaftlichen Neuorientierung des Fachs führte. Die genannten Werte, die nicht nur einen Ausgangspunkt für eine lebenswerte Gegenwart und Zukunft, sondern auch den festen axiologischen Hintergrund für die Entwicklung einer Germanistik der ‚Jetztzeit‘ bilden, bringt der Titel der Tagung *„Von der Freundlichkeit der Welt“*, inspiriert durch das gleichnamige Gedicht von Bertolt Brecht, zum Ausdruck.

Die vorliegenden Beiträge beziehen sich auf Verbreitung und Durchsetzung positiver sozialer Werte und Phänomene wie Geselligkeit und Konversation, Freundschaft, Menschlichkeit, Partizipation, Liebe oder sprachliche Kommunikation und Akzeptanz. Die Autorinnen und Autoren werden von der Überzeugung geleitet, dass die Geisteswissenschaften, somit auch die Fachdisziplinen der Germanistik (Literaturwissenschaft, Linguistik, DaF), einen wesentlichen Beitrag zur *„Freundlichkeit der Welt“* leisten können.

Adam Bžoch, Professor am Institut für Weltliteratur (Slowakische Akademie der Wissenschaften, Bratislava) trägt in seinem Beitrag ein Plädoyer für eine komplexe deutsche Konversation

onsgeschichte seit der Frühmoderne vor, die den europäischen Kulturtransfer von Regeln und Vorbildern berücksichtigt. Während es mittlerweile eine stattliche Reihe von Publikationen zur Geschichte der Geselligkeit und Konversation in Frankreich (Craveri, Fumaroli, Strosetzki u. a.), in den Niederlanden (Zwager), England (Klein, Burke, Miller) und Italien (Hübner u. a.) gibt, steckt die historische Erforschung der deutschsprachigen Konversationsformen noch in den Kinderschuhen (Hasubek, Heyden-Rynsch u. a.).

Mal mehr, mal minder freundlich sind Prager deutsche Autoren von ihren Exilländern aufgenommen worden. **Jan König**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Tschechisch-Deutsche Areale Studien und Germanistik der Südböhmischen Universität Budweis, beschäftigt sich mit der Situation der Exilautoren am Ende des Zweiten Weltkrieges, mit der Frage, ob man in den Exilländern verbleibt oder ob man nach Europa zurückkehrt. Am Beispiel des Briefwechsels zwischen Egon Erwin Kisch und Franz Carl Weiskopf sollen die Spannung zwischen Weltgewandtheit und Heimatverbundenheit der Prager deutschen Schriftsteller am Ende des Zweiten Weltkrieges erläutert und die verschiedenen Standpunkte dargestellt werden. Der Beitrag zeichnet die Freundschaft der beiden Protagonisten nach und erläutert, wodurch die Entscheidung über die Rückkehr in die Heimat beeinflusst wurde.

Zeitgenossen wie spätere Leser haben immer wieder Falladas Humanismus hervorgehoben. In seinen Büchern hat er unzähligen Lesern Mut zugesprochen, selbst in den schwierigsten Lebensphasen glauben seine Figuren stets an das Gute, an die Anständigkeit und menschliche Würde. Wenn es aber um seine eigene Person ging, kannte Fallada keine Gnade. Sein Leben war eine taumelnde Selbsterstörung. Worauf führt Fallada das humane Verhalten seiner Figuren zurück? Wie wird es dargestellt? Diesen Fragen versucht **Juraj Dvorský**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Germanistik der Katholischen Universität Ružomberok, anhand der Romane *Kleiner Mann – was nun?* (1932), *Wolf unter Wölfen* (1937) und *Jeder stirbt für sich allein* (1947) nachzugehen. Berücksichtigt wird auch die damalige Briefkorrespondenz zwischen dem Autor und seinen Zeitgenossen.

Eva Molnárová, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Germanistik der Matej-Bel-Universität Banská Bystrica, beschäftigt sich mit „Unterrichtsmedien“, die sowohl in der universitären Ausbildung der Lehrenden als auch in den Schulen immer mehr Raum einnehmen. Die Lehrperson ist längst nicht mehr das einzige Medium im Unterricht. Durch die große Auswahl verschiedener Medien sind die Lehrenden verpflichtet, diese zweckmäßig auszuwählen und einzusetzen. Die Lehrenden stehen vor der Aufgabe, das Potenzial des Medieneinsatzes realistisch einzuschätzen, um zu einer Verbesserung und Erleichterung des Lehrens und Lernens beitragen zu können. Im vorliegenden Beitrag werden außer theoretischen Überlegungen auch konkrete Beispiele angeboten, die als Impulse für den praktischen Medieneinsatz in einzelnen Unterrichtsstunden dienen könnten.

Der Beitrag von **Jana Lauková**, die als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Germanistik der Matej-Bel-Universität Banská Bystrica arbeitet, fokussiert einige Aspekte der sprachlichen Repräsentation von Migration in Europa. Es wird die Frage gestellt, welche konkreten sprachlichen Mittel (z. B. im Sinne von Stereotypen vs. Vorurteilen) verwendet werden, wenn von Migration die Rede ist. Wird das Thema eher im Sinne von sog. positiven Stereotypen (,freundlich‘) oder von sog. negativen Stereotypen (,unfreundlich‘) behandelt? Der Beitrag hat zum Ziel, einen kurzen und knappen Entwurf dieser sprachlichen Repräsentation der Migration in ausgewählten schriftlichen Texten (diskurs-)linguistisch zu analysieren. Die hier skizzierte Problematik ist soziokulturell determiniert und hängt natürlich auch mit kulturellen Diversitäten zusammen.

Katarína Fedáková, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Germanistik der Pavol-Jozef-Šafárik-Universität Košice, setzt sich mit einigen wichtigen, für den Zeitraum zwischen 1872 und 1914 prägenden historischen Ereignissen in Bezug auf das Schulwesen auseinander, schwerpunktmäßig im bildungspolitischen Diskurs im lokalen Rahmen einer multieth-

nischen, multikulturellen und vielsprachigen Stadt, wie Košice es damals war. Zuerst werden kurz historische und rechtliche Rahmenbedingungen beschrieben, um legislative, administrative und schulisch-sprachliche Bestrebungen, repräsentiert durch Prozesse wie Modernisierung, Säkularisierung und Magyarisierung, zu verdeutlichen. Ihre Umsetzung im praktischen Leben wird durch repräsentative Artikel der *Kaschauer Zeitung* gedeutet und anschaulich gemacht. Der weitere Fokus der Studie liegt auf der Stellung der deutschen Sprache im untersuchten Zeitraum.

Spielfilme besitzen für Lernende eine besondere Attraktivität, derer sich auch Didaktiker bewusst sind. Didaktisch durchdachte Filmdiskussionen können – je nach dem gewählten Schwerpunkt – zur Entwicklung der Sprachkompetenz, zur Schulung der interkulturellen Kompetenz, Förderung der medialen Kompetenz und nicht zuletzt zum persönlichen Wachstum der Lernenden beitragen. Im ersten Teil des Beitrags von **Michaela Kováčová** (wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Germanistik der Pavol Jozef Šafárik-Universität Košice) und **Veronika Jurčová** (Institut für Mathematik der Pavol Jozef Šafárik-Universität Košice) werden zentrale Kriterien für die Filmauswahl, die Präsentationsformen und für filmbezogene Aufgabentypen dargestellt. Anschließend werden die Evaluationsergebnisse eines an Kaschauer Gymnasien durchgeführten Projekts zum Film *Das Fliegende Klassenzimmer* (Wigand 2003) präsentiert, in dem die Themen ‚Freundschaft‘ und ‚erste Liebe‘ fokussiert wurden. Tipps für einen effektiven Umgang mit dem Lernmedium Film runden den Beitrag ab.

Seit der Antike spielt der Begriff der Gerechtigkeit in der Ethik und in der politischen Philosophie eine zentrale Rolle. Auch für die politische Auseinandersetzung heute ist der Rekurs auf den Begriff der Gerechtigkeit von hohem Wert. An praktischen Beispielen, nämlich den Slogans auf deutschsprachigen Wahlplakaten der letzten Jahrzehnte, soll im Beitrag von **Georg Schuppener**, Professor am Lehrstuhl für Germanistik der Kyrill und Method-Universität Trnava, nachgewiesen werden, wie oft dieser Begriff verwendet wird, und zugleich, wie vage und verschiedenartig die mit diesem Begriff verbundenen Inhalte sind. Damit kann exemplarisch gezeigt werden, welche Funktion Hochwertwörter bei der Postulierung und Konstituierung einer „besseren Zukunft“ besitzen. Die Dekonstruktion von sprachlichen Strategien lässt auch die Verheißung einer künftigen ethisch-politisch korrekten Welt zu einer bloßen Imagination werden.

Performative Verben sind Sprechaktverben mit illokutiver Kraft, mit denen Sprechakte vollzogen werden. Im Beitrag von **Simona Tomášková**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Fakultät der Comenius-Universität Bratislava, wird das performative Verb ‚bitten‘ in ausgewählten Korpora der gesprochenen Sprache analysiert. Im Fokus der Analyse stehen sowohl seine semantischen und morphosyntaktischen Merkmale als auch seine Rolle in der gesprochenen Sprache. Darüber hinaus wird die Frequenz des Verbs in alltäglicher, institutioneller oder öffentlicher Kommunikation untersucht. Es wird auf die Frage eingegangen, ob das Verb überwiegend in der Bedeutung „auffordern“ und „verlangen“ oder auch in anderen Bedeutungen verwendet wird. In der Interaktion spielt das Bitten und Auffordern eine bedeutende Rolle. Höfliches Auffordern respektiert gesellschaftliche Normen bei der Durchführung von sprachlichen Handlungen und reflektiert somit Akzeptanz und Freundlichkeit zwischen Kommunikationspartnern.

Wir danken allen Autoren herzlich für ihre Beiträge und freuen uns auf eine weitere freundliche Mitarbeit.

Plädoyer für eine Geschichte der deutschen Konversation¹

Adam Bžoch

Der Begriff der Konversation ist uns allen geläufig. Er bezeichnet ein freies, leichtes, ungezwungenes, freundliches Gespräch von meistens mehr als zwei Personen; ein Gespräch, das keine pragmatischen Ziele verfolgt, dem Vergnügen oder dem Zeitvertreib dient, wobei die Themen der Unterhaltung beliebig wechseln können; in der Konversation, die immer eine sowohl sprachliche als auch gesellschaftliche Leistung darstellt, überwiegt das Moment des sozialen Umgangs, des Spiels bzw. der Geselligkeit, die laut Georg Simmel eine „Spielform der Vergesellschaftung“² ist. Darüber hinaus, dass die Konversation eine dynamische, meistens *unverbindliche* Unterhaltung meint, bei der es nicht um das Erreichen höherer Erkenntnisziele geht, sondern vielmehr um die Freude am Miteinander durch das gemeinsame Sprechen und am *Flow* des Gesprächs, soll sich die ideale Konversation auch durch Schönheit auszeichnen, die ihr den Charakter einer angenehmen Unterhaltung verleiht. (Die Freiheit der Konversation steht aber zugleich gewissermaßen im Spannungsverhältnis zu Konventionen bzw. zu Regeln der informellen Unterhaltung, die, wenn sie wichtiger als ihr Inhalt genommen werden, zur Formalisierung oder Entleerung des Gesprächs führen können.) Diese Merkmale werden der Erscheinung der Konversation von denjenigen, die sich mit ihr im 20. Jahrhundert theoretisch befassen, zugeschrieben (Gabriel Tarde, Georg Simmel, Vilém Mathesius, Jan Mukařovský, Peter Burke, Benedetta Craveri, Claudia Schmölders, Marc Fumaroli u. a.).

In meinem Plädoyer für eine Geschichte der deutschen Konversation möchte ich einige Argumente für die Erforschung der historischen Entwicklung dieses flüchtigen Phänomens (also nicht nur seiner Theorie) im deutschen Kulturraum vorstellen und anhand von einigen Beispielen die Möglichkeiten einer Geschichte der deutschen Konversation zur Diskussion stellen.

Man könnte fragen: Wozu eine Geschichte der Konversation, dieser ephemeren Erscheinung, die einen beträchtlichen Teil der menschlichen Kommunikation ausmacht und – von welcher Materialbasis kann so eine Geschichte ausgehen? Erst dank der Konversationsanalyse, die es seit den 1960er Jahren gibt (als zum ersten Mal übertragbare Tonbandgeräte eingesetzt werden konnten), besitzen wir akustische Aufnahmen der freien Gespräche und auch die entsprechenden analytischen Mittel, mit denen auf der Mikroebene linguistische Besonderheiten informeller Gespräche exakt erfasst werden können. Diese Mittel können leider *nicht* bei der Beschäftigung mit längst vergangenen Gesprächen eingesetzt werden. Die historische Erfassung solcher Konversationen erscheint uns dennoch wichtig. Das schöne Gespräch stellt sowohl in seiner idealen als auch in seiner realen Form in jeder Zeit einen relevanten Maßstab des zivilisatorischen Niveaus der Kommunikationsgemeinschaft dar. Wie im 20. Jahrhundert Norbert Elias³ und einige seiner Schüler gezeigt haben, wird das Niveau der Zivilisation primär nicht am Stand der technischen Entwicklung oder an der Höhe des Bruttosozialprodukts, sondern am gesitteten Umgang der Menschen miteinander gemessen, der den Grad der moralischen Entwicklung der Individuen und der Gesellschaft widerspiegelt. In der Konversation, die immer die Frage nach der gegenseitigen Achtung der kommunizierenden Partner in den Vordergrund rückt, kommt in den Begriffen des Anstands, der Höflichkeit, der Bereitschaft zuzuhören und

¹ Der Artikel ist entstanden im Rahmen des Forschungsprojekts „Conversation and European Literature“, VEGA 2/0085/19.

² Simmel (2008: 159).

³ vgl. Elias (1997).

der Empathie das ethische Bewusstsein der Gesprächspartner, der Gemeinschaft, aber auch der Gesellschaft und der Epoche zum Ausdruck. Diesen ethischen Aspekt haben bis jetzt praktisch alle Kulturhistoriker, die sich mit der Geschichte der Konversation befasst haben, betont. Die diachrone Forschung eröffnet aber auch andere, spezifischere Erkenntnisspektiven: Sie kann beispielsweise einen Beitrag zur Erforschung von konkreten historischen Formen der Geselligkeit leisten (Spiele, Umgangsformen), Normen der lebendigen gesellschaftlichen Kommunikation in früheren Epochen in verschiedenen Milieus aufdecken, bei der Rekonstruktion des Lebens innerhalb von sozialen Institutionen helfen (Höfe, ab dem 17. Jahrhundert adelige und bürgerliche Salons, Akademien, Freimaurerlogen, Klubs, Lesegesellschaften u. a.⁴), aber auch Beziehungen zwischen den Geschlechtern und zwischen den Vertretern unterschiedlicher Stände, wenn die Etikette der Epoche es ihnen erlaubte, miteinander informell zu kommunizieren, besser verstehen. Anhand des italienischen, französischen und englischen diskursiven, zum Teil aber auch literarischen Materials aus dem 16., 17. und 18. Jahrhundert, konnten bis jetzt allgemeine Prinzipien und Strategien erkundet werden, die in unserem Teil der Welt auch die gegenwärtige Konversationspraxis prägen: Aufmerksamkeit und Respekt gegenüber dem Gesprächspartner, sprezzatura (Nonchalance, Leichtigkeit), Akkomodation (Anpassung), Mediokrität („guter Mittelweg“), Tabuisierung des egozentrischen Verhaltens, Verbot der Unterbrechung der Rede des Gesprächspartners, angemessene Länge der eigenen Rede, Verbot des direkten physischen Kontakts, Vermeiden der Lächerlichkeit, aber auch Dissimulation (Verstellung) und semantische Wendung (abrupter Themenwechsel).⁵ Die historische Konversationsforschung, deren Materialbasis Anstandsbücher, Memoiren, Autobiografien, Reiseberichte, Briefwechsel und nicht zuletzt dramatische und Prosawerke bilden, ist nicht Sache *einer* Disziplin. Sie nutzt Erkenntnisse aus der Literatur- und Theaterwissenschaft, Ethnographie, Sozialgeschichte, Sozialpsychologie, Pragmalinguistik und Mikrosoziologie. Soweit ich es beurteilen kann, gibt es in der historischen Konversationsforschung auch keine einheitliche Methodologie oder vorgeschriebene Zielsetzung. Einzelne Autoren wie Peter Burke, Christoph Strosetzki, Benedetta Craveri, Marc Fumaroli, Claudia Schmölders, Hajo Zwager oder Helga Hübner verfolgen teils diametral unterschiedliche Erkenntnisziele.⁶ Sie untersuchen die internationale Verbreitung von Verhaltensnormen, die Herausbildung der nationalen Sprachkultur, die Geschichte von sozialen Institutionen, tragen aber auch zur Archäologie der sozialen Netzwerke bei.

Divergent sind auch die Erkenntnisziele der einzelnen Beiträge zur Erforschung der Formen der Konversation in Deutschland, wie den Arbeiten von Manfred Beetz, Markus Fauser, Angelika Linke, Wolfgang Adam, Brunhilde Wehinger, Bodo Guthmüller und Wolfgang G. Müller, Eckard Conrad Lutz, Rüdiger Schnell, Florian Gelzer⁷ und einigen anderen, die teilweise an die existierende Dialogforschung anknüpfen, zu entnehmen ist. Die genannten Autorinnen und Autoren, die sich mit relativ isolierten Epochen wie Spätmittelalter, Frühmoderne bzw. Barock, Klassik, Romantik befassen, bieten Einblicke in die Kommunikationstheorie und -praxis der Eliten, in die Struktur der Gespräche in literarischen Werken oder gehen Einflüssen von importierten Verhaltensmustern und literarischen Topoi nach.

Mit meinem kleinen Plädoyer für eine Geschichte der deutschen Konversation will ich keineswegs Eulen nach Athen tragen; wie man sehen kann, ist in der deutschen historischen Konversationsforschung bereits vieles geleistet worden (auf Konversation hin wurde besonders die Literatur der Sattelzeit und der Romantik untersucht). Was ich aber vermisse – und was mir sozusagen vorschwebt – ist eine Geschichte der langen Dauer, die u. a. zeigen könnte, wie be-

⁴ vgl. Im Hof (1982).

⁵ vgl. Burke (1993), Strosetzki (2013) u. a.

⁶ vgl. Burke (1993, 1994), Strosetzki (1978, 1988, 2013), Craveri (2002), Fumaroli (1980, 1994, 1998, 1999), Schmölders (1979), Zwager (1968), Hübner (2012).

⁷ vgl. Beetz (1990), Fauser (1991), Linke (1996), Adam (1997), Wehinger (2002), Guthmüller / Müller (2004) Lutz (2005), Schnell (2008), Gelzer (2011).

stimmte historische Gesprächskonzepte im deutschen Sprachraum die kollektiven Mentalitäten mitgeprägt haben. Wenn eine der vornehmsten Aufgaben der Germanistik extra muros darin besteht, Deutschland zu verstehen, könnte das Nachdenken über die Vergangenheit der deutschen Gesprächs- bzw. Konversationskultur zum besseren Verständnis der kulturellen Voraussetzungen der Kommunikation in der deutschen Sprache – und im deutschen Sprachraum – führen.

Punktuell und stichwortartig möchte ich einige Beispiele anführen, an denen, wie mir scheint, wichtige Linien der historischen Entwicklung der deutschen Konversationskultur verfolgt werden können.

Mein erstes Beispiel, das aus der Frühen Neuzeit stammt, ist ein Werk, das bislang in der Konversationsforschung kaum Beachtung fand, nämlich *Dr. Martin Luthers Tischreden oder Colloquia*.⁸ Diesem Werk, auch wenn es sich äußerlich durch keine dialogische Form auszeichnet, liegt eine spezifische iterative Gesprächssituation zu Grunde. Zur Erinnerung führe ich an, dass Luthers Tischreden ab 1531 im geselligen Kreis während der Mahlzeiten im Hause des Gastgebers zuerst von Konrad Cordatus, später von einigen anderen Freunden schriftlich aufgezeichnet wurden. Sie führen uns *eine* Möglichkeit der unmittelbaren verbalen Kommunikation im Deutschland des frühen 16. Jahrhunderts vor Augen, in der ein hoch gebildeter und eloquenter Sprecher, eine Autorität, die kein Blatt vor den Mund nimmt, vor einer Tischgesellschaft Ansichten über eine Vielfalt von Themen frei formuliert. Der Bogen spannt sich von Gedanken über Gott, Welt und Epoche, Kirche und Staat, Schule und Haus, Tugend und Laster bis hin zur Politik und Weltweisheit, Hauswesen und Beruf. Die Stimmen von Luthers Gesprächspartnern vernimmt man nur selten: etwa in den bekannten Colloquia über das Theater oder über Thomas Morus⁹; dennoch sind sie oft implizit präsent (Luther reagiert auf Anregungen und findet Zustimmung). Das Besondere an Luthers Tischreden liegt u. a. darin, dass sie von der hohen europäischen Gesprächskultur des Humanismus und der Renaissance völlig unberührt zu sein scheinen. Insofern kontrastieren sie mit den einige Jahrzehnte davor entstandenen *Colloquia familiaria* von Erasmus von Rotterdam und mit den italienischen höfischen und frühbürgerlichen Anstandsbüchern wie etwa *Il libro del Cortegiano* von Baldassare Castiglione, die auf der Grundlage der Ciceronischen Prinzipien des freien Gesprächs (aus seinem Werk *De officiis*) Modelle und Vorbilder für zivilisierte Konversationen für ihre Epoche schufen. (Für Cicero war das Gespräch ein *privates* Ereignis, das Freude hervorrufen soll und sich durch keine speziellen rhetorischen Regeln, sondern durch Witz, Scharfsinn, Anmut und zugleich durch Klarheit, Rücksichtnahme und Angemessenheit, also durch eine richtige Einschätzung der kommunikativen Situation, auszeichnet.¹⁰) Die Tradition der Spontaneität von Luthers Tischreden, das Pathos des Dozierens und die Grundsätzlichkeit im Urteil, durch die sie sich auszeichnen, lebt, denke ich – natürlich mit vielen Zwischengliedern – auch in der späteren deutschen polemischen Kommunikationskultur fort.¹¹

Auf den Einfluss der lateinischen bzw. romanischen höfischen Gesprächskultur, der sich im deutschen Sprachraum ab dem 16. Jahrhundert in der galanten Dichtung und in der Schäferdichtung bemerkbar macht, will ich nicht eingehen, auch wenn diese Literatur für ihre Zeit (bis ins 18. Jahrhundert hinein), wie Wolfgang Adam¹² und Florian Gelzer¹³ nachgewiesen haben, im Sinne der bürgerlichen Bildung wichtig war – vor allem dank der Offenheit für eine enzyklopädische Vielfalt von Themen, die in den vorgeführten Gesprächen in einer männlich-weiblichen Gesellschaft an einem lieblichen Ort diskutiert werden konnten; etwa in dem achtbändigen

⁸ vgl. Luther (1878).

⁹ Luther (1878: 357, 361).

¹⁰ Cicero (1970: 76–82).

¹¹ vgl. Reich-Ranicki (2000).

¹² vgl. Adam (1997).

¹³ vgl. Gelzer (2011).

Werk von Georg Philipp Harsdörffer *Frauenzimmer Gesprächsspiele* (1641–1649)¹⁴, das uns das ideale Bild einer konversierenden Gesellschaft von drei Frauen und drei Männern vor Augen führt. Harsdörffers Konversationen über Musik, bildende Kunst, Literatur, aber auch Krieg usw. sind rein literarischer Natur und haben wohl mehr mit ihren Vorbildern aus der Antike und aus der italienischen und französischen Renaissance (Giovanni Boccaccio, Margarete von Navarra) zu tun als mit der Kommunikationsrealität ihrer Zeit. Sie waren ein Traum von einer idyllischen Gesellschaft, der mit dem Aufkommen der neuen bürgerlichen Welt ausgeträumt war. Die Auflösung des historischen Lebensideals hatte schließlich auch den Untergang dieser Art Literatur zur Folge.

Das deutsche 18. Jahrhundert, von dem Historiker Ulrich im Hof als das gesellige Jahrhundert bezeichnet¹⁵, zeigt vor allem ein ambivalentes Verhältnis zum Phänomen der französischen Konversation des Jahrhunderts Ludwigs des XIV.: Einerseits kam es dank der Verbreitung der französischen Sprache und Kultur zur verstärkten Appropriation von französischen höfischen Manieren (am preußischen Hof und an der preußischen Akademie zu Berlin), andererseits war man in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts im Zuge der Polemiken gegen den Klassizismus und gegen die preziöse höfische Kommunikation auf der Suche nach „natürlichen“ Formen des Umgangs, wovon vor allem die gut dokumentierte Geselligkeit am Weimarer Hof bzw. im Salon von Anna Amalia Zeugnis ablegt¹⁶, aber auch die rasche Verbreitung des bekanntesten deutschen Anstandsbuchs, das später im 19. Jahrhundert in keiner gebildeten deutschen Familie fehlen durfte und bis heute – obwohl wenig gelesen – Autorität ausstrahlt: gemeint ist natürlich Adolph Freiherr von Knigges *Über den Umgang mit Menschen*¹⁷, zum ersten Mal 1788 herausgegeben, zu einem Zeitpunkt also, als von Goethe die Grundlagen der deutschen Klassik gelegt wurden. Das Wort „Umgang“ meinte im 18. Jahrhundert so viel wie „Konversation“; als „Umgang“ wurde „Konversation“ auch in den Konversationslexika, die so seit Beginn des 18. Jahrhunderts heißen, gedeutet bzw. übersetzt. Ich möchte ganz kurz bei Knigge verweilen, weil sein Werk – auch wenn es kaum direkte Anweisungen zum Sprechen und zur Sprachpragmatik beinhaltet – eine detailliert ausgearbeitete Vorbereitung für Konversationsituationen mit allen möglichen Menschentypen und Charakteren quer durch die Stände darstellt. Knigge, der den „Sinn für Einfalt, kunstlose Natur und Wahrheit“¹⁸ im Umgang mit Menschen propagierte, schrieb sein Anstandsbuch für die bürgerliche Welt, obwohl oder eben *weil* er selbst Aristokrat war. Allem Anschein nach wusste er auch einige Begriffe aus dem französischen klassizistischen Theater (*mésure*, *bienséance*) für den Umgang der Deutschen miteinander fruchtbar machen. Knigges Kritik am französischen Begriff des freien Gesprächs betraf u. a. die Aspekte der übertriebenen Zeremonialität, Koketterie und Prahlerei, also das, was von Unterwürfigkeit und Selbstgefälligkeit („*amour-propre*“) zeugt, und was teilweise bereits von einigen französischen Moralisten des 17. und 18. Jahrhunderts getadelt wurde. Knigges Kulturerbe des schönen Umgangs wird heutzutage von seinem Nachkommen aus der indirekten Linie Moritz Freiherr Knigge gepflegt.¹⁹

Aus dem deutschen 18. Jahrhundert möchte ich noch ein weniger bekanntes Beispiel erwähnen, das von der Wende zur Natürlichkeit im Umgang zeugt und auch eine Quelle, aus der die deutsche Konversation künftig schöpfen wird, abgibt. In Georg Christoph Lichtenbergs Erklärungen von William Hogarths Stichen finden sich zwei amüsante Texte von 1786 und 1794 über Hogarths satirisches graphisches Werk *A Midnight Modern Conversation* von 1733²⁰, das

¹⁴ vgl. Harsdörffer (1968–69).

¹⁵ vgl. Im Hof (1982).

¹⁶ vgl. Herwig (1998), Seemann (2012).

¹⁷ vgl. Knigge (1977).

¹⁸ Knigge (1977: 106).

¹⁹ vgl. Knigge (2004, 2008).

²⁰ vgl. Promies (1999).

von dem deutschen Aufklärer mit viel Empathie als ein Vorbild gelungener Konversation gedeutet wurde – wegen der Darstellung natürlicher Soziabilität und des Nichtverbalen im englischen Konversationsbegriff. Dies waren Elemente, die der französische Begriff der Konversation des 18. Jahrhunderts kaum berücksichtigt. Man braucht dazu nur das Lemma *conversation/entretien* von Jean Le Rond d’Alembert (1752) in der Diderot-d’Alembertschen *Enzyklopädie* zu lesen²¹, wonach das Ziel des Konversierens (des Gesprächs) nur in der intelligenten verbalen Unterhaltung besteht.

Die deutschen Salons, in denen geselliger Umgang gepflegt wurde, waren ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts und dann auch in der Zeit der Romantik relativ wenig auf französische Vorbilder orientiert, auch wenn man hier natürlich den Briefwechsel von Mme de Sévigné, die Memoiren des Herzogs Saint-Simon und auch das Werk des Philosophen Jean de la Bruyère kannte, nicht zu sprechen von den Anstandsbüchern eines Antoine de Courtin und anderer Franzosen aus dem 17. und aus dem frühen 18. Jahrhundert. Zahlreiche Beispiele für die deutsche romantische Konversation brachten Angelika Linke in ihrem Buch *Sprachkultur und Bürgertum*²², aber auch andere, z. B. Verena von der Heyden-Rynsch, die diese im Kontext der europäischen Salonkultur untersuchte.²³ Im frühen 19. Jahrhundert gab es grundsätzliche Stellungnahmen zur europäischen und deutschen Konversationskultur einerseits bei dem konservativen Romantiker Adam Müller, der 1816 in seinen *Zwölf Reden über die Beredsamkeit und deren Verfall in Deutschland*²⁴ über die mangelnde Kultur des Sprechens in Deutschland klagte und leuchtende Vorbilder für das schöne Sprechen in England erblickte, und andererseits bei Heinrich Heine, der heitere, etwas zerfaserte, wenig zusammenhängende männlich-weibliche Plaudereien hoch schätzte, weil sie das soziale Ziel der Geselligkeit erfüllen; interessanterweise übte aber Heine zugleich Kritik am entleerten Small Talk, der nur die phatische Funktion des *conversation openers* und *space fillers* erfüllt (in der *Reise von München nach Genua* nannte Heine diese oberflächliche Form der Konversation ironisch „ein allgemein europäisches Gespräch“²⁵). Obwohl suggestiv, hielt Heines Utopie der romantischen Konversation, in der sich die Gesprächspartner durch plötzliche Einfälle leiten lassen, oft aneinander vorbeireden und gegenseitig ins Wort fallen (*Die Bäder von Lucca*), den Anforderungen an das schöne Gespräch in der postrevolutionären bürgerlichen Welt nicht stand.

Neue Möglichkeiten des schönen Gesprächs zeigte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kein anderer als Theodor Fontane, dessen Romandialoge seit fast hundert Jahren von mehreren Generationen von Literaturwissenschaftlern erforscht werden.²⁶ In der Fontane-Forschung ist man sich bis heute nicht einig – es liegt an der Vielschichtigkeit der Romankunst des Autors –, inwiefern man seine Gesellschaftsgespräche als mimetische Bilder (etwa in *Effie Briest*), als ideale Vorbilder gelungener (in *Der Stechlin*) oder als abschreckende Bilder misslungener Kommunikation (in *Schach von Wuthenow*) deuten soll oder inwiefern das gelungene männlich-weibliche Gespräch als Illusion enttarnt werden muss (etwa in *L’Adultera*). Fontanes luzide Konversationen ermöglichen zwar die gegensätzlichsten Deutungen; was sie aber immer wiedergeben, ist die Fragilität des freien gesellschaftlichen Gesprächs.

Am Ende des langen 19. Jahrhunderts zerschellten die Utopien der Geselligkeit und mit ihnen auch die der schönen, freien Konversation. Dies führten uns drastisch einige deutschsprachige Romanautoren der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vor Augen, u. a. Thomas Mann, Robert Musil und Joseph Roth. Thomas Mann demonstrierte in seinem *Zauberberg* den Zerfall des gesellschaftlichen Phänomens des schönen Gesprächs mindestens auf vier Ebenen: 1. In

²¹ vgl. d’Alembert (1751–1765).

²² vgl. Linke (1996).

²³ vgl. Heyden-Rynsch (1997).

²⁴ vgl. Müller (1920).

²⁵ Heine (1965: 9).

²⁶ Hasubek (1998: 9–60).

seiner Darstellung des Untergangs der Schönheit des Gesellschaftsgesprächs durch den Verlust des Geschmacks (Konversation wird zum ruchlosen Tratsch – Fräulein Engelhart gegenüber Hans Castorp); 2. in der Verwandlung des Streitgesprächs der Gebildeten in einen weltanschaulichen Meinungskrieg (Settembrini versus Naphta); 3. im Verlust der Fähigkeit, galante „französische Konversation“ zu führen (Joachim Castorp) und schließlich 4. in der völligen Desemantisierung der schönen Rede und in ihrem Verfall zum leeren rhetorischen Gestus (Mynheer Peeperkorn). Der Österreicher Robert Musil machte im 24. Kapitel des ersten Buchs seines Romans *Der Mann ohne Eigenschaften* vor dem Hintergrund der Gespräche in Diotimas Salon u. a. auf die Bedrohung der freien Konversation durch wissenschaftliche Spezialisierungen aufmerksam – ein Problem, das bereits im 17. Jahrhundert von Christian Thomasius thematisiert wurde.²⁷ Und als den zweiten großen Österreicher aus der Zwischenkriegszeit können wir schließlich Joseph Roth nennen, der in seinem Roman *Die Kapuzinergruft* am Beispiel des Strukturwandels der österreichischen bzw. Wiener Ständegesellschaft nach dem Ersten Weltkrieg den Verlust der traditionellen Höflichkeit im Umgang der Menschen miteinander thematisierte und ihn zu einem der zentralen Elemente seiner Nostalgie nach der verlorenen Welt von Gestern machte.

Die angeführten literarischen Beispiele mögen für sozialgeschichtlich interessierte Germanisten als Orientierungspunkte für *eine mögliche* Geschichte der deutschen Konversation dienen. Der Raum zwischen ihnen kann leicht mit anderen Beispielen gefüllt werden, wobei nicht ausgeschlossen ist, dass diese den vorgeschlagenen Rahmen in mancher Hinsicht relativieren oder vielleicht sogar sprengen können – insbesondere was die recht pessimistische Vorstellung vom historischen Untergang des schönen Sprechens im 20. Jahrhundert betrifft. Diese offene Möglichkeit stellt aber nicht die Notwendigkeit einer Geschichte der deutschen Zivilisation in Frage, die am kulturvollen Umgang als einem wichtigen Kriterium gemessen wird.

Literaturverzeichnis

- Adam, Wolfgang (Hg.) (1997): *Geselligkeit und Gesellschaft im Barockzeitalter*. Teil II. Wiesbaden: Harrassowitz.
- d’Alembert, Jean Le Rond (1751–1765): Conversation, Entretien. In: *l’Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Paris. Vol. 4, S. 165.
- Beetz, Manfred (1990): *Frühmoderne Höflichkeit. Komplimentierkunst und Gesellschaftsrituale im alt-deutschen Sprachraum*. Berlin: J. B. Metzler.
- Brinker, Klaus – Sager, Sven Frederic (1989): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung* (= Grundlagen der Germanistik 30). Berlin: Schmidt.
- Burke, Peter (1993): *The Art of Conversation*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Burke, Peter (1994): *Rede und Schweigen*. Berlin: Wagenbach.
- Cicero, Marcus Tullius (1970): *O povinnostech* (= *De officiis*). Praha: Svoboda.
- Cox, Virginia (1992): *The Renaissance Dialogue. Literary Dialogue in its Social and Political Contexts. Castiglione to Galileo*. London – Cambridge: Cambridge UP.
- Craveri, Benedetta (2002): *L’âge de la conversation*. Paris: Gallimard.
- Elias, Norbert (1997): *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen* 1, 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fausser, Markus (1991): *Das Gespräch im 18. Jahrhundert*. Stuttgart: M. und P. Verlag für Wissenschaft und Forschung.
- Fontanes Werke in 5 Bänden*. (1977). Berlin – Weimar: Aufbau.
- Fumaroli, Marc (1980): *L’Âge de l’éloquence: rhétorique et « res literaria » de la Renaissance au seuil de l’époque classique*. Paris: Droz.
- Fumaroli, Marc (1994): *Trois Institutions littéraires*. Paris: Gallimard.

²⁷ vgl. Schmölders (1979: 183–186).

- Fumaroli Marc (ed.) (1998): *L'Art de la conversation*. In: *Anthologie de Jacqueline Hellegouarc'h*. Paris: Garnier.
- Fumaroli, Marc (ed.) (1999): *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne*. Paris: PUF.
- Garfinkel, Harold (1952): *The Perception of the Other. A Study in Social Order*. Ph.D. dissertation, Harvard.
- Gelzer, Florian (2011): *Konversation, Galanterie und Abenteuer*. Berlin: De Gruyter.
- Hahn, Alois – Melville, Gert – Röcke, Werner (Hgg.) (2006): *Norm und Krise von Kommunikation. Inszenierungen literarischer und sozialer Interaktion im Mittelalter*. Münster: LIT-Verlag.
- Grice, Paul (1979): Logic and Conversation. In: Cole, Peter – Morgan, Jerry L. (eds.) (1979): *Syntax and Semantics 3. Speech Acts*. New York – San Francisco – London: Academic Press, S. 41–58.
- Grossegesse, Orlando (1991): *Konversation und Roman*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Girardi, Raffaele (1989): *La società del dialogo Retorica e ideologia nella letteratura conviviale del Cinquecento*. Bari: Adriatica.
- Goffman, Erving (2011): *De dramaturgie van het dagelijks leven*. Utrecht: Bijleveld.
- Goffman, Erving (1994): *Interaktionsrituale*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (ohne Erscheinungsjahr): *Gestichten*. Utrecht: Bijleveld.
- Goetschel, Willi (1995): *Causerie: Zur Funktion des Gesprächs in Fontanes „Der Stechlin“*. In: *The German Review*, Vol. LXX, No. 3, S. 116–122.
- Guellouz, Suzanne (1992): *Le dialogue*. Paris: Coll. Littératures modernes, Presses Universitaires de France.
- Guthmüller, Bodo – Müller, Wolfgang G. (2004): *Dialog und Gesprächskultur in der Renaissance*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Harsdörffer, Georg Philipp (1968–69): *Frauenzimmer Gesprächsspiele*. 8 Bde. Tübingen: Niemeyer.
- Hasubek, Peter (1998): *„...wer am meisten red't ist der reinste Mensch“*. *Das Gespräch in Theodor Fontanes Roman „Der Stechlin“*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Heine, Heinrich (1965): *Italienische Reisebilder*. Berlin und Weimar: Aufbau.
- Heitsch, Dorothea B. – Vallée, Jean François (eds.) (2004): *The Renaissance Culture of Dialogue*. Toronto: University Toronto Press.
- Hempfer, Klaus W. (Hg.) (2002): *Möglichkeiten des Dialogs. Struktur und Funktion einer Gattung zwischen Mittelalter und Renaissance in Italien*. Stuttgart: Steiner.
- Hempfer, Klaus W. (Hg.) (2004): *Poetik des Dialogs*. Stuttgart: Steiner.
- Herwig, Wolfgang (Hg.) (1998): *Goethes Gespräche*, Biedermansche Ausgabe, fünf Bände in sechs Teilbänden. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Heyden-Rynsch, Verena von der (2004): *Evropské salony: vrcholy zaniklé ženské kultury*. Praha: H & H.
- Henne, Helmut – Rehbock, Helmut (1982): *Einführung in die Gesprächsanalyse*. Berlin – New York: De Gruyter.
- Hübner, Helga (2012): *Stefano Guazzo La Civil Conversazione in der französischen Kultur des 16. und 17. Jahrhunderts.*, Frankfurt am Main / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien: Peter Lang Verlag.
- Im Hof, Ulrich (1982): *Das gesellige Jahrhundert. Gesellschaft und Gesellschaften im Zeitalter der Aufklärung*. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Jones-Davies, M. T. (ed.) (1984): *Le dialogue au temps de la Renaissance*. Paris: Jean Touzot.
- Kalverkämpfer, Hartwig (1996): Die Kultur des literarischen wissenschaftlichen Dialogs – aufgezeigt an einem Beispiel aus der italienischen Renaissance. In: Kalverkämpfer, Hartwig – Baumann, Klaus-Dieter (Hgg.) (1996): *Fachliche Textsorten*. Tübingen: Narr, S. 683 – 743.
- Kampe, Jürgen (1997): *Problem „Reformationsdialog“*. *Untersuchungen zu einer Gattung im reformatorischen Medienwettstreit*. Beiträge zur Dialogforschung. Tübingen: Niemeyer.
- Knigge, Adolph Freiherr von (1977): *Über den Umgang mit Menschen*. Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- Knigge, Moritz Freiherr (2004): *Spielregeln. Wie wir miteinander umgehen sollten*. Bergisch Gladbach: Bastei Lübbe.
- Knigge, Moritz Freiherr – Michael Schellberg (2008): *Eine Frage Herr Knigge. Welche Umgangsformen brauchen wir noch?* Bergisch Gladbach: Bastei Lübbe.
- Kuschner, Eva (1972): Reflexions sur le dialogue en France au XVI^{ème} siècle. In: *Revue des sciences humaines* 14, S. 485–501.
- Lichtenberg, Georg Christoph (1983): *Ausführliche Erklärung der Hogarthischen Kupferstiche*. Erster Teilband, Die Erklärung. Frankfurt am Main: Insel Verlag.

- Lichtenberg, Georg Christoph (1985): *Aphorismen, Essays, Briefe*. Leipzig: Diederich'sche Verlagsbuchhandlung.
- Linke, Angelika (1996): *Sprachkultur und Bürgertum*. J. B. Metzler, Berlin.
- Litti, Antoine (2005): *Le Monde des salons. Sociabilité et mondanité à Paris au XVIIIe siècle*. Paris: Fayard.
- Lund, Hannah Lotte (2012): *Der Berliner „jüdischer Salon“ um 1800. Emanzipation in der Debatte*. Berlin: De Gruyter.
- Luther, Martin (1878): *Tischreden*. Leipzig: Reclam.
- Lutz, Eckard Conrad (2005): *Literatur und Wandmalerei*. Tübingen: Niemeyer.
- Mann, Thomas (1987): *Der Zauberberg*. Berlin und Weimar: Aufbau.
- Marsh, David (1980): *The Quattrocento Dialogue. Classical Tradition and Humanist Innovation*. London: Cambridge (Mass.).
- Martinelli-Huber, Franziska (2008): Robert von Blois – Konversation der höfischen Dame in einem Erziehungskontext des 13. Jahrhunderts. In: Schnell, Rüdiger (Hg.) (2008): *Konversationskultur in der Vormoderne. Geschlechter im geselligen Gespräch*. Köln – Weimar – Wien: Böhlau, S. 219–258.
- Mathesius, Vilém (1982): Společenské základy krásného hovoru. In Ders.: *Jazyk, kultura a slovesnost*. Praha: Odeon, S. 393–396.
- Mukařovský, Jan (1982): Dialog a monolog. In Ders.: *Studie z poetiky*. Praha: Odeon, S. 208–229.
- Müller, Adam (1920): *Zwölf Reden über die Beredsamkeit und deren Verfall in Deutschland*. München: Drei Masken Verlag.
- Musil, Robert (2016): *Der Mann ohne Eigenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Verlag.
- Picard, Roger (1943): *Les salons littéraires et la société française*. New York: Brentano's.
- Plotke, Seraina (2008): Conversatio / Konversation: Eine Wort- und Begriffsgeschichte. In: Schnell, Rüdiger (Hg.) (2008): *Konversationskultur in der Vormoderne. Geschlechter im geselligen Gespräch*. Köln – Weimar – Wien: Böhlau, S. 31–120.
- Prandi, Stefano (1999): *Scrittura al Corcevia. Il dialogo letterario nei secoli XV e XVI*. Vercelli: Mercurio.
- Promies, Wolfgang (Hg.) (1999): *Lichtenbergs Hogarth. Die Kalender-Erklärungen von Georg Christoph Lichtenberg mit den Nachstichen von Ernst Ludwig Riepenhausen zu den Kupferstich-Tafeln von William Hogarth*. München Wien: Carl Hanser Verlag.
- Reich-Ranicki, Marcel – Sigrid Löffler – Hellmuth Karasek (2000): *...und alle Fragen offen. Das Beste aus dem Literarischen Quartett*. München: Heyne Bücher.
- Roth, Joseph (1984): *Romane, 1, 2*. Köln am Rhein: Kiepenheuer & Witsch.
- Schmolders, Claudia (Hg.) (1979): *Die Kunst des Gesprächs. Texte zur Geschichte der europäischen Konversationstheorie*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Schnell, Rüdiger (Hg.) (2008): *Konversationskultur in der Vormoderne. Geschlechter im geselligen Gespräch*. Köln – Weimar – Wien: Böhlau.
- Schnell, Rüdiger (2008): Konversation im Mittelalter. Bausteine zu einer Geschichte der Konversationskultur. In: Schnell, Rüdiger (Hg.) (2008): *Konversationskultur in der Vormoderne. Geschlechter im geselligen Gespräch*. Köln – Weimar – Wien: Böhlau, S. 121–218.
- Seemann, Annette (2012): *Weimar. Eine Kulturgeschichte*. München: C. H. Beck.
- Simmel, Georg (2008): Soziologie der Geselligkeit. In: Derselbe (2008): *Individualismus in der modernen Zeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 159 – 173.
- Snyder, Jon R. (1989): *Writing the scene of speaking. Theories of dialogue in the late Renaissance*. Stanford: Stanford University Press.
- Strosetzki, Christoph (1978): *Konversation. Ein Kapitel gesellschaftlicher und literarischer Pragmatik im Frankreich des 17. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Strosetzki, Christoph (1988): *Konversation und Literatur. Zu Regeln der Rhetorik und Rezeption in Spanien und Frankreich*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Strosetzki, Christoph (2013): *Konversation als Sprachkultur. Elemente einer historischen Kommunikationspragmatik*. Berlin: Frank & Timme Verlag.
- Tarde, Gabriel (1922): *L'opinion et la foule*. Paris: F. Alcan.
- Thomas, Chantal (2012): *Die Kunst der Konversation*. Göttingen: Steidl Verlag.
- Warning, Rainer (1984): Gespräch und Aufrichtigkeit. Repräsentierendes und historisches Bewusstsein bei Stendhal. In: *Das Gespräch*. Herausgegeben von Karlheinz Stierle und Rainer Warning. Poetik und Hermeneutik XI. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 433–451.

- Wehinger, Brunhilde (2002): *Conversation um 1800. Salonkultur und literarische Autorschaft bei Mme de Staël*. Berlin: Verlag Frey.
- Wilson, Kenneth J. (1981): The Continuity of Post-Classical Dialogue. In: *Cythara* 21, S. 23–44.
- Wilson, Kenneth J. (1985): *Incomplete fictions. The formation of English Renaissance Dialogue*. Washington: Catholic University of America Press.
- Zwager, Hajo (1968): *Waarover spraken zij? Salons en conversatie in de achttiende eeuw*. Assen: Van Gorcum.

Annotation

A plea for the history of German conversation

Adam Bžoch

The informal conversation is since the 1960s not only an object of interest of the sociolinguistics (conversation analysis) but also a grateful object of cultural history. Literary scholars who deal especially with French, English, Dutch, Italian and Spanish literature and culture take over some elements of linguistics, microsociology, social psychology and other disciplines, interpreting the diversity of forms of informal verbal communication and their rules in particular epochs. The main goal of their cultural historical research can be either the reconstruction of concrete social institutions or, the discovery of factors and elements of the process of civilization in the terms of humanity. The author of the article discusses some works of German and Austrian literature which can be considered as paradigmatic for the understanding of the history of free and informal conversation in German culture.

Keywords: conversation, culture, cultural history, German literature.

Prof. Adam Bžoch, CSc.
Ústav svetovej literatúry SAV
Dúbravská cesta 9
84104 Bratislava
Slowakische Republik
adam.bzoch@savba.sk

„Will we meet in Prague before New Years eve?“ Das „Prager Erbe“ in Franz Carl Weiskopfs Exil-Jahren

Jan König

1 Das „Prager Erbe“

Die Wirkung Prags als *Genius loci* lässt sich bei vielen Prager deutschen Schriftstellern feststellen, man denke an Mütterchens Krallen bei Kafka. Mit der Bildung der Nationalstaaten und den damit einhergehenden gesellschaftlichen und politischen Veränderungen im ehemaligen Kronland Böhmen entwickelte sich bei den um 1900 in Prag geborenen Schriftstellern noch ein anderer Bezugspunkt: sie sahen sich als Teil internationaler Literatur- und Gesellschaftsbewegungen. Diese Schriftstellergeneration lässt das Nationale hinter sich, wenn man sich an das „hinternationale“ eines Johannes Urzidils erinnert. Auch Franz Carl Weiskopf und Egon Erwin Kisch bewegten sich beide zwischen diesen Polen von regionaler Zugehörigkeit und universalem Kosmopolitismus. In seinen Reportagen berichtet Egon Erwin Kisch rund um den Erdball und erlangte dadurch seine Bekanntheit. Kisch wie Weiskopf bereisten die Sowjetunion, um als fellow travelers über die neu entstandenen Gesellschaft zu berichten.¹ Mit der Staatsgründung der Ersten Tschechoslowakischen Republik, verschlug es beide nach Berlin, wo Weiskopf über ebendiese Staatsgründung sein Debüt gab. Trotz dessen Weltbürgertums scheint doch der Bezug zur Heimatstadt Prag nie verlorengegangen zu sein. Das „Prager Erbe“, wie es Franz Carl Weiskopf an Kischs 60. Geburtstag nannte, war ein hybrider Zustand:

Das Prager Element in Kischs Werk, das ist die Verbundenheit mit alter Geschichte; das ist das Verständnis für die vergiftende und befruchtende Spannung in national gemischten Gebieten; das ist die Kenntnis und richtige Einschätzung der von den Slawen gespielten Rolle in Vergangenheit und Gegenwart; das ist ein Hauch altjüdischer Legende und ein Tropfen hussitischer Rebellion und eine Ahnung böhmischen Barocks; das ist die Tradition von Schweik und von Comenius (...); das ist die Caféhausanekdote und naives Volkslied; das ist Neugierde nach der weiten Welt und nie gestilltes Heimweh; das ist frühes Wissen um die Stärke der Freiheitssehnsucht eines kleinen Volkes und die Unbesiegbare der Wahrheit.²

Mit dem „Prager Erbe“ bezeichnete Weiskopf eine interkulturelle Kompetenz, die er vor allem auf historische und kulturgeschichtliche Ereignisse der tschechischen, jüdischen und schließlich auch deutschen Nationalitäten in den böhmischen Ländern bezieht. Die Kompetenz, die er hier für das Werk Kischs herstellte, lässt sich für Weiskopfs eigenes Schaffen herausarbeiten. Es wird davon ausgegangen, dass er in seinem Leben und Werk als Mittler tschechischer Kultur wirkte, wobei sich dieser Beitrag auf die Exilzeit Weiskopfs konzentriert. Nach einer kurzen Darstellung der Flucht und Ankunft in dem Exilort New York steht zunächst Weiskopfs journalistisches Schaffen im Mittelpunkt des Beitrages. Dieses wird unter dem Aspekt der Darstellung von Eigenem und Fremden, also dem amerikanischen Exilland und der Prager Herkunft, untersucht. Die weiteren Teile des Beitrags konzentrieren sich auf die Korrespondenzen mit Heinrich Mann und Egon Erwin Kisch. Mann erbittet Weiskopfs Meinung zu seinem Werk *Lidice* und abschließend wird in der Korrespondenz zwischen Weiskopf und Kisch die Diskussion über die Heimkehr in die alte Prager Heimat nach Beendigung des Weltkrieges dargestellt.

¹ vgl. König (2017).

² Weiskopf (1945a: 303).

2 Die Flucht ins Exil

Als im Herbst 1938 über dem Schwarzwald der Flugzeugmotor einer Maschine aussetzte, die gerade von Prag nach Paris unterwegs war, ging ein Schock durch die Kabine. Wochen zuvor musste ein Flugzeug, das die gleiche Strecke flog, wegen eines Motorschadens in Stuttgart notlanden. Diese Gelegenheit nutzte die Gestapo, um Passagiere aus der Maschine zu entführen. Auch in jenem Flugzeug waren nicht wenige Fluggäste, die eine Verhaftung zu befürchten hätten. Unter ihnen war auch der Prager deutsche Autor Franz Carl Weiskopf. Entsprechend groß war die Erleichterung, als das Motorengeräusch wieder einsetzte.³ In Paris angekommen suchte Weiskopf ein Hotel, das er bereits aus Studententagen kannte, in der Rue Bellechasse auf. Die Stadt war für Weiskopf durch Studienaufenthalte und Schriftstellerkongresse nicht unbekannt, außerdem sprach er sehr gutes Französisch. Er gliederte sich dort in die Gemeinde der bereits anwesenden Exilanten ein. Das waren vor allem deutschsprachige Kollegen aus den Berliner Jahren und ehemalige Weggefährten aus Prag, die er dort wiedertraf, unter anderen der ehemalige Cheflektor der Kiepenheuer Verlages Herman Kesten, Joseph Roth, Lionel Feuchtwanger oder Egon Erwin Kisch. Vor allem mit Kisch verband Weiskopf eine tiefgehende Freundschaft durch gemeinsame Jahre in Prag und Berlin, sowie auch eine gemeinsame politische Einstellung. Die Diskussionen, die im Café Deux Magots mit Egon Erwin Kisch und Franz Carl Weiskopf geführt wurden, hielt Hermann Kesten in seinem Band *Dichter im Café* fest:

Und ich saß mit Franz Carl Weiskopf oder mit Egon Erwin Kisch. Und Weiskopf wollte mich nie zum Kommunismus bekehren, sondern sprach mit mir über die Technik des modernen Romans und die Sprachschnitzer unsrer berühmten Kollegen. Kisch wollte mich immer zum Kommunismus bekehren und zählte alle bürgerlichen Schriftsteller auf, die nach Moskau fahren (...).⁴

Dass Kisch und Weiskopf überzeugte Kommunisten waren, darüber besteht kein Zweifel. Hinzufügen muss man aber, dass beide keine Dogmatiker waren. Sie waren keine Anhänger des Proletkults, wie er von Moskau aus gepredigt wurde. Kisch schrieb in den zwanziger Jahren literarische Reportagen und fand damit auch später in der Bundesrepublik Anerkennung. Weiskopf setzte sich, wie auch das Zitat von Kesten andeutet, mit der Gattung des modernen Romans auseinander, besprach dabei in verschiedenen Artikeln Autoren wie Kafka oder Hemingway sehr positiv, womit er in der Frühphase der sozialistischen Tschechoslowakei und DDR nicht immer auf Wohlgefallen stieß. Der Pariser Aufenthalt sollte für beide Schriftsteller nur eine Zwischenstation sein. Weiskopf verließ im Sommer 1939 Paris in Richtung New York, Kisch folgte seinem Freund später, erhielt aber kein Visum für die Vereinigten Staaten und musste seine Exilzeit in Mexiko verbringen.

Auf Einladung der League of American Writers reisten Franz Carl Weiskopf und seine Frau Grete nach New York, wo sie am 12. Juni 1939 auf Ellis Island amerikanischen Boden betraten. Dort wurde das Ehepaar durch drei Mitarbeiter des Board for Special Inquiry und Mitglieder der League of American Writers begrüßt. Noch bei der Ankunft fragten die Beamten der amerikanischen Einwanderungsbehörde die Mitarbeiter der Schriftstellervereinigung aus, die sich aber wortkarg gaben. Sie informierten die Beamten weder über die Finanzierung der Reise, noch über die Biografie des Ehepaars. Keine der beiden Organisationen schien sich zu diesem Zeitpunkt bewusst gewesen zu sein, wen sie in die USA eingeladen hatten. Obwohl die Mitarbeiter der Migrationsbehörde eng mit dem FBI zusammenarbeiteten und mit dem Geheimdienst Informationen teilten, wussten sie nichts über Weiskopfs kommunistische Parteizugehörigkeit und Sympathien für die Sowjetunion. Das verwundert umso mehr, wenn man bedenkt, dass die League of American Writers aus den Aktivitäten der Kommunistischen Partei entstanden ist.

³ Weiskopf (1947: 555f.)

⁴ Kesten (1959: 77).

Grund der Einladung war der bevorstehende Kongress der League in New York. So sehr die League-Mitarbeiter bei der Ankunft von Grete und F.C. Weiskopf versicherten, „that they will leave the United States at the end of six months“⁵, machte Weiskopf spätestens nach einem Monat in New York Pläne, wie beispielsweise für eine Lesereise durch die USA im Herbst 1939, die auf einen längeren Aufenthalt schließen ließen. Mit Kriegsbeginn im September 1939 war eine Rückkehr nach Europa ausgeschlossen. In einem Brief an den in Paris sitzenden Hermann Kesten fasste er seine Lage Ende Juli 1939 zusammen:

(...) da sitze ich in der fernen riesengrossen Stadt New York, wo es heiss und feucht ist wie in einem türkischen Dampfbad, und... lese Ihren Artikel über Ernst Weiss. Die Menschen sind eben wunderbar, nicht wahr? Da packt einen beim Lesen eines literarischen Artikels das Heimweh nach einem Pariser Café oder auch nur nach dem süissen Gestank der Pariser Autobusse. Und deshalb setzt man sich trotz entsetzlicher Hitze an die Schreibmaschine und tippt (oder fragtippt) [...]. Wir sind jetzt 7 Wochen hier und immer noch greenhorns. Es ist schön und interessant hier und ermüdend und aufregend und heiss, vor allem heiss. Und alles ist anders dimensioniert. Und man muss ganz feste Nerven haben. Oder ein grosses Bankkonto. Letzteres ist noch besser als gute Nerven.⁶

3 Das Ankommen in der Fremde

Weiskopfs Einstellung zu seinem neuen Gastland war ambivalent. Dies hatte politische, gesellschaftliche, aber auch klimatische Gründe. Immer wieder beschwerte sich Weiskopf über die „Waschkuechenhitze“⁷ in New York während der Sommermonate, vor der er in späteren Jahren in ein Sommerhaus in Cape Cod, in die Künstlerkolonie nach Yaddo in Saragota Springs oder nach Provincetown in Massachusetts flüchtete.

Nach der Ankunft in New York bezog das Ehepaar eine Zweizimmerwohnung in der 15th Street mit Blick auf den Stuyvesant-Square. Bei Fragen des alltäglichen Lebens erwies sich seine Frau Grete Weiskopf als nützliche Hilfe, denn sie kümmerte sich um die häuslichen Dinge. Neben der Renovierung der Wohnung besuchte sie Trödler an der New Yorker East Side, während ihr Mann seiner Arbeit nachging. Damit konnte das Ehepaar dem klassischen Rollenbild dieser Zeit entsprechen. Weil die klassische Rollenverteilung im Exil durch die arbeitslosen Schriftsteller nicht mehr gegeben war und die Frauen sich geschickter beim Broterwerb anstellten, gingen viele Ehen in dieser Zeit in die Brüche.⁸ Bei der Integration geholfen haben auch tschechischstämmige New Yorker: der tschechische Bäcker Frank Ocenásek half dem Schriftstellerehepaar in finanziell schwierigen Zeiten aus⁹, außerdem besuchte Weiskopf im tschechoslowakischen Arbeiterhaus in der East 72nd Street samstags eine Zusammenkunft von Tschechen zu Vepřoknedloželo.¹⁰

Von Beginn seiner Ankunft an bemühte sich Weiskopf auch um seine schriftstellerische Integration in den amerikanischen Markt. Schon der Brief an Kesten vom Juli 1939 zeigt, wie sehr Weiskopf sich in der neuen Heimat für seine schriftstellerischen Angelegenheiten einsetzte:

⁵ zit. nach Stephan (1995: 344).

⁶ Brief von F.C. Weiskopf an Hermann Kesten vom 29. Juli 1939, AdK Berlin, Weiskopf-Archiv, 345/1.

⁷ Brief von F. C. Weiskopf an Heinrich Mann vom 7. Juli 1947, AdK Berlin, Weiskopf-Archiv, 334/41.

⁸ Pfanner (1987: 46f.).

⁹ vgl. Arndt (1965: 63).

¹⁰ Das ist Schweinebraten mit Knödeln und Sauerkraut.

Ich habe einige Verbindungen angeknüpft und Verhandlungen angefangen, aber bis zu ersten positiven Resultaten ist es noch ein weiter Weg. Im Herbst mache ich eine Vorlesungstour nach dem Westen. Einstweilen schreibe ich wartend und warte schreibend auf das Ende der dead season.¹¹

Tatsächlich wurde das Jahrzehnt im New Yorker Exil „zu den produktivsten im Leben des Prosaautors, Essayisten und Journalisten“¹². Er begann zunächst Artikel über die Lage in Europa auf Englisch zu veröffentlichen. *Czechia under the Nazis* war der erste Artikel, den Weiskopf am 30. August 1939 in dem Politmagazin *The New Republic* auf dem amerikanischen Markt unterbringen konnte. Weitere Artikel über die Situation in Deutschland und das Exilleben sollten in diesem Jahr noch folgen. In seinen Publikationen macht er sich seine Mehrsprachigkeit zunutze. Neben englisch- und deutschsprachigen Medien publizierte Weiskopf auch in tschechischsprachigen Zeitungen wie *Nový deník* oder *Newyorské listy*. Auch in der Zeitschrift des German Jewish Club *Aufbau* brachte er Artikel unter. Weil Weiskopf seine schriftstellerische Tätigkeit ausüben konnte, gehörte er zu den Privilegierten unter den europäischen Exilanten, denn viele mussten einer anderen Lohnarbeit nachgehen, um zu überleben. Trotzdem brachten die Artikel, wenn sie überhaupt bezahlt wurden, nur wenig Geld ein. Ein nützlicher Kontakt war der Literaturagent Max Lieber¹³, der Weiskopf half, Übersetzer und Verleger für seine Werke zu finden. Im Frühjahr 1941 schloss Weiskopf mit dem Verleger Sam Sloan einen Vertrag für die englischen Rechte des Romans *Dawn Breaks* ab, der schließlich im März 1942 im New Yorker Verlag Duell, Sloan and Pearce herauskam. Zwei Jahre später erschien im Alfred Knopf Verlag der Roman *Firing Squad*.

Zudem begann er seine Trilogie über die Donaumonarchie in den USA zu schreiben, wo er 1946 *Twilight on the Danube* (deutsch: *Abschied vom Frieden*) im Alfred A. Knopf Verlag veröffentlichte. Hinzukamen die Anthologien *Hundred Towers* (1945) und *Morgenröte* (1947) und der Abriss über die Exilliteratur *Unter fremden Himmeln* (1948). Es waren die Jahre, in denen Weiskopf zum „homme de lettres“, wie ihn Fritz J. Raddatz nennt, wird, er zählt „zu den profiliertesten Repräsentanten der deutschsprachigen Exilpublizistik“¹⁴.

Neben seinem umfangreichen literarischen Schaffen unterhielt Weiskopf eine große Zahl an Korrespondenzen mit Freunden und Schriftstellerkollegen. Zu Weiskopfs vierzigstem Geburtstag schrieb der auf Ellis Island festsitzende Kisch, „von Samarkand bis Hollywood habe ich kaum einen Schriftsteller kennengelernt, der nicht ‚zufällig gerade heute‘ einen Brief von F.C. Weiskopf bekommen hätte.“¹⁵ Natürlich ist diese Aussage übertrieben, wenngleich ein Stück Wahrheit darin liegt. Weiskopf war ein fleißiger Briefeschreiber und erwartete Gleiches von seinen Adressaten. Sortiert man die Korrespondenzen räumlich, unterhielt Weiskopf Kontakt zu den Zentren des Westexils. Mit London hielt er Briefkontakt mit Mitgliedern der tschechoslowakischen Exilregierung. In Los Angeles, neben New York das große Exilzentrum der USA, schrieb Weiskopf regelmäßig mit Lion Feuchtwanger und Heinrich Mann.

Am Ende seiner Exilzeit in den USA gab er sich versöhnlich mit seinem Gastland:

Amerika ist das Land der großen Gegensätze; man versteht es nicht, sieht man es nur als eine Art Dollarparadies oder nur als Schauplatz grenzenloser Ausbeutung an; man erhält ein verzerrtes Bild, wenn man das Auge nur auf die wachsenden Fäulnisflecken sozialer und politischer Reaktion richtet, und man erhält ein ebenso verzerrtes, wenn man sich von den Symptomen einer kräftig fortlebenden freiheitlichen Tradition allein beeindruckt lässt.¹⁶

¹¹ Brief von F. C. Weiskopf an Hermann Kesten vom 29. Juli 1939, AdK Berlin, Weiskopf-Archiv, 345/1.

¹² Brief von F. C. Weiskopf an Hermann Kesten vom 29. Juli 1939, AdK Berlin, Weiskopf-Archiv, 345/1.

¹³ Zur spektakulären Lebensgeschichte Maxim Liebers siehe: Stephan (1985: 239), Anmerkung 6.

¹⁴ Kindlers Neues Literaturlexikon: Franz Carl Weiskopf, S. 497.

¹⁵ Kisch (1963: 95).

¹⁶ Weiskopf (1947: 18f.).

4 Das „Prager Erbe“ in Weiskopfs journalistischem Werk

Die neue Heimat brachte dem Journalisten und Schriftsteller eine Vielzahl neuer Impulse. Auf eine Rundfrage des „Books Abroad“ Magazins, die im Herbst 1942 an der Universität von Oklahoma unter dem Titel „Transplanted Writers“ erschien, antwortete Weiskopf auf die Frage des Einflusses der neuen Heimat auf das Werke der Schriftsteller: „Our horizon has grown wider, our treasure of experience larger in these years of exile. That will make a difference in all our future work. (...) I have found a strong and new stimuli in the American short story (...)“.¹⁷

In seinen journalistischen Texten verarbeitete Weiskopf sein Amerika-Bild, wobei er immer wieder die Widersprüchlichkeit des Landes betonte. Aber eben weil der Kontinent in seiner Größe und seiner Vielfalt antagonistisch erscheint, reduziert Weiskopf die Komplexität durch räumliche Einschränkungen, wodurch einzelne Straßenzüge oder öffentliche Einrichtungen, wie z.B. eine New Yorker Bibliothek, in den Mittelpunkt seiner Reportagen und Artikel gestellt werden. In den Texten findet sich der so oft beschriebene melting pot, wenn er vom „St. Marcs Place, wo sich die Düfte von italienischen Spaghetti, ukrainischen Bortschtsch, polnischen Würsten und jiddischen ‚Gefüllte Fish‘ friedlich vereinen“¹⁸ schreibt. Neben diesen nicht unbedingt neuartigen Darstellungen der Stadt New York finden sich auch Bezüge und Vergleiche zu seiner tschechischen Heimat, wie es in dem Text *New York – Vierzehnte Straße* geschieht. Darin überträgt er den heimatlichen Konflikt zwischen Sudetendeutschen und Tschechen auf die Stadt New York. Den German Broadway in der 86. Straße vergleicht er mit dem nordböhmischen Gablonz, „eine Art Super-Gablonz, wohlverstanden, mit Wolkenkratzern und Coca-Cola-Reklamen und Untergrundbahnstationen und Hochbahnkonstruktionen ... aber trotzdem immer noch Gablonz, das heißt: sudetendeutsche Provinz mit verbiesterten Menschen“¹⁹ Dieses negative Bild eines „deutschen“ New Yorks hellt sich im gleichen Text dann auf, wenn er auf tschechisches Kulturgut trifft. Als der durch Manhattan schlendernde Erzähler an der Academy of Music vorbeispaziert, wo Antonín Dvořák lehrte, wird der Text heimatlich und versöhnlicher: „So wird die große Welt klein. So ordnet sich die Vierzehnte Straße im Südteil von Manhattan in die seltsame Privatgeographie des Prager Kindes ein, das überall in der Welt Beziehungen zur Heimatstadt aufspürt oder erfindet.“²⁰ In der Verbindung von Heimatstadt und Exilort kombiniert Weiskopf den bekannten und unbekanntem Raum. Es entsteht kein neues Heimatgefühl in der fremden Stadt, vielmehr wird die alte Heimat in die neue Umgebung projiziert. Diese Projektion geht hin bis zu den Konflikten, die in Böhmen stattfinden. In der Beschreibung des deutschsprachigen Stadtteils Yorkville wird die sudetendeutsche Bevölkerung zur deutschen Bevölkerung verallgemeinert. Damit verbunden sind das Provinzielle wie auch das Barbarische, wenn Weiskopf die Deutschen „die verhinderten SA-Leute von Yorkville“²¹ nennt. Wie zulässig die Verallgemeinerung ist, sei dahingestellt. Durch seinen mentalen Referenzraum „Böhmen“ entsteht ein hybrides Bild New Yorks. Dieses Bild soll aber nicht als statisch verstanden werden, sondern als schwankendes, sich veränderndes. Eben wie das Prager Erbe eines Egon Erwin Kisch lassen sich in Weiskopfs journalistischem Schreiben auch Bezüge zu der Heimat finden. Interkulturelle Bezüge zwischen dem in New York lebenden und in Prag geborenen Schriftsteller erweitern den kulturellen Raum und lassen eine Verbindung zwischen beiden Städten entstehen.

¹⁷ div. (1942: 391).

¹⁸ Weiskopf (1945b: 21).

¹⁹ Weiskopf (1944: 537).

²⁰ ebd.: 544.

²¹ ebd.: 537.

5 Das „Prager Erbe“ als interkulturelle Kompetenz

Weiskopfs interkulturelle Fähigkeiten spiegeln sich nicht nur in seinem Werk wider, sondern auch in der Korrespondenz mit Heinrich Mann. Der Briefwechsel, der 1941 begann, ist von großem Respekt und hoher Bewunderung für den Romancier geprägt. Wesentliches Thema des Briefwechsels war die Lage in der Tschechoslowakei, nicht zuletzt, weil dort Heinrich Manns Exfrau, die Prager Schauspielerin Maria Kanová und die gemeinsame Tochter Leonie wohnten. Mann selbst war seit 1936 tschechoslowakischer Staatsbürger, weshalb Lion Feuchtwanger seinen kalifornischen Nachbarn bei Weiskopfs Eintritt in den tschechoslowakischen Botendienst scherzhaft als dessen „Schutzbefohlenen“²² bezeichnet. Im Dezember 1943 wendete sich Heinrich Mann mit einer Bitte an Weiskopfs. Es betrifft den gerade im Erscheinen befindlichen Roman *Lidice*:

Das Buch, das Sie aus Mexiko erwarten, beunruhigt mich, da es endlich erscheint. Ich weiss natürlich, dass ich nicht wie ein geborener Zugehöriger schreiben kann, wenn ich die Affäre in Lidice behandle. Während ich schrieb, ungewöhnlich schnell und leicht die Dialoge hinschrieb, schien mir alles richtig und wie von selbst entstanden. Heute fürchte ich, Fehler begangen zu haben, in der Sache oder im Ton und Takt.

*Wenn Sie können, bitte, nehmen Sie mir die Zweifel. Meine Absicht war redlich. Sagen Sie mir jedenfalls ihren Eindruck!*²³

Heinrich Manns Roman war der Versuch, das Blutbad von Lidice in einer satirischen Form zu verarbeiten und es schien ihm nun moralisch fraglich, es in dieser Form getan zu haben. Das Werk steht im Kontext der Ermordung des Stellvertretenden Reichsprotektors von Böhmen und Mähren Reinhard Heydrich am 27. Mai 1942 und der darauffolgenden Eliminierung des Dorfes Lidice bei Prag. In der Nacht vom 9. auf den 10. Juni 1942 wurden die männlichen Bewohner des Dorfes erschossen, die weiblichen größtenteils in das KZ Ravensbrück deportiert und die Kinder in SS-Familien oder Lebensborn-Anstalten untergebracht. Das Dorf wurde von Einheiten aus SS, Wehrmacht und Polizei dem Erdboden gleichgemacht. Mann hatte eine erste Fassung des Romans am 27. September 1942 beendet und im Dezember entstand ein erstes Typskript im Verlag El Libro Libre.²⁴ Nachdem der literarische Beirat um Ludwig Renn, Anna Seghers, Bodo Uhse und Egon Erwin Kisch Bedenken anmeldete, „namentlich aus Rücksicht auf die tschechischen Freunde im Exil“²⁵, aber auch Schwächen in der Figurenkonzeption des Romans sah, erarbeitete Mann bis Februar 1943 eine zweite Fassung, die im Herbst als „Der Protektor. Eine Satire“ angekündigt wurde. Warum der Roman schließlich unter dem Titel *Lidice* erschien, bleibt unklar. Möglich sind marktstrategische Aspekte, denn das Massaker hatte weltweit für Aufmerksamkeit gesorgt. Der tschechoslowakische P.E.N in London hatte eine Anthologie zu dem Thema herausgebracht, Bertolt Brecht dichtete ein „Lidicelied“, es erschienen Arbeiten von Lenka Reinerová, Alexander Abusch und Alfred Kantorowicz zu dem Ereignis.²⁶ So wurde Lidice zu einem literarischen Thema.²⁷ Vorstellbar, dass sich der Verlag dieses Motiv bei der Verbreitung des Romans zu Nutze machen wollte. Dem verunsicherten Heinrich Mann steht ein verhaltener Weiskopf gegenüber, der sich als falschen Leser des Romans sieht, da er zu sehr emotional involviert sei:

²² Brief von Lion Feuchtwanger an F. C. Weiskopf vom 20. März 1948, AdK Berlin, Weiskopf-Archiv, 322/24.

²³ Brief von Heinrich Mann an F. C. Weiskopf vom 6. Dezember 1943, AdK Berlin, Weiskopf-Archiv, 334/12. Alle Rechte vorbehalten S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main.

²⁴ vgl. Emrich (1984: 99).

²⁵ ebd.

²⁶ vgl. Emrich (1985: 144).

²⁷ ebd.

Ich habe unterdessen Ihren Lidice-Roman gelesen. Ich muss gestehen, dass ich ein Buch mit diesem Thema nicht nur als literarisch interessierter Leser beurteilen kann, sondern dass sich in meine Betrachtung ohne meinen Willen gewisse Gefühlsregungen mischen, die mit dem Begriff Lidice (und für uns Böhmen ist das ein ganz bestimmter Begriff) zusammenhängen.

Die Gefühlsregungen hindern mich wahrscheinlich, den Versuch, das Lidicethema satirisch zu behandeln, richtig zu würdigen. Wie mir wird es wohl andern Lesern aus der Tschechoslowakei ergehen, aber ich bin weit davon entfernt, eine satirische Behandlung des Stoffes zu verdammen... nur, etwas in mir ist zu sehr empfindlich, als dass ich die Satire in diesem Zusammenhang richtig aufnehmen könnte. Das mag sich übrigens mit der Zeit legen. Ich will nur sagen, dass ich ein schlechter Leser bin, ein nicht richtig reagierendes Lackmuspapier. Niemand wird aber ihre satirische Behandlung des Lidicestoffes falsch auffassen; man kennt Sie viel zu gut, und dann kommt ja immer wieder unter der Satire die tiefernste Bedeutung zum Vorschein. Ihre Frage, ob ich Sie in dieser Hinsicht beruhigen kann, beantworte ich also ohne weiteres mit einem eindeutigen Ja.²⁸

Weiskopf konnte mit seinem Urteil Heinrich Mann nicht überzeugen, weil die Bestätigung eben nicht eindeutig war, wie es Mann erhofft hatte. Die Verquickung von Massaker und Satire auf das Böse scheint ihm letztlich emotional nicht zu gefallen. Dass der Roman aber auf Ideen beruht, die noch in die dreißiger Jahre, die Zeit des französischen Exils, zurückgehen und das Buch als eine allgemeine Faschismussatire geplant war, kann Weiskopf nicht gewusst haben und so liest er den Roman im zeitgenössischen Kontext als „satirische Zeitlegende“²⁹.

Heinrich Mann zeigte sich enttäuscht über Weiskopfs Antwort:

Der wirklich jüngste (Roman), ‚Lidice‘, hat Ihnen nicht gefallen, was ich verstehe; nur, dass von mir, zu dem Gegenstand, nichts anderes zu erwarten war. Ich habe meine Sache darauf gestellt, das Böse in seiner Komik zu zeigen, - hier zum wievielten Mal? Diese unseligen Deutschen vergreifen sich an einem Lande, das mir teuer ist. (Länder mit guten Gesichtern und mit einigen meiner guten Erinnerungen halte ich ein wenig auch für die meinen. Abgesehen davon, hat Masaryk es mir eigens erlaubt, darauf bin ich stolz.) Nun übertreiben diese Deutschen sich selbst. Ich bin es nicht, der übertreibt, sie sorgen dafür. Sie werden schädliche Narren; neben ihnen bekommt in den ländlichen Szenen das einfache Volk etwas Heiliges. Sein Witz, seine List, nicht weniger als wenn es tanzt und singt, zeigen den Bösen: Wozu strengt ihr euch an? Das Bessere ist das Einfache.³⁰

Heinrich Mann zeigte Verständnis für Weiskopfs Unbehagen, gleichzeitig beharrte er auf seiner Verarbeitung als Satire. Es war auch das Befremden seiner tschechischen Freunde, das Heinrich Mann veranlasste, „seinen Biographen Karl Lemke 1949 dazu zu bestimmen, den Roman *Lidice* mit »Zurückhaltung«, als eine »Art Geheimnis« zu behandeln.“³¹ Dies sollte durchaus gelingen: die zweite Auflage des Werkes erfolgte erst vierzig Jahre später.

6 Die Frage der Rückkehr nach Prag

Weiskopf stand mit allen Mitgliedern des literarischen Beirates des mexikanischen Exilverlages brieflich in Kontakt, zu denen auch Egon Erwin Kisch gehörte. Mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges stellte sich für die beiden Prager die Frage, wie weiter zu verfahren ist, wo weiter zu leben sei. In den USA drängte die Regierung Weiskopf dazu, das Land zu verlassen. Die mexikanische Regierung war freundlicher gestimmt, aber dafür waren die Bedingungen für die

²⁸ Brief von F. C. Weiskopf an Heinrich Mann vom 9. Februar 1944, AdK Berlin, Weiskopf-Archiv, 334/15.

²⁹ Uhse/Weiskopf (1990: 56).

³⁰ Brief von Heinrich Mann an F. C. Weiskopf vom 9. Juli 1944, AdK Berlin, Weiskopf-Archiv, 334/17. Alle Rechte vorbehalten S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main.

³¹ Emrich (1985: 145).

Europäer umso schwieriger. Auf einen euphorischen Brief, den Kisch am Kriegsende mit der Frage „Will we meet in Prague before New Years eve?“³² schreibt, reagierte Weiskopf mit einer sehr nüchternen Einschätzung:

Ob wir uns bald in Prag wiedersehen? Ich zweifle sehr. Es sieht (von hier aus) so aus, als wäre kein richtiger Platz für einen deutsch schreibenden Schriftsteller dort. Wenigstens vorläufig. Ich mag mich nicht um ein Amt bewerben, ich will kein Beamter sein. Wenn man mich braucht, ich stehe zur Verfügung und habe das auch sofort erklärt; aber im Augenblick würde unsereins wohl eher ein embarassement darstellen. Wir sind besondere casualties von Hitlers barbarischem Wüten. Ich meine damit die antinazistischen Deutschen aus der Tschechoslowakei, die zu sehr an ihre Sprache gebunden sind. Bei Ingenieuren, Maurern, Aerzten ist das anders: die können natürlich auch ohne perfekte Tschechischkenntnis dort arbeiten und die Aufgabe der Sprache spielt bei ihnen eine kleine Rolle. Unsereins kann doch nicht die Sprache wechseln wie ein schmutziges Hemd. Und als Schriftsteller kann man in der (längeren und kürzeren Interimszeit bis zur Regelung so oder so) arbeiten und wirken wo immer man ist; dazu muss man nicht trouble aufsuchen, trouble für die anderen und für sich. (Aber vielleicht ändert sich alles sehr plötzlich.) Eine weitere Erwägung: bloss hinfahren, um dort den Leuten das wenige Brot wegzuessen ist auch nicht gut; und jemanden mitnehmen, der die Sprache überhaupt nicht kann ist j e t z t (ich betone wieder das Vorläufige aller Betrachtungen) nicht sehr ratsam. Es scheint mir also, dass einstweilen Warten unserer Teil ist. Daran sind wir ja leidergottseidank gewohnt. Hast Du schon ein bestimmteres Bild von dem, was Du in Prag tun willst, kannst oder sollst?³³

Weiskopfs Einschätzung der Lage ist gleichermaßen rücksichtsvoll wie realistisch, denn die Situation ist im Herbst 1945 nicht erfreulich für die Prager deutschen Schriftsteller. Das Potsdamer Abkommen im September 1945 sah die Aussiedlung der deutschen Minderheiten aus den deutschen Siedlungsgebieten Ost- und Mitteleuropas vor. Schon zu diesem Zeitpunkt wurde Weiskopf deutlich, dass eine Rückkehr in die Heimat nur schwer zu bewerkstelligen sei, wie er im September 1945 an Bodo Uhse schreibt:

Ich habe gerade in diesen Tagen, die doch so schön sein müßten, zum Teil sehr melancholische Gedanken gehabt. Kein Wunder übrigens, ist doch die Situation eines deutschen antihitlerischen Schriftstellers aus der Tschechoslowakei tragigrotesk. Gerade wenn seine Heimat von Naziokkupation befreit ist und neues Leben beginnt...verliert er sie. Denn was soll er dort, wenn seine Sprache nicht mehr geduldet wird; wenn seine Bemühungen um ein harmonisches Zusammenleben der beiden Nationalitäten zu nichts geführt haben und nicht wieder aufgenommen werden können; wenn er persönlich zwar von den Tschechen geachtet und geehrt wird, aber doch nur eine Art Gast zu Hause sein kann, es sei denn, er wechselt die Sprache? Ja, mein lieber Bodo, so ein deutscher Schriftsteller aus der Tschechoslowakei hat allerhand Schmerzen in diesen Tagen, und er muß sich noch dazu sagen, daß er, so bitter es ihn ankommen mag, immer noch zufrieden sein muß: denn wenn die persönliche Tragödie von ein paar tausend oder zehntausend Menschen Teil des Preises ist, der gezahlt werden soll, damit in den böhmischen Ländern und überhaupt im Donaubecken endlich einmal Sicherheit und Friede wird...dann ist das nicht zu teuer sub specie aeternitatis, oder zumindest ‚historische gesehen‘. Nur wird einem davon leider nicht leichter.³⁴

Die Schwermut ist durch den scheinbar endgültigen Verlust der eigenen Heimat nur allzu gut nachvollziehbar, aber darüber hinaus sieht Weiskopf auch seine Arbeit als Mittler zwischen Deutschen und Tschechen als gescheitert an. Das Verdikt nimmt er um des Friedens willen an, hier ordnet er sein persönliches Schicksal der Möglichkeit eines größeren Zieles, des dauerhaften Friedens in Mitteleuropa, unter.

³² Brief von Egon Erwin Kisch an Weiskopf vom 29. Oktober 1945, AdK Berlin, Weiskopf-Archiv, 331/11.

³³ Brief von F. C. Weiskopf an Egon Erwin Kisch vom 1. November 1945, AdK Berlin, Weiskopf-Archiv, 331/12.

³⁴ Uhse/Weiskopf (1990: 194).

Das Thema der Rückkehr greift Weiskopf im selben Monat in einem Brief an Egon Erwin Kisch noch einmal auf. Diesmal greift er zu wesentlich drastischeren Aussagen, was die alte Heimat betrifft:

Ueber die Möglichkeiten, als deutsch schreibender Schriftsteller in Prag zu leben (zumindest in der nahen Zukunft) scheinst du viel zu viel Illusionen zu haben. Uns werden keine Urzidils repräsentieren; uns werden so bald nicht einmal unsere eigenen Werke repräsentieren. Ich zitiere aus zwei Briefen, die ich dieser Tage aus London bekam, von Lenz und Sommer, die in engem Kontakt stehen: ‚I hope that German books will not be burned in Prague, but it’ll take some time till they will be freely sold or even printed. CSR isn’t SSR and only a great people can be magnanimous in the hour of victory.‘ Und das andere Zitat: ‚Wir, denen man ehemals den unpassenden Namen Sudetendeutsche gab, gehören nicht dazu. Man sagt es uns ununterbrochen. Und wir glauben es endlich. Man verspricht uns, dass wir geduldet sein werden. Würde es Sie reizen, irgendwo geduldet zu sein? Und dabei ist nicht einmal gesagt, dass diejenigen, die uns versprechen, uns zu dulden, in dem Zeitpunkt, da sie an ihr Versprechen erinnert werden, noch in der Lage sein werden, es einzuhalten.‘³⁵

Mit Kriegsende brach in Prag eine antideutsche Stimmung aus. Nach dem Prager Aufstand am 4. Mai 1945 begann die Jagd auf die in Prag verbliebenen Deutschen. Weiskopf war über die Situation in Prag gut informiert und stellte schließlich fest:

Man muss die Dinge sehen, wie sie sind. Die Möglichkeiten, als deutscher Schriftsteller in der Tschechoslowakei zu wirken sind vorbei. Die Möglichkeit, dort zu sein, mag bestehen... aber es wird zumindest in der nächsten Zukunft ein Geduldet sein, eine Art Vegetieren sein. Und ich möchte weder mich noch meine tschechischen Freunde in die peinliche Lage versetzen, FCW als Bürger zweiter Klasse, sozusagen als Schutzjuden in Prag zu sehen, immer in der Gefahr verprügelt zu werden, wenn zufälligerweise ein Wort in der Muttersprache dem Mund entfährt. Zweifellos ist diese Situation durch Hitler verschuldet worden. Es ist tragikgrotesk, dass wir für ihn zu bezahlen haben; aber wenn wir stärker für den Sieg über den Nazismus besteuert werden als andere, so muss da hingegenommen werden, ruhig und ohne Gegreine, aber nichts in der Welt wird mich dazu verführen, auch noch Hallelujah darüber zu schreien und es wunderbar zu finden, dass der Nationalismus sich überschlägt und dass man mich zu Hause nur als eine Art ‚convict on parole‘ aufnehmen will. Das hab ich nicht nötig. Und warten bin ich ja gewöhnt, auch Exiliertsein.³⁶

Weiskopfs Vergleich mit Schutzjuden ist vor allem in dem Sinne bemerkenswert, dass der Autor sich selbst nie als Juden verstand und seine jüdische Identität nicht im Mittelpunkt seines Schaffens stand. Auch die Absage an den Nationalismus ist darin bemerkenswert, da er selbst unter den nationalistischen, antizionistischen und antikosmopolitischen Angriffen der kommunistischen Partei in der Tschechoslowakei leiden wird. Weiskopf und Kisch entschieden sich schließlich für ganz unterschiedliche Wege. Während Kisch nach Prag zurückkehrte und Reportagen über seine böhmische Heimat schrieb, trat Weiskopf in den diplomatischen Dienst der Tschechoslowakischen Republik ein und versorgte die europäischen Kollegen mit Care-Paketen. Schließlich wurde Weiskopf Botschafter in Stockholm und Peking. Als er 1952 nach Prag zurückkehrte, geriet er in die Fänge der antizionistischen und antikosmopolitischen Bewegung der kommunistischen Partei, die ihren Höhepunkt 1953 in den Slánský-Prozessen hatte. Durch die Unterstützung seiner deutschen Freunde konnte er sich schließlich nach Berlin zurückziehen, der Punkt, an dem das „Prager Erbe“ endgültig vergangen war.

³⁵ Brief von F. C. Weiskopf an Egon Erwin Kisch vom 26. November 1945, AdK Berlin, Weiskopf-Archiv, 331/13.

³⁶ ebd.

Literaturverzeichnis

- Arndt, Franziska (1965): F.C. Weiskopf. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
div. (1942): Transplanted Writers. In: Books Abroad, Jahrgang 16/4. 385–392.
- Emrich, Elke (1984): Die erste Fassung von Heinrich Manns Roman „Lidice“. In: Heinrich Mann-Jahrbuch, 2/1984. 99–110.
- Emrich, Elke (1985): Das Theater der Macht und die Macht des Theaters in der ersten Fassung von Heinrich Manns Roman Lidice. In: Heinrich Mann-Jahrbuch 3/1985. 143–163.
- Kesten, Hermann (1959): Dichter im Café. München: Kurt Desch Verlag.
- Kisch, Egon Erwin (1963): Eine Geburtstagsrede aus dem Jahre 1940. In: Akademie der Künste zu Berlin (Hgg.): Erinnerungen an einen Freund. Ein Gedenkbuch für F. C. Weiskopf. 93–95. Berlin: Dietz.
- König, Jan (2017): „Die Zukunft fiebert“: Egon Erwin Kisch und Franz Carl Weiskopf in der Sowjetunion. In Symbolae Cassovienses: Kaschauer Beiträge zur Sprache und Kultur, Nr. 1, 63–76.
- Pfanner, Helmut F. (1987): Eine spröde Geliebte. New York aus der Sicht deutscher und österreichischer Exilanten. In: Exilforschung. Ein internationales Jahrbuch. Bd. 5. 40–54.
- Stephan, Alexander (1985): Ein Exilroman als Bestseller. In: Exilforschung. Ein internationales Jahrbuch Bd. 3. 238–259.
- Stephan, Alexander (1995): Im Visier des FBI: deutsche Exilschriftsteller in den Akten amerikanischer Geheimdienste. Stuttgart: Metzler.
- Uhse, Bodo; Weiskopf, F.C. (1990): Briefwechsel 1942–1948. Berlin, Weimar: Aufbau.
- Weiskopf, F.C. (1944): New York – Vierzehnte Straße. In: Akademie der Künste zu Berlin (Hg.): Reportagen. 537–544. Berlin: Dietz. (= Gesammelte Werke VII)
- Weiskopf, F.C. (1945a): Das Prager Erbe. In: Akademie der Künste zu Berlin (Hgg.): Über Literatur und Sprache. 303f. Berlin: Dietz. (= Gesammelte Werke VIII)
- Weiskopf, F.C. (1945b): Eine Bibliothek in New York. In: Akademie der Künste zu Berlin (Hgg.): Über Literatur und Sprache. 21–24. Berlin: Dietz. (= Gesammelte Werke VIII)
- Weiskopf, F.C. (1947a): Abschied und Wiederkehr. In: Akademie der Künste zu Berlin (Hgg.): Reportagen. 553–561. Berlin: Dietz. (= Gesammelte Werke VII)
- Weiskopf, F.C. (1947b): Kleiner Literaturbrief aus USA. In: Akademie der Künste zu Berlin (Hgg.): Über Literatur und Sprache. 15–20. Berlin: Dietz. (= Gesammelte Werke VIII)
- Franz Carl Weiskopf (1988). In: Jens, Walter (Hgg.): Kindlers Neues Literaturlexikon. 497. München: Kindler.

Quellenverzeichnis:

Akademie der Künste, F. C. Weiskopf-Archiv.

Annotation

„Will we meet in Prague before New Years eve?“ The „Prague Heritage“ in the exile years of Franz Carl Weiskopf

Jan König

The Prague German authors are known for their connection to their hometown. This article explores the connection between hometown and exile in Weiskopf's life and work. He shows how links are made in journalistic work and correspondence between New York and Prague. In addition, Weiskopf is also endeavored as an intercultural mediator, when he is asked by Heinrich Mann for his novel Lidice for opinion. Finally, the question of the return to Prague between Weiskopf and Egon Erwin Kisch is retraced. The correspondence shows how different the opinions about the return home were.

Keywords: Franz Carl Weiskopf, exile, Prague, New York, Prague Heritage.

Jan König, M.A.
Ústav česko-nemeckých areálových studií a germanistiky
Filozofická fakulta Jihočeské univerzity
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Branišovská 1645/31a
37005 České Budějovice
Tschechische Republik
jkonig@ff.jcu.cz

„Grüßen Sie bitte das tapfere Lämmchen von uns“. Prinzipien der Anständigkeit und Menschlichkeit im Werk von Hans Fallada

Juraj Dvorský

Seine damaligen Zeitgenossen ebenso wie die neuen Leser haben immer wieder Falladas Humanismus hervorgehoben. In seinen Büchern hat er unzähligen Lesern Mut zugesprochen, selbst, in den schwierigsten Lebensphasen glauben seine Figuren stets an das Gute, an die Anständigkeit und menschliche Würde. Wenn es aber um seine eigene Person ging, kannte Fallada keine Gnade. Sein Leben war eine taumelnde Selbstzerstörung. Worauf führt Fallada das humane Verhalten seiner Figuren zurück? Dieser Frage versuche ich anhand von drei seiner Romane nachzugehen: *Kleiner Mann – was nun?* (1932), *Wolf unter Wölfen* (1937) und *Jeder stirbt für sich allein* (1947). Berücksichtigt wird auch die damalige Briefkorrespondenz zwischen dem Autor und seinen Zeitgenossen.

In einem Brief vom 28. Juli 1932 bittet der Verleger Ernst Rowohlt seinen nun weltberühmten Autor Hans Fallada um dessen Autobiographie für einen amerikanischen Verlag: „Ich würde nun vorschlagen, lieber Meister Ditzen, selbst eine ganz kurze Autobiographie aufzustellen, die wir für solche Zwecke verwenden können. Wir haben bisher keinerlei biographisches Material über Sie weggegeben. Sollten da irgendwelche Schwierigkeiten sein, so bitte ich Sie, mich eventuell am Sonnabend oder Sonntag in Grünheide telefonisch anzurufen“ (Fallada 2008: 91). Zwei Tage später, am 30. Juli 1932, schickte Fallada die gewünschte Autobiographie: „Sie ist ja etwas sehr persönlich und ungenau, aber Sie wissen ja, daß der übergroßen Präzision einige Hindernisse im Wege stehen“ (Fallada 2008: 93). Diese „Schwierigkeiten“ und „Hindernisse“ beziehen sich auf sein privates, turbulentes Leben. Schon 1911, Fallada ist achtzehn Jahre alt, stirbt bei einem Doppelselbstmord sein Freund Hanns Dietrich von Necker. Die Mordanklage gegen den jungen Fallada wird in Jena wegen Unzurechnungsfähigkeit fallengelassen. Ein Jahr später ist Fallada Patient in der Nervenheilanstalt Tannenfeld. 1924 wurde er wegen Unterschlagung auf Gut Neu Schönfeld bei Bunzlau zur dreimonatigen Haft in Greifswald verurteilt. Wenige Monate später verbrachte er wegen erneuter Unterschlagung ein halbes Jahr in der Untersuchungshaft in Kiel und später noch zwei Jahre Gefängnis in Neumünster. Der enorme Konsum an Zigaretten, Alkohol, Drogen ruiniert sein Leben. Von der Freundlichkeit der Welt ist zum Schluß keine Rede.

Doch das Jahr 1928 markiert in seinem Leben eine Wendung. Im Oktober lernt er in Hamburg Anna Issel kennen, bald darauf heiraten sie. Es beginnt die glücklichste Phase seines Lebens, die Frau unterstützt ihn, bringt einen Sohn zur Welt und 1932 wird er als Schriftsteller weltberühmt. Fallada ist auf dem Gipfel seines Glücks, privat und beruflich. Im September 1935 wird er zum unerwünschten Autor, schon Anfang Dezember kann er erreichen, dass dieser Status wieder aufgehoben wird. Doch ein Jahr später, nach ernsthaften Finanzproblemen und weiteren Anwürfen in der Presse, ist die Familie bereit, ins Exil nach England zu gehen. Im letzten Augenblick überlegt es sich Fallada aber anders. Er bleibt. Er schreibt Kinderbücher, lebt von Bücherveröffentlichungen, Film- und Aufführungsrechten. Die Ehe scheitert, die bösen Geister sind zurück. Ende August 1944 wurde er in die Heil- und Pflegeanstalt Alt-Strelitz wegen des Verdachts auf versuchten Totschlag seiner geschiedenen Frau eingewiesen. Hier entstehen die Kindergeschichte *Fridolin, der freche Dachs*, der „Trinker-Roman“ und die unter dem Titel *In meinem fremden Land. Gefängnistagebuch 1944* bekannten Erinnerungen an die Jahre 1933 bis 1939. Im Berlin der Nachkriegszeit hilft ihm Johannes R. Becher, er vermit-

telt ihm die Wohnung und Arbeitsmöglichkeiten, Fallada wird 1945 Autor des Aufbau-Verlags Berlin. Er heiratet die junge Ursula Lorsch, doch die beiden sehen sich kaum, die Entziehungskuren trennen sie ständig voneinander. Der Kreis schließt sich, Fallada ist wiederum am Anfang. In seinem letzten Brief an die Mutter zu Weihnachten 1946, keine zwei Monate vor seinem Tod, zieht der Sohn eine herzergreifende Lebensbilanz: „Woran liegt es nur bei mir, Mutti? Ich lasse es weder an Fleiß noch an Ausdauer, noch an Ordnung und gewiß auch an Liebe fehlen, aber dann zerschlage ich mir selbst in wenigen Stunden oft das, an dem ich Monate und Jahre gebaut [...]. Irgend etwas in mir ist nie ganz fertig geworden, irgend etwas fehlt mir, so daß ich kein richtiger Mann bin, nur ein alt gewordener Gymnasiast, wie Erich Kästner mal von mir gesagt hat“ (Walther 2017: 422). Die Vorstellung von einem 'fertigen' und 'vollständigen' Leben konnte in der bürgerlichen Existenz unter dem Namen Rudolf Ditzen nicht verwirklicht werden, eine gewünschte Option bildete für den Autor Fallada die Welt seiner Figuren. Hier konnte er sich im Geiste der Freiheit und Humanität bewegen.

Es ist bekannt, daß der Roman *Fabian* (1931) des oben erwähnten Schriftstellers Erich Kästner ein Lieblingsbuch von Fallada war. *Fabian* als Außenseiter lebt in der Gesellschaft, die er verwirft, und kommt bei dem Versuch, ein Kind vor dem Ertrinken zu retten, ums Leben. Am Romanende heißt es: „Fabian ertrank. Er konnte leider nicht schwimmen“ (Kästner 2007: 256). In einem Essay für *Die Literatur* vom April 1932 besprach Fallada Kästners Werk auf folgende Weise: „Was er seinen Lesern also gibt, ist ein Ausschnitt aus ihrer Alltagswelt: genau, nüchtern, illusionslos [...]. Und schließlich einen Impuls: wenn' s euch dreckig geht, laßt es den anderen nicht auch dreckig gehen. Tue jeder, was er irgend kann“ (vgl. Williams 2002: 166–167). Die Moral der Geschichten Kästners fasste er wie folgt zusammen: „Seid anständig zu einander, helft einander, durch dick und dünn“ (vgl. Williams, 166–167). In *Kleiner Mann – was nun?* (1932) muss sich der angestellte Verkäufer Johannes Pinneberg zusammen mit seiner Frau Emma, dem „Lämmchen“, durch die Wirren der Zeit schlagen, die geprägt sind von gewaltiger Arbeitslosigkeit, Not und politischem Radikalismus. Trotz äußerster Sparsamkeit reicht sein Verdienst kaum aus, das gemeinsame Leben zu sichern. Überdies verliert er seine Stelle, da er durch die Heirat die Tochter seines Chefs verschmäht hat. Das Paar zieht zu Pinnebergs Mutter Mia, einer Bardame, nach Berlin. Jachman, ihr gegenwärtiger Liebhaber, besorgt Pinneberg eine Stellung in der Herrenkonfektion eines Warenhauses, wo er nach dem Verkaufsquoten-System arbeitet. Aus manchen Schwierigkeiten helfen ihm Kollegen, aber auch sie können nicht verhindern, dass Pinneberg schließlich seine Stellung verliert. Die Familie muss in ein Schreiberhäuschen vor der Stadt ziehen. Im „Nachspiel“ ernährt Lämmchen die Familie, indem sie für die Nachbarschaft flickt und näht, Pinneberg geht stempeln. Als ein Polizist den verwahrlost aussehenden Pinneberg vor dem Schaufenster eines Feinkostgeschäfts davonjagt, begreift Pinneberg alles „angesichts dieses Schupo, dieser ordentlichen Leute, dieser blanken Scheiben begreift er, daß er draußen ist, daß er hier nicht mehr hergehört, daß man ihn zu Recht wegjagt: ausgerutscht, versunken, erledigt. Ordnung und Sauberkeit: es war einmal [...]. Armut ist nicht nur Elend, Armut ist auch Makel, Armut heißt Verdacht“ (KMwn 412). Doch „die alte Liebe“ zu Lämmchen und dem Kind richten Pinneberg wieder auf: „Und plötzlich ist die Kälte weg, eine unendlich sanfte, grüne Woge hebt sie auf und ihn mit ihr. Sie gleiten empor, die Sterne funkeln ganz nahe [...]. Es ist das alte Glück, es ist die alte Liebe. Höher und höher, von der befleckten Erde zu den Sternen. Und dann gehen beide ins Haus, in dem der Murkel schläft“ (KMwn 424).

Viele zeitgenössische Leser identifizierten sich mit dem Schicksal des Johannes Pinneberg und seiner Frau. In einem Brief vom 26. Juni 1932 bedankt sich das Ehepaar Lukoschus bei dem Autor für das große Erlebnis: „Lieber Herr Fallada, meine Frau und ich lasen die Fortsetzungen Ihres neuen Romans mit doppelter Erlebnisfreude, denn zu uns war auch gerade ein kleiner ›Murkel‹ gekommen, mit Johannes und Lämmchen sind wir gleichaltrig, und unser Verhältnis ist ebenso glücklich wie bei beiden [...]. Grüßen Sie das tapfere Lämmchen von uns,

denn es muss dieser Mensch unter uns leben, sonst wären wir sehr traurig“ (Grisko 2002: 89-90). Etwa zwei Jahre später, am 29. April 1934, schreibt auch Hermann Broch an Fallada, er schätze an ihm, dass er „in dieser kriegsumsäumten Welt mit unentwegter Beharrlichkeit das menschliche Herz, die menschliche Seele aufzudecken imstande“ ist (Müller-Waldeck 2016: 68).

In dem Roman *Kleiner Mann – was nun?* wird die Anständigkeit zu einem Leitsatz des menschlichen Handelns. In einem Gespräch mit Jachman betont Lämmchen erneut, dass ihr Mann immer ein anständiger Mann war: „Sie werden nachher sehen, was die in zwei Jahren aus meinem Mann gemacht haben. Und er ist doch wirklich ein anständiger Kerl“ (KMwn 416). Im Warenhaus Mandel, wo Pinneberg in der Herrenkonfektion arbeitet, lernt er den ersten Verkäufer Heilbutt kennen. Pinneberg mag ihn „wirklich sehr gern, und er ist ein fabelhaft anständiger Kerl, aber ganz der richtige Freund ist er doch nicht. Man wird nicht warm mit ihm“ (KMwn 319). Anders gesagt, Heilbutt ist anständig, weil er nicht arbeitslos ist und weil er ein Angestellter ist. Und er ist nicht der richtige Freund, weil er Aktphotos macht und verkauft. Dass der Begriff Anständigkeit für Pinneberg in Verbindung mit seinem Klassenbewusstsein steht, dokumentiert auch eine Szene, wo Pinneberg umgekehrt als Käufer auftritt. Er besteht darauf, eine Frisiertoilette zu erwerben, obwohl sie nicht als Einzelstück verkauft werden soll: „Wenn Sie eine haben, warum machen Sie die Toilette nicht noch einmal. Ich will die Toilette haben, verstehen Sie. Also machen Sie nach. Oder verkaufen Sie sie eben nicht, mir ist das egal. Es gibt ja so viele Geschäfte, wo man anständig bedient wird“ (KMwn 178). Und während Pinneberg all dies sagt und immer aufgeregter wird, fühlt er innen, dass er „ein Schwein ist, dass er sich genau so mies benimmt wie seine miesesten Kunden“ (KMwn 178). Pinneberg korrigiert selbstreflexiv seine Reaktion, denn dem Verkäufer gegenüber sollte er auch „anständig“ handeln. In einer anderen Szene, wo Pinneberg Verkäufer ist, heißt es: „Der junge Mann sieht Pinneberg an, Pinneberg sieht den jungen Mann an. Sie sind beide recht anständig gekleidet. Pinneberg muß das ja schon von Berufs wegen, sie sind beide sauber gewaschen und rasiert, beide haben saubere Nägel und beide sind Angestellte“ (KMwn 301). Johannes Pinneberg als „wertkonservativer Charakter“ kann weiter weder akzeptieren, dass seine Mutter als Bardame arbeitet, noch kann er den Verkauf von Aktphotos mit seinen kleinbürgerlichen Moralvorstellungen vereinbaren (vgl. Heinrich 2011: 63). Seine Frau Emma, die in einer proletarischen Umgebung aufgewachsen ist, besteht auf einem aktiven Handeln. Unmittelbar nach ihrer Hochzeit mit Johannes informierte sie darüber Johannes' Mutter, ungeachtet dessen, dass sie als Bardame tätig ist. Und wenn Johannes mit den anderen Kumpeln Holz stehlen gehen will, besteht sie darauf, dass ihr „Junge“, ihr Johannes, „sauber bleibt“. Lämmchen meint, dass die Ehrenhaftigkeit seine Würde garantiert, dass er damit seine Würde nicht verliert und „anständig“ bleibt.

In *Wolf unter Wölfen* (1937) steht im Zentrum der dargestellten Welt die Gesellschaft im Inflationsjahr 1923. Der Roman verfolgt das Schicksal dreier ehemaliger Soldaten desselben Regiments, Joachim von Prackwitz, Etzel von Studmann und Wolfgang Pagel. Zunächst in Berlin und dann auf dem Rittergut Neulohe versuchen sie, trotz rasanter Geldentwertung ihr Schicksal in die Hand zu nehmen. Die Romanfiguren konzentrieren sich immer wieder in Paaren oder Gruppen, motiviert durch menschliche Nähe, eine Idee oder erotisches Verlangen; doch in den meisten Fällen sind die Paarbildungen von kurzer Dauer. Der Rittmeister Joachim von Prackwitz scheitert an dem Versuch, sein gepachtetes Rittergut zu bewirtschaften, zwischen ihm und seiner Frau ist jede Leidenschaft gestorben, er endet in Bankrott und Wahnsinn. Der Oberleutnant Studmann versagt als Empfangschef eines Berliner Hotels, trotz wachsender Annäherung zu Eva Prackwitz ist er unfähig, ihre Gefühle zu erwidern. Deprimiert durch den Niedergang des Ritterguts seines Freundes zieht er sich in ein privates Sanatorium zurück. Die einzige Verbindung, die offenbar Stabilität und Glück verheißt, entsteht zwischen dem Fähnrich Wolfgang

Pagel und Petra Ledig. Sie sind diejenigen, die sich in „dieser fauligen Zeit“ (WuW 270) bewähren können, obwohl ihre Lebenssituationen völlig unterschiedlich sind.

Petra war ein lediges Kind gewesen, erzogen ohne einen Vater. Später war sie eine kleine Verkäuferin, von der nun verheirateten Mutter noch geduldet, später aus der Wohnung hinausgeworfen. Sie war „kein unbeschriebenes Blatt mehr mit ihren zweiundzwanzig Jahren“ (WuW 22), ein ganzes Jahr bummelte sie nach Geschäftsschluss durch die Straßen, „manchmal nickte sie, traf den und jenen am Abend“ (WuW 23). Bei einem solchen Bummel hatte sie Wolfgang kennengelernt. Trotzdem erscheint Petra im Text als eine überaus positive Figur, denn die gelegentliche Prostitution wird auf die Rechnung der „fauligen Zeit“ gesetzt. So gesehen kann Petra „moralisch entlastet“ werden (Titzmann 2011: 179).

Wolfgang, nun 23 Jahre alt, wächst als behütetes Kind eines ehemaligen Gesandtschaftsattachés ohne materielle Not auf. Primär wird die Geschichte seiner 'Mannwerdung' erzählt. Anfänglich als Glücksspieler ist er unfähig, 'Verantwortung' zu übernehmen. Er braucht ständig Hilfe und Unterstützung, man musste „ihn bei der Hand nehmen und ihm sagen, was er zu tun hat“ (WuW 153). Im Gegensatz zur 'reifen' Petra wird er als 'unreif' gezeichnet: „Er ist nicht offen, er ist nicht gerade“ (WuW 56). Im Gefängnis, wo Petra über ihre Beziehung mit Wolfgang Frau Krupaß erzählt, bemerkt diese: „Aber Kindchen, dass ist doch kein Mann, das soll vielleicht mal einer werden!“ (WuW 510). Auch Petra begreift später, dass er zum Mann reifen muss: „Er muß erst einmal ein Mann werden, ehe er ein Vater sein kann. Jetzt ist er doch bloß unser aller verzogenes Kind [...]. Er soll etwas sein“ (WuW 862-863). Auf dem Rittergut Neu-lohe gelingt es Wolfgang, die schwierigen Monate durchzustehen, er wird seiner selbst bewusst, mahnt Menschen zur Arbeit, weicht schweren Situationen nicht mehr aus. Eva von Prackwitz meint über ihn zum Schluss: „Da läuft ein Mensch auf dem Hof herum, auf den kannst du dich unbedingt verlassen. Sauber, anständig ...“ (WuW 1260). Gereift, verheiratet mit Petra, Vater geworden, kann er in Berlin Medizin studieren.

Es gab eine Zeit, da war ihm viel aufgeladen, aber er hat durchgehalten. Er hielt nur durch? Nein, es machte ihn stark, er entdeckte etwas in sich, das ihm Halt gab, etwas Unzerstörbares, einen Willen. Einmal war er bloß lebenswürdig gewesen – dann wurde er der Liebe würdig.

Die junge Frau lächelt – sie lächelt dem Leben zu, dem Mann, dem Glück ...

Es ist kein Glück, das von äußeren Dingen abhängig ist, es ruht in ihr, wie der Kern in der Nuss. Eine Frau, die liebt und sich geliebt weiß, kennt das Glück, das immer bei ihr ist, wie ein seliges Geflüster im Ohr – den Lärm des Tages übertönend. Eine liebende Geliebte ist das ruhige Glück, dem nichts mehr zu wünschen bleibt. (WuW 1312-1313)

Im Gegensatz zu anderen Paarbindungen kommt die Beziehung zwischen Petra Ledig und Wolfgang Pagel zur Erfüllung, sie gründen eine Familie und Petra bringt einen Sohn zur Welt.

Nach dem Erscheinen von *Wolf unter Wölfen* ist Fallada wieder zwischen die Fronten der miteinander konkurrierenden NS-Kulturbehörden geraten. Alfred Rosenberg greift nach dem wirkungsvollen Instrument der Nachzensur und ordnet *Wolf unter Wölfen* unter der Rubrik „Nicht zu fördernde Bücher“ ein (vgl. Walther 2017: 280). Joseph Goebbels erkennt Falladas Erzähltalent, in der Hoffnung den talentierten Schriftsteller für Propagandazwecke zu gewinnen, notierte er, nachdem er den Roman gelesen hatte, in sein Tagebuch „Ein tolles Buch. Aber der Junge kann was“ (vgl. Walther 2017: 280).

Falladas Schriftstellerkollege Hermann Broch schreibt in dem Brief vom 22. 11. 1937 zu *Wolf unter Wölfen* folgende Sätze: „Da ist alles vorhanden, was ein gutes Buch ausmacht, da sitzt alles so verlässlich und knapp und dabei von Atmosphäre umgeben [...] und da ist alles so makellos vorgetragen, architektonisch wie sprachlich so makellos, daß man Sie – mehr vermag ein Kollege bekanntlich nicht zu sagen – nur um so viel Können beneiden muß, freilich auch wissend, daß es mit diesem Können allein noch nicht getan wäre, wenn es nicht von jener tiefsten ethischen Anständigkeit getragen wäre“ (Müller-Waldeck/Ulrich 2012: 156). Auch

Broch appelliert an die erzähltechnischen Qualitäten des letzten Romans von Fallada, doch das moralische Postulat der Anständigkeit seiner Figuren inmitten einer „reinlichen Schlichtheit der Welt“ scheint ihm nicht ausreichend zu sein: „die exemplifizierende Wendung zum schlichten Leben und zu seiner Anständigkeit ist Anempfehlung von Erkenntnisblindheit und ist damit ein falscher Optimismus, der wirkungslos bleiben muß, weil er sich – will ich scharf sein – in die Gartenlaube flüchtet, nicht viel anders wie die sogenannten religiösen oder richtiger konfessionellen Romane es auf ihre Art tun, und – mit umgekehrten Vorzeichen – die sogenannten revolutionären“ (Müller-Waldeck/Ulrich 2012: 156–157). Broch ist 1937 noch in Österreich, einige Monate nach dem Anschluss muss er über Großbritannien in die USA emigrieren. Seine Skepsis ist daher nachvollziehbar, doch die These über die Anständigkeit als „Erkenntnisblindheit“ oder „falscher Optimismus“ ohne Wirkung ist unhaltbar. Zum Ersten ist der Roman noch in der Zeit der Weimarer Republik im Inflationsjahr 1923 verortet, zum Anderen hatte auch dieser Roman umgekehrt mit seinen ermutigenden, optimistischen Gesten eine enorme Wirkung auf das zeitgenössische Publikum erlangt.

Der letzte Roman von Hans Fallada *Jeder stirbt für sich allein* erschien im Februar 1947 kurz nach dem Tod des Autors. Der Werkmeister Otto Quangel und seine Frau Anna erfahren während des Krieges vom Tod ihres einzigen Sohnes, der in Frankreich gefallen ist. Beide gehören nicht dem Widerstand an, auch stehen sie keiner politischen Partei nahe. Nun beginnen sie, antinazistische Parolen auf Postkarten zu schreiben und diese in Treppenhäusern zu hinterlegen. Sie werden schließlich von der Gestapo gefasst und vor dem Volksgerichtshof zum Tode verurteilt. Otto Quangel wird mit dem Fallbeil hingerichtet, Anna kommt bei einem Luftangriff im Gefängnis um.

Als Romanstoff firmiert das Schicksal der historischen Figur Otto Hampel, welcher in Berlin während der Nazidiktatur fast zwei Jahre Flugblätter gegen das Hitlerregime verteilt hatte. Von den Gestapoleuten ertappt, wurde er vom Volksgerichtshof zum Tode verurteilt und anschließend am 8. April 1943 zusammen mit seiner Frau Elise in Berlin-Plötzensee hingerichtet. Die nach dem Krieg gefundenen Prozessakten ließ Johannes R. Becher an Fallada übergeben, in der Hoffnung, dass dieser einen großen Roman schreibt. Doch Fallada lehnte ab, er habe sich im großen Strom mitreiben lassen und wolle nicht besser scheinen, als er gewesen sei (Kuhnke 2011: 16). Es waren also Falladas moralische Gründe, die ihn hinderten, eine Geschichte über zwei Widerstandskämpfer zu schreiben, weil er selbst keiner war. Bei dem zweiten Versuch wurde Fallada auf die Besonderheit des Falles hingewiesen, bei dem es sich um keine politische Aktion, sondern um den Alleingang von zwei unauffälligen, zurückgezogen lebenden Menschen handelte.

Am 27. Oktober 1946 schreibt Fallada seiner ersten Frau Anna Ditzen nach Carwitz: „Gestern bin ich nun fertig geworden, und bin zufrieden. Ich glaube, es ist seit Wolf unter Wölfen wieder der erste richtige Fallada geworden, trotzdem mir der Stoff doch gar nicht lag: illegale Arbeit während der Hitlerzeit. Enthauptung der beiden Helden. Aber wenn man sich richtig reinkniet, kann man aus jedem Stoff etwas machen, das weißt Du ja auch“ (Fallada / Ditzen 2007: 466). Und der Aufbau-Verlag kündigt im November 1946 den Roman mit den Sätzen an: „Ein Buch voller Trauer und doch voll stiller Menschengröße: anständig bleiben oder sterben. Nein, anständig bleiben und sterben“ (Kuhnke 1999: 124). Mit *Jeder stirbt für sich allein* schrieb Fallada einen der ersten antifaschistischen Romane der Nachkriegszeit und leistete damit einen der ersten Beiträge zur Vergangenheitsbewältigung. Denn „die Moral der Geschichte läuft darauf hinaus, daß noch der kleinste Akt des Widerstands von Bedeutung ist“ (Williams 2002: 343). Als Quangel verzweifelt fragt, ob er mit seiner Postkartenkampagne etwas verändert hat, erwidert ihm Dr. Reichhardt, sein Zellengefährte: „Wer weiß? Und Sie haben doch wenigstens dem Schlechten widerstanden. Sie sind nicht mit schlecht geworden. Sie und ich und die vielen hier in diesem Hause und viele, viele in andern festen Häusern und die Zehntau-

sende in den KZs – sie widerstehen alle noch, heute, morgen ... Ja, und dann wird uns das Leben genommen, und was hat dann unser Widerstand genützt? Uns – viel, weil wir uns bis zum Tode als anständige Menschen fühlen können“ (Jeder 566–567). Der Akt des Widerstands wird als Akt der Anständigkeit wahrgenommen, welcher die menschliche Würde bewahrt. So beschwört Otto seine Frau auch vor der eventuell kommenden Enthauptung: „Denn du musst wissen, wir werden dann sehr allein sein in unseren Zellen, ohne ein Wort zueinander [...]. Aber wir werden voneinander wissen, dass keines je schlappmacht, dass wir uns aufeinander verlassen können, wie im ganzen Leben, so auch im Tode [...]. Auch ich will noch leben. Aber es ist vielleicht gut, Anna, schon im ruhigen Leben an ein schweres Sterben zu denken, sich darauf vorzubereiten. Das man weiß, man wird anständig sterben können, ohne Gewimmer und Geschrei“ (Jeder 396–397).

Einige Wochen später sitzt Otto in seiner Zelle, die Gedanken an seine Frau verleihen ihm Mut und zugleich Angst vor dem Bevorstehenden: „Ich muss immerzu an Anna denken, und wie alles gekommen ist und wie es weitergeht und ob ich mich auch weiter anständig halte“ (Jeder 557). Ähnlich wie Quangel und Dr. Reichhardt wahrt auch die Briefträgerin Eva Kluge ihre Würde und moralische Unbescholtenheit. Als sie von den Gräueltaten ihres Sohnes erfährt, entschließt sie sich zum Parteiaustritt und sie kündigt: „Aber sie wird anständig bleiben. Dann hat sie eben das im Leben erreicht, dass sie anständig geblieben ist. Gleich morgen wird sie horchen, wie man es anfängt, aus der Partei herauszukommen, ohne dass die sie ins KZ stecken [...]. Und wenn es eben gar nicht anders sein kann, geht sie ins KZ“ (Jeder 56).

Die humanistischen Ideen sind in Falladas Romanen an keine transzendente Größe gekoppelt. Fallada, der kein religiöser Autor war, zeigt etwa den Nachfolger des Pastors Lorenz in *Jeder stirbt für sich allein* ohne jede menschliche Anteilnahme. Und auch Otto Quangel ist in einem Monolog der Religion gegenüber skeptisch: „An Gott konnte niemand mehr glauben, es war unmöglich, daß ein gütiger Gott solche Schande, wie sie heute auf der Welt war, zuließ, und was die Menschen anging, diese Schweine ...“ (Jeder 212).

Fallada führt das humane Handeln seiner Figuren nicht auf eine religiöse Perspektive zurück, sondern auf die individuelle Moral, wo die „Anständigkeit“ immer eine Richtung ist, wo die Mitmenschen nicht ihrer Würde beraubt werden. Johannes und Emma Pinneberg, Petra Ledig und Wolfgang Pagel, Otto und Anna Quangel halten den Glauben an eine glückhafte Beziehung aufrecht, doch der Glaube an privates Glück in *Kleiner Mann – was nun?* oder in *Wolf unter Wölfen* ist in seinem letzten Roman zerstört. Nach den Erfahrungen der Hitler-Diktatur heißt es: „In diesem Kriegs-Deutschland [...] gab es ein privates Leben überhaupt nicht mehr“ (Jeder 376). Trotzdem begegnen Falladas Figuren der Unerbittlichkeit des Lebens in ständiger Selbstbehauptung, selbst dann, wenn ihnen das Scheitern eingeschrieben ist. Und das macht ihn zu einem humanistischen Autor, der auch heute gelesen und geschätzt wird.

Literaturverzeichnis

- Fallada, Hans (2006): *Kleiner Mann – was nun?* Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
 Fallada, Hans (2008): *Ewig auf der Rutschbahn. Briefwechsel mit dem Rowohlt Verlag*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
 Fallada, Hans (2012): *Jeder stirbt für sich allein*. Berlin: Aufbau Verlag.
 Fallada, Hans (2018): *Wolf unter Wölfen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
 Fallada, Hans / Ditzen, Anna (2007): *Wenn du fort bist, ist alles nur halb. Briefe einer Ehe*. Berlin: Aufbau Verlag.
 Gansel, Carsten / Liersch, Werner (2008): *Zeit vergessen, Zeit erinnern. Hans Fallada und das kulturelle Gedächtnis*. Göttingen: V&R unipress.
 Gansel, Carsten / Liersch, Werner (2009): *Hans Fallada und die literarische Moderne*. Göttingen: V&R unipress.

- Grisko, Michael (2002): *Erläuterungen und Dokumente zu Hans Fallada: Kleiner Mann – was nun?* Stuttgart: Reclam Verlag.
- Heinrich, Bernhard (2011): Anstand. Hans Falladas moralischer Imperativ. In: P. Fritsch-Lange, L. Hagedstedt (Hgg.): *Hans Fallada. Autor und Werk im Literatursystem der Moderne*. 59-67. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Kästner, Erich (2007): *Fabian. Die Geschichte eines Moralisten*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Kuhnke, Manfred (1999): *Verstrickt in die Zeiten. Anmerkungen zu den verwobenen Lebenslinien von Johannes R. Becher und Hans Fallada*. Neubrandenburg: Steffen Verlag.
- Kuhnke, Manfred (2011): *Falladas letzter Roman. Die wahre Geschichte*. Friedland: Edition federchen.
- Liersch, Werner (1981): *Hans Fallada. Sein großes kleines Leben*. Berlin: Verlag Neues Leben.
- Müller-Walder, Gunnar / Ulrich, Rudolf (2012): *Hans Fallada. Sein Leben in Bildern und Briefen*. Berlin: Aufbau.
- Müller-Waldeck, Gunnar (2016): *Hans Fallada. Nach wie vor. Betrachtungen, Erinnerungen, Gespräche, biographische Splitter*. Elmenhorst: Edition Pommern.
- Titzmann, Michael (2011): Selbstfindung und Selbstverlust. Aspekte der textinternen Anthropologie in Hans Falladas *Wolf unter Wölfen* (1937). In: P. Fritsch-Lange, L. Hagedstedt (Hgg.): *Hans Fallada. Autor und Werk im Literatursystem der Moderne*. 169-188. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Walther, Peter (2017): *Hans Fallada. Die Biographie*. Berlin: Aufbau Verlag.
- Williams, Jenny (2002): *Mehr Leben als eins. Hans Fallada. Biographie*. Berlin: Aufbau Verlag.
- Williams, Jenny / Lange, Sabine (2009): *Hans Fallada. In meinem fremden Land. Gefängnistagebuch*. Berlin: Aufbau Verlag.

Annotation

„Grüßen Sie bitte das tapferere Lämmchen von uns“. Principles of Politeness and Humanity in the Work of Hans Fallada.

Juraj Dvorský

Past and present readers have always admired Fallada's humanism. The author encourages them, his novel characters believe in goodness, decency, and human dignity even in the most difficult life situations. However, when his own life was concerned, Fallada did not know mercy. His life was a series of self-destruction, drug addiction, and alcohol. What is then the source of humane behaviour of his characters? I deal with discussing the possible answer to this question on the background of his three novels: *Little Man, What Now?* (1932), *Wolf Among Wolves* (1937) and *Every Man Dies Alone* (1947). The author's correspondence with his contemporaries is taken in account.

Keywords: Hans Fallada, novels, humanism, decency, letter correspondence.

Mgr. Juraj Dvorský, PhD.
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Katolícka univerzita v Ružomberku
Hrabovská 1
034 01 Ružomberok
Slowakische Republik
dvorskyluraj@centrum.cz

Neue Medien – Segen oder Fluch der heutigen Lehrenden und Lernenden?

Eva Molnárová

1 Einführung

Der Begriff Neue Medien nimmt in der Regel Bezug auf neue Technologien. In der Medienwissenschaft wird zwischen digitalen und analogen Medien unterschieden. Digitale Medien resultieren aus der Digitalisierung, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt wurde. Digitalisierung bezeichnet den Prozess der Umwandlung von analogen (stetigen) Informationen in eine digitale (schrittweise, numerische) Form. Als digitale Medien werden meist interaktive Medien auf multimedialer und/oder elektronischer Basis bezeichnet, wie zum Beispiel Internet, CD-Roms, DVDs, MP3-Player, Digitalkameras etc. Mit der rasanten Verbreitung digitaler Technologien entwickelte sich erstmals eine komplexe Vernetzung der Geräte untereinander, die weltweit Daten- und Kommunikationsflüsse ermöglicht. Im Spannungsfeld von Technik, Kultur und Gesellschaft stellen digitale Medien weit mehr als technische Systeme dar und bilden einen untrennbaren Bestandteil einer modernen Gesellschaft. Im Laufe der Zeit wurden neue Medien und v. a. ihre tägliche Nutzung einer starken Kritik unterworfen. Z.B. plädiert der Gehirnforscher Manfred Spitzer in seinen kritischen Debattenbüchern (2005, 2012, 2015) für Konsumbeschränkung v.a. bei Kindern. Er wirft aber oft alle Medien und alle Mediennutzer „in den gleichen Topf“. Wir möchten feststellen, dass wir es im wirklichen Leben sowie auch im täglichen Unterrichtsprozess für viel wichtiger halten, welche Medien, auf welche Art und Weise, zu welchem Zweck und mit welchem Ziel verwendet werden.

2 Medienkompetenz der zukünftigen Lehrkräfte

Mit dem zweckmäßigen Einsatz der neuen Medien im DaF-Unterricht hängen die Termini Medienerziehung, Medienkompetenz, Medienbildung, Mediendidaktik usw. eng zusammen, die einen untrennbaren Bestandteil aller aktuellen pädagogischen Dokumente bilden und zum Gegenstand von zahlreichen Studien und Untersuchungen geworden sind. Medienkompetenz wird im „Štátny vzdelávací program“ folgenderweise definiert: „schopnosť prijímať, analyzovať, hodnotiť a komunikovať širokú škálu mediálnych obsahov“ (http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezove_temy/medialna_isced2.pdf, S. 2). Laut Baacke (1996: 119) ist Medienkompetenz „nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv an eignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“.

Da die heutigen Studierenden des Lehramtsstudiums nach dem Jahre 1992 geboren sind, sollten sie schon zu der sog. „digitalen“ oder „Online“-Generation gehören, die die neuen Medien und ihr tägliches Verwenden für selbstverständlich hält. In mehreren Seminaren haben wir aber bemerkt, dass die Veralltäglichsung von (neuen) Medien insbesondere bei unseren Studierenden nicht automatisch mit Medienkompetenz einherging. Außerdem sollen die zukünftigen Lehrenden auf bestimmte Art und Weise die Medien in den Unterricht integrieren und im Unterrichtskontext einsetzen, um mit ihrer Hilfe didaktische Kompetenzen zu erreichen (vgl. Daníhelová – Balážová 2014, Kolečáni Lenčová 2012).

Im Laufe von drei Jahren, in je zwei Unterrichtseinheiten und teilweise im Rahmen des Projektes *Inovatívne kroky pre potreby vysokoškolského vzdelávania v 21. storočí*, aktivita 1.2

Tvorba a inovácia ŠP v študijnom odbore učiteľstvo akademických predmetov v AJ a NJ haben wir eine Untersuchung durchgeführt. Es wurde v. a. die Medienkompetenz der Studierenden im Bereich Web 2.0 und der Web 2.0-Anwendungen untersucht und als Methode der Fragebogen benutzt. Am Anfang der ersten Unterrichtsstunde füllten die Studierenden den ersten Teil des Fragebogens aus, der die konkreten Kenntnisse und praktische Erfahrungen mit bestimmten Web-Anwendungen betraf. Dann wurden sie mit den Web-Anwendungen Podcast, Wiki, Blog, Mindmap, Wortwolke, Voki und vor allem mit Möglichkeiten ihres adäquaten Einsatzes im DaF-Unterricht in Form einer Vorlesung samt Präsentation von konkreten Beispielen bekannt gemacht. Am Ende der Unterrichtseinheit füllten sie den zweiten Teil des Fragebogens aus, der sich der Bewertung der Anwendungen und der Stellungnahme zu ihrer persönlichen Anwendung widmete.

Alle Fragen bzw. Behauptungen hatten eine geschlossene Form, wurden laut Likert-Skala positiv formuliert und hatten für jede Web-Anwendung dieselbe Struktur. Die Anzahl der „Nein“-Antworten, 218 im ersten Teil des Fragebogens (im Sinne von „ich kenne die Web-Anwendung nicht, ich habe keine Erfahrungen mit ihrem Einsatz im Unterricht, ich erstelle keine eigenen Medieninhalte“) war deutlich höher als die Zahl der „Ja“-Antworten (46). Die Studierenden führten zwar an, dass sie das Web jeden Tag und vor allem zu Studienzwecken benutzen, trotzdem kennen sie die ausgewählten Anwendungen nicht oder haben mit ihnen keine praktische Erfahrungen. Die Ausnahme bildete nur die Web-Anwendung Wiki, da die Studierenden die bekannte Enzyklopädie Wikipedia verwenden, die auf demselben Prinzip konzipiert wurde. Die Ergebnisse des ersten Fragebogenteiles bestätigten unsere Voraussetzung, dass die Studierenden des Lehramtsstudiums sich in Web-Anwendungen nicht auskennen bzw. sie nicht angemessen in ihrer Unterrichtspraxis einsetzen können.

Im zweiten Teil des Fragebogens war die Anzahl von den Antworten mit „ja“ (im Sinne von „die Web-Anwendung interessiert mich, ich werde sie in meiner Schulpraxis und/oder in meinem Privatleben verwenden“) deutlich höher als die Zahl der Antworten mit „nein“. Die Studierenden waren vor allem an der Web-Anwendung Mindmap interessiert, die sie sowohl in der Schulpraxis als auch im Privatleben verwenden möchten. Dann folgten die Web-Anwendungen Podcast, Wiki und Wortwolke.

Die Untersuchungsergebnisse haben uns wieder in unserer Überzeugung bestätigt, dass wir uns im täglichen Unterrichtsprozess nicht darauf verlassen können, dass alle heutigen Jugendliche mit allen digitalen Medien umgehen können und keine systematische Lehre in diesem Bereich brauchen. Die Medienkompetenz und mediales Wissen zu fördern, finden wir auch in der Ausbildung der heutigen Studierenden des Lehramtsstudiums ganz wichtig, weil diese in einigen Jahren die echten digital natives unterrichten werden. Die Studierenden selbst sind daran interessiert, neue Informationen und Kenntnisse im Bereich neuer Medien systematisch erwerben zu können.

3 Die Web 2.0-Anwendungen Wortwolke und Mindmaps

3.1 Wortwolke

Die Web-Anwendung Wortwolke (engl. tag cloud, word cloud) kann auch als eine Methode zur Informationsvisualisierung bezeichnet werden. Anders wird sie definiert als eine grafische Darstellung von Begriffen oder Schlagworten. In der Regel sind die relevantesten Begriffe groß und Begriffe mit abnehmender Relevanz kleiner dargestellt. So lassen sich auf einen Blick Schwerpunkte, Häufigkeiten oder die Wichtigkeit bestimmter Begriffe zu einem Thema erkennen. Wortwolken eignen sich in vielen Lernkontexten zur Visualisierung von assoziativen Begriffssammlungen, die nach Häufigkeit, Vorkommen, Relevanz oder Größe strukturiert werden sol-

len. Die Wortwolke kann als ein guter Einstieg in ein Thema erstellt werden, indem die ersten Ideen gesammelt werden und diese für eine oder auch mehrere Unterrichtseinheiten sichtbar bleiben. Auf diese Art und Weise kann natürlich auch das Vorwissen der Lernenden aktiviert werden.

Eine Wortwolke kann z. B. auch zur Auswertung von Projekten verwendet werden. Textarbeiten können anhand der in ihnen vorkommenden Wörter visualisiert oder wesentliche Ergebnisse entsprechend arrangiert werden.

Es bieten sich mehrere Möglichkeiten des Einsatzes von Wortwolken im Fremdsprachenunterricht an.

1. Wortschatzarbeit (Textarbeit)

Der Lehrende kann den Schülerinnen und Schülern auftragen, während des Unterrichts Vokabeln online zu sammeln, die sie nicht verstanden haben. Die Lernenden lesen einen Text und sammeln online die Vokabeln, die ihnen das Textverständnis erschweren. Die Online-Anwendung Wordle ist dann in der Lage, eine Wortwolke zu erstellen, in der häufige Nennungen hervorgehoben werden. Die Lehrperson kann darauf aufbauen und gerade mit den von der Gruppe ausgewählten Wörtern weiterarbeiten (Semantisierung, Wortschatzübungen...).

Wenn in der Klasse nur ein Computer oder Laptop mit Internetzugang zur Verfügung steht, kann die Aufgabe von den Schülerinnen und Schülern während der ganzen Unterrichtsstunde erfüllt werden.

2. „Vorentlastung“ von Texten

Die Wortwolke kann zum Beispiel zur Vorentlastung von Texten eingesetzt werden. Man kopiert den Text in das Eingabefeld z. B. von Wordle und legt das Ergebnis der Lerngruppe vor. Die Schülerinnen und Schüler sollen versuchen, anhand der Stichwörter über den Textinhalt zu spekulieren und dabei zugleich unbekannte Wörter klären.

In Wordle können die Ideen (Assoziationen) der Teilnehmer online gesammelt werden. Begriffe, die mehrmals genannt oder als wichtig erachtet werden, erscheinen in Wordle (durch Wiederholung) besonders groß.

Wordle kann als eine einfache und schnelle Unterstützung benutzt werden. Letztlich kann dieses Werkzeug eine ansprechende Alternative zur klassischen Mindmap darstellen.

3. Wordle als Brainstorming

In Wordle können die Ideen (Assoziationen) der Teilnehmer online gesammelt werden. Begriffe, die mehrmals genannt oder als wichtig erachtet werden, erscheinen in Wordle (durch Wiederholung) besonders groß.

Wordle kann als eine einfache und schnelle Unterstützung benutzt werden. Letztlich kann dieses Werkzeug eine ansprechende Alternative zur klassischen Mindmap darstellen.

4. Definition formulieren

Mit Hilfe der Wörter, die sich in einer Wortwolke befinden, sollen die Schüler eine Definition eines Begriffes bilden. Der definierte Begriff erscheint in einer Wortwolke immer groß. Die anderen wichtigen Wörter ein bisschen kleiner...



Beispiel 1: Lexikliste zu einem Thema Beispiel 1: Lexikliste zu einem Thema. Wortwolke als Impuls für das Schülerprojekt: Meine Lieblingsmusik. (<http://wikis.zum.de/dsd/Datei:MusikWordle.jpg>)



Beispiel 2: Rekonstruktion von Sätzen. Welche Komplimente verstecken sich in diesem Bild? (<https://landeskunde.wordpress.com/2009/11/20/wordle-ideen-fur-den-daf-unterricht/>)

von Freund. „Der Feind meines Feindes ist mein Freund“ ist aber keine gute Definition. Der Feind meines Feindes kann auch mein Feind sein.

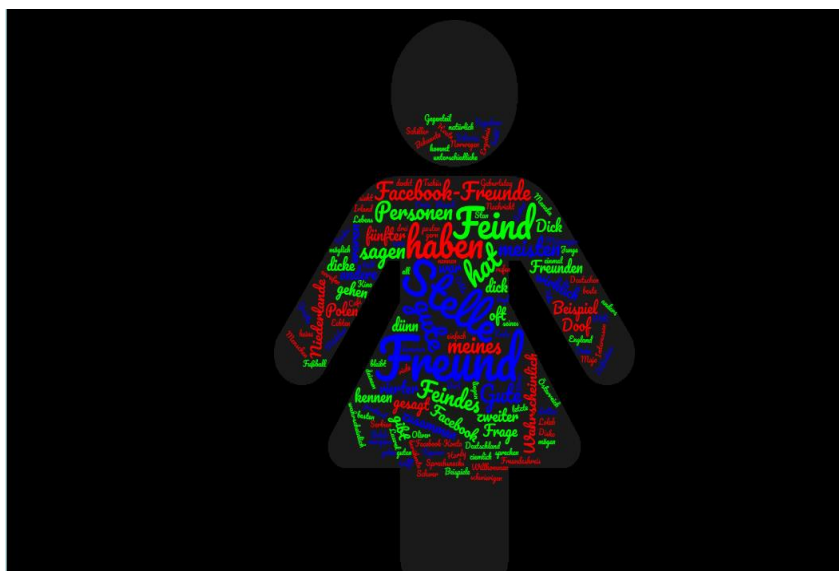
Was ist also ein Freund? Schwer zu sagen. Menschen werden Freunde, wenn sie sich mögen. Oder anders gesagt: sie haben sich gern. Man kann auch Beispiele geben. Gute Freunde kann man auch um 4 Uhr morgens anrufen. Mit guten Freunden teilt man Interessen, zum Beispiel für Fußball. Gute Freunde trifft man sehr oft, um zum Beispiel ins Kino zu gehen, ins Café oder in die Disko. Gute Freunde gehen zusammen durch dick und dünn. Das heißt, dass man Freund auch in schwierigen Zeiten bleibt. Manche Freunde hat man bis zum Ende seines Lebens.

Und sind alle 500 Personen auf deinem Facebook-Konto wirklich deine Freunde? Wahrscheinlich nicht. Wahrscheinlich sind 2 bis 5 Freunde wirklich gute Freunde. Echten Freunden posten wir nicht nur auf Facebook eine Nachricht, wenn sie Geburtstag haben. Echte Freunde rufen an oder kommen zu Besuch. Personen, die wir kennen, die aber nicht unsere Freunde sind, nennen wir Bekannte.

Facebook hat geschaut, wo wir die meisten Facebook-Freunde haben. Für Polen sieht das Ergebnis so aus: Am meisten Facebook-Freunde haben die Polen in England. An zweiter Stelle ist Irland. Dann kommt Deutschland. An vierter und fünfter Stelle liegen die Niederlande und Norwegen. Die Deutschen haben die meisten Facebook-Freunde in Österreich. An zweiter Stelle liegt die Schweiz. An dritter Stelle die Türkei. An vierter Stelle die Niederlande und an fünfter Stelle Serbien.

Eine andere und letzte Frage ist, ob ein Junge und ein Mädchen einfach nur Freunde sein können. Zu dieser Frage gibt es unterschiedliche Meinungen. Ich meine, dass es möglich ist. Und was denkt ihr? Tschüs und bis bald.

Folgende Wortwolken wurden kreiert:



3.1.2 Technische Hinweise

Für die Arbeit mit Online-Anwendungen, die die Erstellung von Wortwolken ermöglichen, braucht man keine speziellen Vorkenntnisse oder technische Fertigkeiten. Z. B. kann Wordle sehr gut im Unterricht eingesetzt werden, da von Seiten des Lehrenden keine Anmeldung oder Registrierung erforderlich ist.

Wordle.net ist ein sehr einfach zu bedienender Dienst. Dabei kann die Wortgrundlage entweder selbst eingegeben oder eine Webseite/URL mit dem darauf befindlichen Text analysiert werden.

Wordle.net basiert auf der Java-Technologie, Java muss also auf dem Erstellungsrechner vorhanden und aktiviert sein.

3.1.3 Vorteile des Einsatzes im DaF- Unterricht

Zu den wichtigsten Vorteilen des Einsatzes der Wortwolken im DaF-Unterricht zählen:

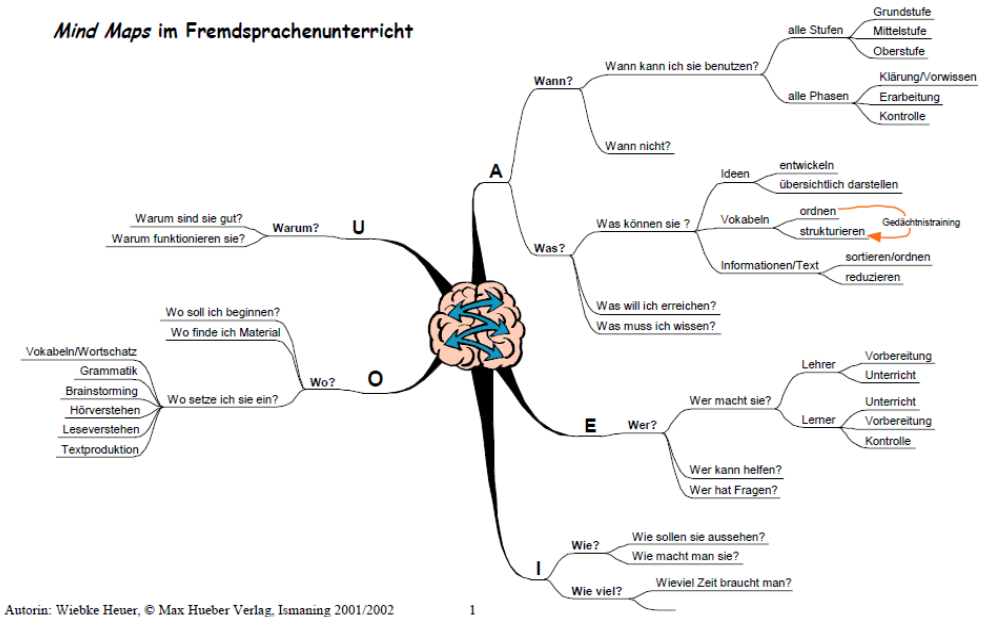
- a) technisch einfache Umsetzung und leichte Bedienbarkeit sparen Zeit
- b) Motivation für die freie Schüleräußerung (Minderung des Gruppenzwangs)
- c) Ansätze für eigenverantwortliches Lernen möglich
- d) Die Wortwolke lässt sich besonders gut im fremdsprachlichen Unterricht einsetzen: (siehe auch oben genannte Beispiele)
- e) die gemeinsamen Ideen von Schülern werden eindeutig hervorgehoben

3.2 Mindmaps

Mindmaps dienen zur Darstellung von Gedanken zu einem Thema. Mit ihnen lassen sich unterschiedliche Ideen sammeln und in einer Skizze nebeneinander anordnen. Ansatzweise sind sie längst in Form von Assoziogrammen oder Wortigeln bekannt. Mindmaps sind aber komplexer, denn durch sie lassen sich nicht nur die Ideen festhalten, die zu einem Begriff assoziiert werden, sondern sie ordnen und strukturieren diese auch, d. h. sie setzen Schwerpunkte und machen Zusammenhänge deutlich und übersichtlich. Ein Thema bzw. ein Stichwort wird in die Mitte gestellt und alle anderen Ideen (Wörter, Wortverbindungen, Bilder, Fotos...) wachsen wie Äste und Zweige aus diesem heraus. Diese Ideen verbinden sich über eine Linie mit dem Zentrum. Es lassen sich auch mehrere zentrale Themen mit Verzweigungen aufbauen.

3.2.1 Einsatz im Unterricht

Mindmaps eignen sich fächer- und themenübergreifend überall dort, wo ein strukturierter Überblick über ein Thema, eine Aufgabe, eine Idee oder einen Prozess benötigt wird. Mindmaps können in allen Lernphasen verwendet werden. Sie können am Anfang der Unterrichtsstunde stehen und einen Einstieg ins Thema vorbereiten, das Vorwissen der Schüler aktivieren oder das abgeschlossene Thema als Protokoll bzw. Zusammenfassung dokumentieren. Im Fremdsprachenunterricht sind Mindmaps nicht nur für die Wortschatzarbeit, sondern auch für die Grammatikarbeit geeignet. Bei den sprachlichen Fertigkeiten, also beim Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen und Schreiben, können sie beim Verstehen und Produzieren von Texten helfen. Am besten wird dies durch folgende Mindmap veranschaulicht (<https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Mind-Maps.pdf>):



3.2.2 Erstellen einer Mindmap

Mindmaps lassen sich auch sehr gut auf großem Papier oder auf der Tafel erstellen. Warum wird die elektronische Version trotzdem bevorzugt? Die Entwicklung einer Mindmap per Hand sei jedem unbenommen, aber Mindmaps auf Papier oder Tafel haben auch ihre Nachteile:

- Äste und Zweige der Mindmap lassen sich nicht einfach hin- und herschieben. Zum Überarbeiten muss eine neue Mindmap angelegt werden.
- Eine per Hand erstellte Mindmap kann man nur mittels des Umwegs über einen Scanner mit anderen teilen. Wenn sie an der Tafel erstellt wird, kann sie nur für die Dauer einer Unterrichtsstunde verwendet werden.
- Gruppen- oder Teamarbeit an einer Mindmap ist nur möglich, wenn sich alle Beteiligten im selben Raum befinden.
- Wenn man kein passabler Zeichner ist, sehen handgemachte Mindmaps selten gut aus. Und das könnte die Übersichtlichkeit erschweren.

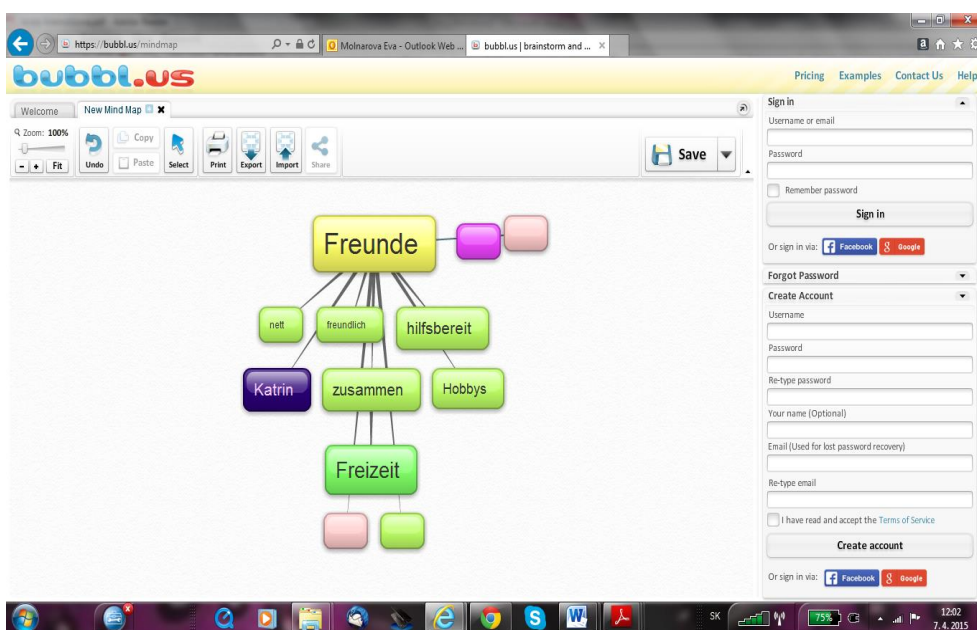
Für die ersten digitalen Bearbeitungsversuche von Mindmaps empfehlen wir die Web-Seite <https://bubl.us/mindmap>. Das Erstellen einer Mindmap ist sehr einfach und sie kann direkt in einer Unterrichtsstunde verwendet werden, ohne zu viel Zeit für das Erklären des Vorgehens zu verlieren.

Beispiel

Das Thema der Unterrichtseinheit ist Freunde bzw. Freundschaft. Es sollte weiter mit dem Podcast Freunde gearbeitet (vgl. Štefaňáková – Molnárová 2015) und mit dessen Hilfe die Fertigkeit Hörverstehen geübt werden. Folgende Mindmap wird zum Aktivieren des Vorwissens am Anfang der Stunde in der Phase vor dem Hörverstehen empfohlen. Es bietet sich die Arbeit in Kleingruppen an, die eigene Maps zum Thema erstellen, die am Ende zu einer Gesamt-Map

zusammengefügt werden. Alternativ kann auch eine Schülerin/ein Schüler die Rolle des digitalen Protokollanten an der Tafel oder am Computer und Beamer übernehmen oder jeder Lernende kann ein Stichwort in die gemeinsame Mindmap einfügen.

Das Beispiel einer unvollendeten Mindmap auf der Web-Seite <https://bubbl.us/mindmap>:



3.2.3 Technische Hinweise

Für die digitale Bearbeitung stehen verschiedene Programme und Online-Anwendungen zur Verfügung, z. B. <https://bubbl.us/>, <http://www.wisemapping.com>, <http://popplet.com>, <https://www.examtime.com/de/mindmap-online-erstellen/>. In mehreren lassen sich neben Texten auch Grafiken, Links, Videos oder Dateien aus dem Internet einbinden. Online-Anwendungen sind sich in ihrer Gestaltung und Funktion sehr ähnlich, bieten aber dennoch einfache oder ganz komplexe Möglichkeiten. Einige sind nur online verfügbar, einige bieten auch die Möglichkeit der Installation auf einem eigenen Server an. Bei der Verwendung von Online-Diensten wird oft eine Registrierung vorausgesetzt (bei mehreren Personen, die gleichzeitig an einer Mindmap arbeiten, ist die Registrierung aller nötig).

3.2.4 Vorteile des Einsatzes von Mindmaps im DaF-Unterricht

Nach unseren Erfahrungen können folgende Vorteile des Einsatzes von Mindmaps formuliert werden:

- a) gut für einen ersten Entwurf der eigenen Gedanken
- b) die Hauptidee wird durch die Platzierung im Zentrum eindeutig hervorgehoben
- c) die Schüler lernen, eine Reihe von Begriffen sinnvoll zu ordnen
- d) der Zusammenhang von Ideen wird durch die Lage und die Verbindungen untereinander deutlich

- e) eine übersichtliche Methode, wenn es um das Ergänzen und Hinzufügen von Ideen geht (strukturiertes Brainstorming)
- f) die Komplexität und Schwierigkeit eines Lernstoffes kann auf einen überschaubaren Umfang reduziert werden
- g) Mindmaps eignen sich ebenfalls zum Verknüpfen und Speichern bekannter Inhalte. Es ist eine sehr aktive und ansprechende Form der Wiederholung.

4 Schlussfolgerung

Trotz der Tatsache, dass heutige Studierende derzeit mit digitalen Medien und neuen Multimediaanwendungen aufwachsen, kann von ihnen nicht automatisch erwartet werden, dass alle genügend Kenntnisse über die neuesten Trends haben und auf bestimmte Art und Weise die Medien in den Unterricht integrieren und im Unterrichtskontext einsetzen, um mit ihrer Hilfe didaktische Kompetenzen zu erreichen.

Auch während ihres Lehramtsstudiums soll ihnen die Möglichkeit geboten werden, ihre Medienkompetenz und mediales Wissen zu fördern, weil diese Studierenden in einigen Jahren die echten digital natives unterrichten werden. Alle Lehrenden benötigen vor allem Wissen, das ihnen hilft, endlich besseren Unterricht zu machen.

Literaturverzeichnis

- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: REIN, A. Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Danihelová, Zuzana – Balážová, Žaneta (2014): Webové aplikácie ako prostriedok zvyšovania motivácie a kvality výučby cudzích jazykov. In: Evropské pedagogické fórum 2014: proměny pedagogiky a psychologie. Hradec Králové: Magnanimitas.
- Kolečáni Lenčová, Ivica (2012): Vizuálne médium vo výučbe cudzích jazykov. Banská Bystrica: FHV UMB.
- Podcast SprachSnacks 3: Freunde. 28.05. 2018 [online] <https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/ueb/pod.html>
- Spitzer, Manfred (2005): Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett.
- Spitzer, Manfred (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer Knaur Verlag.
- Spitzer, Manfred (2015): Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit ruiniert. München: Droemer Knaur Verlag.
- ŠPÚ. Štátny vzdelávací program, Mediálna výchova (prierezová téma), Príloha ISCED 2. 28.05.2018 [online] http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezove_temy/medialna_isced2.pdf
- Štefaňáková, Jana – Molnárová, Eva (2015): Medien als Lernwerkzeug und –gegenstand im Fremdsprachenunterricht. Banská Bystrica: vyd. UMB Belianum.

Annotation

New media - a blessing or a curse for current teachers and learners?

Eva Molnárová

The theme of media in teaching and learning occupies an important place in both university and lower-level school education. A teacher for a long time has not been the only medium in the class. His duty is to choose from a wide range of media and use them meaningfully and effectively. It is a task for teachers to assess realistically the potential of media use to improve and facilitate teaching and learning. In the following article, in addition to theoretical considerations (statements), we present specific examples that can serve as suggestions for the practical use of media in particular lessons.

Keywords: new media, media competence, Web 2.0, internet applications, word cloud, mind maps.

PhDr. Eva Molnárová, PhD.
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela
Tajovského 40
974 01 Banská Bystrica
Slowakische Republik
eva.molnarova@umb.sk

Sprachliche Repräsentationen der derzeitigen Migration im deutschen medialen Diskurs¹

Jana Lauková

1 Einführung

In der heutigen modernen Gesellschaft stellt das friedliche und freundschaftliche Zusammenleben mit den Mitmenschen eine der wichtigsten Aufgaben jedes Einzelnen dar.

Die Kommunikation (auch die interkulturelle) gehört dabei zu dem wichtigsten Mittel. Um erfolgreich (*freundlich* im Sinne von höflich, nett, im Falle einer persönlichen, mündlichen Kommunikation mit einem direkten und offenen Augenkontakt, ohne Vorurteile usw.) kommunizieren zu können, müssen ebenfalls andere Elemente der sozialen Interaktionen berücksichtigt werden. Man strebt in diesem Zusammenhang vor allem nach Vermeiden potenzieller Missverständnisse. Die kommunikativen Konflikte werden nicht nur durch den Mangel an Sprachkompetenz, sondern auch durch die unterschiedlichen kulturellen „Wurzeln“ hervorgerufen. Da die heutige Wirklichkeit immer mehr mit den Globalisierungstendenzen und mit dem internationalen Austausch zusammenhängt, kann man davon ausgehen, dass viele Kommunikationssituationen von unterschiedlichen kulturellen Hintergründen geprägt werden. Aus diesem Grund sind potenzielle Kommunikationsprobleme und das kulturelle „Nicht-Verstehen“ fast vorprogrammiert (vgl. Erbová 2009: 6). Stereotype und Vorurteile werden in diesem Kontext als erstes ans Licht gebracht. Die vorgeprägten Bilder im Kopf jedes Individuums steuern auf eine wesentliche Art und Weise den Verlauf vieler Interaktionen, auch wenn es oftmals ganz unbewusst und automatisch geschieht.

Nur wenige Themen geben in der Gegenwart so häufig Anlass zu Kontroversen wie die Zuwanderung (Migration). Es ist zum Teil auch dadurch bedingt, dass sie so viele andere Bereiche berührt – Wirtschaft, Demografie, Politik, innere Sicherheit, Kultur, Sprache und sogar die Religion.

Wie kann Europa von der Zuwanderung profitieren und gleichzeitig die Menschenrechte achten? Diese Problematik wird im medialen Diskurs sehr unterschiedlich präsentiert und in der Öffentlichkeit verschieden wahrgenommen. Zudem scheint sich das Thema besonders für politische Polemiken zu eignen, denen dann auch die bereits (nicht nur) in Deutschland lebenden Menschen mit ausländischen Wurzeln, die man jetzt "Bürger mit Migrationshintergrund" nennt, unterworfen werden.

Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht ein kurzer Entwurf (als Beispiel) der diversen sprachlichen Repräsentation der Migration im Hinblick auf die ausgewählten schriftlichen Texte im Deutschen Referenzkorpus (kurz DeReKo). Es ist ein elektronisches Archiv von deutschsprachigen Textkorpora geschriebener Sprache, das seit 1964 existiert und vom Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim gepflegt und kontinuierlich ausgebaut wird. Mit derzeit über 42 Milliarden laufenden Textwörtern (Stand: Februar 2018) ist DeReKo die weltweit größte Sammlung elektronischer Korpora der deutschen Gegenwartssprache, die für wissenschaftliche Zwecke bestimmt ist. Über die Webapplikation COSMAS II ist DeReKo öffentlich zugänglich (https://de.wikipedia.org/wiki/Deutsches_Referenzkorpus).

Die Beispiele (kurze Auszüge) aus den konkreten ausgewählten Textkorpora werden hier als sprachliche Strukturen des Diskurses betrachtet und in diesem Zusammenhang auch analysiert.

¹ Dieser Beitrag wurde im Rahmen des Projekts VEGA „Mentálno-jazykové inakosti a kultivovaná komunikácia“ (ITMS: 1/0326/16) verfasst.

Es wird in diesem Zusammenhang die Frage gestellt, ob die sprachlichen Repräsentationen des Lexems „Migration“ von gewissen Stereotypen (positiven oder eher negativen, eher freundlich vs. unfreundlich gegenüber der Außenwelt) geprägt werden, z. B. man profitiert von der Migration oder man sollte gegen Migranten schärfer vorgehen.

Konversations- und Diskursanalysen verfolgen hier keinen Selbstzweck, sie dienen eher dazu, Texte als Produkte konkreter mental-sprachlicher Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und als Fragmente von übergreifenden Diskursen verstehen zu können. Die charakteristischen Erscheinungen sollen hier aufgezeigt, beschrieben und kurz auch interpretiert werden.

2 Zur Begriffsbestimmung von sprachlichen Repräsentationen – Stereotype und Vorurteile im Zusammenhang mit der Migration

Es gibt bis jetzt wahrscheinlich keine einheitliche offizielle Definition von Migration. Der Begriff umfasst jedenfalls den Prozess, bei dem Menschen über Grenzen hinweg wandern, um in einem anderen Land dauerhaft oder vorübergehend zu leben und zu arbeiten. In den letzten Jahren gewinnt die internationale Migration sehr stark an Bedeutung (vgl. Dobřík 2015: 40f.).

Migration als ein sehr dynamischer Prozess ist auch mit anderen Themen wie z.B. mit der demographischen Entwicklung, dem Arbeitsmarkt und den Sozialleistungen verbunden. Sie ist für die wirtschaftliche und demografische Zukunft der Europäischen Union unverzichtbar. Aber wie soll die EU mit Migration umgehen? Welche MigrantInnen braucht Europa? Und wie kann die EU Migration aus armen Ländern reduzieren? Diese und viele andere mit dieser Problematik verbundenen Fragen kann man sich in diesem Zusammenhang stellen, es ist jedoch nicht das Ziel dieser Ausführungen, Antworten zu suchen und zu finden. Es ist eher im Rahmen einer polemischen Diskussion darauf hinzuweisen, wie die Problematik die Denkweise und Einsichten (und auch die mögliche Perzeption) der in den sog. Aufnahmeländern lebenden Menschen beeinflusst, sei es im positiven oder auch negativen Sinn oder zum Beispiel als sprachlicher Ausdruck von sog. positiven bzw. eher negativen Stereotypen.

Jede Kultur hat ihre Besonderheiten und ihre eigenen, für sie typischen Orientierungen. Sie werden von den Angehörigen einer Kultur geprägt und sie formen deren Identität. Die Orientierungen beeinflussen das Wahrnehmen, Denken und Handeln aller ihrer Mitglieder und definieren ihre Zugehörigkeit zur Gesellschaft bzw. zu den unterschiedlichen Gemeinschaften (vgl. Dobřík 2015: 66).

Die konkreten Texte werden prinzipiell als gesellschaftliche Produkte in ihrem gesellschaftlichen Kontext betrachtet und sind insofern niemals etwas nur Individuelles, sondern immer auch sozial, sie sind Fragmente eines (überindividuellen) Diskurses (vgl. <https://www.diss-uisburg.de/2000/05/text-und-diskursanalyse/>).

Einen Text zu analysieren, zum Zwecke, ihn zu verstehen, bedeutet, seine Wirkung und die damit verbundenen mehr oder minder eigennützigen Interessen einschätzen zu können, ihn als Bestandteil eines gesellschaftlichen und historisch verankerten Gesamt-Diskurses begreifen zu können.

Bevor wir uns nun auf einzelne Textkorpora (diskurs-)linguistisch konzentrieren, soll zunächst klargemacht werden, was mit dem Begriff der sprachlichen Repräsentationen im Sinne von Stereotypen vs. Vorurteilen gemeint ist.

Im Umgang mit der Welt werden laut Anderson (1996) mentale Strukturen konstruiert, die Strukturen aus der Umwelt im Kopf „repräsentieren“. Die Strukturen werden konzeptualisiert, d. h. es wird eine spezifische konzeptuelle Struktur gebildet, nämlich jene, die der gerade zu lösenden sprachlichen Aufgabe zugrunde liegt. Im Gesamtprozess der Sprachproduktion wird diese konzeptuelle Struktur in eine sprachliche Struktur, den Text, überführt, die dann moto-

risch umgesetzt, d. h. artikuliert oder verschriftlicht wird (vgl. auch Habel – Stutterheim 2000: 1).

Beim Textverstehen handelt es sich laut Anderson (1996) somit um eine komplexe Form der Informationsverarbeitung, das Thema der Psycholinguistik und der allgemeinspsychologischen bzw. kognitionspsychologischen Forschung ist. Grundsätzlich herrscht in der Textforschung darüber Einigkeit, dass Textverstehen den Prozess der Konstruktion einer kohärenten Repräsentation des Textes im Gedächtnis beinhaltet. Dabei werden Verbindungen zwischen den Satzsegmenten des Textes gebildet und integriert. Über die Relationen der Textsegmente hinaus werden auch Verbindungen zwischen Textelementen und dem Weltwissen der Personen hergestellt (Noordman & Vonk 1998: 192).

Für eine pragmatische Untersuchung ist charakteristisch, dass sie nicht nur auf einer theoretischen Ebene basiert, sondern angemessen auch empirische Erkenntnisse benutzt. In der empirischen Phase unserer Forschung stützen wir uns auf quantitativ-qualitative Methoden, die für Diskursforschung typisch sind. Auch solche kleinen linguistischen Exkurse in die Problematik im deutschsprachigen medialen Diskurs weisen natürlich auf bestimmte Spezifika hin, die von den außersprachlichen Faktoren, wie z.B. von der politischen Situation in dem betroffenen Land, beeinflusst werden (vgl. Molnárová 2017: 145).

Die Analyse interkultureller Texte insbesondere im Hinblick auf darin auftretende soziale, rassische, religiöse und nationale Stereotype und Vorurteile als Voraussetzung für deren Überwindung im Prozess interkultureller Kommunikation ist laut Lüsebrink (2004) ein wichtiges Anliegen linguistischer interdisziplinärer Forschung.

Stereotype werden in der Forschungsliteratur für viele der theoretisch und empirisch beschriebenen Syndrome der medialen Repräsentation von Migranten bzw. ethnischen Minderheiten genutzt. Sehr häufig werden sie fast in einem Atemzug und quasi synonym mit Vorurteilen und Diskriminierung genannt (vgl. Trebbe 2009: 82).

Die Aufmerksamkeit wird hier im engen Forschungsinteresse besonders darauf fokussiert, welcher sprachlichen Mittel sich die Interaktanten in der deutschen Sprache bedienen und ob sie „stereotypisieren“, wenn sie über Migration schreiben. Das Stereotypisieren lässt sich als eine Form der Alltagskommunikation klassifizieren.

Die sozialwissenschaftliche Literatur zu Stereotypen und sprachlichen Vorurteilen kann in eine eher sozialpsychologisch orientierte Einstellungsforschung und in eine eher soziolinguistisch orientierte Forschung in „sozialen Repräsentationen“, „imaginaires linguistiques“, „Sprachmythen“ und „Sprachideologien“ eingeteilt werden (vgl. Coray 2001: 162). Diese verschiedenen Konzepte weisen einige Gemeinsamkeiten auf: Stereotype, Einstellungen, Vorurteile, Mythen, Ideologien und andere gesellschaftliche Denk- und Orientierungsmuster, kollektive Repräsentationen und Vorstellungsbilder. Sie werden als Verallgemeinerungen und Vereinfachungen von komplexen sozialen Wirklichkeiten betrachtet, sie umfassen kollektives Wissen, bieten Orientierungshilfe und dienen der Identifizierung und Abgrenzung gegenüber anderen. Sie können positiv oder negativ konnotiert sein, sind oft bildhaft, einprägsam und umfassen kognitive, emotionale und konative bzw. handlungsrelevante Aspekte. Die Stereotype gehören zu den bekannten Themen des „kommunikativen Haushalts“ einer Gesellschaft, die oft mit einem emotionalen Spiel verbunden werden (Luckmann 1986: 16). Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Kommunikanten kann man sich auch die Frage stellen, welche Rolle die „Kultur“ in diesem untersuchten Diskurs spielt, inwieweit die verwendeten sprachlichen Strategien kulturell geprägt werden und welche Unterschiede oder Ähnlichkeiten gegenüber den Nichtmuttersprachlern beobachtet werden können.

Konrad (2006: 16) beschreibt die Stereotype als „die Umwelt, in der sich Menschen im alltäglichen Leben zu orientieren haben. Sie geben den Menschen halt und Gewissheit in ihrer Umgebung, und vermitteln sicheres Wissen, anhand dessen die eigene Position im sozialen Raum einfach bestimmt werden kann“.

Lippmann (1990: 77ff.) schlägt in seiner sozialwissenschaftlich orientierten Untersuchung gleichzeitig vor, die Stereotype als „Ideale“ zu benennen, weil das Wort „ideal“ gewöhnlich dem vorbehalten bleibt, was wir für das Gute, Wahre und Schöne halten, d. h. sie symbolisieren bei ihm eher die Welt der idealen Vorbilder. Die kognitive Art und Weise nach Lippmann (1990) ermöglicht auf der einen Seite eine leichtere Orientierung in der Umwelt, indem alles, was wir kennen, vordefiniert wird. Auf der anderen Seite muss man jedoch darauf hinweisen, dass der komplexe Charakter der Wirklichkeit im hohen Maße eliminiert wird. Sind wir also zu einem endlosen Stereotypisieren verurteilt, womit das „Bekannte“ interpretiert wird? Sobald nämlich auch das „Fremde“ den Wahrnehmungsprozess beeinflusst, fühlt man sich verunsichert, weil das über die Welt „verfügbare Bild“ bedroht ist (Erbová 2009: 13). In diesem Sinne kann man Stereotype als ein Verteidigungsmittel betrachten, durch die stereotypen Muster verteidigt man sein „bekanntes“ gesellschaftliches System. Hier kann natürlich auch die Angst vor etwas Neuem, vor der unbekanntenen Person, eine Rolle spielen. Die Stereotype liefern den Menschen Sicherheit, indem sie ihre Position in einer sozialen Gemeinschaft definieren können. Demnach sind Stereotype

ein geordnetes, mehr oder minder beständiges Weltbild, dem sich unsere Gewohnheiten, unser Geschmack, unsere Fähigkeiten, unser Trost und unsere Hoffnungen angepasst haben. Sie bieten vielleicht kein vollständiges Weltbild, aber sie sind das Bild einer möglichen Welt, auf das wir uns eingestellt haben. (Lippmann 1990: 71)

Lippmann (1990) betrachtet vor allem die Kognition als Basis des Stereotypisierens. Er betont aber, dass man andere Größen der Wirklichkeit wie Identität, Motivation, den situativen Rahmen oder den sozialen Kontext bei der Erforschung der Stereotype nicht vergessen darf (vgl. Konrad 2006: 16).

Im Mittelpunkt aller linguistisch orientierten Untersuchungen steht vor allem die sprachliche Produktion des Phänomens Stereotyp:

Die Linguistik betrachtet Stereotype als sprachliche Entitäten, die dem Doppelcharakter des sprachlichen Zeichens entsprechend neben der mentalen eine materiale Seite (die sog. Ausdrucksseite) haben. (Klein 1998: 26)

Die Stereotype sind auf allen sprachlichen Ebenen zu finden und stellen ein Merkmal der üblichen sprachlichen Alltagsinteraktion dar, obwohl sie in vielen Sprachgemeinschaften als „verpönt“ gelten. Man kann oft hören, dass Stereotype zu äußern, nicht zu der taktvollen Ausdrucksweise innerhalb einer Gesellschaft gehört. Diese Einstellung weist darauf hin, dass sie oftmals negative Konnotationen besitzen.

Stereotype formen Interaktionen, indem sie soziale Situationen und deren Folgen antizipieren helfen (vgl. Strasser 2012: 191). Sie fungieren als Erwartungen darüber, wie Personen einer bestimmten Kategorie sein werden, was sie tun werden und was es in der Interaktion mit ihnen zu beachten gilt. Stereotype helfen zugleich, Komplexität zu reduzieren und erfüllen somit zunächst eine handlungserleichternde Funktion. Gleichzeitig bergen sie aber die Gefahr, dass sie rigide und nicht mehr flexibel adaptierbar an neue Erfahrungen werden und somit Interaktionen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Gruppen belasten (vgl. Ashmore & Del Boca 1981).

Das Phänomen des Vorurteils ist an dieser Stelle und in diesem Zusammenhang auch zu erwähnen. Das Vorurteil kann in den Sozialwissenschaften ebenfalls mit keiner einheitlichen Definition zusammengefasst werden, genau so wenig wie das Stereotyp. Viele Autoren unterscheiden in ihren Ansätzen beide Begriffe nur auf einer oberflächlichen Ebene oder gar nicht. Menschen bilden sich im Laufe ihrer kognitiven Prozesse ständig Urteile über andere. Von hier aus ergibt sich dann die Frage, ob jede negative Einstellung gegenüber einem Mitmenschen

gleich zu einem Vorurteil wird (vgl. Allport 1971: 21). Das (ethnische) Vorurteil kann man definieren als

eine Antipathie, die sich auf eine fehlerhafte und starre Verallgemeinerung gründet. Sie kann ausgedrückt oder auch nur gefühlt werden. Sie kann sich gegen eine Gruppe als ganze richten oder gegen ein Individuum, weil es Mitglied einer solchen Gruppe ist. (Allport 1971: 23)

Aus der zitierten Definition ist ersichtlich, dass dem Vorurteil eine verallgemeinernde Stellung gegenüber einer anderen Gruppe vorausgeht. Das bedeutet, dass die einzelnen Mitglieder einer Gruppe zu einer gemeinsamen Ansicht in ihren Urteilen einer anderen Gruppe gegenüber kommen müssen. Es muss ebenfalls darauf hingewiesen werden, dass sich Vorurteile auf einzelne Mitglieder einer Gruppierung richten. Allport (1971: 22) spricht in diesem Sinne von einer sog. „Übergeneralisierung“ und fügt unter dieser Perspektive eine andere Charakterisierung des Phänomens an, welche vorsieht, dass

eine ablehnende oder feindselige Haltung gegen eine Person [eingenommen wird], die zu einer Gruppe gehört, einfach deswegen, weil sie zu dieser Gruppe gehört und deshalb dieselben zu beanstandenden Eigenschaften haben soll, die man dieser Gruppe zuschreibt. (Allport 1971: 21)

Stereotype und Vorurteile sind eine soziale Realität, sie können leicht aktiviert werden, oft auch ohne dass wir uns dessen bewusst sind. Lassen sie sich überhaupt abbauen und wenn ja, wie? Sie beeinflussen jedoch nicht nur die Wahrnehmung von Situationen bzw. Personen, sondern haben auch Einfluss auf das Verhalten (vgl. Jonas & Schmid Mast 2007: 70).

Beide (sowohl Stereotype als auch Vorurteile) sind sozial geteilte, stabile, konsistente, änderungsresistente, starre, rigide, inflexible Urteile über andere Personen, soziale Gruppen oder soziale Sachverhalte (vgl. auch Güttler 2003: 114). Stereotype stellen die Basis von Vorurteilen dar. Um jedoch von einem Vorurteil sprechen zu können, muss neben der Stereotypakzeptierung bzw. der stereotypen Überzeugung auch eine positive oder negative Empfindung gegenüber jenen Personen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Fremdgruppe vorhanden sein. Während Stereotype kognitive Repräsentationen einer Gruppe sind, handelt es sich bei Vorurteilen um gruppenbezogene Bewertungen (vgl. Stürmer 2009: 155). Man kann darüber weiterhin diskutieren, ob Stereotype die „Vorstufe“ zu Vorurteilen sind. Oft werden beide Wörter synonym gebraucht.

Stereotype werden hier im Zusammenhang mit der Problematik der Migration als sog. standardisierte Urteile, die auf andere Menschen bezogen sind (sog. Heterostereotype), verstanden (vgl. Dolnik 2006: 56). Sie gelten für einen bestimmten kulturellen Raum. Denn interkulturelle Interaktionen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Gruppen sind generell, wie schon erwähnt, vielfach durch stereotypische Vorstellungen und Urteile geprägt.

3 Das Lexem Migration im ausgewählten deutschsprachigen Diskurs

Die Grundlage für die Analyse des Lexems Migration stellt ein Korpus, das über COSMAS II zu erreichen ist, dar.

Das Korpus beinhaltet die Zeitungsartikel aus der Süddeutschen Zeitung (einer deutschen Tageszeitung) und wurde zeitlich und inhaltlich begrenzt. Die Süddeutsche Zeitung (Abkürzung SZ) ist eine deutsche, überregionale Abonnement-Tageszeitung. Sie wird im Süddeutschen Verlag in München verlegt, mit einer verkauften Auflage von 352. 573 Exemplaren und einer Reichweite von 1,24 Mio. Lesern (Weblink: sueddeutsche.de, Stand: 6.6. 2018).

Die zeitliche Abgrenzung bildet die Periode von Januar 2016 bis Dezember 2016. Es bedarf jedoch einer inhaltlichen Abgrenzung des Korpus, um nur die Texte zu gewinnen, die zu einem

Migrationsdiskurs gehören. Das geschah mit der Suchanfrage nach dem Lemma Migration*. Das Korpus aus diesem Jahr beinhaltet 856 Texte (Zeitungsartikel), das Lemma Migration* hat 121 Wortformen und die Zahl der Treffer ist 1264, d. h. 51,75 pMW.

Korpus	Treffer im Jahr 2016 (Januar 2016 – Dezember 2016)
Süddeutsche Zeitung	1264 (51,75/pMW.) in 856 Texten

Tab. 1

Die folgende Tabelle dient als ein Beispiel zum Zweck einer quantitativen Analyse der Frequenz der syntagmatischen Muster und der Kollokationen (im COSMAS II als sog. Kookkurrenzen bezeichnet) mit dem Lemma Migration* in der deutschen Zeitung Süddeutsche Zeitung im Zeitraum von Januar 2016 bis Dezember 2016.

	Syntagmatische Muster	Kookkurrenzen (Kollokationen) – Wortart	Frequenz
1.	Bundesamt für Migration [und] Flüchtlinge Bamf ...	Flüchtlinge – Substantivum	191
2.	Menschen mit Migrationshintergrund	Menschen – Substantivum	55
3.	die illegale [...] Migration und	Illegale – Adjektivum	28
4.	Migration [und] Integration	Integration – Substantivum	26
5.	Migration [und] Flucht	Flucht – Substantivum	22
6.	das dem Thema [...] Migration	Thema – Substantivum	19
7.	das laut Bundesamt für Migration	Bundesamt – Substantivum	16
8.	Migration ... in ... Europa	Europa – Substantivum	15

Tab. 2: Syntagmatische Muster und Kollokationen des Lemmas *Migration** in der deutschen Tageszeitung SZ im Zeitraum Januar – Dezember 2016, Quelle: COSMAS II. 2017. Version 2.2.1 [online]. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (IDS).

Beispiele der Treffer der Kookkurrenzen vom Lemma Migration* in den Korpus-texten (Auszüge):

Beispiel Nr. 1:

Berlin – Flüchtlinge aus dem Bürgerkriegsland Syrien werden in Deutschland künftig genauer unter die Lupe genommen. Mit Beginn des neuen Jahres müssen sie wieder eine ausführliche Einzelfallprüfung durchlaufen, wie das Bundesamt für **Migration** und Flüchtlinge (Bamf) am Donnerstag mitteilte. Die Behörde kehrt nach rund einem Jahr somit auch bei Syrern zur Praxis zurück, Herkunft, Ausbildung und Fluchtweg in persönlichen Anhörungen zu überprüfen. Dies

hatten die Innenminister von Bund und Ländern bereits Anfang Dezember beschlossen. (U16/JAN.00039 Süddeutsche Zeitung, 02.01.2016, S. 8; Jeder Syrer muss zur Anhörung)

Beispiel Nr. 2:

Nervosität bestimmt die politische Lage in Deutschland, der Zuzug von Flüchtlingen und seine vielschichtigen Folgen fordern die Gesellschaft. Merkel hat auf Köln reagiert, weil sie weiß, welche Wirkung Gewalttätigkeit und sexueller Missbrauch durch Täter mit **Migrationshintergrund** in dieser Stimmung entfalten können. Dabei ist gar nicht entscheidend, ob es sich um alte, neue oder überhaupt um Flüchtlinge handelt. Entscheidend ist die Unsicherheit, dass der Staat eine Situation nicht mehr beherrscht. (U16/JAN.00500 Süddeutsche Zeitung, 07.01.2016, S. 4; KÖLN UND DIE FLÜCHTLINGE)

Beispiel Nr. 3:

Ein Einsatzerfahrungsbericht aus der Bundespolizei, die mit rund 70 Beamten im Bahnhofsgelände und auf dem Vorplatz unterwegs war, beschreibt „einige Tausend meist männliche Personen mit **Migrationshintergrund**“, die Feuerwerkskörper und Flaschen warfen. Aufgelöste Zeugen berichteten den Polizisten von Schlägereien, Diebstählen, sexuellen Übergriffen. Einige Verdächtige hätten dem Bericht zufolge ihre Aufenthaltstitel zerrissen, mit der Aussage: „Ihr könnt mir nix, hole mir morgen einen neuen.“ Einer habe gesagt: „Ich bin Syrer, ihr müsst mich freundlich behandeln.“ (U16/JAN.00638 Süddeutsche Zeitung, 08.01.2016, S. 2; „ Ihr könnt mir nix!“)

Beispiel Nr. 4:

Wie groß der Saldo zwischen Zu- und Wegzügen sein wird, lässt sich derzeit noch nicht sagen. In Summe sind 2014 rund 550 000 Menschen mehr nach Deutschland gekommen, als Menschen Deutschland verlassen haben. Diese Zahl dürfte 2015 am Ende deutlich höher liegen, weil viele Kriegsflüchtlinge erst einmal hier bleiben werden. Bemerkenswert ist außerdem, dass die Zahlen der registrierten Flüchtlinge und die der Asylanträge erheblich auseinanderklaffen: Laut Statistik haben gut 470 000 Flüchtlinge im vergangenen Jahr einen Asylantrag gestellt, die anderen warten nach wie vor darauf. De Maizière räumte ein, dass man in diesem Bereich nicht so viel geschafft habe, wie eigentlich nötig gewesen wäre. Er sei aber zuversichtlich, dass die geplanten Neuanstellungen des Bundesamts für **Migration** und Flüchtlinge (Bamf) die Lage alsbald verbessern werden. Im Laufe des Jahres sollen rund 3000 sogenannte Entscheider neu eingestellt werden. (U16/JAN.00506 Süddeutsche Zeitung, 07.01.2016, S. 5; Viele Zuwanderer kommen aus EU)

Aus den ausgewählten Korpustexten in der Süddeutschen Zeitung ist ersichtlich, dass das Lemma *Migration** am häufigsten in den Kookkurrenzen mit den Begriffen *Flüchtlinge*, *Menschen*, *Integration*, *Flucht*, *Thema*, *Bundesamt*, *Europa* und auch mit dem Adjektiv *illegale* steht. In den konkreten Fällen wird vor allem das Syntagma *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* (Abkürzung BAMF) erwähnt. Es ist eine zentrale deutsche Migrationsbehörde mit Kompetenzen in den Bereichen Migration, Integration und Rückkehr mit Sitz in Nürnberg, Bayern. Einige Stereotypisierungen kommen hier in Verbindung mit den Syntagmen (Wörtern) *Asylantrag stellen*, *Kursangebote für Migranten*, *Neuanstellungen*, *entscheiden* u.a. zum Vorschein.

Sehr oft werden auch die Syntagmen *Menschen mit Migrationshintergrund*, *Migration und Integration*, *Migration und Flucht* erwähnt.

In den Korpustexten werden verschiedene sprachliche Mittel und Verfahren zu einer interaktiven Realisierung von Stereotypisierungen unterschieden, z.B. semantische Mittel und Verfahren (z.B. die Personalpronomen *wir*, *unser* in Bezug auf die deutsche Regierung, auf

Deutschland, die Modalpartikeln und -adverbien als Intensitätsindikatoren gehören zu den grundlegenden semantischen Mitteln: *so, doch, genauer, genauso, ebenso usw.*), syntaktische (z.B. Konditionalsätze, Impersonalisierung: *es gibt, man* usw. als eine Neutralisierung der Stereotypisierungen) und diskursive (diskursive Techniken wie z.B. *ja-aber*) Mittel und Verfahren (vgl. auch Roth 2005: 192). Die syntaktischen Verfahren helfen den Protagonisten einer Kommunikation, ihren kontextuellen Verlauf zu gestalten. Nach Roth (2005: 194) befindet man sich bei der Verwendung solcher Strategien im Prozess der Verallgemeinerung. In den meisten Fällen handelt es sich um syntaktische Konstruktionen, die zur vagen und verallgemeinernden Gestaltung der Stereotypisierungen führen (Roth 2005: 194ff.). Man kann den Indikator der Vagheitsgestaltung hervorheben, der vor allem durch den Gebrauch der von den Personen distanzierten Ausführungen erzielt wird, die sog. Impersonalisierung. Das Ziel besteht in der Verallgemeinerung der geäußerten Darstellungen. Im Sinne der Stereotypisierungen sollte sich der Rezipient (Leser) nicht durch die einschätzenden Aussagen persönlich betroffen fühlen. Durch diese gestaltete Neutralität distanziert sich der Autor (in unserem Fall der Journalist) von seinen ausgedrückten Stereotypisierungen, gleichzeitig eröffnet sich für den Rezipienten die Möglichkeit einer gewissen „Interpretationsfreiheit“. In diesem Zusammenhang steht an erster Stelle der Einsatz des „unpersönlichen Passivs“. Beim unpersönlichen Passiv wird ein Aktivsatz ins Passiv umgeformt, der kein Akkusativobjekt beinhaltet (z.B. im Beispiel Nr. 1 *werden...genommen*, im Beispiel Nr. 4 *sollen...eingestellt werden*). Diese Verfahrensweise kann als Zeichen eines tieferen Bekanntheitsgrades interpretiert werden, der ebenfalls in erhöhter Frequenz einer expliziten Ausdrucksweise vieler behandelnden Stereotypisierungen wiederzuerkennen ist. Ein anderes Mittel zur Gestaltung einer impersonalisierten Aussage stellt das substantivisch gebrauchte Indefinitpronomen „man“ dar, das „eine beziehungsbestätigende und -stabilisierende Funktion“ besitzt (Roth 2005: 179). Der Autor baut durch die Verwendung von „man“ eine gewisse Distanz zu seiner Aussage auf und kann dadurch eine neutrale Wirkung erzielen, aber es kommt natürlich auch darauf an, welche Zeitung gelesen wird. Man muss in diesem Zusammenhang natürlich auch daran denken, dass die schreibenden Kommunikanten die Autoren der Zeitungsartikel in den Medien sind und das kann natürlich zu einer gewissen Art von subjektiv interpretierter Gestaltung der Realität führen. Diese Subjektivität hängt eng mit der realistischen Anschauung der außersprachlichen Wirklichkeit zusammen, die von verschiedenen Leuten unterschiedlich betrachtet wird. Diese Unterschiede äußern sich z.B. in ihren Präferenzen, Werten, Einsichten und anderen subjektiven Parametern, wie z.B. Herkunft, Ausbildung, Alter, Familienverhältnisse usw. Zugleich handelt es sich aber um den gemeinsamen (inter-)kulturellen Kontext in demselben Zeitraum.

Beobachtet werden ähnliche diskursive Strategien: Propositionen mit positiven, aber auch negativen Stereotypisierungen, z.B. spricht man über die Migration im Sinne einer Integrierung in transnationale Kommunitäten (vor allem im Zusammenhang mit der Ausbildung und Weiterbildung von Migranten), wo es um einen wechselseitigen Adaptierungsprozess geht, der für beide Seiten bereichernd ist.

Andererseits kommen jedoch auch negative Stereotypisierungen zum Vorschein, vor allem in der Proposition mit *Menschen mit Migrationshintergrund*, wo man auch positive, z. B. *Ausbildung von Kindern, Unterstützung, Studium* usw., wie auch negative Konnotationen wie *Gewalttätigkeit, sexueller Missbrauch, Schlägereien, Diebstähle* usw. findet. Auch im Kontext mit der *illegalen Migration* beobachtet man negative Stereotypisierungen, z.B. man sieht sie als *unerwünscht, nicht gewollt, problematisch, schlecht* usw.

4 Fazit

Wir alle leben in unterschiedlichen kulturellen und sozialen Gemeinschaften, die durch den Prozess der Sozialisation unsere Persönlichkeit und Verhaltensweise gleichfalls bestimmen. Jeder von uns ist ein Individuum, das seine eigenen Bedürfnisse und Wünsche hat, die seine Natur auf eine markante Art und Weise beeinflussen.

Das auf die Kommunikation bezogene Orientierungssystem unterliegt verschiedenen kulturellen Normen und Werten, die von Kultur zu Kultur wechseln. Das, was in einer Kultur als normal gesehen wird, kann in einer anderen als verpönt wahrgenommen werden (vgl. Erbová 2009: 6). Was jedoch wahrscheinlich für uns alle gilt, ist eine erfolgreiche und möglicherweise auch freundliche Kommunikation, die potenzielle Missverständnisse und Konfliktsituationen vermeiden soll.

Positive und negative Stereotypisierungen können fast in jedem alltäglichen Diskurs vorkommen. Das Thema Migration weist sicher bestimmte Arten von Stereotypisierungen auf. Aufgrund der verwendeten, methodischen Vorgehensweise der Konversationsanalyse können im Endergebnis unterschiedliche, aber auch spezielle sprachliche Mittel und Verfahren zum Aushandeln von Stereotypisierungen im Zusammenhang mit Migration expliziert und definiert werden. In diesem Fall finden sich in den ausgewählten Korpustexten eher indirekte Hinweise auf Stereotype oder implizite Umschreibungen.

Das Forschungsgebiet der Stereotypenkommunikation ist sehr umfangreich und wenn man Bezug auf die Interkulturalität nimmt, kann es weiterhin erweitert und vertieft werden.

Die hier kurz und knapp vorgestellten Ergebnisse können nicht als ausschlaggebend betrachtet werden, weil die durchgeführte Analyse auf einem engen Datenkorpus basiert. Diese kann aber exemplarisch bestimmte Tendenzen andeuten, die im Rahmen detaillierter Forschung bestätigt werden können.

Literaturverzeichnis

- Allport, Gordon (1971): *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch.
- Anderson, J.R. (1996): *Kognitive Psychologie* (2. Auflage). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Ashmore, R. D. & Del Boca, F. K. (1981): Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. In: D. L. Hamilton (Eds.): *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behaviour*. Hillsdale (NJ): Erlbaum, 1–35.
- Coray, R. (2001): Englisch in der Schweiz: Trojanisches Pferd oder Sprungbrett für die Zukunft? In: Watts, R. J./Murray, H. (Hg.): *Die fünfte Landessprache? Englisch in der Schweiz*. 161–182. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Dolník, Juraj (2006): Stereotypy v česko-slovenskom kontexte. In: I. Pospíšil, M. Zelenka, A. Zelenková: *Trináct let po = Trináct' rokov po*. 56–62. Brno: Masarykova univerzita, Ústav slavistiky Filozofické fakulty.
- Dobrik, Zdenko (2015): *Mensch in den Kulturen, Kulturen im Menschen*. Banská Bystrica: Belianum.
- Erbová, Barbora (2009): *Stereotyp und kulturelle Vielfalt. Aushandlungen von Stereotypisierungen in der interkulturellen Kommunikation*. [Masterarbeit] Universität Bayreuth.
- Güttler, Peter O. (2003): *Sozialpsychologie – Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen*. München: Oldenbourg.
- Habel, Christian – Christiane von Stutterheim (2000): *Räumliche Konzepte und sprachliche Strukturen*. Linguistische Arbeiten 417. Hrsg: Altmann, Hans; Blumenthal, Peter ed. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Jonas, K. & Schmid Mast, M. (2007): Stereotyp und Vorurteil. In: Straub, J. et al. (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart – Weimar: Metzler, 69–75.
- Klein, Josef (1998): Linguistische Stereotypbegriffe. In: Heinemann, M. (Hrsg.): *Sprachliche und soziale Stereotype*. Forum Angewandte Linguistik. Band 33. 25–46. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Konrad, Jochen (2006): *Stereotype in Dynamik. Zur kulturwissenschaftlichen Verortung eines theoretischen Konzepts*. Tönning u.a.: Der andere Verlag.
- Lauková, Jana (2015): *Text im interkulturellen Kontext*. Banská Bystrica: Belianum.
- Lippmann, Walter (1990): *Die öffentliche Meinung. Reprint des Publizistik-Klassikers*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: kommunikative Gattungen. In: Neidhardt, F. u.a. (Hrsg.): *Kultur und Gesellschaft*. 191–211. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lüsebrink, H.-J. (2004): Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag .
- Molnárová, Eva (2017): Die (kultur)sprachliche Wahrnehmung und Bewertung der gegenwärtigen Migrationsprozesse nach Europa. In: Brozba, G. et al. *Crossing boundaries in culture and communication. Challenges in linguistic research and foreign language teaching practices*. roč. 8, č. 2, 139 –147.
- Niehr, Thomas (2014): Einführung in die linguistische Diskursanalyse. Darmstadt: WBG.
- Noordman, L. G. M. & Vonk, W. (1998): *Memory-based processing in understanding causal information. Discourse Processes*, 26(2), 191–212.
- Roth, Marita (2005): *Stereotype in gesprochener Sprache. Narrative Interviews mit Ost- und Westberliner 1993-1996*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Strasser, Josef (2012): Kulturelle Stereotype und ihre Bedeutung für das Verstehen in Schule und Unterricht. In: Wiater, Werner – Manschke, Doris (Hrsg.): *Verstehen und Kultur. Mentale Modelle und kulturelle Prägungen*. 191–216. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Stürmer, Stefan (2009): *Sozialpsychologie*. München: Reinhardt.
- Trebbe, Joachim (2009): *Ethnische Minderheiten, Massenmedien und Integration. Eine Untersuchung zu massenmedialer Repräsentationen und Medienwirkungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Internetquellen

- COSMAS II. 2017. Version 2.2.1 [online] 2018 [cit. 2018-05-27] Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (IDS) Dostupné na internete: <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/>
https://de.wikipedia.org/wiki/Deutsches_Referenzkorpus
<https://www.diss-duisburg.de/2000/05/text-und-diskursanalyse/>, 21.3. 2017

Annotation

Language representation of contemporary migration in German medial discourse

Jana Lauková

The paper reflects the contemporary migration and focuses on a migration and its representation in German medial discourse. The aim is to describe language representation of migration (collocation of migration) in the EU (as social-culturally determined problem) through quantitative and qualitative linguistic analysis, specifically on the example of German discourse. The focus of the author's interest is to capture (represent linguistically) the themes of contemporary migration in Europe in selected German political discourses (in the mass media). In more detail, we are concerned with discourse actors' usage when writing about migration, using selected stereotypes and prejudices providing a linguistic view of this issue, which is among the most widely debated topics of recent years.

Keywords: lexeme migration, discourse, cultural specifics, medial discourse, using selected stereotypes and prejudices.

Mgr. Jana Lauková, PhD.
Lehrstuhl für Germanistik
Philosophische Fakultät
Matej-Bel-Universität
Tajovského 40
974 01 Banská Bystrica
Slowakische Republik
jana.laukova@umb.sk

Die Bildung im historischen Diskurs in Österreich-Ungarn in der 2. Hälfte des 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts am Beispiel der Kaschauer Zeitung

Katarína Fedáková

1 Einführung

Der Bildung und Erziehung wurde seit dem 18. Jahrhundert gesellschaftlich eine immer größere Bedeutung beigemessen. Bildung war (und ist) immer ein gesamtgesellschaftliches und politisches Anliegen und wurde daher zu unterschiedlichen Interessen genutzt (vgl. Almendinger 2013). Das Bildungswesen kann man als eine Art Manifestation der Staatspolitik sehen.

Die Bildung findet überwiegend in öffentlichen Einrichtungen statt, die vom Staat gelenkt werden und von politischen Parteien und unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen mitbeeinflusst werden. So herrschte noch nie Einigkeit darüber, was Bildung eigentlich sein soll, wie viel wir davon brauchen, wie Bildungseinrichtungen und das Bildungssystem am besten gestaltet werden. Bildungsdebatten verengten sich deshalb häufig auf Schuldebatten und Bildung wurde mit Schule gleichgesetzt.

Die Zeitungen gewähren als Medien öffentlicher Meinungsbildung einen Einblick in die regionale Verarbeitung nationaler und internationaler Ereignisse und in verschiedenartige Teilausschnitte des gesellschaftlichen Lebens. Spätestens seit dem 19. Jahrhundert werden Zeitungen zu Massenkommunikationsmitteln, die viele Bevölkerungsschichten erreichen. Zeitungstexte sind aber nicht nur das Abbild, sondern auch ein Teil des gesellschaftlichen Systems. Damit sind sie durch ihre Darstellung der ungarischen und regionalen gesellschaftlich-politischen und kulturellen Ereignisse potentiell in der Lage, auch selbst ein wichtiger Einflussfaktor zu sein (vgl. Meier in Druck),

Die *Kaschauer Zeitung* (KZtg.) erschien als lokale deutschsprachige Zeitung in den Jahren 1872 – 1914 und verfolgte einen „gemäßigt-konservativen, meist regierungstreuen Kurs“ (Henschel 2013: 45). Kováčová (in Druck) erklärt diesbezüglich:

Diese Zurückhaltung ist nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass es sich bei der Kaschauer Zeitung um ein Blatt handelte, das sich zum Teil durch das Abonnement finanzierte, also die Präferenzen der Leser berücksichtigen musste, aber auch staatliche Subventionen erhielt und daher der Staatsdoktrin treu sein sollte.

Die Zeitungsartikel bieten auf der einen Seite ein aktuelles Abbild der damaligen Ereignisse, auf der anderen Seite muss man ihre Aussagekraft in einigen Fällen, mit Ausnahme von unverändert übernommenen, nicht kommentierten offiziellen Meldungen bzw. Verlautbarungen, mit gewisser Vorsicht genießen. Außer der o. g. Abhängigkeit der vor allem nicht-ungarischsprachigen Zeitungen von den staatlichen Geldern, wurden die Artikel eher selten von professionellen Journalisten verfasst.¹ Dem entsprach in der Regel auch die Qualität der Leitartikel

¹ Die Redaktionszusammensetzung der Kaschauer Zeitung war nur wenig bekannt. Die Artikel wurden in der Regel anonym veröffentlicht. Es liegt weiterhin die Annahme nahe, dass die Verfasser der Originalbeiträge lokale Politiker, Beamte, Anwälte, Druckereibesitzer, Vereinsmitglieder oder Lehrer waren. Die Leserschaft stammte aus der eher konservativ eingestellten Mittelschicht, die konfessionell den deutschen Protestanten sowie den Bürgern jüdischer Abstammung angehörte. Das Blatt finanzierte sich

bzw. Kommentare, die den Hauptinhalt der jeweiligen Ausgaben darstellten. Henschel (2013: 45) fügt einen weiteren kritischen Punkt hinzu:

Folglich bietet die Berichterstattung einerseits eine durchaus verzerrte und gefärbte Perspektive, ganz zu schweigen von der Marginalisierung der Einstellungen großer Teile der Bevölkerung, andererseits gestattet sie einen recht ungefilterten Zugriff auf nationalistische Diskurse, auf die Einschätzungen der Notwendigkeit und des Erfolgs magyarisierender Praxis. Darüber hinaus thematisieren Zeitungen alle Konflikte und Probleme, gerade innerhalb eines regional oder lokal begrenzten Raumes, das heißt, sowohl politisch wie sozial, konfessionell oder kulturell motivierte Spannungen.

Im Sinne dieser Einschränkungen sind auch die weiter unten angeführten Ausführungen und Kommentare zu verstehen.

Die jeweiligen Artikel in der *Kaschauer Zeitung* stellen ein vielfältiges Angebot an authentischen zeitgenössischen Materialien mit unterschiedlichen Schwerpunkten zur aufschlussreichen historischen Erforschung des Bildungswesens im damaligen Ungarn dar.

Es ist also nachvollziehbar, dass auch die *Kaschauer Zeitung* über die aktuellen legislativen Programmpostulate des Kultus- und Unterrichtsministeriums in Bezug auf die Schul- bzw. Sprachenpolitik sowie über ihre Auswirkungen auf die regionale und überregionale schulische Unterrichtspraxis relativ häufig berichtet bzw. sie im Sinne der Staatspolitik kommentiert.² Fast in jeder Ausgabe wurden Beiträge mit schulischer Problematik entweder in einer speziellen Rubrik unter dem Titel *Schulwesen* oder auch in den Rubriken wie z.B. *Lokalnachrichten*, *Original-Correspondenz*, *Allerlei*, *Kleine Mitteilungen*, *Aus der Nah und Ferne*, *Verordnungen und Veröffentlichungen* oder sogar als *Feuilleton* veröffentlicht.

2 Das Bildungssystem in Ungarn

Die Entwicklung des Bildungssystems im ungarischen Teil der Donaumonarchie fand seit dem österreichisch-ungarischen Ausgleich 1867 unter relativ komplizierten gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Verhältnissen statt.

Die Notwendigkeit eines neuen Schulgesetzes ergab sich einerseits aus dem österreichisch-ungarischen Ausgleich im Jahre 1867 sowie andererseits aus der fortschreitenden Industrialisierung und der verbesserten Landwirtschaft. Das bis dato existierende Bildungswesen (zu der Zeit galt immer noch die zweite *Ratio educationis* aus dem Jahre 1805) war den veränderten gesellschaftlichen, kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Bedingungen nicht mehr angemessen: „Es ist sehr viel nachzuholen, wenn die Schule ihrem eigentlichen Zweck dienen soll: der Verbreitung allgemein menschlicher Bildung“ (*KZtg.* 4.3.1874: 5).

Das neue Gesetz soll „jedem Einzelnen die Möglichkeit eines vorzüglichen Unterrichts“ geben (*KZtg.* 10.12.187: 2). Dadurch sollten die Grundbedingungen für ein höheres Bildungsniveau aller Bürger Ungarns gewährleistet werden. Dafür setzte sich vor allem der damalige Schulminister József Eötvös ein. Er war der Ansicht, dass eine breit angelegte Volksbildung ermöglicht, Talente zu finden, deren Fähigkeiten auf höheren Bildungsstufen entwickelt werden können (vgl. Danek 2015: 90). Dieses Gesetz sollte gegen die damals weit verbreitete Meinung ankämpfen, dass die Bildung nur höhere gesellschaftliche Schichten genießen sollten, die sie dann an niedrigere Schichten weitergeben werden.

aus verschiedenen Quellen wie Abonnementsbeiträgen und Werbeeinnahmen sowie auch durch staatliche Subventionen (vgl. Kováčová in Druck).

² Die *Kaschauer Zeitung* stellte sich nämlich, ähnlich wie die meisten deutschsprachigen Blätter der damaligen Zeit auf dem Gebiet der heutigen Slowakei, in den Dienst des ungarischen Staates.

Auch in der *Kaschauer Zeitung* setzt man sich mit dieser Problematik auseinander. In der Beilage der Ausgabe vom 31.8.1872 wird auf Seite 5 im Originalbericht zu den Verhandlungen des VI. südungarischen Lehrertages in Temesvár die Ansprache von Prof. Schröder veröffentlicht, in der er seine Ansichten zur Aufgabe der Volksschule und zur Stellung der Volksschullehrer formuliert. Die Aufgabe der Volksschule sollte sein, nach zwei Seiten zu wirken. Erstens geht es darum, allgemeine Menschenbildung anzustreben und zweitens darum, auf das praktische Leben vorzubereiten. Die Schule darf keine politische oder religiöse Partei unterstützen, sondern sie ist berufen, „das geistliche und sittliche Capital der Nation zu vermehren“. ³ Die *Kaschauer Zeitung* schreibt: „Schule ist heute eine Angelegenheit der Nation geworden“ (4.3.1874: 5).

Trotz vieler Bemühungen erreichte das Bildungssystem in Ungarn nicht das Niveau des Bildungssystems im österreichischen Teil der Monarchie. Gabzdilová (vgl. 2014) sieht die Ursachen in der großen Anzahl der qualitativ schlechteren kirchlichen Schulen (der Staat interessierte sich bis zur 1. Hälfte des 18. Jahrhunderts nicht systematisch für das Schulwesen), der geographischen Zersplitterung und der großen Armut der einfachen Menschen. ⁴

In der Ausgabe der *Kaschauer Zeitung* vom 28.12.1872 wurden auf Seite 5 die Schulzustände in Oberungarn als „traurig“ geschildert. Man kritisierte hier vor allem Volksschullehrer, „denen das Ungarische *terra incognita*, deren Bildungsstand weit unter dem Niveau eines schlichten deutschen Bauers ist“. Der Autor empfiehlt als Lösung, dem Lehrerstand mehr Aufmerksamkeit zu schenken, den Unterricht durch nicht diplomierte Lehrer zu verbieten und die Schulfrage als eine wichtige soziale und staatliche Frage anzusehen:

Geben wir ihm die Mittel an die Hand, seinen Geist fortzubilden. Ein allseitiges Wissen für seinen heiligen Beruf, denn der Lehrer ist das Alfa und Omega, der Grund und Eckstein der Schule! Man sollte bei der Wahl des Lehrers vorsichtiger und bei seinem Gehalt weniger engherzig sein.

Das Analphabetentum war ein weiteres erhebliches bildungspolitisches Problem in dieser Zeit und behinderte die Teilnahme von breiten Bevölkerungskreisen am gesellschaftlichen und politischen Leben. Trotz der eingeführten Schulpflicht im Jahre 1868 besuchten auch im Jahre 1910 viele schulpflichtige Kinder (nach statistischen Angaben aus der *KZtg.* 29.10.1910: 4, waren es 400 000) keine Schule. ⁵ In der ungarischen Reichshälfte waren im Jahre 1880 fast 60% der Bevölkerung Analphabeten. Gabzdilová (ebd.: 9) führt den Vergleich mit Böhmen an – im Jahre 1910 betrug das Analphabetentum in Böhmen 2,34%, während in den slowakischen Komitaten fast 35% der Einwohner des Lesens und Schreibens nicht kundig waren. In der *Kaschauer Zeitung* (8.2.1910, 1) wird z.B. der Zustand kritisiert, dass die Schüler, die im Gewerbe- oder Kaufmannsstand tätig sind, sehr oft Analphabeten sind, weil sie zu zwei Dritteln aus dem Landvolk sind. Als Beispiel wird eine Lehrlingsschule in Kaschau angeführt: „Der Herr gibt dem Lehrling ein Zeugnis und so vergeudet der Lehrling ohne sein Verschulden die Zeit, wird freigesprochen, wird Gehilfe und kann kaum seinen Namen niederschreiben“.

³ Interessant auch aus heutiger Sicht sind die Themen der Vorträge, die im Rahmen dieses Lehrertages gehalten wurden: Die Schule ist die Quelle und Grundlage des Wohlstandes der Völker; Die ungarische Communal-Schule und die Kämpfe um ihr Recht; Die Fehler der häuslichen Erziehung sind die Quelle der Lehrerleiden; Wie soll unsere Volksschule auf die Zöglinge wirken um zur Vaterlandliebe zu wecken.

⁴ Schulische Anordnungen des Schulministeriums waren nur für die katholischen Schulen verbindlich. Die evangelische Kirche war im Bereich des Schulwesens seit dem Jahr 1791 autonom (vgl. Gabzdilová 2014).

⁵ Aus dem Bericht über die Schulen in Ungarn von Minister A. v. Trefort geht hervor, dass die Situation in Košice in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts nicht so schlecht war: von den 3260 Schulpflichtigen besuchten 3244 Schüler 13 Schulen. Davon waren 3 Gemeindeschulen, 5 konfessionelle Schulen und 5 private Schulen (*KZtg.* 27.11.1880: 2).

3 Entwicklungen in der ungarischen Schulpolitik

Die Schulpolitik dieser Zeit wurde nach Henschel (vgl. 2013, 234–235) „von drei großen, potentiell konflikthaften Entwicklungen geprägt, deren Auswirkungen sich teilweise überschneiden und potenzierten“, und zwar Modernisierung, Säkularisierung und Nationalisierung bzw. Magyarisierung, auf die im Folgenden kurz eingegangen wird, um die Vielfalt, Komplexität und Heterogenität dieser Prozesse aufzuzeigen.

3.1 Modernisierung

Die weiter oben erwähnte rasante Industrialisierung und Technisierung des ganzen Landes im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts erzwang die Entwicklung und Anpassung des Bildungssystems. Die wirksamen Resultate des Gesetzes XXXVIII/1868 waren vor allem die einheitlichen Rahmenbedingungen für die Organisation des Elementarschulwesens, Schulpflicht für alle gesellschaftlichen Schichten, vorgeschriebene Schulfächer und eine zentrale Schulaufsicht.

Auch die professionelle Lehrerausbildung wurde grundsätzlich erst durch das Gesetz XXXVIII/1868 geregelt: von den Präparandien für die untere Stufe der Volksschulen⁶, über die Lehrer- und Lehrerinnenseminare bis hin zu den Studienseminaren für die praktische Ausbildung von Lehrern für das Gymnasium oder die Berufsschule. Man versuchte, diese Ausbildung Schritt für Schritt zu verbessern, denn es wurde eingesehen, dass der Lehrer „ein allseitiges Wissen für seinen heiligen Beruf“ braucht (*KZtg.* 28.12.1872: 5).

Trotz einiger Kompromisslösungen schuf das Gesetz XXXVIII/1868 eine solche Struktur der Bildungsinstitutionen, die das Bildungssystem nicht nur in Ungarn bis zum Zerfall der Donau-Monarchie im Jahre 1918, sondern auch in den meisten Nachfolgestaaten mindestens bis 1948 nachhaltig prägte (vgl. Danek 2015: 105).

Auf jeden Fall wurde die Schulfrage zu der Zeit als „eine wichtige soziale und staatliche Frage“ angesehen (vgl. *KZtg.* 14.6.1910, 2), und Schulpolitik wurde immer wieder in die aktuelle Tagespolitik hineingezogen. In der *Kaschauer Zeitung* (27.9.1877: 1) wird der Entwicklungsgang der ungarischen Schulverhältnisse als eine anerkennenswerte geistige Arbeit gewürdigt, die das Ende der ultranationalen Isolierung des Landes vom gebildeten Europa bedeutet.⁷

Der grundlegende Konflikt ergibt sich hier aus der Frage, ob es um strukturelle Modernisierung und den Aufbau zeitgemäßer Bildungseinrichtungen oder einfach nur um Schule als Ort für die Magyarisierung geht, weil die Politik im Bereich des Schulwesens von der Konzeption des einheitlichen ungarischen nationalen Staates und der ungarischen Staatsidee ausging, worauf detaillierter im Abschnitt 3.3 eingegangen wird.

3.2 Säkularisierung

Die Kirchen spielten bis zur weitgehenden Verstaatlichung 1910 insbesondere im Volksschulwesen eine herausragende Rolle, während anderen möglichen Schulträgern wie dem Staat, den Gemeinden, privaten Vereinen oder Einzelpersonen lediglich eine marginale Position zukam.⁸

⁶ „Ohne Präparandien keine guten Lehrer, keine guten Schulen, keine Volksbildung, kein gebildetes Staatsleben.“ (*KZtg.* 24.2.1872: 2).

⁷ Nach 4 Jahren der Geltung des neuen Schulgesetzes stieg die Anzahl der Volksschulen um 11%, der Schüler um 13% und der Lehrer um 11%. Das Budget wurde vervierfacht (vgl. *KZtg.* 10.12.187: 2).

⁸ Nur bei Bürgerschulen, die sich allerdings im Allgemeinen nicht durchsetzten, hatte der Staat eine stärkere Position.

Schulen und Kirchen wurden im Königreich Ungarn als Lebenswelten eng miteinander verknüpft⁹:

Zwar war das Schulwesen wesentlich stärker staatlich reglementiert und durchherrschte als die Kirchen, aber viele gesellschaftliche Diskussionen und Konflikte betrafen beide Bereiche, von der Ausbildung der Lehrer, über die Finanzierung der Gebäude, des Lehrbetriebes und des Schulmaterials, bis hin zu den Inhalten der Curricula (Henschel 2013: 200).

Der Staat bemühte sich, auch auf die kirchlichen Schulen Einfluss zu nehmen.¹⁰ Das neue Volksschulgesetz sollte den Einfluss der Kirche auf die Schulbildung einschränken. Die Hauptverpflichtung, die Schulen zu verwalten, blieb aber den Kirchen erhalten, die Gemeinden wurden an der Verwaltung der kirchlichen Schulen auch materiell beteiligt.

Die Kirche versuchte, einige Veränderungen ins Leben zu rufen. Die *Kaschauer Zeitung* (21.10.1876: 3) berichtet über die Konferenz des ungarischen Episkopats, die „einige Beschlüsse von bedeutender Tragweite“ in Bezug auf „das Bestreben, die katholische Volksschule im ganzen Reiche auf solche Höhe zu heben, daß sie den Anforderungen, welche das Gesetz und die Anschauungen der Neuzeit vom Volksschulwesen an solche Lehranstalten stellen“ fasste. Das Episkopat beschloss die Reorganisation der katholischen Volksschulen „gleichförmig und ganz und gar im Anschlusse an die Bestimmungen der Gesetz-Artikel XXXVIII/1868 und XXVII/1876“. Dies bedeutete, einen einheitlichen Lehrplan auszuarbeiten, sämtliche Schulbücher zu sichten, zu revidieren und zu modifizieren bzw. das Verfassen neuer Lehrbücher zu veranlassen.

3.3 Nationalisierung

Die zentrale Funktion der Schulpolitik war die Realisierung der Sprachpolitik, also die Vermittlung der ungarischen Sprache und Nationalidee.

Im Folgenden wird darauf fokussiert, mit welchen Entscheidungen, welchen Mitteln, von welchen Akteuren bzw. in welchen sozialen Situationen die Politik der Nationalisierung bzw. der Magyarisierung, also einer Praxis „die nicht nur auf die freiwillige Annahme der ungarischen Sprache hin wirkte, sondern mit der Bekämpfung und Unterdrückung anderer Sprachen wie dem Deutschen, Rumänischen oder Slowakischen einherging“ (Henschel 2013: 261), realisiert wurde.

Im Jahre 1868 sollte durch das § 58 Gesetz Nr. XXXVIII/1868 jedem Schüler Unterricht in seiner Muttersprache ermöglicht werden, soweit diese in der Gemeinde gebräuchlich war (es galt auch für alle anderen kommunalen und staatlichen Volksschuleinrichtungen).

Die ideologischen Grundsätze der ungarischen Bildungspolitik waren allerdings langfristig auf die Durchsetzung der ungarischen Sprache als der Unterrichtssprache auch an den nicht ungarischen Elementar-, Kirchen- und Gemeindeschulen ausgerichtet.

⁹ „Ungarn war nicht nur ein vielsprachiges, sondern vor allem ein multikonfessionelles Land, allerdings genoss die römisch-katholische Kirche seit der Herrschaft des ersten ungarischen Königs, Stefan/István I. (1000 – 1038) eine Vorrangstellung. Bis ins 17. Jahrhundert hinein wurden andere Bekenntnisse vom nun die Monarchen stellenden katholischen Haus Habsburg höchstens geduldet, erst nach und nach wurde eine „Rezipierung“ durch Gesetze vorgenommen, das heißt, die Gleichstellung der Kirchen untereinander, sowie ihr Verhältnis zum Staat festgeschrieben. Dieser Prozess zog sich, auch unter veränderten konstitutionellen Bedingungen nach dem Ausgleich bis zum Ende des 19. Jahrhunderts hin“ (Henschel 2013: 206–207).

¹⁰ Die Kirche beklagt sich in der *Kaschauer Zeitung* vom 29.6.1872, 1 über den schwindenden Einfluss auf die Lehrerbildung: „Man hält sich an eine Lehre und Pädagogik, welche den höheren Ursprung des Menschen verläugnet“. Der theoretische und praktische Materialismus sei gegenwärtig die „schlimmste Seuche der Geisteswelt“.

Die ungarische Sprache war ursprünglich nur in den Bürgerschulen als Pflichtfach vorgesehen (§ 74 I c) Gesetz Nr. XXXVIII/1868). Erst ab 1879 wurde die sukzessive Einführung von Ungarisch als Unterrichtsfach in allen Elementarschulen angeordnet (§ 4 Gesetz Nr. XVIII/1879 *über den Unterricht der ungarischen Sprache in den Einrichtungen des Volksschulwesens*). Zur Erreichung dieses Ziels wurde 1882 bestimmt, dass nur Personen mit einem unterrichtsfähigen Ungarisch unterrichten dürfen (§ 2 Gesetz Nr. XVIII/1879), wovon ca. 75% der Elementarschulen, besonders auf dem Lande, betroffen waren, wo nur ein Lehrer tätig war.¹¹

So wurde seit den 1880er Jahren die Assimilierung vorangetrieben, wodurch mit der Zeit die Sprachenverhältnisse auch an den Elementarschulen zugunsten des Ungarischen verändert wurden. Ein Beispiel dafür könnte z.B. die Verordnung XXX.332/1902 vom 05.06.1902 sein, nach der an allen Schulen mit einer nicht ungarischen Unterrichtssprache „im gut verstandenen Interesse der nicht ungarischen Bevölkerung von Ungarn“ ein neuer Lehrplan mit aller Strenge durchgesetzt werden soll (Kips 2008: 12–13).

Allerdings ergab sich aus der Volkszählung im Jahre 1900, dass über 80% der nichtungarischen Bevölkerung die ungarische Sprache nicht beherrschen (vgl. Gabzdilová 2014: 7).

In der Ausgabe vom 28.5.1907: 3 wird zum Beispiel aus dem Vortrag des Oberdirektors Emil Rombauer auf der Generalversammlung des Vereins des Muster-Gymnasiums zitiert. Er vertritt die Ansicht, die Annahme, der Ausbau des ungarischen Staates hänge von der Verbreitung der ungarischen Sprache in den Schulen ab, habe sich in der Praxis als falsch erwiesen: „Den Nationalitäten habe man die Kenntnis des Ungarischen beigebracht, doch zu Ungarn habe man sie nicht zu machen vermocht“. Er spricht weiter von der „Aufzwingung“ der ungarischen Sprache und der „grundlosen Paschawillkür der Verwaltungsbeamten“. Weiterhin empfiehlt er vor allem die Zuvorkommenheit den Nationalitäten gegenüber und die Aneignung ihrer Sprache, um mit ihnen verkehren zu können. Der Beitrag soll bei den Zuhörern sehr gemischte Gefühle ausgelöst haben, obwohl „derselbe den Nagel auf den Kopf getroffen hat“, so das Schlusswort des Verfassers.

Auch am Beispiel von einer multiethnischen Stadt wie Košice im ausgehenden 19. Jahrhundert kann veranschaulicht werden, dass die Magyarisierung, wie sie die Kaschauer Presse bezeichnete, eine „Fata Morgana“ war, da erstens das Umland rein slowakisch besiedelt sei und man sich zweitens auch auf Kaschauer Straßen und Märkten nur auf Slowakisch verständigen konnte (vgl. Henschel 2013: 260).

Die *Kaschauer Zeitung* vom 18.12.1884: 4 stellt diese Situation im Artikel zu den Angriffen auf die Dominikaner in der Zeitschrift *Pannonia* (Nr. 140)¹² so dar,

dass die in der Schule eintretenden slowakisch sprechenden Kinder im Laufe der Jahre sich die ungarische Sprache vollkommen aneignen, „welch günstiges Resultat jeden Patrioten erfreut, denn es ist ganz recht, daß die Landessprache von jedem der Landeskinder gesprochen werden. Unrecht aber ist es die slowakische und deutsche Sprache ganz ausmerzen zu wollen. Ist denn das Sprechen mehrerer Sprachen nicht ein Zeichen der Bildung? Und wann soll denn die ältere, noch mit Vorliebe slowakisch sprechende Vorstadt-Bevölkerung nicht die Freiheit haben, das Wort Gottes anzuhören und zu beichten, in welcher Sprache es ihnen gefällig ist? Die jetzt heranwachsende, von slavischen Eltern abstammende, aber Dank der eifrigen Bestrebungen der Volksschule des ungarischen Idioms mächtige Jugend wird in späteren Jahren freilich nicht nöthig haben, eine slavische Predigt zu hören, jetzt aber

¹¹ Die Volksschullehrer, die Ungarisch nicht beherrschten und ihr Lehrerdiplom nach 1872 erhalten hatten, sollten sich nach § 3 diese Sprache innerhalb von vier Jahren aneignen. Diese Anordnung betraf also nicht die älteren Lehrer wie auch Lehrer mit einem älteren Diplom. Sie konnten auch ohne ungarische Sprachkenntnisse eingestellt werden (vgl. Brunner/Küpper online: 8).

¹² *Pannonia* war eine weitere deutschsprachige Zeitung in Kaschau, anfangs unpolitisch, 1901 fusionierte sie mit der seit 1895 erscheinenden *Felsőmagyarország*, welche daraufhin zur wichtigsten regionalen Tageszeitung avancierte.

die slavische Predigt abschaffen zu wollen, hieße die nur slavisch sprechende niedere Bevölkerung ganz ohne religiösen Zuspruch und Belehrung zu lassen.

Die reale sprachliche Situation war nicht so eindeutig, wie es Henschel am Beispiel von Kaschau (2013: 61–62) aufschlussreich schildert:

Es war aber keineswegs so, dass Slowakisch und Deutsch ihre Bedeutung und Verbreitung in der Stadt einbüßten oder sogar vollkommen verschwanden. [...] Slowakisch und Deutsch wurden zu „Zweit-“ oder „Drittsprachen“, also weiteren Umgangssprachen der Einwohner, die im Alltag weiterhin genutzt wurden. Mehrsprachigkeit war ein weit verbreitetes Phänomen in Kaschau: Fast 60 Prozent der Einwohner sprachen mehr als nur die von ihnen in der Volkszählung angegebene Muttersprache, wobei zwischen 1880 und 1910 nur ein minimaler Wandel festzustellen ist. Die Reichweite der einzelnen Sprachen unterlag allerdings einer Verschiebung: 1880 konnten sich demnach gut 60 Prozent auf Ungarisch, ebenso viele auf Slowakisch verständigen, fast 40 Prozent auch auf Deutsch. Dreißig Jahre später beherrschten 90 Prozent der Einwohner – ohne dass die Qualität der Kenntnisse eruiert wurde – die ungarische Sprache. Knapp die Hälfte der Kaschauer konnte sich auf Slowakisch verständigen, etwa ein Drittel auf Deutsch. Die Verbreitung des Deutschen und Slowakischen hat also graduell abgenommen, allerdings in einem vergleichsweise langen Zeitraum.

3.4 Die Stellung des Deutschen

Die Minderheitensprachen, insbesondere das Slowakische, Ruthenische und sogar das Deutsche der außerhalb Siebenbürgens angesiedelten Deutschen verzeichneten mit der Zeit einen Rückgang im muttersprachlichen Unterricht (vgl. Brunner/Küpper online: 9)¹³.

Dieser Abschnitt widmet sich detaillierter der Stellung der deutschen Sprache, weil sie im österreichisch-ungarischen Kulturraum und Bildungssystem immer eine wichtige Rolle spielte. Die Verbindungen zwischen dem deutschen und dem ungarischen Sprachraum sind in der Geschichte tief verwurzelt. Bereits im 18. Jahrhundert gab es Pläne, das Deutsche als Pflichtsprache an ungarischen Schulen einzuführen. Durch die *Ratio Educationis* aus dem Jahre 1777 wurde das Deutsche als Gymnasialsprache (ausgenommen 1. Klasse) mit zwei Stunden wöchentlich eingeführt.¹⁴ Die *Ratio Educationis* verschaffte der deutschen Sprache spezielle Privilegien:

In einem Abschnitt des Textes ist die Rede vom besonderen Nutzen der deutschen Sprache (De singulari utilitate linguae Germanicae). Die Ratio empfahl explizit das Erlernen der deutschen Sprache auf allen Ebenen und unterstützte es auch in den Grundschulen, wo die verwendeten Lehrwerke in zwei Spalten gedruckt werden sollten: eine Seite in der Muttersprache der Schüler, die andere Seite auf Deutsch (Lenhart/Kovács 2013).

Weitere Bestimmungen (das Reformkonzept von 1849 und ein Erlass von 1855) sahen die möglichst frühe Einführung der deutschen Sprache und ihren Einsatz als Unterrichtssprache vor. Die Ungarn fassten aber diese Vorhaben in der Regel als eine Germanisierung der ungarischen Be-

¹³ Die Serben, Rumänen und Siebenbürger Sachsen waren von diesen Prozessen weniger betroffen. Die Siebenbürger Sachsen schafften es, den Magyarisierungsbestrebungen durch einen starken sozialen und kulturellen Zusammenhalt sowie die unabhängige Basis ihrer Bildungseinrichtungen (sieben Gymnasien und zwei Realschulen) zu widerstehen.

¹⁴ Maria Theresia schlug den Unterricht des Deutschen Anfang 1756 vor. Absolventen mit Deutschkenntnissen konnten höhere Ämter übernehmen und zweisprachige Beamte waren gesucht (Fináczy 1899: 347 in Lenhart/Kovács 2013 online: XX). Der Studienausschuss des Statthalterrates beschäftigte sich am 18. März 1774 mit diesem Thema. Es erschienen die ersten Erlasse, die den Sprachunterricht betrafen (ebenda).

völkerung auf.¹⁵ In der *Kaschauer Zeitung* vom 29.4.1873: 1 kann man dafür ein Beispiel finden, wenn über die Spezialdebatte im Abgeordnetenhaus über das Notariatsgesetz berichtet wird. Die Bestimmung im Paragraph 2 über die sprachliche Qualifikation der Notare rief eine große Unruhe hervor. Der Ministerpräsident Tisza äußerte sich so, dass

bei aller Achtung vor dem Fleiß und der Thätigkeit der Sachsen er solche Übergriffe, daß irgendeine andere Sprache der ungarischen Staatssprache gleichgestellt werde, zurückweisen müsse: Nur innerhalb der gesetzlichen Schranken kann die sächsische Nation die ihr gebührende Stellung erlangen. Durch maßlose Forderungen und feindseliges Auftreten bereitet sie sich selber das Grab ihrer Selbständigkeit.

So entwickelten sich durch politische Gesetzgebungen „die zum Teil jahrhundertlang währenden sprachlichen, kulturellen und politischen Kontaktsituationen zu Konkurrenzsituationen. [...] In diesen verloren die durch die deutsche Sprache transportierten Werte Kultur und Bildung der deutschen Bevölkerungsgruppen mehr und mehr an Bedeutung“ (Theobald/Kopp 2016: 27).

Die neuen sprachenrechtlichen Regelungen aus dem Jahre 1879, die im vorhergehenden Teil detaillierter beschrieben wurden, veränderten bekanntermaßen die Gewichtung zu Gunsten des Ungarischen und führten das Ungarische in den Nationalitätsgebieten als Pflichtsprache ein, wogegen es zunächst keinen Widerstand gab:

Eine breit unterstützte Auflehnung gegen die Magyarisierung wurde unter den Deutschen nicht verzeichnet. Das Verdrängen des Deutschen als Unterrichtssprache und aus dem öffentlichen Leben, Magyarisierung von Orts- und Familiennamen nahm die deutschsprachige Bevölkerung hin und passete sich nach und nach der neuen Situation an (Kováčová, in Druck).

Auch im Sprachgebrauch, ähnlich wie beim Patriotismus, ist

eine Verschiebung von einer selbstbewussten Minderheit, die zwar die Dominanz der Magyaren nicht anzweifelt, aber ihre eigenen (Sprach)rechte noch durchzusetzen versucht, zu ergebenen ungarischen Patrioten hin, die – um den Vorwürfen, sich mit den Reichsdeutschen in „pangermanischer Bewegung“ zu verbünden, zu entgehen – viel leiser ihre Ansprüche auf die Pflege der eigenen Kultur und Sprache artikulieren (Kováčová, in Druck).

Für die Stellung einer Fremdsprache spielen der Status sowie die Nützlichkeit eine wichtige Rolle.¹⁶ Die deutsche Sprache wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, wie es vorher dokumentiert wurde, immer mehr aus dem öffentlichen Leben verdrängt und dementsprechend sank ihr gesellschaftliches Prestige. Folglich gelangte die Sprachenfrage als „eine Frage der eigenen Identitätskonzeption immer mehr in den Fokus der zunehmend politisierten, aber an Bedeutung verlierenden deutschen Zeitungen“ (Theobald/Kopp 2016: 27), was auch auf die *Kaschauer Zeitung* zutrifft, auch wenn das die Redaktion im Dezember 1913 (*KZtg.* 25.12.1913: 1) anders sieht:

Dreivierteljahrhundert ehrlicher und zielbewußter Kulturarbeit sind es, welche schon hinter uns sind. Auch das bildet heute unseren Stolz, daß als die Zeitung im Eigentum der jetzigen Redaktion auf dem

¹⁵ Zur Zeit des Ausgleichs 1867 lebten 1,9 Millionen Deutsche in Ungarn. Davon waren ca. 1,2 Millionen Nachkommen der im 18. Jahrhundert eingewanderten Deutschen. Nur ca. 700.000 stammten von früheren Siedlern ab. Beide Gruppen zusammen machten ungefähr zehn Prozent der Gesamtbevölkerung Ungarns aus (Bellér 1981: 72 in Lenhart/Kovács 2013 online: XXII).

¹⁶ Dolník (2004: 41) definiert den Status als die Anzahl der Sphären, in denen die Sprache bevorzugt wird, sowie den Grad ihrer Universalität.

Wege ihrer Entwicklung zum politischen Blatt geworden, hat sie auch nicht in die Fesseln einer oder anderer Partei schlagen lassen, sondern behielt immer ihren objektiven, über die Parteien stehenden Standpunkt und bewahrte ihre Unabhängigkeit auch der Macht gegenüber.

Der Prozess des zunehmenden Statusverlustes der Ungarn-Deutschen sowie ihrer Sprache setzte bereits in den 1870er-Jahren ein, wovon mehrere Artikel in der *Kaschauer Zeitung* zeugen. Zum Beispiel in der Ausgabe vom 29.4.1873: 1 wird die Ansprache des Abgeordneten Tauschenfels veröffentlicht, der den Gebrauch der deutschen Sprache im Parlament verteidigt: Die deutsche Sprache sei in Ungarn eine quasi diplomatische Sprache und die Sprache des Handels und Industrie. Fast alle von der Regierung mit Unternehmern und Financiers abgeschlossenen Verträge in den letzten Jahren seien in der deutschen Sprache abgefasst.

In der Ausgabe vom 20.1.1885: 5 beteuert der Verfasser unter dem Titel *Vernachlässigung der deutschen Sprache* in der Rubrik *Original-Correspondenzen*:

Es ist eine geradezu unverantwortliche Bekürzung unserer Jugend, wenn – wie dies thatsächlich geschieht – ihr die Möglichkeit genommen ist, sich die gründliche Kenntniß der deutschen Sprache als einer unerläßlichen Vorbedingung zum Fortkommen im Leben anzueignen.

Am 1.7.1900 plädieren einige Schulstühle der Landeshauptstadt auf Seite 4 im Artikel zur deutschen Sprache in den Volksschulen für die Aufrechterhaltung des Deutschen als eines Lehrgegenstands u. a. auch mit folgenden in der Zeitung veröffentlichten Argumenten:

Die Sprache der gemeinsamen Armee ist die deutsche.¹⁷ Angehörige der Armee, die dieser Sprache mächtig sind, kommen jedenfalls leichter fort. Als kleine Nation müßten wir sprachliche Fühlung mit einer großen Nation besitzen, namentlich der deutschen, welcher wir unsere Kultur danken und die noch immer eine Quelle der Kultur für uns bildet. Unserer Nationalität und unserem Patriotismus könne die Kenntniß der fremden Sprache unmöglich schaden.

Im Beitrag über die Reform der ungarischen Handelsschulen (*KZtg.* 19.3.1910: 2), die sich nach einem einheitlichen Lehrplan richten sollen, wird von der Seite der Handels- und Gewerbekammer ein großes Gewicht auf die fremden Sprachen gelegt, auch wenn der ungarische Kaufmann „in erster Linie Patriot sein soll“. Er sollte auch die deutsche Sprache im eigenen Interesse wegen der geographischen Lage und der Handelsbeziehungen erlernen. Der Staat vernachlässigt den Unterricht in „geradezu skandalöser Weise“. Die deutsche Sprache wird nach der Ansicht der Handels- und Gewerbekammer „so miserabel unterrichtet“ – 90 Prozent der Absolventen beherrschen diese „so wichtige“ Weltsprache“ nicht, weswegen das Handelsministerium um eine radikale Reform in den ungarischen Handelsschulen ersucht wird.

Im November 1900 (*KZtg.* 10.11.1900, 1) äußert sich der Unterrichtsminister im Finanzausschuss – in Bezug auf den Unterricht der deutschen Sprache, „er könne jene Auffassung nicht billigen, daß die deutsche Sprache nicht gelehrt werden soll“. Der Minister würde darin ein „Uebel“ erblicken, „wenn der Unterricht in den fremden Sprachen und unter diesen in der deutschen Sprache vernachlässigt würde, werde selbst in Frankreich die deutsche Sprache gelehrt“.

Zwölf Jahre später rechtfertigt ein anonymen Verfasser in der *Kaschauer Zeitung* (9.11.1912: 6) mit großem Einsatz den praktischen Wert, den Bildungs- sowie den Lehrwert des deutschsprachigen Unterrichts:

¹⁷ Bereits in der *Kaschauer Zeitung* vom 15.1.1889: 1 (Rubrik *Neueste Nachrichten*) sprach sich der Minister-Präsident Tisza in der Wehrdebatte für die deutsche Sprache aus: „Es bedeute dies nicht eine Unterordnung der ungarischen Cultur, die deutsche Sprache sei keine Gefahr für das Ungarhum. Man hat uns einst gezwungen, Deutsch zu lernen und doch ist das Ungarhum unversehrt geblieben. Die deutsche Sprache sei zur Waffenbereitschaft und zur Kriegstüchtigkeit nothwendig“.

Es ist an erster Stelle der praktische Wert, der uns zum Erlernen einer fremden Sprache bewegt. Vom Standpunkt der Nützlichkeit: als ein Mittel, daß dem jugendlichen Geist eine neue Literatur eröffnen und eine bessere Einsicht in eine andere Zivilisation geben soll. [...] Es ist daher nicht die deutsche Literatur allein, welche von Bedeutung ist; die Tatsache, daß Deutsch die Gemeinsprache einer der größten Nationen moderner Zeiten ist, eines Volkes, mit dem die Ungarn viele Bande verknüpfen, gerade das ist für diese von großer Wichtigkeit. Ebenso sind unsere Handelsbeziehungen ein nicht zu unterschätzender Beweggrund, wenn wir den Wert der deutschen Sprache z.B. vom Nützlichkeitsstandpunkt aus beurteilen wollen. Unsere Schulen, speziell unsere Volksschulen, sind nicht der geeignete Platz, wo unsere Jugend auf eine Anzahl geläufiger Phrasen in einer Fremdsprache abgerichtet werden soll, um diese zweifelhafte Zungenfertigkeit später gelegentlich in einer kaufmännischen Stellung zu verwerten. Schon lange ist für den Gelehrten die Fähigkeit, deutsch zu lesen, eine unbedingte Notwendigkeit geworden, wenn auch nur um auf der Höhe zu bleiben. Man erwartet von jedem gebildeten Menschen, daß er die kulturelle Entwicklung Deutschlands verstehe. [...] Durch ein reges Interesse des Geisteslebens dieses großen Volkes nehmen auch unsere Gedankenkreise größere Dimensionen an und werden dadurch voller und abgeschlossener. [...] der Lehrer des Deutschen [...] verbindet den Schüler mit der Kulturwelt der Gegenwart außerhalb seines Vaterlandes und ergänzt so die nationale Bildung. Er erzieht im Knaben den bewußten Mitarbeiter an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit, indem er mittelst der fremden Sprache das Verständnis für Heimat, Leben und Sitten der mitlebenden Völker erschließt. Mit Sorgfalt läßt sich schon in der Volksschule ein Interesse für das Schöne und Gute einer anderen Nation erwecken, was in seiner weiteren Entwicklung herrliche Früchte tragen wird.

Ein Jahr später konstatiert der Chefredakteur der *Kaschauer Zeitung* in der Ausgabe vom 25.12.1913: 1: „Zu spät bemerkte man in unseren Tagen, daß die deutsche Sprache, also die Sprache des nächsten Nachbarn, des mit uns engst verbundenen Reiches aus einem großen Teile des Landes förmlich ausgerottet wurde“. Er betont die Vermittlerfunktion des Deutschen in beide Richtungen von außen nach innen und umgekehrt. Gleichzeitig identifiziert er sich auch mit der magyrischen Kultur und vertritt so die Auffassung einer Doppelidentität¹⁸:

Die intelligentere Bevölkerung Oberungarns, wenn sie auch selbst bestrebt war, den Anforderungen ihrer patriotischen Gefühle gemäß sich zu magyarisieren, vergaß aber doch nie, daß die deutsche Sprache derjenige Kulturfaktor ist, mittelst dessen wir die fremde, auch unsere Verhältnisse befruchtende Außenkultur in uns aufnehmen und auch die Steine unserer noch jungen Kultur in das Ausland hinaustragen und dem dortigen Böden ausstreuen können (ebenda).

Viel mehr als das Ungarische scheint die Kaschauer Deutschen der Einfluss des Slowakischen (des Slawischen) zu beunruhigen. Im Jahre 1911 attackiert Josef Kurzweil (*KZtg.* 1911: 1–3) die Zipser Deutschen und will sie zu „einer regen Betätigung ihres deutschen Volkstums anregen“, denn sie hätten „ihrer ruhmreichen und schönen Vergangenheit eine Schande angetan, als sie ihr Deutschtum ruhig aufgaben und das siegreiche Vordringen des Slaventums mit geschlossenen Händen zuließen. So wurde die slovakische Flagge auf so manche uralte Zipser Stadt gehißt!“

Trotz aller Bemühungen der beteiligten Institutionen könnte man die häufige Beteuerung der Wichtigkeit des Deutschen sowie des Ungarischen insbesondere für das Schulwesen in der Kaschauer Presse so deuten, dass die reale sprachliche Situation nicht so eindeutig war, wie man sich wünschte, „so dass die dauernden Beschwörungen und ritualisierten Diskurse einen stetigen Druck auf Lehrer und Familien ausüben sollten, Formen der Vielsprachigkeit oder mangelnde patriotische Ausrichtung im Unterricht abzustellen (Henschel 2013: 260).

¹⁸ Nach Theobald/Bopp (2016: 29–30) spielt die Doppelidentität besonders dann eine wichtige Rolle, wenn „Treue gegenüber dem Staat, dem Monarchen sowie andererseits auch gegenüber der deutschen Muttersprache gelobt wird: Dieser Appell ruft zu einem schwierigen Balanceakt auf, mit dem Anspruch, allem gleichermaßen gerecht zu werden, denn sie prägt und gestaltet das private wie öffentliche Leben“.

Literaturverzeichnis

- Almendinger, Jutta: Bildungsgesellschaft. Über den Zusammenhang von Bildung gesellschaftlicher Teilhabe in der heutigen Gesellschaft. Online unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunftsbildung/158109/teilhabe-durch-bildung>, gesehen am 30.04.2017.
- Bellér, Béla (1981): *A magyarországi németek rövid története* [Kurze Geschichte der Ungarndeutschen]. Budapest. In: Kovács, Teofil/Lenhardt, Rolf (2013): *Deutschlernen in den ungarischen Ländern 16. Jahrhundert bis 1920*. Eine teilkommentierte Bibliographie herausgegeben von Helmut Glück, Bamberg. Online unter: <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>, gesehen am 25.6.2017.
- Brunner, Georg/Küpper, Herbert: *Minderheitenschutz im östlichen Europa. Ungarn*. http://www.uni-koeln.de/jur_fak/ostrecht/minderheitenschutz/.
- Danek, Ján (2015): *Dejiny výchovy a vzdelávania na území Slovenska*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 184. Online unter: http://ff.ucm.sk/docs/veda_a_vyskum/projekty/projektove_publikacie/Danek_Dejiny_vychovy_a_vzdelavania.pdf, gesehen am 15.11.2016.
- Dolník, Juraj (2004): Sprachenpolitik der EU, interkulturelle Germanistik – Herausforderung für die slowakische Germanistik. In: *Zborník príspevkov zo VII. konferencie Spoločnosti učiteľov nemeckého jazyka a germanistov Slovenska*, Banská Bystrica, 1. – 4. 9. 2004, 37–45.
- Dravecký, Ján (2012): *Školská politika, školský systém a legislatíva. Študijné texty*. Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Inštitút Juraja Páleša v Levoči. Online unter: http://www.jan.dravecky.org/data/skolska_politika_system_legislativa.pdf, gesehen am 30.10.2016.
- Fináczy, Ernő (1899-1902): *A magyar közoktatás története Mária Terézia korában. I- II.* [Die Geschichte des ungarischen Unterrichtswesens unter Maria Theresia. Bd. I-II.] Budapest. In: Kovács, Teofil/Lenhardt, Rolf (2013): *Deutschlernen in den ungarischen Ländern vom 16. Jahrhundert bis 1920*. Eine teilkommentierte Bibliographie herausgegeben von Helmut Glück, Bamberg. Online unter: <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>, gesehen am 25.6.2017.
- Gabzdilová, Soňa (2014): *Školský systém v medzivojnovnej Československej republike (1918 – 1938)*. Košice: UPJŠ.
- Haslauer, Helena (2010): *Das Schulwesen in Österreich: Historischer Überblick mit besonderer Betrachtung der Mädchenerziehung und der Veränderungen im Nationalsozialismus*. Online unter <http://www.plattformeducare.org/Dissertationen/Maedchenerziehung%20und%20Veränderungen%20im%20NS%20in%20Oesterreich.pdf>, gesehen am 2.5.2017.
- Henschel, Frank (2017): *Das Fluidum der Stadt... Lebenswelten in Kassa / Košice / zwischen urbaner Vielfalt und Nationalismus. 1867 – 1918*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Kovács, Teofil/Lenhardt, Rolf (2013): *Deutschlernen in den ungarischen Ländern vom 16. Jahrhundert bis 1920*. Eine teilkommentierte Bibliographie herausgegeben von Helmut Glück, Bamberg. Online unter: <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>, gesehen am 25.6.2017.
- Kováčová, Michaela: Kaschauer Deutsche in ihrer Zeitung. Soziokulturelle Perspektive. In Druck.
- Meier, Jörg (in Druck): Digitalisierung historischer deutschsprachiger Periodika. Aufgaben und Perspektiven für die germanistische Forschung. In: Armin R. Bachmann/Katrin Simet (Hgg.): *Zwischen Donau, Hornad und Dunajetz – Zur deutschen Sprache in der Slowakei (Studien zur deutsch-slowakischen Kulturgeschichte)*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft der Karpatendeutschen aus der Slowakei.
- Podrimavský, Milan (2008): Die Politik und das slowakische Schulwesen am Anfang des 20. Jahrhunderts. In: Michalička, Vladimír (Hg.): *Geschichte des Schulwesens und der Pädagogik in der Slowakei am Ende des 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts (Zum Jahrhundertjubiläum der Lex Apponyi)*. Sammelband zur Konferenz vom 28.11.2007 in Bratislava. 4–10.
- Theobald, Tina/Bopp, Dominika (2016): Deutschsprachige Zeitungen im östlichen Europa Vermittlerinnen zwischen Sprachen und Kulturen? *Symbolae Cassovienses*, 1.2 (2016), 21–43.

Annotation

The education in the historical discourse in Austria-Hungary in the late 19th and at the beginning of the 20th century on the example of the newspaper Kaschauer Zeitung

Katarína Fedáková

This paper deals with the role of the education in the historical discourse in Austria-Hungary in the late 19th and at the beginning of the 20th century. The aim is to describe, analyze and reflect the articles in the German local newspaper in the multi-ethnic and multilingual town of Košice indicating the progress of modernization, secularization and magyarization of the educational system and the loss of the influence of the German language in the society as well as in politics at the same time.

Keywords: Kingdom of Hungary, Košice, newspaper, education policy, education legislation, system of education, German language.

PhDr. Katarína Fedáková, PhD.
Lehrstuhl für Germanistik
Philosophische Fakultät der Pavol-Jozef-Šafárik-Universität in Košice
Moyzesova 9
040 01 Košice
Slowakische Republik
katarina.fedakova@upjs.sk

Freundschaft von Groß und Klein: Der Film *Das fliegende Klassenzimmer* als Lernmittel im DaF-Unterricht¹

Michaela Kováčová, Veronika Jurková

1 Freundschaft im Jugendalter

„Die Beziehung zu Gleichaltrigen und das Eingehen enger Freundschaften nehmen in der sozialen Erfahrungswelt Jugendlicher eine herausragende Stellung ein. Die entwicklungspsychologische Literatur hebt den Aufbau neuer und reiferer Beziehungen zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts als eine zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalters hervor [...]“ (Salisch/Seiffge-Krenke: 1996: 92).

Im Vergleich zur Kindheit ändert sich in der Pubertät das Konzept der Freundschaft. Der Freund ist nicht nur ein Spielkamerad. Jugendliche verbinden mit dem Begriff Freundschaft vor allem Vertrauen, wechselseitige Bereitschaft, die Freundschaft aufrecht zu erhalten und weiterzuentwickeln, gegenseitige Hilfe und gemeinsame Aktivitäten.² Der Freund/die Freundin hilft, mit Veränderungen des eigenen Körpers in der Pubertät oder mit Problemen in der Familie besser umzugehen. Freunde dienen auch als Stütze bzw. als Orientierungsmaßstab bei der Anbahnung erster romantischer und/oder sexueller Beziehungen. Der beste Freund/die beste Freundin wird nicht selten zum ersten Besprechungspartner bei der Bewältigung von Beziehungsproblemen (vgl. Reinders 2003). Nicht zuletzt dient der Freundeskreis als ein Übungsfeld zur Entwicklung psychosozialer Kompetenzen. Da Freundschaften auf Freiwilligkeit, Reziprozität und annähernd gleichen Machtverhältnissen basieren, wählen Jugendliche bei der Lösung der dort aufgetretenen Konflikte andere Strategien als in der Interaktion mit Eltern oder Lehrern. Sie lernen, Probleme zu diskutieren und einen für beide Seiten akzeptablen Konsens zu verhandeln (vgl. Salisch/Seiffge-Krenke: 1996). Der deutsche Soziologe und Pädagoge Lothar Krappmann (1993: 126) fasst den Beitrag von Freundschaft zur persönlichen Entwicklung mit folgenden Worten zusammen: „Freundschaften bieten die Chance, die ausgetretenen Pfade der Routine zu verlassen. Sie stimulieren soziale und zugleich kognitive, affektive und moralische Prozesse, in denen dafür gesorgt ist, dass besonders viele Aspekte berücksichtigt werden müssen. Freundschaft übt auch einen Druck aus, sich diesen Problemen wirklich zu stellen [...]“.

Da Freundschaften eine zentrale Rolle im Leben der Jugendlichen spielen und Schule nicht nur einen Bildungs-, sondern auch einen Erziehungsauftrag hat, ist es naheliegend, das Thema „Freundschaft“ auch in den Deutschunterricht zu integrieren. Das neue Bildungsprogramm für Gymnasien (Niveau A2-B1) ermöglicht es, in den Themenkreisen „Familie und Gesellschaft – zwischenmenschliche Beziehungen“, „Jugend und ihre Welt – Beziehungen unter Gleichaltrigen“, ggf. „Vorbilder und Ideale“ zu behandeln (www.statpedu.sk). Die im schulischen Unterricht verwendeten Lehrwerke bieten zwar reichlich Material zum Thema „Freundschaft“, der Einsatz von einem Spielfilm kann den Unterricht jedoch nicht nur medial bereichern, sondern

¹ Der Beitrag entsteht im Rahmen des Projekts KEGA 051-UK4/2016.

² Laut entwicklungspsychologischen Studien gibt es aber Geschlechtsunterschiede im Hinblick auf wichtige Aspekte in einer Freundschaft. Mädchen, die – im Vergleich zu Jungen – früher eine enge Beziehung zur Freundin suchen, sind stärker an einer emotionalen Befriedigung, Nähe und Intimität interessiert. Dies zeigt sich in häufigen vertraulichen Gesprächen, Austausch von Kleidung, mehr Körperkontakt bei gemeinsamen Aktivitäten. Männliche Jugendliche präferieren hingegen außengerichtete Beschäftigungen mit dem besten Freund (Sport treiben, Musik machen, etwas unternehmen usw.). Intimität und Vertrautheit kommen eher über indirekte Gesten und „kumpelhaftes“ Verhalten zum Ausdruck (Reinders 2003, Salisch/Seiffge-Krenke: 1996).

auch die Schüler und Schülerinnen (SuS) animieren, auf eine besondere Weise intensiv an ihren Sprachkompetenzen zu arbeiten und zugleich ihre interkulturellen und medialen Kompetenzen zu entwickeln.

2 Der Spielfilm als Lernmittel im DaF-Unterricht

1989 stellte Inge Schwerdtfeger die Forderung, neben den vier „klassischen“ Fertigkeiten – Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben – als eine selbstständige fünfte Fertigkeit das Hör-Seh-Verstehen in den Fremdsprachenunterricht einzubetten. Betrachtet man diese didaktische Forderung in einem breiteren Kontext, sieht man darin eine Reaktion auf gesellschaftliche, technische sowie wissenschaftsgeschichtliche Entwicklungen. Erstens kann man darin eine Folge der sich permanent steigernden Medialisierung des Alltags (nicht nur) von Jugendlichen sehen, wobei man bei dem Medienkonsum einen Wandel von gedruckten zu audiovisuellen und sog. neuen Medien beobachtet (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008: 84, Juventa 2008: 12). Diese Tatsache konnte eine lernorientierte Fremdsprachendidaktik nicht übersehen. Die Integration des Films in den Unterricht ist daher eine logische Konsequenz der Bestrebungen, sich der Lebenswelt von Jugendlichen anzunähern und den Fremdsprachenerwerb somit attraktiver zu gestalten. Den Filmeinsatz im Unterricht beschleunigten auch die neuen Medien (DVD, Blu-Ray, Filmportale), die sowohl den Zugriff auf Filmwerke als auch die Handhabung des filmischen Materials erleichterten. Theoretische Anregungen bekam die DaF-Didaktik durch einen neuen, breiter aufgefassten Text-Begriff, der bei manchen Autoren auch audiovisuelle Formate einschließt sowie durch Konzepte von *iconic turn*³, *visual culture studies*⁴ und schließlich *performative turn*⁵, die interdisziplinär fruchtbar wurden (vgl. Kolečáni Lenčová 2017).

In den 2000er Jahren wurde der fremdsprachige Film v.a. als motivierendes, authentisches Material zur Entwicklung kommunikativer Kompetenzen und Förderung interkulturellen Lernens verwendet (vgl. Brandi 2005, Chudak 2008). Im Unterschied zu Lehrwerken werden Lernende im Film zwar mit einer stilisierten, aber an den natürlichen Sprachgebrauch orientierten Sprache konfrontiert. Ferner bekommen sie einen Einblick in die für die jeweilige Zeit bezeichnenden gesellschaftlichen Themen und Diskurse, also setzen sie sich mit der Kultur im anthropologischen Sinne auseinander. Neuere Veröffentlichungen fokussieren Film zusätzlich als Medium bzw. als Kunstwerk (vgl. Blell et. al. 2016, Surkamp 2017) und knüpfen somit an die mediendidaktische Diskussion an. Es geht einerseits um Filmgenuss, um das Filmerleben, andererseits aber auch um eine bewusste Wahrnehmung filmästhetischer Mittel, um Reflexion ihrer Wirkung und letztendlich um die Entwicklung einer filmbezogenen Kritikfähigkeit (vgl. Surkamp 2017: 76–77). Gute Filmdidaktisierungen vereinbaren alle diese Komponenten. Ihr Ziel

³ Vereinfacht kann man *iconic turn* als eine Hinwendung der Geistes-, aber auch Natur- und technischen Wissenschaften zu Bildern bezeichnen, die ihr ernsthafter Forschungsgegenstand wurden. In den Geisteswissenschaften wurden Bilder als Verkörperungen des Bewusstseins wahrgenommen. Man fragte nach der Bildbedingtheit menschlichen Erkennens, nach der Stellung der Bilder innerhalb des Denkens. In der Linguistik wurde u.a. das Wechselverhältnis zwischen Sprache und Bild untersucht.

⁴ Eine systematische Beschäftigung mit Bildern infolge des *iconic turn* führte zur Herausbildung einer interdisziplinär angelegten Bildwissenschaft – engl. *visual culture studies*. Im Mittelpunkt ihres Interesses stehen jedoch nicht Bilder als Produkte, sondern die menschliche Fähigkeit, Bilder gezielt zu erzeugen, sie wahrzunehmen und als Kommunikationsmedium verwenden zu können. Die *visual culture studies* knüpfen an die Ansätze aus Kunstgeschichte, Philosophie, Psychologie, Kognitionswissenschaft, Semiotik, Medienwissenschaft, Kommunikationswissenschaft, Filmwissenschaft an, die sie weiter verarbeiten und ergänzen.

⁵ Kultur wird dabei als Performance betrachtet, ins Zentrum rücken soziale Prozesse und Handlungsfähigkeit der Akteure.

besteht sowohl in der Förderung der sprachlichen als auch der interkulturellen und medialen Kompetenzen Lernender (vgl. Kolečáni Lenčová/Kováčová/Tomášková 2018: 71–72).

Neben diesen Vorteilen der Rezeption fremdsprachiger Filme stellt sie Lernende auch vor einige Herausforderungen. Dialoge in fremdsprachlichen Filmen beinhalten nämlich eine Reihe von Merkmalen der alltäglichen mündlichen Kommunikation: hohes Sprechtempo, Ellipsen, Kürzungen und syntaktische Brüche, Verwendung sprachlicher Varietäten (vgl. Leitzke-Ungerer 2016: 120) sowie Gebrauch von Idiomen (vgl. Thaler 2007a: 10). Überdies kommen in Dialogen manchmal Anspielungen auf politische oder soziale Diskurse vor, die Lernenden nicht bekannt sind. So mögen Lernende die Aussage zwar sprachlich verstehen, aber ihre Botschaft, die Intention des Sprechers können sie nicht durchdringen.

Diese Herausforderungen der Filmrezeption können aber in einer ausgeklügelten Filmarbeit überwunden werden. Für die Maßnahmen, die Lernende bei der Bewältigung kognitiv herausfordernder Aufgaben sprachlich oder inhaltlich unterstützen, hat sich der englische Terminus *Scaffolding*⁶ eingebürgert. In der Filmarbeit bedeutet *Scaffolding* auf der Makroebene (d.h. bei der Planung des Unterrichts, Bedarfsanalyse und Lernstandanalyse) u.a. Auswahl eines angemessenen Films im Hinblick auf Sprache und Inhalt, Phasierung der Arbeitsschritte, die Entscheidung für einen im jeweiligen Unterricht geeigneten Präsentationsmodus, Einführung des neuen Wortschatzes, Bereitstellung von Hilfsmitteln zur Filmrezeption (Transkripte oder Standbilder von Kernszenen), Einsatz kooperativer Lernformen, durch die Lernende gegenseitige Unterstützung im Wahrnehmungsprozess erfahren und sich über Teilergebnisse austauschen können u.Ä. Auf der Mikroebene bezieht sich das *Scaffolding* auf die unterstützenden Maßnahmen direkt im Unterricht wie Aktivierung des Vorwissens bzgl. eines Themas, Einführung des Lernwortschatzes, Thematisierung von filmspezifischen Verstehensstrategien (Rückgriff auf visuelle Elemente bei Verstehensschwierigkeiten, Fokussierung eines Kanals (visuell, auditiv), mehrmaliges Zeigen einer Filmsequenz, Reformulierung sprachlich schwieriger Aussagen von Protagonisten, responsive Lehrerreaktionen auf die Schülerantworten usw. (vgl. Hahn/Schöler 2013: 589–591, Henseler et al. 2011: 128–129).

Wie bereits erwähnt ist die Auswahl eines geeigneten Films ein Teil von *Scaffolding*. Für die Sprachniveaus A2-B1 taugen relativ einfache Spielfilme, die auf bekannten Plotmustern basieren, was Lernenden das Verständnis erleichtert. Die Handlung soll um vertraute Themen von persönlichem Interesse kreisen (Familie, Schule/Arbeit, Sport, Freizeit usw.), zu denen Lernende den Wortschatz beherrschen. Im Plot sollen die Ereignisse chronologisch präsentiert werden und die Handlung soll im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen werden. Für Lernende auf dieser Stufe ist es wichtig, dass sich die Ton- und Bildebene gegenseitig unterstützen. Figuren sollen klare und unkomplizierte Standardsprache benutzen und ihre Repliken deutlich aussprechen (vgl. Blell et al. 2016: 43).

Für die schulische Filmarbeit ist es nicht immer nötig, dass sich die SuS den ganzen Film im Stück anschauen (Block-Präsentation), wie von Lehrkräften oft fälschlich angenommen wird. Je nach den Lernzielen reicht es manchmal, auch nur eine Szene oder Sequenz vorzuführen und zu bearbeiten (Segment-Präsentation). Eine weitere Option ist die sog. Sandwich-Präsentation, bei der nur ausgewählte Sequenzen projiziert werden. Andere Szenen, die sprachlich anspruchsvoller oder für das Erreichen von Lernzielen nebensächlich sind, deren Kenntnis aber für das Filmverstehen wichtig ist, werden entweder ganz ausgelassen oder von der Lehrkraft vereinfacht nacherzählt (vgl. Thaler 2007a: 11).

⁶ *Scaffolding* bedeutet wörtlich übersetzt „Gerüst“, metaphorisch versteht man darunter unterstützende Maßnahmen. „Die Metapher des Gerüsts weist darauf hin, dass die Unterstützung zeitlich begrenzt ist, da der Lerner lediglich so lange in der Aneignung fachlicher oder sprachlicher Unterrichtsinhalte gestützt wird, bis er unabhängig von lehrerseitiger Hilfe das Gelernte anwenden kann“ (Hahn/Schöler 2013: 587).

Die Phasierung der Filmarbeit orientiert sich stark an dem Konzept des Hör- bzw. Leseverstehens. Auch hier unterscheidet man drei Phasen – vor, während und nach dem Sehen.

Die Phase vor dem Sehen dient der Einführung in die Hör-Seh-Situation, Motivierung der SuS, dem Aufbau von Erwartungshaltungen und der Aktivierung von sprachlichem, kulturellem und filmbezogenem Wissen (*Scaffolding* auf der Mikroebene; vgl. Leitzke-Ungerer 2009: 20). In der Vorentlastungsphase kann man als Impulse auch zusätzliches filmgebundenes Material wie das Filmplakat bzw. das DVD-Cover, die Leitmotive aus dem Soundtrack, den Filmtrailer, die Standbilder, Stichwörter oder Zitate aus dem Film nutzen. Lernende bekommen je nach dem Medium den Auftrag, die auf dem Plakat/Cover abgebildeten Protagonisten zu charakterisieren, anhand der durch den Soundtrack hervorgerufenen Emotionen das mögliche Genre des Films einzuschätzen. Zu dem Trailer können offene Fragen gestellt werden. Des Weiteren können SuS zum Filmtitel oder -thema frei assoziieren oder anhand des Bild-/Satzsalats eine Filmgeschichte kreieren. Der letzte Schritt in der Phase vor dem Sehen dient der Stellung und Erläuterung von Fragen für weitere Phasen der Filmarbeit (vgl. Surkamp 2017: 74; Thaler 2007b: 17).

Die Phase während des Sehens schließt je nach den gestellten Aufgaben und dem Niveau Lernender meist mehrere Vorführungen von Filmabschnitt(en) ein (*Scaffolding* vgl. Thaler 2007b: 17). Beim ersten Sehen zielen die Aufgaben gewöhnlich auf orientierendes und kursorisches, beim wiederholten Sehen auf selektives Hör-Seh-Verstehen. Die Übungen „dienen der Verständnissicherung als auch der Erfassung der verwendeten filmischen Ausdrucksmittel“ (Henseler et al. 2011: 99) und betreffen somit Inhalt und Form der Sequenzen. Je nach Lernziel können Wortschatz, Grammatik oder textlinguistische Phänomene im Zentrum der Arbeitsaufträge stehen. Die Lehrkräfte nutzen in dieser Phase oft leicht korrigierbare geschlossene Übungen wie Lückentexte oder Ergänzungstabellen, die den gesehenen Filminhalt tangieren. Diesen sollen aber offene Aufgaben folgen, z.B. die Bildung von Hypothesen über den weiteren Filmverlauf, Beschreibung einer im Film erwähnten, aber noch nicht gesehenen Figur usw. Solche Aufgaben eröffnen Lernenden mehr Handlungsspielräume, führen zu individuelleren Resultaten, die Stoff für spontane Diskussionen liefern.

Neben der klassischen Filmrezeption kann die Einschränkung auf nur einen Sinneskanal im Unterricht lohnend sein, da sie Lernende auf den ausgefallenen Kanal neugierig macht. Dies kann für die Sprechaktivitäten Lernender produktiv genutzt werden, indem sie bei *silent viewing*, d.h. bei Sehen ohne Ton, aufgefordert werden, Dialoge kreativ zu rekonstruieren, über Hintergrund-geräusche und Musik zu spekulieren. Bei *blind listening*, d.h. Hören ohne Bild, stellen sie hingegen Vermutungen über die filmische Umsetzung der Szene an. Beide Techniken – *silent viewing* und *blind listening* – lassen sich sehr gut mit der Paar- bzw. Gruppenarbeit kombinieren (*split viewing* vgl. Henseler et al. 2011: 90–94).

In der Phase nach dem Sehen sollen Lernende zuerst ihre Eindrücke von dem Film versprachlichen. Erst nach der Entladung von Emotionen kommt die Zeit für eine Filmrekapitulation, seine Analyse und Deutung. In einem lernerzentrierten Unterricht ist es wichtig, bei einer Zusammenfassung, ggf. einer Analyse der verwendeten filmischen Mittel nicht stehen zu bleiben, sondern den SuS einen Raum bieten, damit sie sich äußern können, worin für sie persönlich die Bedeutung des Films liegt. Dies kann zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Filmthema führen, bei der weitere Medien einbezogen werden. Diese Vorgehensweise wird häufig bei Dokumentationen, Biopics oder Historiendramen angewendet. Bei weiterführenden Aufgaben werden dann neben sprachdidaktischen auch interkulturelle und medienorientierte Ziele verfolgt. Im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht wurden zudem kreative Methoden entwickelt, die v.a. Sprechen und Schreiben fördern. So können SuS bestimmte Szenen nachspielen, innere Monologe schreiben oder offene Stellen, d.h. die im Film angedeuteten, aber nicht gezeigten Szenen inszenieren. Ferner können sie einen Tagebucheintrag/einen fiktiven Lebenslauf einer Filmfigur schreiben, eine Filmfortsetzung bei Werken mit einem offenen Ende entwerfen oder ein Remake des Films vorschlagen. Technisch versierte SuS können mit-

hilfe neuer Medien sogar eigene kurze Filme produzieren.⁷ Zu den eher klassischen Aufgaben für höhere Stufen zählen das Verfassen einer Filmrezension oder eines Aufsatzes zum Filmthema, der durch ein Filmzitat eingeleitet wird oder in dem sich SuS mit dem Dilemma der Hauptfigur auseinandersetzen (vgl. Henseler 2016: 100– 101, Surkamp 2017: 74; Thaler 2007a: 13).

Wie man sieht, bietet das Medium Film für die Didaktisierung vielfältige Möglichkeiten. Sie bringen nicht nur Vielfalt und Abwechslung in den Unterricht, sondern korrespondieren auch mit den genuinen Zielen des Fremdsprachenunterrichts – fremde Sprache und Kultur zu vermitteln, die Sprache aktiv zu nutzen und an der Kultur teilzuhaben.

Leider fehlen bis jetzt empirische Studien, welche die Effekte der Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht mit Daten untermauern würden. Einen ersten Schritt zur Beseitigung dieses Desiderats möchte das vorliegende Projekt liefern, in dem u.a. der Film *Das fliegende Klassenzimmer* für den erweiterten DaF-Unterricht didaktisiert, an drei slowakischen Gymnasien erprobt und evaluiert wurde.

3 Der Film *Das fliegende Klassenzimmer* im Unterricht

3.1 Der Film *Das fliegende Klassenzimmer*

Erich Kästners Roman *Das fliegende Klassenzimmer* (1933) gehört zu den Klassikern der Kinderliteratur. Die Verfilmung von Tomy Wigand (2003) aktualisiert die Handlung und weicht deswegen in mehreren Aspekten von der literarischen Vorlage ab. Die Quintessenz des Romans, dass Mut, Fairness und Freundschaft letztlich über Bosheit siegen, bleibt aber in Wigands Werk erhalten.

Der Film erzählt eine Geschichte von einer Clique von fünf Freunden, die im Internat der Thomasschule zu Leipzig wohnen und in dem bekannten Chor singen. Die Handlung spielt in der Gegenwart, in der Zeit vor Weihnachten, als die fünf Jungen eine Theatervorstellung vorbereiten sollen.

Die fünf Jungen sind von ihrem Charakter her ganz unterschiedlich. Martin Thaler ist der Klassenbeste, er hat einen ausgeprägten Sinn für Gerechtigkeit. Jonathan „Johnny“ Trotz ist neu im Internat. Man kann ihn als introvertierte Künstlerseele beschreiben. Als Baby wurde er von seinen leiblichen Eltern verlassen und wird nun von einem Adoptivvater erzogen. Der dritte aus der Clique ist der körperlich starke, immer hungrige Matthias Selbmann, der zwar etwas langsam schaltet, aber gutmütig ist. Er träumt vom Boxen und schützt Schwächere. Matz' bester Freund ist der kleine Baronsohn Ulrich „Uli“ von Simmern, sensibel und furchtsam. Er schämt sich seiner Feigheit und wird von den anderen noch zusätzlich dafür gehänselt. Zu der Clique gehört auch der intelligente und komplizierte Sebastian Kreuzkamm, Sohn des Schuldirektors.

Die Sängerknaben leiden unter den Attacken externer Schüler, die nicht im Internat wohnen. Die Gangchefin der Externen ist Mona, ein selbstbewusstes Mädchen, das aus sozial prekären Verhältnissen kommt und Hip-Hop tanzt. Aus Rache für ihre gestohlene Fahne entführen die Externen vor einem Konzert Sebastian Kreuzkamm und verbrennen die Noten. Kreuzkamm kommen aber seine Mitschüler zur Hilfe, auch wenn sie deswegen vom Konzert fliehen. Nach dieser Aktion werden die Schüler von dem Kantor, „Justus“ alias Dr. Johann Bökh, verhört. Trotz der Regelverletzung bestraft er sie nicht, weil freundschaftliche Hilfe und Mut auch für ihn wichtige Werte sind.

Die Jungen treffen sich in einem ausrangierten Waggon, in dem aber noch jemand wohnt – der „Nichtraucher“. Außerdem finden sie im Waggon das handgeschriebene Werk *Das fliegen-*

⁷ Eine gute Anleitung zur Filmproduktion unter schulischen Bedingungen mit einem klaren Bezug auf die Spracharbeit findet sich bei Henseler et al. (2011: 141-146).

de Klassenzimmer und entscheiden sich, dieses anstatt eines langweiligen Krippenspiels als Musical zu inszenieren. Bei einer Probe lauscht auch Dr. Bökh und verbietet das Stück ohne jede Begründung. Der verärgerte Jonathan tritt gegen eine Requisite und verursacht so unwillkürlich einen Brand in der Schule.

Erst später erklärt Dr. Bökh, dass es sich beim *Fliegenden Klassenzimmer* um ein Werk handelte, das er gemeinsam mit seinem besten Freund schrieb, mit dem er auch eine Rockband – „Die Nichtraucher“ – hatte. Der Freund ist aber aus der DDR geflüchtet und weil Justus angeblich von der Republikflucht wusste, musste er den Chor verlassen und durfte in der DDR nicht studieren. Die fünf Freunde finden heraus, dass der Nichtraucher“ der verloren geglaubte Freund von Dr. Böck ist und bringen beide alten Freunde wieder zusammen.

Der kleine Uli, der als Feigling gehänselt wird, unternimmt einen Versuch, um seinen Mut zu zeigen. Er überwindet sich selbst und springt mit einem Regenschirm in der Hand von einem Klettergerüst, bricht sich dabei aber das Bein.

Diese Vorfälle bleiben nicht ohne Konsequenzen. Es droht, dass Jonathan und auch Dr. Böckh die Schule verlassen müssen. Da führen aber die Schüler, die Sänger gemeinsam mit den Externen, beim Weihnachtskonzert einen rührenden Song für Dr. Böckh auf, um das Konsistorium zu überzeugen, dass er ein ausgezeichnete Pädagoge ist. Jonathan kann auch im Internat bleiben und der „Nichtraucher“ wird zum Schularzt.

3.2 Schulische Filmarbeit als Forschungsprojekt

Nach der Beratung mit den Deutschlehrern aus dem Sekundarbereich II wurde der Film für die erste Klassenstufe an den Mittelstufen (ca. 15-16-jährige) didaktisiert. Die Entscheidung für diese Altersstufe fiel aus zwei Gründen: Die Zielgruppe steht den Hauptprotagonisten relativ nah, kann also ihre Sorgen und Freuden verstehen. Die Hauptthemen des Films korrespondieren mit den auf dieser Stufe im Deutschunterricht durchgenommenen Themen „Schule“ und „Freundschaft“.

In Absprache mit Kollegen aus der Schulpraxis wurde ein Unterrichtsentwurf im Umfang von fünf Stunden ausgearbeitet, der sich auf das Niveau B1 orientiert und bei dem der Film in einem Sandwich-Verfahren präsentiert wird. Folglich wurde er an einem DSD-Gymnasium⁸ und an zwei bilingualen Gymnasien 2018 realisiert. Insgesamt nahmen daran 45 SuS teil, deren Sprachniveau sich auf dem Niveau A2-B1+ bewegte.

Das ganze Projekt wurde wissenschaftlich begleitet. Das Forschungsinteresse konzentrierte sich auf folgende Fragen:

- Kommt die in der Fachliteratur erwähnte Progression im Hinblick auf die sprachlichen, interkulturellen und medialen Kompetenzen als Folge der Filmarbeit im FSU bei den SuS tatsächlich zustande?
- Wie nehmen SuS die schulische Filmarbeit wahr? Welche Methoden kommen bei ihnen gut an? Welche Verbesserungsvorschläge haben sie?
- Wie gestaltet sich die Filmarbeit für die Lehrkraft? (Mit welchem Aufwand ist sie verbunden? Welchen Herausforderungen muss man sich dabei stellen? Wie setzt man sich mit Problemen im aktuellen Unterricht auseinander?)

Für das Forschungsprojekt wurde ursprünglich ein quasi-experimentelles Design mit einer Kontrollgruppe unter Einsatz quantitativer wie qualitativer Methoden geplant. Die Kontrollgruppe erwies sich allerdings bei dem ersten Test als mit der Versuchsgruppe nicht vergleichbar, deswegen wurde nur ein Prätest-Posttest-Design ohne Kontrollgruppe realisiert. Als Instrument zur

⁸ Ein Gymnasium mit erweitertem Deutschunterricht, dessen SuS das Deutsche Sprachdiplom (DSD) der Kultusministerkonferenz erreichen können.

Messung der Lernprogression wurde ein informeller didaktischer Test verwendet. Als abhängige Variablen galten:

- kulturspezifisches landeskundliches Wissen, geprüft in einem Multiple-Choice-Test
- Wortschatz, getestet in einem Cloze-Test
- Sprach- und Filmkompetenz, ermittelt durch Bildbeschreibung einer ausgewählten Filmszene.

Zudem wurden Daten über Geschlecht, Schultyp, Lernpräferenzen, die letzte Schulnote in Deutsch der Versuchsperson erhoben. Die Tests wurden anschließend statistisch ausgewertet. Die Bildbeschreibungsaufgabe wurde auch inhaltlich analysiert.

Um relevante Informationen im Hinblick auf die Fragen 2 und 3 zu bekommen, wurde der Unterrichtsverlauf in allen Gruppen nach jeder Stunde aus der Sicht der Lehrkraft protokolliert und nach dem Filmprojekt fand in jeder Klasse eine Gruppendiskussion mit SuS statt.

3.3 Der Filmeinsatz im Unterricht

Wie erwähnt umfasste die schulische Filmarbeit fünf Unterrichtsstunden. Als Scaffolding bekamen die SuS eine Wortschatz- und Phrasenliste mit Satzbeispielen, welche die aktuelle Bedeutung der Wörter im Film verdeutlichten. Ferner wurde für die Zeit des Filmprojekts ein Filmserver eingerichtet, auf dem sich die SuS den Film mit deutschen Untertiteln anschauen konnten. Die autonome Sichtung mit der Möglichkeit, sich ausgewählte Sequenzen nach Bedarf auch wiederholt anzusehen, sollte den Lernenden beim Filmverstehen im Allgemeinen und bei der Lösung von Hausübungen helfen.

Im Unterricht selbst arbeitete man mit der bewährten dreiteiligen Phasierung, d.h. mit Aktivitäten vor, während und nach dem Sehen. In der Phase vor dem Sehen entwarfen die Lernenden ein Assoziogramm zu Kinderproblemen und dachten über mögliche Lösungen nach. Um authentische Antworten zu bekommen, erinnerte die Lehrkraft auch an eigene Probleme während der Pubertät, was in zwei Klassen sehr gut funktionierte, eine Vertrauensbasis schuf und die SuS zu eigenen Beiträgen motivierte. Die auch im Film vorkommenden Probleme und Lösungen wurden unterstrichen.

Anhand eines kurzen Filmabschnitts lernte das Publikum die Protagonisten kennen und beschrieb sie mit dem bereitgestellten lexikalischen Material. Hier bewährte sich die Arbeit in Kleingruppen, da jede Gruppe nur eine Figur charakterisierte (selektives Hör-Seh-Verstehen). Für die Lernenden entpuppte sich nämlich die Entnahme der Informationen aus einem Beitrag im natürlichen Sprachtempo als schwierig.

Anschließend semantisierte die Lehrkraft die Schlüsselwörter und in dem nächsten Schritt kreierten die Schülergruppen mithilfe dieser Wörter hypothetische Filmgeschichten, die sie dann vorlasen. Es wurde also eine inhaltliche und sprachliche Vorentlastung gewährleistet. Als Hausaufgabe sollten sich die SuS den ganzen Film anschauen, was aber nur ein Teil der SuS ausführte.

In der Phase der schulischen Filmprojektion konzentrierte man sich hauptsächlich auf zwei Themen, „Probleme der Protagonisten und Wichtigkeit der Freundschaft bei ihrer Bewältigung“ und „erste Liebe“. Es wurde sowohl mit klassischen Filmabschnitten mit Ton als auch mit *silent viewing* gearbeitet. Das Verfahren fanden die SuS befremdlich, erfuhren aber zugleich dadurch, wie viel Information im Film allein durch Bilder vermittelt wird. Die Verbalisierung der Handlung unter Einbeziehung der bereitgestellten Schlüsselwörter gelang in allen Klassen.

Wiederholt wurde der Film gestoppt und die Lernenden sollten Hypothesen über den weiteren Filmverlauf bilden und/oder über die Motive der Protagonisten nachdenken. Auffällig war, dass auf diese Fragen, die Empathie ggf. die Identifikation mit Figuren erforderten, überwie-

gend Mädchen reagierten. Bei der Zusammenfassung der Handlung, also wenn es um eine sachliche Beschäftigung mit dem Inhalt ging, arbeiteten die Jungen mehr mit.⁹

Zur Sicherung des Inhaltsverständnisses nach dem Sehen füllten die SuS Lückentexte aus, lösten Richtig/Falsch- und Multiple-Choice-Übungen, brachten den Bildsalat in Ordnung und antworteten auf offene Fragen der Lehrkraft. Einen Höhepunkt des Unterrichts erlebten sie bei Rollenspielen, als sie die offenen Stellen im Film inszenierten. Sie spielten einen hypothetischen Dialog zwischen Justus und dem Nichtraucher nach Jahren der Trennung in einer Kneipe vor. In einer anderen Szene boten sie das Treffen von Jonathan und Mona, bei dem sie zu Weihnachten eine Sternschnuppe sehen, dar. Beim Entwurf der Repliken, der Arbeit mit Kostümen, Requisiten und Maske und nicht zuletzt in dem Schauspiel selbst konnten die SuS ihre Kreativität entfalten, Spaß erleben und ihre Sprachfertigkeiten trainieren.

Auf filmische Mittel wurde besonders bei zwei Gruppen eingegangen. Die SuS machten sich Gedanken über die Wirkung von Farben, Gestaltung von Frames, Kameraeinstellungen und Kameraperspektiven. Die Wahrnehmung des Films als ein audiovisuelles Medium, dessen Gestaltung bestimmten Konventionen der Filmsprache unterliegt, war für sie ganz neu. Dieses neue Terrain erkundeten sie zwar mit Interesse, aber sehr langsam. Die Arbeit hier gestaltete sich sehr mühevoll, weil die SuS dafür weder sensibilisiert wurden, noch Vorkenntnisse aus der Kunst hatten.¹⁰ Als erfolgreich zeigte sich hier erlebnisorientierter Unterricht, indem die SuS manches selbst ausprobieren konnten.

Im Sinne von *Scaffolding* erhielten die Lernenden an geeigneten Stellen zusätzliche landeskundliche Informationen. Ebenso punktuell erfolgte die Wortschatzerweiterung und -wiederholung. Die Grammatik stand hingegen nicht im Vordergrund, nur bei Korrekturen ging die Lehrkraft auf problematische grammatische Phänomene ein.

3.4 Evaluationsergebnisse

In allen gemessenen abhängigen Variablen konnte eine signifikante Progression festgestellt werden,¹¹ wie die Tabelle 1 zeigt.

Variable	Pretest		Posttest		Differenz
	Durchschnittswert/ Median	Standard- abweichung	Durchschnitts- wert/Median	Standard- abweichung	
Kulturspezifisches Wissen	53,3	27,5	97	10	+43,7
Wortschatz	29,7	18,9	75,3	17,9	+45,6
Sprach- und Filmkompetenz	25,7	20,1	59,4	21,7	+33,7
Gesamtscore	36,4	15,4	77,4	13,1	+41

Tab. 1: Ergebnisse der quantitativen Evaluation

⁹ Genauer gesagt waren es überwiegend die Mädchen, die ihre Vermutungen über den weiteren Filmverlauf, aber hauptsächlich über die Gefühle und Beweggründe der Protagonisten äußerten. Dies muss aber nicht bedeuten, dass die Jungen diese Ebene des Films nicht erlebten. Sie analysierten sie bloß nicht verbal im Plenum, als Schauspieler in Rollenspielen waren sie nicht weniger ausdrucksstark als die Mädchen.

¹⁰ In dieser Phase der Filmarbeit zeigte sich deutlich, dass die Filmbildung eine fächerübergreifende Aufgabe ist, an der sich auch die Fächer Kunst und Musik bzw. Ästhetische Erziehung, die aber an slowakischen Schulen unterdimensioniert sind, beteiligen sollen (vgl. Blell et. al. 2016: 11-18).

¹¹ Die Merkmale zu den Variablen „kulturspezifisches Wissen“ und „Wortschatz“ waren nicht aus einer Normalverteilung, deswegen wurde zur Signifikanzprüfung der Mann-Whitney-Test angewendet. Die Merkmale der „Sprach- und Filmkompetenz“ wies eine Normalverteilung auf, zur Signifikanzberechnung wurde der Paarendifferenztest eingesetzt.

Die Progression in Bezug auf kulturspezifisches Wissen kann man auf die mehrmalige Präsentation landeskundlicher Inhalte (Leipzig, DDR-Geschichte, Thomanerchor, Bach) sowohl im Film als auch in den Ausführungen der Lehrkraft zurückzuführen. Die Wortschatzerweiterung kann man als Folge abwechslungsreicher Repräsentationsformen bei der Wortschatzvermittlung, spielerischen Wiederholungen der gelernten Wörter und nicht zuletzt als Folge wiederholten Anwendens in Übungen und in der Kommunikation über den Film interpretieren. Ein Anstieg, wenn auch nicht so hoch, wurde auch bei der Filmkompetenz festgestellt. Analysiert man die Bildbeschreibungen der SuS im Prä- und Posttest inhaltlich, dann fällt auf, dass sie vor dem Filmsehen dem abgebildeten Protagonisten wie auch der *Mise en Scène* gleich viel Aufmerksamkeit widmeten. Beides beschreiben sie jedoch relativ oberflächlich. Im Posttest waren hingegen ihre Texte länger, sprachlich differenzierter, die SuS gingen mehr auf die Filmfigur ein, schilderten ausführlicher ihre Emotionen und kontextualisierten sie (d.h. sie beschrieben ihre Beziehung zu anderen Figuren sowie kurz die Handlung, die zur dargestellten Situation führte). Leider widmete sich nur ein Bruchteil der Schüler der Filmsprache und deutete sie metaphorisch. Dies kann man als Signal verstehen, dass der Unterricht in diesem Bereich verbesserungsbedürftig war. Fazit: Durch eine gezielte Didaktisierung können Spielfilme zur Erweiterung kulturspezifischen Wissens, themenspezifischen Wortschatzes sowie zur Verbesserung der Sprach- und Filmkompetenz beitragen.

Ferner wurde keine Korrelation zwischen dem Lernerfolg im Filmprojekt (Gesamtscore) und dem auditiven und/oder visuellen Lerntyp festgestellt. Die SuS, die sich im Fragebogen so einschätzten, erreichten keine signifikant höhere Progression als die anderen SuS. Daraus kann man schließen, dass der Film, obwohl er ein audiovisuelles Medium ist, als ein effektives Lernmittel für verschiedene Lerntypen eingesetzt werden kann, wenn seine Didaktisierung verschiedene Übungstypen und Sozialformen umfasst.

Eine Korrelation zwischen dem Lernerfolg im Filmprojekt und der Schulnote zeigte sich signifikant bei dem Signifikanzwert $\alpha=0,05$, nicht aber bei $\alpha=0,001$. Die beste Progression erreichten nicht diejenigen, deren Schulnote in Deutsch 1 war, sondern diejenigen, die eine 2 hatten. Auf den Wert des Gesamtscores im Posttest hatte die Mitarbeit im Unterricht einen signifikanten Einfluss. Dies deutet darauf hin, dass es nicht zutreffend ist, Filme als Lernmittel nur für „ausgezeichnete Schüler“ zu betrachten. Bei einer angemessenen Didaktisierung und persönlichem Engagement können auch nicht so gute SuS von Filmen profitieren.

Die Ergebnisse der qualitativen Analyse deuten darauf hin, dass die schulische Filmarbeit überwiegend positiv wahrgenommen wurde. Die Mehrheit der SuS bezeichnete die Stunden als interessant, lehrreich, interaktiv, nicht langweilig. Nur an einer Schule fanden einige SuS die Filmauswahl nicht angemessen, spezifizierten es aber nicht weiter. Die Herausforderungen der Filmarbeit, die die SuS angaben, korrespondierten weitgehend mit den Informationen aus der Fachliteratur. Schwierigkeiten bereitete den SuS schnelles Sprachtempo im Film, undeutliche Aussprache und ein hoher Anteil von neuem Wortschatz. Zugleich aber schätzten sie die Arbeit mit dem authentischen Sprachmaterial als einen der größten Vorteile des Filmunterrichts.

Fokussiert man die Methodik-Didaktik der Filmarbeit, so stuften die SuS diejenigen Übungen und Aufgaben als leicht ein, die sie bereits kannten oder bei denen sie nicht fließend sprechen mussten (Multiple-Choice-, Ergänzungsübungen) sowie diejenigen, bei denen ihnen Lernmittel zur Verfügung standen (Bildbeschreibungen im Unterricht, Charakteristik der Filmfiguren). Allerdings waren einfache Übungen und Aufgaben nicht diejenigen, die sie am interessantesten fanden und besonders positiv bewerteten. Zu den beliebten Aufgaben zählten hingegen Hypothesenbildung, *silent viewing*, offene Filmdiskussion und szenische Verfahren (Rollenspiele mit Gebrauch von Kostümen und Requisiten).

4 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Evaluation weisen darauf hin, dass die Arbeit mit fremdsprachigen Spielfilmen nicht nur für SuS attraktiv ist, sondern auch tatsächlich zum Erreichen der genuinen Ziele von Fremdsprachenunterricht (die Fremdsprache aktiv zu lernen, die Kultur besser kennen zu lernen) beiträgt. Für die Lehrkraft bedeutet aber die Didaktisierung eines Spielfilms einen enormen Aufwand, auch wenn dieser mit Freude an der kreativen Arbeit verbunden ist. Darüber hinaus ist eine so intensive Filmarbeit (fünf Stunden pro Film) nur an Schulen mit einem erweiterten Deutschunterricht möglich. Das bedeutet aber nicht, dass die Schulen mit einem gewöhnlichen Deutschstundendeputat auf audiovisuelle Medien im Unterricht verzichten müssen. Wegen der positiven Effekte der Filmarbeit wäre es schade. Wichtig ist, hier kürzere Formate (Kurzfilme, Werbefilme, Reportagen, eventuell nur ein ausgewähltes Kapitel oder nur ein Thema aus einem Spielfilm) zu wählen. Die Didaktisierungsarbeit können sich Lehrkräfte sparen, indem sie auf fertige Unterrichtsentwürfe zurückgreifen¹² und sie für ihre Zielgruppe anpassen. Dafür sowie für eine sinnvolle Filmarbeit mit SuS direkt im Unterricht sind aber bestimmte Kenntnisse der Filmdidaktik erforderlich. Die Lehrpersonen sollen sich diese autonom oder im Rahmen von Fortbildungen aneignen. Wenn sie dann konsequent und langfristig mit Filmen arbeiten, werden sie mit ihren Lernenden Erfolge und Freude am Fremdsprachenlernen erleben.

Literatur- und Filmverzeichnis

- Blell Gabrielle / Grünewald, Andreas / Kepser, Matthis / Surkamp, Carola (2016): Film in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch. Ein Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung. In: G. Blell, A. Grünewald, M. Kepser, C. Surkamp (Hgg.): *Film – Bildung – Schule, Band 2, Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 11–61.
- Brandt, Marie-Luise (2005): *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Fernstudieneinheit 13*. Berlin – München: Langenscheidt.
- Chudak, Sebastian (2008): Einsatz der Textsorte „Film“ im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Stellung von audiovisuellen Unterrichtsmitteln in neueren Lehrwerken für DaF. *Studia Germanica Posnaniensia XXXI*, 113–129.
- Frederking, Volker / Krommer, Axel / Maiwald Klaus (2008): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Hahn, Natalia / Schöler, Marianne (2013): Mit Scaffolding zur Fachsprache Film im DaF-Unterricht. *Info DaF 6*, 584–621.
- Henseler, Roswitha / Möller, Stefan / Surkamp, Carola (2011): *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres*. Seelze: Klett – Kallmayer.
- Inovovaný štátny vzdelávací program: Nemecký jazyk, úroveň B1 – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom*. http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/nemecky-jazyk-uroven_b1_g_4_5_r.pdf, gesehen am 02.01.2019.
- Inovovaný štátny vzdelávací program: Nemecký jazyk, úroveň A2 – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom*. http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/nemecky-jazyk-uroven_a2_g_4_5_r.pdf, gesehen am 02.01.2019.
- Iuventa (2008): *Mládež a média: Mediálna gramotnosť mladých ľudí na Slovensku*. Bratislava: Iuventa.
- Kästner, Erich (1933/2001): *Das fliegende Klassenzimmer*. Hamburg: Dressler.
- Kolečáni Lenčová, Ivica (2017): Visual literacy v cudzojazyčnej edukácii In: D. Veveřeková, Z. Danihelová, M. Lupták (Hgg.): *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte 4*. Zvolen: Technická univerzita, 16–26.

¹² Didaktisierungen von guter Qualität extra für DaF-Lernende bieten Goethe-Institute und die Gesellschaft Vision Kino.

- Kolečáni Lenčová, Ivica / Kováčová, Michaela / Tomášková, Simona (2018): *Neue Wege im DaF-Unterricht: Bildende Kunst – Spielfilm – digitale Medien*. Nümbrecht (Bruch): Kirsch.
- Krappmann, Lothar (1993): Entwicklungsfördernde Aspekte in der Freundschaften von Kindern und Jugendlichen. *Gruppendynamik* 24, 119–129.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2009): Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele. In: E. Leitzke-Ungerer (Hg.): *Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: Ibidem, 11–32.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2016): Lernaufgaben für die sprachbezogene Filmbildung. Am Beispiel des französischen Films *Intouchables*. In: G. Blell, A. Grünewald, M. Kepser, C. Surkamp (Hgg.): *Film – Bildung – Schule, Band 2, Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 111–134.
- Reinders, Heinz (2003): Freundschaften im Jugendalter (Friendships in Adolescence). In: W. E. Fthenakis, M. R. Textor (Hgg.). *Das Online-Familienhandbuch*. Online verfügbar unter: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Jugendforschung/s_1206.html, gesehen am 02.01.2019.
- Salisch von, Maria / Seiffge-Krenke, Inge (1996): Freundschaften in Kindes- und Jugendalter: Konzepte, Netzwerke, Jugendeinflüsse. *Psychologie, Erziehung, Unterricht* 43. 85–99.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1989): *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Surkamp, Carola (2017): *Metzler Lexikon der Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart – Weimar: Metzler.
- Thaler, Engelbert (2007a): Film-based Language Learning. *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch, Französisch, Russisch, 4/1*, 9–14.
- Thaler, Engelbert (2007b): Schulung des Hör-Seh-Verstehens. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch, Französisch, Russisch, 4/4*, 12–17.
- Wigand, Tomy (2003): *Das fliegende Klassenzimmer*.

Annotation

Friendship of Children and Adults. The Film *Das fliegende Klassenzimmer* [The Flying Classroom] in Lessons of German as Foreign Language

Michaela Kováčová, Veronika Jurková

The article focusses on film education in foreign language education and documents a school project with a film based on Erich Kästner's novel *Das fliegende Klassenzimmer* [The Flying Classroom]. The central topic of the novel and the film is friendship. Therefore, the first part deals with the role of friendship in adolescence. The second part is devoted to didactics of film-based education in the language classroom. The main component of the paper is the description and evaluation of a school project with the film *Das fliegende Klassenzimmer* [The Flying Classroom], put into practice on a sample of pupils from Slovak secondary schools. The evaluation was conducted in a quasi-experimental framework without a control group. Empirical results indicate that the pupils performed significantly better in the posttest in culture specific knowledge, vocabulary as well as in language- and film-competency. The discussion with the pupils showed that they were content with the classes and pointed out some advantages and problems of film-based education. The study concludes with a reflection by the teacher and recommendations for future film classes in language education.

Keywords: film, film education, foreign language education, German.

Dr. rer. pol. Michaela Kováčová
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach
Moyzesova 9
04001 Košice
Slowakische Republik
michaela.kovacova@upjs.sk

RNDr. Veronika Jurková, PhD.
Ústav matematických vied
Prírodovedecká fakulta UPJŠ v Košiciach
Jesenná 5
04001 Košice
Slowakische Republik
veronika.kopcova@upjs.sk

Für eine gerechte Welt – Gerechtigkeit als Thema auf Wahlplakaten¹

Georg Schuppener

1 Hintergrund

Seit der Antike spielt der Begriff der Gerechtigkeit in der Ethik und in der politischen Philosophie eine zentrale Rolle. Auch für die politische Auseinandersetzung heute ist der Rekurs auf den Begriff der Gerechtigkeit von hohem Wert (vgl. z.B. Schmücker/Steinvorth 2002; Siller/Pitz 2009).

Gerechtigkeit stellt ein Hochwertwort dar, das aber auch Teil des Ideologiewortschatzes ist (vgl. Klein 2014: 64). Das bedeutet insbesondere, dass dem Thema Gerechtigkeit je nach politischer Ausrichtung einer Partei ein höherer oder geringerer Rang innerhalb des ideologischen Wertesystems zugewiesen wird (vgl. Klein 2014: 65). Überdies wird in Abhängigkeit von der politischen Position unterschiedlich definiert, was unter Gerechtigkeit verstanden wird und wie diese zu erreichen ist. Insofern scheint das Wort multifunktional verwendbar und damit im gesamten politischen Spektrum präsent zu sein, wie auch die nachfolgende Karikatur suggeriert:



Abb. 1: Karikatur „Soziale Gerechtigkeit“

In der politologischen Literatur wird zwar „Gerechtigkeit“ als Thema in Wahlkämpfen seit den 1990er Jahren vor allem der SPD zugeordnet (vgl. z.B. Berg 2002: 77, 88). Doch auch in ande-

¹ Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Projektes „Vergleich sprachlicher Strategien des Rechtspopulismus (Deutschland – Österreich – Tschechien – Slowakei): Lexik – Texte – Diskurse“ („Komparácia jazykových stratégií pravicového populizmu (Nemecko – Rakúsko – Česko – Slovensko): lexika – texty – diskurzy“) an der Universität der Hl. Kyrill und Method Trnava (APVV-17-0128).

ren Parteien spielte die Diskussion über Fragen der „Gerechtigkeit“ im Umfeld von Wahlkämpfen eine wesentliche Rolle, so beispielsweise bei der CDU im Jahre 2005 (vgl. Köhler 2005: 22). Im Jahre 2005 entstand sogar eine neue Partei, die den Begriff *Gerechtigkeit* im Namen führte, die „Wahlalternative Arbeit und Soziale Gerechtigkeit“, die sich im Jahre 2007 mit der PDS zur Linkspartei zusammenschloss. Insgesamt zieht sich der Diskurs zur Gerechtigkeit aus ganz unterschiedlichen Perspektiven über Jahrzehnte bis heute durch die politische Auseinandersetzung in Deutschland (vgl. z.B. Pioch 2000; Aßländer/Suchanek/Ulshöfer 2007).

2 Fragestellung und Material

Ob die Omnipräsenz des Themas Gerechtigkeit im politischen Alltag allerdings tatsächlich zutrifft, soll mit dem Fokus auf die Bundestagswahl 2017 genauer untersucht werden, wobei ergänzend der Blick auch auf Plakate früherer Wahlkämpfe in der Bundesrepublik Deutschland gerichtet werden soll. Ferner soll betrachtet werden, wie der Begriff ausgedeutet bzw. gefüllt wird. Das Material für die Untersuchung bilden Wahlplakate der im Bundestag nach der Wahl von 2017 vertretenen Parteien.

Wahlplakate eignen sich für die Beurteilung der Relevanz einer Thematik im Wahlkampf vor allem deshalb, weil auf ihnen die wichtigsten politischen Themen und Ziele notwendigerweise in sehr knapper Form präsentiert werden können. Zur Definition sowie zu den diversen Spezifika der Textsorte „Wahlplakat“ sei hier auf die Darstellung bei Schröter (2017: 223ff.) verwiesen.

Die Plakate für die Untersuchung wurden im Juni 2018 mit einer Bildrecherche im Internet zu den Stichwörtern *Wahlplakat*, *Gerechtigkeit* und *gerecht* erschlossen. Obwohl mehr als 100 Wahlplakate gesichtet wurden, ist es selbstverständlich, dass auf diese Weise eine vollständige und abschließende Erfassung aller Wahlplakate nicht möglich ist. Dennoch lassen sich so ein guter Überblick und grundlegende Erkenntnisse über Tendenzen gewinnen. Auf dieser Materialgrundlage basieren die nachfolgenden Befunde.

3 Auswertung

Bei der Bildrecherche zeigte sich recht rasch, dass die angenommene Omnipräsenz des Themas Gerechtigkeit zumindest hinsichtlich der expliziten Verwendung der Wörter *Gerechtigkeit* bzw. *gerecht* auf den Wahlplakaten zur Bundestagswahl 2017 nicht zutrifft. Von den sieben im aktuellen Bundestag vertretenen Parteien (CDU, CSU, SPD, AfD, FDP, Bündnis 90/Die Grünen, Die Linke) sind es lediglich vier, die auf Plakaten für die Bundestagswahl 2017 die Lexeme *Gerechtigkeit* oder *gerecht* gebrauchten, nämlich die SPD, die Linkspartei, Bündnis90/Die Grünen und die AfD. Ob andere Parteien wie die CDU mit ihrem Wahlslogan *Für ein Deutschland, in dem wir gut und gerne leben* latent auf den Gerechtigkeits-Diskurs referieren, ist schwer zu beurteilen. Da derartige Zuschreibungen immer interpretationsabhängig und damit subjektiv sind, sollen im Folgenden nur solche Plakate betrachtet werden, die die Thematik explizit benennen.

Vergleicht man zunächst die textliche Grundstruktur der Plakate der genannten vier Parteien, so zeigt sich, dass die Linkspartei lediglich ihren Parteinamen *Die Linke* als gemeinsames Element aller ihrer Wahlplakate verwendet, während die drei anderen Parteien jeweils ein eigenes Motto für alle Plakate der Wahlkampagne nutzen: Dies ist bei Bündnis90/Die Grünen das resultative *Darum Grün*, bei der AfD der Imperativ *Trau dich, Deutschland* und bei der SPD die Aussage *Zeit für mehr Gerechtigkeit*. Damit findet sich auf jedem der SPD-Plakate das Wort *Gerechtigkeit* als Paradigma und ordnet so alle anderen Aussagen auf den Plakaten dem Ge-

rechtigkeits-Diskurs zu. Bei den drei anderen Parteien hingegen kommen die Lexeme *Gerechtigkeit* bzw. *gerecht* nur auf einzelnen Plakaten vor.

Indem bereits das Motto bei der SPD auf Gerechtigkeit referiert, können im Werbetext Gerechtigkeitsfragen thematisiert werden, ohne dass das Wort *Gerechtigkeit* gebraucht wird, wie auf dem nachfolgenden Plakat:



Abb. 2: Plakat der SPD: Ungleiche Bezahlung

Daher wird das Lexem *gerecht* auf den SPD-Plakaten nur selten explizit verwendet, wie im folgenden Fall:



Abb. 3: Plakat der SPD: Grundsatz von gesellschaftlicher Gerechtigkeit

Die hier getroffene thetische Feststellung ist über die Sprache-Bild-Relation als Leitsatz mit dem damaligen Spitzenkandidaten Martin Schulz verknüpft. Noch deutlicher wird die Bezugnahme auf das Thema auf dem folgenden Plakat (Abb.4), das den Spitzenkandidaten zeigt und auf dem das Motto zum ganzen Satz ergänzt wird.



Abb. 4: Plakat der SPD: Spitzenkandidat Martin Schulz

Hier wird allerdings durch die Typografie eine Doppeldeutigkeit erzeugt: Durch die größere Schrifttype steht der Satzanfang *Es ist Zeit* im Vordergrund und lädt den Betrachter zu einer Ergänzung ein, z.B. im Sinne von ... *für einen politischen Wechsel* oder – wie die Sprache-Bild-Kombination mit dem Porträt des Politikers nahelegt – ... *für Martin Schulz*. In jedem Fall induziert der Satzanfang eine Aufbruchssituation, die dann (auch) mit dem Thema *Gerechtigkeit* verbunden wird. Durch die Verknüpfung der thetischen Aussage mit der Person von Martin Schulz wird dieser quasi zum Garanten für Gerechtigkeit.

In der Tat hatte die SPD bereits seit der frühen Phase des Wahlkampfes das Thema Gerechtigkeit in den Vordergrund gestellt und einen „Gerechtigkeitswahlkampf“ angekündigt (vgl. Klages 2018: 118).

Der Begriff *Gerechtigkeit* wird auf Wahlplakaten offenkundig vor allem von der politischen Linken gebraucht. Neben der SPD ist es nämlich vor allem die Linkspartei, die dieses Hochwertwort aufgreift. Beide Parteien versuchen sich durch die frequente Verwendung des Hochwertwortes als Parteien der Gerechtigkeit zu inszenieren.

Anders als bei der SPD sind die Begriffe *Gerechtigkeit* und *gerecht* auf Wahlplakaten der Linkspartei zur Bundestagswahl 2017 allerdings nicht omnipräsent, aber doch durchaus häufig vertreten. So wird die Spitzenkandidatin Sarah Wagenknecht mit den Attributen *sozial*, *gerecht* und *für alle* charakterisiert.



Abb. 5: Plakat der Linkspartei: Spitzenkandidatin Sahra Wagenknecht

Die Attribute nehmen dabei den Titel des Wahlprogramms der Partei zumindest teilweise auf, der *Die Zukunft, für die wir kämpfen: SOZIAL. GERECHT. FRIEDEN. FÜR ALLE.* lautete (vgl. Die Linke 2017). Die Schlagwörter/Hochwertwörter aus diesem Titel finden sich auf einer Vielzahl von Wahlplakaten zur Bundestagswahl wieder, wenn auch durchaus variiert. Hier seien aus der großen Menge nur zwei Beispiele (Abb. 6, 7) präsentiert:



Abb. 6: Plakat der Linkspartei: Kandidaten zur Bundestagswahl (Wahlkreis Flensburg-Schleswig)



Abb. 7: Plakat der Linkspartei: Reaktion auf CDU-Wahlkampagne

Auch ohne direkten Bezug zum Wahlprogramm tritt der Begriff *Gerechtigkeit* auf Plakaten der Linkspartei auf, wie auf dem folgenden Plakat (Abb. 8), das die beiden Spitzenkandidaten Sahra Wagenknecht und Dietmar Bartsch mit dem Slogan *Glaubwürdig für Gerechtigkeit* zeigt. Diese Zuschreibung soll einerseits für die beiden Personen gelten, andererseits aber auch für die Linkspartei als Ganzes.

Dadurch, dass der Slogan in der Mitte steht, wird bildlich verdeutlicht, dass der Einsatz für Gerechtigkeit im Zentrum der Politik der Linkspartei und ihrer Spitzenkandidaten steht und dass zugleich das Thema Gerechtigkeit beide Personen miteinander verbindet. Die Stilfigur der Alliteration erhöht überdies die Einprägsamkeit des Slogans.



Abb. 8: Plakat der Linkspartei: Spitzenkandidaten Wagenknecht und Bartsch

Auf einem anderen Plakat der Linkspartei (Abb. 9) schließlich wird die Stimmabgabe zur Bundestagswahl als ein Akt dargestellt, der für mehr Gerechtigkeit sorgen könne. Die Wahl der Linkspartei ist damit eine Entscheidung für Gerechtigkeit, für die die Linkspartei steht:



Abb. 9: Plakat der Linkspartei: Aufruf zur Briefwahl

Insgesamt bleibt bei der Verwendung der Lexeme *gerecht* und *Gerechtigkeit* auf den Plakaten der Linkspartei jedoch weitgehend offen, was darunter konkret verstanden wird.

Der Begriff *Gerechtigkeit* war auch auf Plakaten von Bündnis90/Die Grünen zur Bundestagswahl 2017 zu finden, wenngleich nur in seltenen Einzelfällen wie auf dem folgenden Plakat (Abb. 10), auf dem *Gerechtigkeit* mit *Umwelt*, dem politischen Hauptthema der Partei, verbunden wird.

Auf den Plakaten von Bündnis 90/Die Grünen zur Bundestagswahl 2017 ist *Gerechtigkeit* nur einer unter vielen hochwertigen Begriffen, wie die geringe Vorkommenshäufigkeit belegt. *Gerechtigkeit* ist damit offenbar kein genuin grünes Hauptthema. Beim Plakat mit der Aufschrift *Umwelt und Gerechtigkeit: Nur mit Grün* bleibt zudem gänzlich unklar, was hier unter *Gerechtigkeit* konkret verstanden wird. Da der Slogan vor dem Hintergrund der beiden Spitzenkandidaten Katrin Göring-Eckardt und Cem Özdemir steht, die ggf. als Garanten für die Realisierung dieser beiden Themen gedeutet werden können, hilft hier auch die Sprache-Bild-Kombination beim Verständnis und der Konkretisierung des grünen Gerechtigkeitsbegriffes nicht weiter. Vielmehr hat es den Anschein, als sei *Gerechtigkeit* nur als Schlagwort gesetzt, ohne dass genau reflektiert wurde, welche Inhalte damit aus grüner Sicht eigentlich verbunden werden sollen. Plakate jedenfalls, auf denen das grüne Konzept von *Gerechtigkeit* konkretisiert wird, konnten nicht belegt werden.



Abb. 10: Plakat von Bündnis90/Die Grünen: Umwelt und Gerechtigkeit

Gänzlich anders ist das Vorgehen auf den AfD-Plakaten. Hier greifen einzelne Wahlplakate ebenfalls die Lexeme *Gerechtigkeit* bzw. *gerecht* auf. Dies gilt auch für das folgende Plakat (Abb. 11), auf dem zentrale Forderungen der Partei aufgelistet werden und auf dem jeweils ganz konkret angegeben wird, was mit *Gerechtigkeit* in den jeweiligen Kontexten gemeint ist: Dabei wird „mehr *Gerechtigkeit* für Familien“ nach Auffassung der Partei erreicht durch „Ehestart-Kredite mit Teilerlass für jedes Kind“; unter einer „gerechteren Renten- und Sozialpolitik“ wird „Paritätische Finanzierung von Kranken- und Pflegeversicherung“ verstanden. Auffällig ist, dass hier von *mehr Gerechtigkeit* bzw. komparativisch von einer *gerechteren Renten- und Sozialpolitik* gesprochen wird. Dies impliziert (ob bewusst oder unbewusst, sei dahingestellt), dass im derzeitigen Zustand bereits ein gewisses Maß an *Gerechtigkeit* vorliegt. Dennoch wird ein klarer Verbesserungsbedarf gesehen und mit konkreten Vorschlägen benannt.

**Sagen Sie am 24. September
bei der Bundestagswahl JA**

- zu mehr Gerechtigkeit für Familien.
▶ **Ehestart-Kredite mit Teilerlass
für jedes Kind**
- zu mehr Innerer Sicherheit.
▶ **Bessere Ausrüstung für unsere Polizei**
- zu mehr Demokratie.
▶ **Volksentscheide auf Bundesebene
nach Schweizer Vorbild**
- zu einer gerechteren Renten- und Sozialpolitik.
▶ **Paritätische Finanzierung von
Kranken- und Pflegeversicherung**
- zu einer alternativen Migrationspolitik.
▶ **Keine Einwanderung in die Sozialsysteme**
- zu einer harten Währung
und **NEIN** zum weichen Euro.
▶ **Keine Haftung deutscher Steuerzahler
für marode europäische Banken**

Wählen Sie die AfD!

**TRAU DICH
DEUTSCHLAND!**
afd-bergstrasse.de

AfD



© AfD Alternative für Deutschland (AfD), Kreuzweg Bergstraße, vort. v. Kai Kötter, Anplakat: 13, 44025 Bergheim

Abb. 11: Plakat der AfD: Forderungen der Partei

Der Slogan *Zeit für gerechte Steuern* auf dem Plakat der AfD-Bundestagskandidatin Joanna Cotar (Abb. 12) und die angegebene Spezifizierung *Die Bürger müssen entlastet werden!* erscheinen zwar zunächst ähnlich unkonkret wie Werbungen anderer Parteien. Doch im Vergleich

zum SPD-Motto *Zeit für mehr Gerechtigkeit* ist der Slogan *Zeit für gerechte Steuern* deutlich spezifischer und damit weniger unverbindlich. Durch den intertextuellen Bezug wird der Kontrast erkennbar. Zugleich wird hierbei klar, dass die AfD unter Gerechtigkeit etwas anderes versteht als die SPD, nämlich vor allem die Steuergesetzgebung als Bereich identifiziert, in dem sie das Thema Gerechtigkeit für relevant hält.



Abb. 12: Plakat der AfD: Forderung nach gerechten Steuern

Ähnlich wie bei den Grünen nehmen allerdings Plakate mit den Lexemen *gerecht* bzw. *Gerechtigkeit* nur eine sehr nachrangige Bedeutung im gesamten Spektrum der Wahlplakate der AfD ein.

4 Fazit

Bei der Übersicht über die Wahlplakate zeigte sich, dass die Lexeme *Gerechtigkeit* bzw. *gerecht* von den Parteien in ihrer Wahlwerbung in sehr unterschiedlichem Maße gebraucht werden. Es ist insbesondere keineswegs so, wie die anfangs angeführte Karikatur suggeriert, dass *Gerechtigkeit* als Hochwertwort über das gesamte Parteienspektrum hin im Wahlkampf Verwendung findet. Häufig wird gerade dann an Gerechtigkeit appelliert, wenn Unzufriedenheit mit dem Status quo ausgedrückt werden soll. So konnte trotz intensiver Recherchen für die Bundestagswahl 2017 beispielsweise kein einziges Plakat der CDU nachgewiesen werden, auf dem das Gerechtigkeits-Thema explizit angesprochen wird. Die Partei der Bundeskanzlerin definierte Gerechtigkeit also nicht als ein spezielles Ziel künftiger Politik. Aus dem Selbstverständnis einer Partei, die maßgeblich Regierungsverantwortung trägt und diesen Regierungsauftrag fortführen will, erscheint bereits durch die aktuelle Politik Gerechtigkeit gewährleistet, so dass kein Veränderungsbedarf besteht.

Das bedeutet nicht, dass die Thematik Gerechtigkeit bei der CDU in der Vergangenheit keine Rolle spielte. So trug das Grundsatzprogramm der CDU von 1978 den Titel „Freiheit, Solidarität, Gerechtigkeit“ (vgl. Niehr 2014: 113). In den 1990er Jahren referierte Helmut Kohl im Wahlkampf ebenfalls auf die Thematik der Gerechtigkeit bei der CDU (vgl. Massud 2010: 163), so dass man feststellen kann, dass Gerechtigkeit durchaus auch ein Thema der CDU im Wahlkampf sein kann. Dennoch wurde aus den genannten Gründen im Bundestagswahlkampf des Jahres 2017 Gerechtigkeit nicht explizit thematisiert.

Anders war die Motivation für die SPD, die, obwohl selbst Teil der Regierung, einen deutlichen Bruch mit der bisherigen Politik anstrebte. Das Motto *Zeit für Gerechtigkeit* weist darauf hin, dass aus SPD-Perspektive durch die Koalition mit der CDU ein Vollzugsdefizit im Hinblick auf Gerechtigkeit entstanden sei, das jetzt behoben werden sollte. Indem die SPD den betreffenden Slogan zur Grundlage ihrer Werbung zur Bundestagswahl 2017 wählte, wird Gerechtigkeit als Grundlage und als Maßstab des künftigen politischen Handelns propagiert. Vorteilhaft ist dabei, dass das Hochwertwort über den Slogan mit der SPD assoziiert wird. Andererseits führt die ständige Verwendung aber auch dazu, dass alle politischen Inhalte auf den gemeinsamen Nenner Gerechtigkeit bezogen werden müssen und damit unklar bleibt, wofür *Gerechtigkeit* denn konkret steht.

Der Zugriff auf den Begriff *Gerechtigkeit* steht bei der SPD in einer langen Tradition. Schon bei vorangehenden Bundestagswahlkämpfen war Gerechtigkeit ein zentrales Thema bei der SPD. Hier seien nur einige wenige Beispiele von Wahlplakaten angeführt:

So warb die SPD z.B. auch zur Bundestagswahl 2005 prominent mit ihrem Selbstverständnis als Gerechtigkeitspartei, wie die beiden folgenden Plakate (Abb. 13, 14) aus jenem Wahlkampf belegen:



Abb. 13: Plakat der SPD im Bundestagswahlkampf 2005: Selbstbestimmung als Partei der sozialen Gerechtigkeit



Abb. 14: Plakat der SPD im Bundestagswahlkampf 2005: Bundeskanzler Gerhard Schröder

Häufig wird die Thematik bei SPD und Linkspartei noch spezifiziert als *soziale Gerechtigkeit*. Dies erfolgt nicht nur durch die Themenwahl, die mit *Gerechtigkeit* in Verbindung gebracht wird, sondern auch sprachlich (vgl. z.B. Abb. 13). Auf den Plakaten der Linkspartei zur Bundestagswahl 2017 wird dies beispielsweise dadurch erreicht, dass die Adjektive *sozial* und *gerecht* immer beieinander stehen. Die Vereindeutigung von *Gerechtigkeit* ist deshalb geboten, weil andere Parteien ebenfalls von *Gerechtigkeit* sprechen, darunter aber in der Regel etwas gänzlich anderes verstehen.

Die sehr häufige Verwendung der Lexeme *gerecht* und *Gerechtigkeit* bei der Linkspartei und noch mehr bei der SPD führt dazu, dass die konkreten Inhalte dessen, was damit verbunden werden soll, vage bleiben. Auch die unspezifische Verwendung auf dem betrachteten Plakat von Bündnis90/Die Grünen gibt dem Betrachter keinen Hinweis darauf, was gemeint ist. Dies hat zwar den Vorteil, dass die Rezipienten das Thema nach eigenem Gutdünken ausfüllen können und die Parteien sich nicht festlegen müssen, dies bedeutet aber umgekehrt auch die Beliebigkeit der Inhalte.

Ob die Konkretheit der Aussagen auf den Wahlplakaten (hier im Zusammenhang mit dem Thema Gerechtigkeit) einen entscheidenden Faktor für den Wahlerfolg der AfD darstellte, kann hier nicht beurteilt werden. Es ist jedoch deutlich zu erkennen, dass sich die Partei hierdurch sehr deutlich von den anderen Parteien absetzt.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass *Gerechtigkeit* auf den betrachteten Wahlplakaten überwiegend vage verwendet wird und offenkundig die Inhalte von den Parteien auch bewusst offengehalten werden. Auf diese Weise versucht man einerseits, ein Versprechen auf eine künftig bessere Politik zu geben, ohne dabei andererseits konkret sagen zu müssen, was dies im Einzelnen bedeutet und wie dies umgesetzt werden soll. Dass diese Strategie der Nutzung von unbestimmten positiven Erwartungen beim Wähler nicht unbedingt erfolgreich war, zeigt je-

doch insbesondere das ernüchternde Ergebnis der SPD bei der Bundestagswahl 2017. Hingegen erzielte die AfD, die auf ihren Plakaten ihr Verständnis von Gerechtigkeit sehr klar darstellte, einen Wahlerfolg. *Gerechtigkeit* als inhaltlich vage gefülltes Hochwertwort reicht also für die Gewinnung von Wählerstimmen offenkundig nicht aus.

Herkunftsnachweis Abbildungen

- Abb. 1: http://schwarwel-karikatur.com/ngg_tag/niedrigloehne/
 Abb. 2: https://www.designtagebuch.de/die-plakate-zur-bundestagswahl-2017/btw2017_18-1_lohngerechtigkeit/
 Abb. 3: <http://www.horizont.net/galerien/Im-Zeichen-der-Gerechtigkeit-3251>
 Abb. 4: <http://www.wahlplakatcheck.net/2017/09/18/es-ist-zeit-fuer-mehr-gerechtigkeit-martin-schulz-spd/>
 Abb. 5: <https://www.dielinke-wiesbaden.de/wahlen/bundestagswahl-2017/>
 Abb. 6: http://www.die-linke-flensburg.de/wahl17/bundestagswahl_2017/
 Abb. 7: http://www.die-linke-flensburg.de/wahl17/bundestagswahl_2017/
 Abb. 8: http://www.bundestagswahl-bw.de/wahlkampagnen_btw2017.html
 Abb. 9: <http://wahlen.linke-blogs.de/briefwahl-mit-links/>
 Abb. 10: <http://www.wahlplakatcheck.net/2017/09/19/umwelt-und-gerechtigkeit-nur-mit-gruen-die-gruenen/>
 Abb. 11: www.afd-hessen.org
 Abb. 12: <https://www.pinterest.de/pin/794181715509448777/>
 Abb. 13: www.spd-buerstadt.de/
 Abb. 14: www.frank-strauss.de

[Zugriff jeweils 6. 6. 2018]

Literaturverzeichnis

- Abländer, Michael S./Suchanek, Andreas/Ulshöfer, Gotlind (Hgg.) (2007): *Generationengerechtigkeit als Aufgabe von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft*. München, Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Berg, Thomas (Hg.) (2002): *Moderner Wahlkampf. Blick hinter die Kulissen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Die Linke (2017): *Die Zukunft, für die wir kämpfen: SOZIAL. GERECHT. FRIEDEN. FÜR ALLE. Wahlprogramm zur Bundestagswahl* [<https://bundestagswahl-2017.com/linke/>].
- Klages, Helmut (2018): *Absturz der Parteiendemokratie? Die politische Lage in Deutschland*. Frankfurt/New York: Campus.
- Klein, Josef (2014): *Grundlagen der Politolinguistik. Ausgewählte Aufsätze*. Berlin: Frank & Timme.
- Köhler, Kristina (2010): *Gerechtigkeit als Gleichheit? Eine empirische Analyse der objektiven und subjektiven Responsivität von Bundestagsabgeordneten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Massud, Abdel-Hafiez (2010): *Einblicke in die verbale Wahlkampfkommunikation der Schlagwörter-Parteien CDU und SPD*. Berlin: epubli.
- Niehr, Thomas (2014): *Einführung in die Politolinguistik. Gegenstände und Methoden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pioch, Roswitha (2000): *Soziale Gerechtigkeit in der Politik. Orientierungen von Politikern in Deutschland und den Niederlanden*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Schmücker, Reinold/Steinorth, Ulrich (Hgg.) (2002): *Gerechtigkeit und Politik. Philosophische Perspektiven*. Berlin: Akademie Verlag.
- Schröter, Melanie (2017): Texte und Textsorten. In: K. S. Roth/M. Wengeler/A. Ziem (Hgg.): *Handbuch Sprache in Politik und Gesellschaft*. 212–233. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Siller, Peter/Pitz, Gerhard (Hgg.) (2009): *Politik der Gerechtigkeit. Zur praktischen Orientierungskraft eines umkämpften Ideals*. Baden-Baden: Nomos.

Annotation

For a just world - Justice as a theme on election posters

Georg Schuppener

The article describes the role of justice as a topic on posters of the Bundestag election campaign 2017. It shows that while the word *justice* should be presumably relevant to all parties as a high-value word, there are large differences in the frequency of use during the election campaigns. Overall, most uses of *just* and *justice* show a great vagueness that leaves the recipient open to what is meant by *justice* concretely.

Keywords: Justice, political language, election campaign.

Prof. Dr. Dr. Georg Schuppener
Katedra germanistiky
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava
E-Mail: georg.schuppener@ucm.sk

Das performative Verb *bitten* und dessen Rolle in gesprochener Sprache

Simona Tomášková

1 Einleitung

Performative Verben sind Sprechaktverben mit illokutiver Kraft, mit denen Sprechakte vollzogen werden. Im vorliegenden Beitrag wird das performative Verb *bitten* in ausgewählten Korpora der gesprochenen Sprache analysiert. Im Fokus der Analyse stehen sowohl die semantischen und morphosyntaktischen Merkmale als auch die Rolle des Verbs in gesprochener Sprache. Darüber hinaus wird die Frequenz des Verbs in privater, institutioneller und öffentlicher Kommunikation untersucht. Es wird darauf eingegangen, ob das Verb überwiegend in der Bedeutung "auffordern" und "verlangen" oder auch in anderen Bedeutungen verwendet wird. In der Interaktion spielt das Bitten und Auffordern eine bedeutende Rolle. Höfliches Auffordern respektiert gesellschaftliche Normen bei der Durchführung von sprachlichen Handlungen und reflektiert somit Akzeptanz und Freundlichkeit zwischen den Kommunikationspartnern.

2 Performativität

In der Sprechakttheorie wird Sprache als kommunikatives Handeln interpretiert. Demzufolge führen die Sprecherinnen und Sprecher einer Sprache mit Hilfe von sprachlichen Äußerungen kommunikative Handlungen aus. Diese Handlungen können soziokulturell bedingt sein und sollten die Höflichkeitskonventionen der jeweiligen sprachlichen Gesellschaft respektieren. Austin (1962) unterteilt in seiner Arbeit *How to Do Things with Words* (Austin 1962) sprachliche Äußerungen in konstative und performative. Eine konstative Äußerung beinhaltet in der Regel einen Wahrheitswert. Eine Aussage wie z.B. „*Die Sonne scheint.*“ kann entweder als wahr oder falsch interpretiert werden. Bei einer performativen Äußerung fehlt der Wahrheitswert, weil mit performativen Äußerungen der Sprecher stattdessen eine sprachliche Handlung ausdrückt. Die Frage „*Kommst du morgen?*“ kann demzufolge z.B. als eine Einladung oder Vergewisserung interpretiert werden.

Bestimmte sprachliche Handlungen können mit Hilfe von Sprechaktverben ausgeführt werden. Sprechaktverben benennen bzw. kündigen eine sprachliche Handlung an (vgl. Lohnstein/Blühdorn 2016: 216, Lehmann 2007). In der Äußerung „*Sie fragt, ob du Zeit hast.*“ drückt das Verb *fragen* die eigentliche Handlung aus. Performative Verben sind Sprechaktverben mit illokutiver Kraft, mit denen Sprechakte vollzogen werden (vgl. Lehmann 2007). Die Illokution drückt eine bestimmte Funktion, also die eigentliche Handlung aus, wie etwa INFORMIEREN, VERSPRECHEN, FRAGEN.

2.1 Performative Formeln

Unter performativen Formeln werden mehrgliedrige und formal relativ feste Einheiten, verstanden, die häufig konventionalisiert und zum Teil reproduzierbar sind (vgl. Tomášková 2018). Die meisten performativen Formeln stehen in der 1. Person Singular Präsens Indikativ Aktiv. Diese Formeln werden typischerweise durch *hiermit* modifiziert. Nach Lehmann (2007) lässt sich die Performativität eines Verbs durch folgenden Testrahmen überprüfen:

Ich __ (dich / dir) hiermit, (dass/ob)...¹

Nach Hindelang (1978, 2010) sind performative Formeln in ihrer Verwendung entweder explizit-performativ („*Hiermit eröffne ich die Diskussion.*“) oder modalisiert-performativ („*Hiermit möchte ich die Diskussion eröffnen.*“). Hindelang (2010: 26) nimmt im Übrigen syntaktische Aspekte in Betracht und stellt folgende Struktur der explizit-performativen Äußerungen vor:

Ich X-e dir (hiermit),	dass [...]
übergeordneter Satz (performativer Vorspann)	eingebetteter Satz

Von der syntaktischen Struktur her bestehen performative Formeln aus einem übergeordneten Matrixsatz und einem eingebetteten Konstituentensatz, der den propositionalen Gehalt ausdrückt (vgl. Hindelang 2010: 27). Bei den Matrixsätzen sind nach Hindelang (2010) zwei Formen zulässig – abhängig davon, an welcher Stelle das performative Verb vorkommt:

- (a) *Ich bitte dich, mir 20 Euro zu leihen.*
- (b) *Darf ich Sie bitten, das Rauchen einzustellen?* (Hindelang 2010: 27)

Demzufolge bietet Hindelang (2010: 28) folgende Klassifizierung der performativen Sätze:

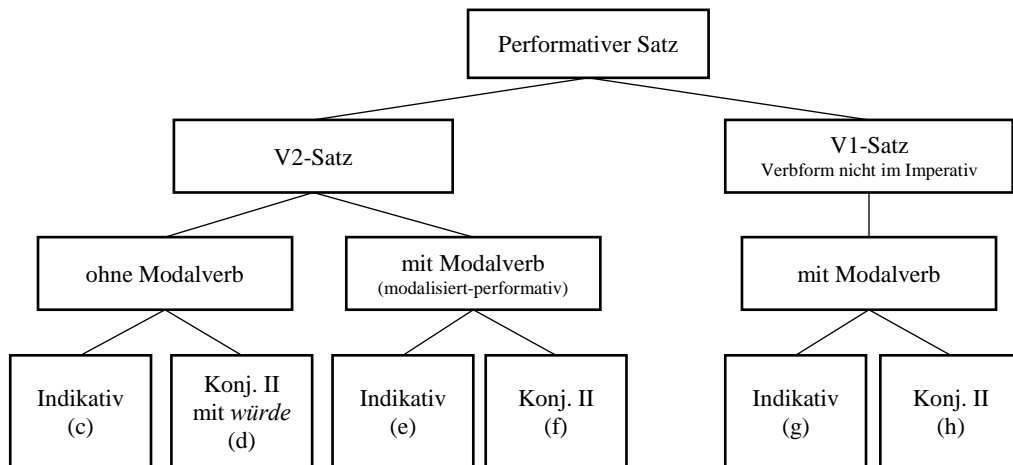


Abb. 1: Klassifizierung der performativen Sätze nach Hindelang (2010: 28)

Als Beispiele lassen sich folgende Äußerungen anführen:

- (c) *Ich eröffne hiermit die Diskussion.*
- (d) *Ich würde dir raten, die Aufgaben jetzt zu erledigen.*
- (e) *Ich muss Sie bitten, sich kurz zu fassen*
- (f) *Ich möchte die Diskussion eröffnen.*
- (g) *Darf ich Sie bitten, sich kurz zu fassen?*
- (h) *Dürfte ich Sie bitten, sich kurz zu fassen?*

¹ Lehmann 2007. Verfügbar unter: <https://www.christianlehmann.eu/ling/pragmatics/index.html?https://www.christianlehmann.eu/ling/pragmatics/performative.html> (Zitiert am 30.11.2018)

Im Weiteren werden performative Formeln mit dem Verb *bitten* untersucht, wobei die authentischen Belege aus den Korpora mit den oben erwähnten Theorien abgeglichen werden.

3 Methoden und Vorgehensweise

Für die Zwecke der Datenerhebung wurde die Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD) des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim gewählt. Die DGD umfasst 24 Korpora aus unterschiedlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, wobei für die Analyse das Korpus Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK) herangezogen wurde. Es handelt sich hierbei um das neueste Korpus der gesprochenen Sprache. Die Aufnahmen stammen vom Zeitraum 2003–2017 und enthalten 281 Sprechereignisse wie etwa Alltagsgespräche, institutionelle Kommunikation, Experimentsituationen bzw. Kommunikationsspiele, und Medien- bzw. öffentliche Kommunikation. Die Kontexte sind demzufolge in privat, institutionell und öffentlich eingeteilt. Die Gesamtgröße beläuft sich auf 2.226.931 Tokens (Stand: Juni 2018).

Bei der Tokensuche des Verbs *bitten* wurden die relevanten Ergebnisse manuell extrahiert. Die Sprechereignisse wurden entsprechend den im Korpus vorkommenden Kontexten als *privat*, *öffentlich* und *institutionell* markiert. Als *privat* wurden alle Alltagsgespräche markiert; Interviews, Diskussionen, Sendungen und andere geplanten Aufnahmeaktionen wurden als *öffentlich* markiert; mit der Markierung *institutionell* wurden Prüfungen, Unterrichtsgespräche oder Beratungen gekennzeichnet. Im nächsten Schritt wurden Modifikatoren untersucht. Nach Sosa Mayor (2006) werden unter Modifikatoren meist verstärkende Elemente wie Partikeln z.B. (*also*, *schon*, *noch*, *mal*) verstanden.

Bei der Berechnung der Frequenzen wurden die Ergebnisse auf Million Wörter normiert. Die für diese Zwecke verwendete Formel ist wie folgt:

$$f(W) = \frac{F(W)}{N} \times 1.000.000 \quad [\text{pMW}]$$

Wobei $f(W)$ für relative Häufigkeit steht, $F(W)$ für absolute Häufigkeit, N ist die Korpusgröße (in Tokens). Die relative Frequenz bzw. Häufigkeit wird in pro Million Wörter (pMW) angegeben.

Die absolute Korpushäufigkeit eines Wortes $F(W)$ ist einfach „die Anzahl seiner Vorkommen im Korpus – also die Anzahl der Treffer bei der entsprechenden Korpusrecherche.“ (Perkuhn 2012: 79). Die relative Häufigkeit ist dementsprechend die Normierung der absoluten Häufigkeit hinsichtlich der Korpusgröße auf pro Million Wörter.

Bei der Analyse wurden des Weiteren morphosyntaktische Besonderheiten des Verbs *bitten* untersucht. Aus dem Bereich der Lexik wurden außer den oben erwähnten Modifikatoren auch Kollokationen in Betracht genommen. Unter *Kollokationen* verstehen Āurčo und Vajičková (2017): „Feste Wortverbindungen, die eine lexikalisch-syntagmatische Kategorie bilden, die sich im lexikalischen System der Sprache zwischen freien Wortverbindungen und Idiomen befindet.“ (Āurčo und Vajičková et al. 2017, S. 26)

Das Ziel der qualitativen Analyse ist es, die Funktion des Verbs und somit auch der Formeln in der Kommunikation zu ermitteln. Alle Ergebnisse im vorliegenden Beitrag werden durch authentische Beispiele aus dem untersuchten Korpus belegt.

4 Analyseergebnisse

Im Weiteren werden die Ergebnisse bezüglich der Frequenz, der morphosyntaktischen und lexikalischen Besonderheiten und der Funktion der performativen Formeln mit *bitten* präsentiert.

4.1 Frequenz im Vergleich

Die Korpusrecherche des Verbs *bitten* ergab insgesamt 45 relevante Treffer, was eine absolute Frequenz im Korpus von $F_{\text{FOLK}} = 45$ darstellt. Die Berechnung der relativen Frequenz ergibt demzufolge $f_{\text{FOLK}} = 20,21$ pMW.

Des Weiteren ergab die Kontextanalyse, dass fast drei Viertel der performativen Formeln mit *bitten* in öffentlichen Kontexten vorkommen (Abbildung 2). Die relevanten Sprechereignisse, in denen das Verb vorkam, waren Podiumsdiskussionen, Schlichtungsgespräche und TV-Debatten.

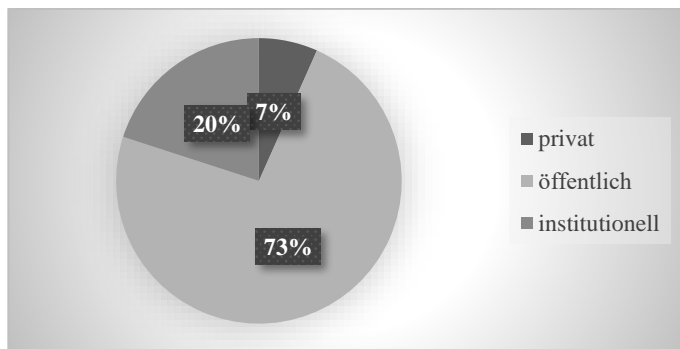


Abb. 2: Sprechereignisse

20 % der analysierten Sprechereignisse fallen unter institutionelle Kontexte wie etwa Prüfungsgespräch, Training Hilfsorganisation, Gespräch am Arbeitsamt, Fortbildungsplanung Krankenhaus und Unterrichtshospitation. Demgegenüber wurden relativ wenige Treffer in privaten Sprechereignissen gefunden. In diese Kategorie fielen Treffer in folgenden Sprechereignissen: Kommunikation beim Kochen, Bandgespräch und Theaterprobe.

Bei dem Korpus FOLK handelt es sich um ein relativ ausgewogenes Korpus. Um einen Vergleich der Frequenz bezüglich der Verwendung der Formeln mit *bitten* in unterschiedlichen Kontexten anstellen zu können, wurde diese mit den relativen Frequenzen in anderen Korpora verglichen. Als Vergleichskorpus der gesprochenen Sprache wurde das Korpus Gesprochene Wissenschaftssprache Kontrastiv (GWSS) mit einer Größe von 762.348 Tokens verwendet, das Aufnahmen vom Zeitraum 2009–2012 enthält. Es handelt sich hierbei um institutionelle Sprechereignisse wie Prüfungsgespräche, Expertenvorträge und studentische Vorträge. Die relative Frequenz des Verbs *bitten* im Korpus GWSS beläuft sich auf $f_{\text{GWSS}} = 45,91$ pMW. Die Ergebnisse zeigen, dass das Verb *bitten* eine höhere Frequenz in der Wissenschaftssprache aufweist. Dies beweist auch die primäre Verwendung der Formeln mit *bitten* in öffentlicher bzw. institutioneller Kommunikation im Korpus FOLK. Eine Erklärung dafür kann die Tatsache bieten, dass in der privaten Kommunikation bzw. in der Alltagssprache eher die Partikel *bitte* Verwendung findet, die im Rahmen dieses Beitrags nicht untersucht wird.

4.2 Morphosyntaktische und lexikalische Besonderheiten

Was die morphologischen Eigenschaften angeht, wurden als Erstes die Kategorien Person und Numerus untersucht. Wie bereits erwähnt, ist für performative Formeln die Verwendung der ersten Person Singular typisch. Dies hat sich auch in der vorliegenden Analyse bestätigt. 40 von den 45 untersuchten Treffern (88,89 %) kamen in der 1. Person Singular vor (Bsp. (1)). Die restlichen 5 Treffer (11,11 %) standen in der 1. Person Plural (Bsp. (2)).

- (1) *ich würde jetzt erst mal bitten, dem Herrn Kretschmann das Wort zu geben*²
 (2) *wir bitten Sie, das möglichst intensiv zu analysieren*³

Bei der Untersuchung der Modi wurde festgestellt, dass der Konjunktiv II (24 Treffer = 53,33 %) ein wenig gegenüber dem Indikativ dominiert (21 Treffer = 46,67 %), wie entsprechend die Beispiele (3) und (4) demonstrieren.

- (3) *also infolgedessen würde ich doch bitten, dass wir so vorgehen*⁴
 (4) *wir bitten Sie herzlich, sich dafür Zeit zu nehmen, da dieses Gespräch ja noch nicht stattgefunden hat*⁵

Als häufigstes Akkusativobjekt tritt die Höflichkeitsform *Sie* auf (42,22 %), was sich dadurch erklären lässt, dass die meisten Sprechereignisse Diskussionen und Schlichtungsgespräche sind. Dementsprechend kommt auch einige Male das Substantiv *Herrn* vor (11,11 %, Bsp. (6)).

- (5) *ich bitte Sie mit einem Satz zu antworten*⁶
 (6) *dann darf ich gleich Herrn Schmidt bitten weiterzumachen*⁷

Modalverben werden mit dem Verb *bitten* relativ häufig verbunden. Das Modalverb *dürfen* tritt insgesamt in 28,89 % der Treffer auf (Bsp. (7)), *mögen* kommt in 13,33 % der Treffer vor (Bsp. (8)) und *müssen* in 6,67 % (Bsp. (9)):

- (7) *darf ich Sie schon bitten, dass Sie uns morgen erklären ...*⁸
 (8) *und möchte auch alle Experten hier im Raum um Verständnis dafür bitten, dass...*⁹
 (9) *ich muss um Entschuldigung bitten*¹⁰

In Anlehnung an Hindelang (1978, 2010) kann man konstatieren, dass Formeln mit den Verb *bitten* in 48,88 % der Fälle modalisiert-performativ vorkommen und in 51,11 % der Treffer explizit-performativ. Ferner muss auch betont werden, dass eine gewisse Korrelation zwischen dem modalisiert-performativen Gebrauch des Verbs *dürfen* und dem interrogativen Gebrauch besteht (17,78%).

Was die syntaktischen Besonderheiten angeht, lässt sich zeigen, dass in 35,56 % der Treffer der eingebettete Konstituentensatz mit *zu* vorkommt (10). In 33,33 % der Fälle wird er mit der

² IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK_E_00064_SE_01_T_05_DF_01, Beitrag 0860 [http://dgd.ids-mannheim.de, letzter Zugriff: 05.06.2018]

³ IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK_E_00068_SE_01_T_05_DF_01, Beitrag 0031 [http://dgd.ids-mannheim.de, letzter Zugriff: 05.06.2018]

⁴ IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK_E_00068_SE_01_T_05_DF_01, Beitrag 0572 [http://dgd.ids-mannheim.de, letzter Zugriff: 05.06.2018]

⁵ IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK_E_00126_SE_01_T_01_DF_01, Beitrag 0595 [http://dgd.ids-mannheim.de, letzter Zugriff: 05.06.2018]

⁶ IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK_E_00337_SE_01_T_03_DF_01, Beitrag 0087 [http://dgd.ids-mannheim.de, letzter Zugriff: 05.06.2018]

⁷ IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK_E_00210_SE_01_T_01_DF_01, Beitrag 0919 [http://dgd.ids-mannheim.de, letzter Zugriff: 05.06.2018]

⁸ IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK_E_00070_SE_01_T_05_DF_01, Beitrag 0399 [http://dgd.ids-mannheim.de, letzter Zugriff: 05.06.2018]

⁹ IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK_E_00068_SE_01_T_01_DF_01, Beitrag 0359 [http://dgd.ids-mannheim.de, letzter Zugriff: 05.06.2018]

¹⁰ IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK_E_00068_SE_01_T_01_DF_01, Beitrag 0359 [http://dgd.ids-mannheim.de, letzter Zugriff: 05.06.2018]

Konjunktion *dass* eingeleitet (11). Wie bereits erwähnt, kommt der Fragesatz in 17,78 % der Belege vor (12).

(10) *darf ich jetzt Herrn Jahn bitten, mit seinem Statement zu beginnen*¹¹

(11) *darf ich Sie bitten, dass Sie jetzt den Saal verlassen*¹²

(12) *darf ich bitten, dass die Wirtschaftsprüfer mit ihrer Bewertung beginnen*¹³

Als häufigste Modifikatoren (Abbildung 3) innerhalb der Formeln mit *bitten* treten *jetzt*, *doch*, *auch*, *da*, *dann* usw. auf (Bsp. (13)).

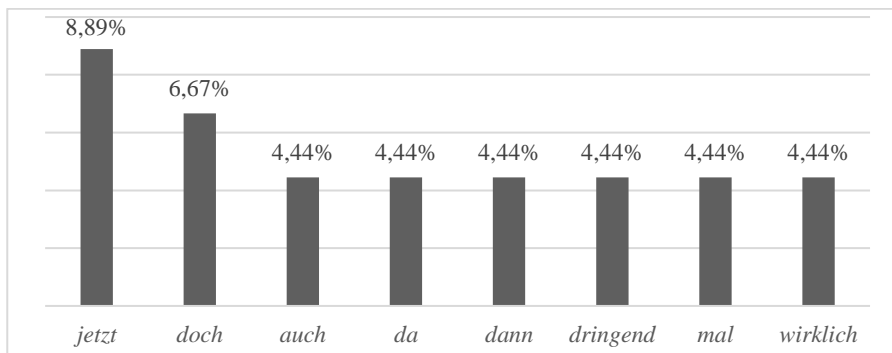


Abb. 3: Modifikatoren innerhalb der Formel

(13) *dann darf ich Sie bitten zu beginnen*¹⁴

Was die vorangestellten Modifikatoren (Abbildung 4) betrifft, bilden diese *dann*, *jetzt* und *also* (Bsp. (14) und (15)).

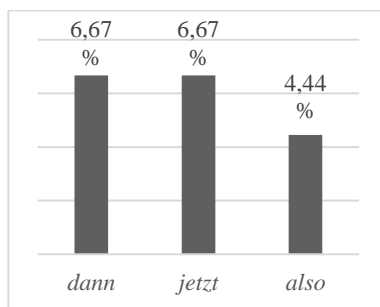


Abb. 4: Vorangestellte Modifikatoren

(14) *jetzt darf ich die beiden Herren an meine Seite bitten*¹⁵

¹¹ IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK_E_00210_SE_01_T_01_DF_01, Beitrag 0290 [http://dgd.ids-mannheim.de, letzter Zugriff: 05.06.2018]

¹² IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK_E_00068_SE_01_T_01_DF_01, Beitrag 0116 [http://dgd.ids-mannheim.de, letzter Zugriff: 05.06.2018]

¹³ IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK_E_00070_SE_01_T_05_DF_01, Beitrag 0102 [http://dgd.ids-mannheim.de, letzter Zugriff: 05.06.2018]

¹⁴ IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK_E_00069_SE_01_T_01_DF_01, Beitrag 0158 [http://dgd.ids-mannheim.de, letzter Zugriff: 05.06.2018]

(15) *also, was ich dich halt bitten würde, ist ...*¹⁶

Ferner können Kollokationen Bestandteile der performativen Formeln bilden. Die Analyse hat ergeben, dass das Verb *bitten* in folgenden Kollokationen auftritt:

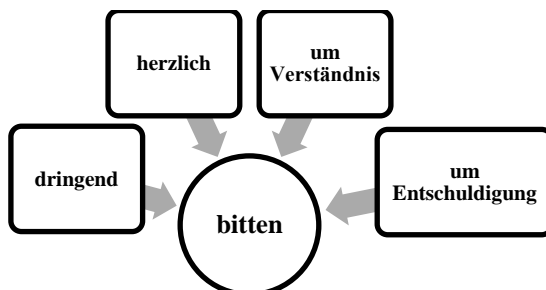


Abb. 5: Kollokationen mit dem Verb *bitten*

Diese wurden mit existierenden Kollokationenwörterbüchern von Buhofer et al. (2014) und Quasthoff (2011) abgeglichen. Alle Kollokationen befinden sich im Wörterbuch von Buhofer et al. (2014). Quasthoff (2011) gibt nur eine von ihnen an (*um Entschuldigung bitten*).

4.3 Funktion der Formeln

In Anbetracht der Analyseergebnisse lässt sich feststellen, dass performative Formeln mit dem Verb *bitten* der Aufforderung zur Handlung dienen:

(16) *darf ich bitten, den Saal zu verlassen*¹⁷

Eine spezifische Art der Aufforderung ist die Aufforderung zum Sprechen, vor allem bei der Redeübergabe in dialogischer Kommunikation. Folgendes Beispiel (Bsp. (17)) demonstriert die Redeübergabe durch Fremdzuweisung bzw. die Rederechterteilung:

(17) *darf ich jetzt Herrn Jahn bitten, mit seinem Statement zu beginnen*¹⁸

Die nächste Funktion ist die Funktion der Moderation bei moderierten Diskussionen oder Gesprächen, in denen der Moderator den Ablauf der Diskussion steuert:

(18) *darf ich Sie bitten, sich etwas kürzer zu fassen*¹⁹

Darüber hinaus wurde noch eine weitere ergänzende Funktion der Formeln beobachtet, nämlich die Funktion der Einladung / Aufforderung zu kommen:

¹⁵ IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK_E_00210_SE_01_T_02_DF_01, Beitrag 0673 [http://dgd.ids-mannheim.de, letzter Zugriff: 05.06.2018]

¹⁶ IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK_E_00226_SE_01_T_01_DF_01, Beitrag 0177 [http://dgd.ids-mannheim.de, letzter Zugriff: 05.06.2018]

¹⁷ IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK_E_00070_SE_01_T_01_DF_01, Beitrag 0030 [http://dgd.ids-mannheim.de, letzter Zugriff: 05.06.2018]

¹⁸ IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK_E_00210_SE_01_T_01_DF_01, Beitrag 0290 [http://dgd.ids-mannheim.de, letzter Zugriff: 05.06.2018]

¹⁹ IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK_E_00210_SE_01_T_03_DF_01, Beitrag 0991 [http://dgd.ids-mannheim.de, letzter Zugriff: 05.06.2018]

(19) *jetzt darf ich die beiden Herren an meine Seite bitten*²⁰

Zusammenfassend lässt sich überwiegend die auffordernde Funktion der Formeln mit dem Verb *bitten* beobachten.

5 Fazit und Ausblick

Performative Formeln mit dem Verb *bitten* lassen sich in folgender Struktur systematisch zusammenfassen:

ich würde Sie (jetzt) bitten, zu / dass ...
ich möchte Sie bitten, zu / dass ...
(dann / jetzt) darf ich Sie bitten, dass ... ?
wir bitten Sie, zu ...

Unter pragmalinguistischen Aspekten dienen sie primär der Aufforderung zur Handlung. Gesprächsanalytisch gesehen können sie eine wichtige Rolle bei der Aufforderung zum Sprechen und bei der Redeübergabe übernehmen, wobei sie die Fähigkeit besitzen, den Sprecherwechsel zu regeln. Unter fremdsprachendidaktischen Aspekten können sie beim Erwerb von sprachlichen Handlungen wie z.B. der Ausführung des höflichen Aufforderns dienen. In der Translatologie könnte ein kontrastiver Vergleich der Formeln interessante Ergebnisse liefern. Überdies kann man auch ihre interkulturelle Bedeutung nicht außer Acht lassen. Durch den korrekten Gebrauch der Formeln respektieren die Sprecher die Höflichkeitskonventionen innerhalb einer Sprachgemeinschaft und tragen somit zur Freundlichkeit der Welt bei.

Literaturverzeichnis

- Austin, John Langshaw (1962): *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Đurčo, Peter; Mária Vajčková et al. (2017). *Kollokationen im Unterricht. Ein Lehr- und Übungsbuch*. 2. Aufl. Nümbrecht: Kirsch-Verlag.
- Hindelang, Götz (1978): *AUFFORDERN. Die Untertypen des Aufforderns und ihre sprachlichen Realisierungsformen*. (= Göppinger Arbeiten zur Germanistik, Bd. 247). Göppingen: Kümmerle.
- Hindelang, Götz (2010): *Einführung in die Sprechakttheorie: Sprechakte, Äußerungsformen, Sprechaktsequenzen*. 5. Aufl. Berlin: Walter de Gruyter.
- Lehmann, Christian (2007): *Semantik und Pragmatik*. [Online]. Verfügbar unter: http://www.christianlehmann.eu/ling/lg_system/sem/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/lg_system/sem/anapher.html.
- Lohnstein, Horst und Hardarik Blühdorn (2016): Verumfokus im Deutschen: Versuch einer Synthese. In: Lohnstein, H., Blühdorn, H.: *Wahrheit - Fokus - Negation (Linguistische Berichte - Sonderhefte)*. Hamburg: Helmut Buske Verlag GmbH.
- Perkuhn, Rainer; Keibel, Holger; Kupietz, Marc (2012): *Korpuslinguistik*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Sosa Mayor, Igor (2006): *Routineformeln im Spanischen und im Deutschen. Eine pragmalinguistische kontrastive Analyse*. Wien: Praesens Verlag.
- Tomášková, Simona (2018): *Pragmatische Aspekte des Gesprächs*. Nümbrecht: Kirsch-Verlag.

²⁰ IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK_E_00210_SE_01_T_02_DF_01, Beitrag 0673 [<http://dgd.ids-mannheim.de>, letzter Zugriff: 05.06.2018]

Korpora:

IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK [<http://dgd.ids-mannheim.de>, letzter Zugriff: 05.06.2018]

IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), GWSS [<http://dgd.ids-mannheim.de>, letzter Zugriff: 05.06.2018]

Wörterbücher:

Häcki Buhofer, Annelies et al. (2014): *Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag*. Tübingen: Francke.

Quasthoff, Uwe (2011): *Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Annotation

Performative formulas with the verb *bitten* and their role in spoken language

Simona Tomášková

Performative verbs are speech act verbs with illocutive power. In this article, the performative verb *bitten* is analysed in selected corpora of spoken language. The analysis focuses on semantic and morphosyntactic features as well as on the role of the verb in spoken language. In addition, the frequency of the verb in private, institutional or public communication is examined. We analyse whether the verb is predominantly used in meaning "to ask" and "to demand" or also in other meanings. In interaction, asking and prompting play an important role. Asking politely respects social norms when performing speech acts and thus reflects acceptance and friendliness between communication partners.

Keywords: pragmatics, speech acts, performative verbs, spoken language.

Mgr. Simona Tomášková, PhD.
Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur
Institut für philologische Studien
Pädagogische Fakultät der Comenius-Universität in Bratislava
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Slowakische Republik
simona.tomaskova@fedu.uniba.sk

Fandrych, Christian; Thurmair, Maria (2018): Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung. Berlin: Erich Schmidt Verlag (Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2).

Michal Dvorecký

Didaktische bzw. pädagogische Grammatiken, deskriptive Grammatiken, Referenzgrammatiken und Übungsgrammatiken gehören zu denjenigen Grammatiken, die im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am häufigsten verwendet werden (zur Unterscheidung der Begriffe siehe Thurmair 2010). Würde man unter den Lehrenden eine Umfrage zum Gebrauch der Grammatiken durchführen, würden die Lehrenden mit großer Wahrscheinlichkeit Grammatiken nennen, denen sowohl die Valenz- bzw. Dependenzgrammatik (z.B. Engel 2019, Helbig/Buscha 2017), als auch traditionelle Konzepte zugrunde liegen (z.B. Duden 2009). Unter den pädagogischen Grammatiken erfreuten sich die Arbeiten von Dreyer/Schmitt 2014 und Hering et al. 2002 großer Beliebtheit, wobei in den letzten Jahren im Bereich der pädagogischen und Übungsgrammatiken sehr interessante und konzeptionell und visuell sehr gut durchdachte Grammatiken herausgegeben wurden. Es sei z.B. auf die Arbeiten von Gottstein-Schramm et al. 2017 und Jin/Voß 2015 und 2017 hingewiesen.

Die rezensierte Arbeit mit dem Titel *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Grundlagen und Vermittlung)* ist in der Reihe Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erschienen. In dieser Reihe gibt es momentan (Stand vom 9.6.2019) zwei Werke. Neben dem rezensierten Band gibt es noch den Band Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Hirschfeld/Reinke 2016). Die Reihe wird von Christian Fandrych, Marina Foschi Albert, Karen Schramm und Maria Thurmair herausgegeben, die zu den renommierten Wissenschaftler_innen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gehören.

Die Zielgruppe der Grammatik wird bereits in der Einleitung eindeutig festgelegt: „Das vorliegende Buch richtet sich an alle, die Deutsch als Zweit- und Fremdsprache unterrichten oder studieren. Es setzt sich zum Ziel, das dafür relevante grammatische Grundwissen zu beschreiben“ (Fandrych/Thurmair 2018: 11). Die Autor_innen haben das Buch in elf Kapitel eingeteilt. Der Aufbau der Grammatik orientiert sich an den zentralen Wortarten des Deutschen, wobei die Arbeit mit der Wortart Verb (Kap. 2) eingeleitet wird. Der Darstellung der Wortart Verb folgen weitere Kapitel, in denen das Substantiv (Kap. 3), Artikel, Artikelwörter, Pronomen (Kap. 4), das Adjektiv (Kap. 5), Adverbien und Partikeln (Kap. 7) sowie Präpositionen (Kap. 8) detailliert, allerdings nicht wortartenübergreifend vorgestellt werden. Die nicht übergreifende Darstellung der Wortarten mag aus der Sicht mancher Leser problematisch sein, aber eine wortartenübergreifende Herangehensweise hätte den Rahmen der Arbeit gesprengt. Der traditionellen Anordnung der Wortarten folgt ein Kapitel zur Nominalphrase, „[...] das die wesentlichen Erscheinungen im nominalen Bereich bündelt und übergreifend darstellt (Kap. 6)“ (ebd, 14). In Kapitel 9 werden die interne Struktur und der Aufbau von Sätzen behandelt. Eingegangen wird hier auf alle zentralen und für den DaF-/DaZ-Kontext relevanten Begriffe, wie z.B. Phrasen und Satzglieder, Rektion und Valenz sowie Negation. In Kapitel 10 wird ein Thema bearbeitet, das für die Lernenden sehr herausfordernd ist, und zwar die Wortstellung. Im letzten Kapitel beschäftigen sich die Autor_innen mit verschiedenen Satztypen und Satzverbindungen.

Die Beschäftigung mit den o.g. Themen wäre grundsätzlich nichts Neues. Es existieren viele Grammatiken, in denen die einzelnen Wortarten übersichtlich dargestellt werden und sogar der Kontext des DaF-/DaZ-Unterrichts Berücksichtigung findet (siehe z.B. Hoffmann 2016). Die Besonderheit der Arbeit von Fandrych/Thurmair (2018) zeigt sich nicht nur im differenzierten Zugang zu den für die Lerner_innen herausfordernden Themen (wie z.B. Passiv, Genuszuweisung, Präpositionen, Wortstellung etc.), sondern auch in der Diskussion von grundlegenden und spezifischen Fragen, die sich auf die Vermittlungsebene der Grammatik beziehen. Diese Diskussionen finden in den sog. Didaktischen Fenstern statt, die nicht nur sehr logisch an die einzelnen Kapitel anknüpfen, sondern auch themenübergreifende Aspekte ansprechen. Beispielsweise wird in Kap. 2 die Wortart Verb behandelt und im Didaktischen Fenster gehen die Autor_innen auf das Thema Grammatische Progression ein. Die Lernenden sollen dabei für die verschiedenen Progressionstypen in Lehr- und Lernmaterialien sensibilisiert werden. Beim Thema Artikel, das in Kap. 8 behandelt wird, thematisieren die Autor_innen regionale Variationen und plädieren u.a. für einen variantensensiblen Umgang mit den unterschiedlichen Genera im Deutschen. Insgesamt werden in den Didaktischen Fenstern folgende Themen angesprochen: Mnemotechniken beim Verb, grammatische Progression, Normfragen, Übungstypen, Passiv und Textsorten, Mnemotechniken und Genus, Grammatische Regeln, Regionale Variation, Zwei oder drei Deklinationen beim Adjektiv?, textsortenbezogene Grammatik, Didaktik von Modalpartikeln, Globale Bedeutungen als Lernhilfe, Didaktisierung der Wortstellung, Visualisierung von Grammatik, Umformungsübungen, Aufforderungen in verschiedenen Textsorten. Insgesamt gibt es im Buch 16 Didaktische Fenster, die themenübergreifende Vermittlungsaspekte der Grammatik behandeln und auch unabhängig von den jeweiligen Kapiteln rezipiert werden können.

Die einzelnen Kapitel sind logisch aufgebaut und enthalten zahlreiche Beispiele, an denen die behandelten grammatischen Phänomene dargestellt werden. Alle relevanten Begriffe werden klar und nachvollziehbar erklärt und es wird die Tatsache berücksichtigt, dass sich die Leser_innen dieses Buchs am Anfang des Studiums befinden und daher grammatische Terminologie nicht immer vorausgesetzt werden kann. Bei der Darstellung problematischer Grammatikphänomene werden unterschiedliche Visualisierungshilfen eingesetzt (z.B. Tabellen, Satzbaupläne und Hervorhebungen), die zu einem besseren Verständnis beitragen sollen. Trotz des detaillierten Lektorats finden sich in jedem Buch einige Fehler. Nach der ersten Lektüre sind mir drei Ungenauigkeiten aufgefallen: Auf S. 123 steht der folgende Satz: „Relative Adjektive sind in ihrer Grundbedeutung nicht steigerbar [...] (S. 123)“. Ich nehme an, dass in diesem Zusammenhang absolute Adjektive gemeint waren. Auf S. 154 haben sich zwei Fehler eingeschlichen, und zwar bei der Auflistung der Substantive, die mit einer festen Präposition auftreten, zu denen es aber keine direkte verbale Entsprechung gibt: „[...] die Kosten für + Dat., der Preis für + Dat. [...]“ (S. 154). Ich nehme an, dass bei beiden o.g. Beispielen „Akk.“ angeführt werden sollte.

In der „Zusammenfassung“ würde ich mich gerne der Worte der Autor_innen bedienen: Dieses Werk stellt „[...] eine hervorragende Arbeitsgrundlage für das Studium des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache und die Lehrerausbildung dar und eignet sich als Grundlage für Fortbildungsveranstaltungen wie für das Selbststudium.“ (Fandrych/Thurmair 2018, Umschlag)

Literaturverzeichnis

- Dreyer, Hilke; Schmitt, Richard (2014): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Neubearbeitung*. Ismaning: Hueber.
- Eisenberg, Peter/Poters, Jörg/Gallmann, Peter/Fabricius-Hansen, Cathrine/Nübling, Damaria/ Barz, Irmhild/Fritz, Thomas A./Fiehler, Reinhard (⁸2009): *Duden 04. Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Mannheim: Dudenverlag.

- Engel, Ulrich (²2009): *Deutsche Grammatik. Neubearbeitung*. München: Iudicium Verlag.
- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2018): *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag (= Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 2).
- Gottstein-Schramm, Barbara/Kalender, Susanne/Specht, Franz (2017): *Schritte neu Grammatik. Niveau A1-B1: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München: Hueber Verlag.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2017): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Hering, Axel/Matussek/Magdalena/Perlmann-Balme, Michaela (2002): *em: Übungsgrammatik. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Hirschfeld, Ursula/Reinke, Kerstin (2016): *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthografie und Phonetik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag (=Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 1).
- Hoffmann, Ludger (³2016): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Jin, Friederike/Voß, Ute (2015): *Grammatik aktiv. Üben, Hören, Sprechen*. Berlin: Cornelsen.
- Jin, Friederike/Voß, Ute (2017): *Grammatik aktiv. Verstehen, Üben, Sprechen: B2-C1*. Berlin: Cornelsen.
- Thurmair, Maria (2010): Grammatiken. In: Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 293–304. Berlin: Walter de Gruyter.
- Weinrich, Harald/Thurmair, Maria (⁴2007): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Hildesheim: Olms.

ViceVersa. Tschechisch-Slowakisch-Deutsche Übersetzerwerkstatt

Übersetzerhaus Looren, 1.–8. April 2019

Ján Jambor

Vom 1. bis zum 8. April 2019 fand im Übersetzerhaus Looren die erste Tschechisch-Slowakisch-Deutsche Übersetzerwerkstatt statt. Sie wurde im Rahmen der „ViceVersa“-Reihe⁴ des Programms TOLEDO veranstaltet. Neben dem Deutschen Übersetzerfonds und der Robert Bosch Stiftung wurde die Veranstaltung vom Auswärtigen Amt, der Schweizer Kulturstiftung Pro Helvetia, dem České literární centrum und dem Literárne informačné centrum gefördert.

Die Idee zur Werkstatt stammte von Eva Profousová (Berlin) und Ján Jambor (Sučany und Prešov), von denen die Veranstaltung geleitet wurde. Neben diesen zwei Personen nahmen an der Werkstatt folgende zehn Übersetzerinnen und Übersetzer teil: Lena Dorn, Alexander Kratochvíl (Übersetzungsrichtung Tschechisch/Deutsch), Juraj Dvorský, Katarína Széherová (Übersetzungsrichtung Deutsch/Slowakisch), Zorka Ciklaminy, Mirko Kraetsch, Ines Sebesta (Übersetzungsrichtung Slowakisch/Deutsch) und Marta Eich, Michaela Škultéty, Marie Voslářová (Übersetzungsrichtung Deutsch/Tschechisch).

Da die Zahl der Teilnehmenden auf 12 beschränkt war, wurden paritätisch für alle vier Richtungen je drei Personen ausgewählt. Dabei wurden Texte bevorzugt, die genügend Stoff für gemeinsame Diskussionen bieten konnten. Das Ziel der Leiterin und des Leiters war es, eine ausgewogene Gruppe zusammenzustellen, in der Übersetzerinnen und Übersetzer mit verschiedenen Berufserfahrungen vertreten sind. Neben den Kolleginnen und Kollegen mit einer umfangreichen Liste der publizierten Übersetzungen (z. B. Ines Sebesta, Katarína Széherová, Mirko Kraetsch) gab es auch Vertreterinnen der jüngeren Generation (z. B. Lena Dorn, Zorka Ciklaminy, Marie Voslářová). Zwei Teilnehmende benutzen beide slawischen Sprachen als Ausgangssprachen (Mirko Kraetsch, Lena Dorn), eine Teilnehmende übersetzt aus dem Deutschen und ins Deutsche (Marta Eich). Ferner gab es Teilnehmende, die auch aus einer anderen slawischen Sprache (Alexander Kratochvíl, Ines Sebesta, Zorka Ciklaminy) oder einer anderen germanischen Sprache (Marie Voslářová) übersetzen. Neben Personen, die sich hauptberuflich der literarischen Übersetzung widmen (z. B. Eva Profousová, Katarína Széherová), nahmen an der Werkstatt auch Personen teil, die daneben wissenschaftlich (z. B. Juraj Dvorský, Ján Jambor, Alexander Kratochvíl), journalistisch (z. B. Marie Voslářová) oder schriftstellerisch (z. B. Ines Sebesta) tätig sind. Einige Teilnehmende haben eine längere Berufserfahrung im Bereich des Verlagswesens (Michaela Škultéty, Marie Voslářová) oder der Übersetzerförderung (Zorka Ciklaminy).

Den Schwerpunkt der Werkstatt bildeten 12 Sitzungen (Textarbeiten) zu den vorgelegten Übersetzungsprojekten. Diese dokumentierten verschiedene Epochen der Literaturgeschichte des 20. und 21. Jahrhunderts. Neben den älteren Texten aus der Zwischenkriegszeit (Karel Čapeks dystopischer Roman *Továrna na absolutno*), der unmittelbaren Nachkriegszeit (Egon Hostovskýs Roman *Cizinec hledá byt*, der aus dem Nachlass von Siegfried Lenz publizierte Roman *Der Überläufer*) und der Literatur der 1970er Jahre (Walter Vogts gesellschaftliche Satire *Schizogorsk*) lag der Schwerpunkt auf der Literatur von 1989/1990 bis in die Gegenwart hinein. Von den Gattungen der Gegenwartsliteratur überwog der Roman – von dem minimalistisch anmutenden Peter Stamm (*Sieben Jahre*) bis zum monumentalen Nino Haratischvili – *Das achte Leben (Für Brilka)*. Mehrere Romane (Ingo Schulzes *Peter Holtz*, Peter Krištúfeks *Dom hluchého*, Pavol Rankovs *Matky*, Vratislav Maňáks *Rubikova kostka*) thematisierten die

Aufarbeitung der Nationalgeschichte. Zweimal waren auch Erzählungen (Peter Stamms *Sommergäste*, Stanislav Rakús' *Básnici*) vertreten.

Das Ziel der Textarbeiten war es, ausgehend von der Analyse der konkreten Problemstellen in den Ausgangs- und Zieltexten zu den allgemeinen Fragestellungen der Übersetzungsarbeit zu gelangen. Dabei wurden verschiedene Übersetzungsstrategien und Arbeitsmethoden miteinander verglichen und ihre Vor- und Nachteile erwogen. Zu den am häufigsten diskutierten Problemfeldern zählten die Übersetzung der Realien und Eigennamen, der Bilder und Fachbegriffe, intertextueller Bezüge und Sprachspiele, ferner die Übertragung der Mündlichkeit in ihren verschiedenen Facetten (Umgangssprache, direkte Rede mit Einleitungssätzen, mündlicher Erzählmodus) und schließlich die Problematik der grammatischen Kategorien des Verbs (Tempus, Modus, Aspekt) sowie die Rhythmisierung des Textes oder die Wort- und Satzfolge. Bei den älteren Texten wurde erwogen, inwiefern der Zieltext mit einer historischen Patina versehen werden soll, genauso wurde das Problem der Archaismen und Historismen behandelt. Darüber hinaus wurden in einigen Fällen verschiedene Probleme der Zusammenarbeit mit den Verlagen (z.B. Kürzungen des Textes und Lektorat) besprochen.

Die Leiterin und der Leiter der Werkstatt waren sich von Anfang an einig, dass sie nicht alle Textarbeiten moderieren werden. Jede Übersetzerin bzw. jeder Übersetzer moderierte eine Sitzung eines anderen Kollegen bzw. einer anderen Kollegin. Dadurch sollte die Eintönigkeit der Sitzungen und das eventuelle Abgleiten in ein Schema vermieden werden. Zum guten Verlauf der Werkstatt trug zweifelsohne bei, dass alle Teilnehmenden gründlich vorbereitet waren. Besonders zu betonen ist, dass in den Sitzungen eine freundliche, kollegiale Stimmung herrschte.

Das Programm der Werkstatt wurde durch gut konzipierte Rahmenveranstaltungen abgerundet. Jennifer Bigelow (Schweizer Kulturstiftung Pro Helvetia) stellte die Möglichkeiten der Übersetzungsförderung seitens der Stiftung vor. Isabelle Vonlanthens fundierter Vortrag bestand aus drei Teilen. Zunächst stellte die Programmleiterin des Literaturhauses Zürich ausgewählte Neuerscheinungen der deutschsprachigen Schweizer Literatur vor. Anschließend berichtete sie von der Rezeption mitteleuropäischer Literatur im deutschen Sprachraum, wobei sie sich u. a. auf ihre Umfrage bei den Verlagen stützte. Schließlich gab sie einen Überblick über Veranstaltungen zur mittel- und osteuropäischen Literatur an ihrer Arbeitsstätte. Da zwei Übersetzungsprojekte (Marta Eich, Ján Jambor) Peter Stamm betreffen, wurde der Autor zu einer Lesung aus seinem jüngsten Roman *Die sanfte Gleichgültigkeit der Welt* eingeladen. Im Anschluss daran entstand ein lebhaftes Gespräch zu verschiedenen Bereichen der Tätigkeit des Autors und der Übersetzer.

Im Wochenplan wurde ein Tag zur freien Verfügung eingebaut, der von den Übersetzerinnen und Übersetzern verschieden verbracht wurde. Die eine Hälfte der Gruppe entspannte sich im Übersetzerhaus und in seiner schönen Umgebung. Die andere Hälfte nahm das Angebot des Übersetzerhauses an: Nach der individuellen Erkundung der Stadt Zürich besuchten wir am Abend das von der Stiftung Litar veranstaltete Festival *Weltenweit – Literatur der Jenischen, Sinti und Roma* im Kulturhaus Kosmos. Wir hatten die Gelegenheit, ein neues Kulturzentrum der Stadt zu besichtigen und dank der Eröffnungsveranstaltung des Festivals zwei anregende Publikationen kennenzulernen – *Die Morgendämmerung der Worte. Moderner Poesie-Atlas der Roma und Sinti* (2018, herausgegeben von Winfried Ihrig und Ulrich Janetzki) und Mariella Mehrs *fröhlich verwildern. Geschichten und Gedichte* (2019).

Der gute Verlauf der Werkstatt wäre ohne die Infrastruktur des Übersetzerhauses nicht möglich gewesen. In erster Linie gebührt unser Dank den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Looren: der Leiterin Gabriela Stöckli für die Bereitschaft, das Projekt der Werkstatt anzunehmen, Zorka Ciklaminy, die organisatorisch sehr behilflich war, und Marco Ruegg, der für das leibliche Wohl aller Teilnehmenden und Gäste sorgte.

Ausgehend von der abschließenden Feedbackrunde lässt sich feststellen, dass die Werkstatt ihre Ziele erreicht hat. Die Idee, die beiden einander am nächsten stehenden slawischen Spra-

chen im Rahmen einer gemeinsamen und daher trilateralen ViceVersa-Werkstatt zusammenzuführen, erwies sich als sinnvoll. Obwohl Tschechisch und Slowakisch selbstständige Sprachen sind und der Literaturbetrieb, einschließlich der Übersetzung, sich in den beiden Ländern weitgehend autonom entwickelt, gibt es unübersehbare Parallelen in den Arbeitsbedingungen der literarischen Übersetzer in Tschechien und in der Slowakei. Darüber hinaus steht fest, dass bei der Übersetzung aus dem Deutschen in beide slawischen Sprachen bzw. der Übersetzung aus den beiden Sprachen ins Deutsche analoge Vorgehensweisen denkbar sind. Dies gilt trotz der Tatsache, dass aufgrund der Bildungspolitik und Medienlandschaft das Niveau der Tschechischkenntnisse in der Slowakei und der Slowakischkenntnisse in Tschechien bei den am Kulturaustausch weniger interessierten Bevölkerungsschichten sinkt. Aus diesen Gründen ist es zweifelsohne sinnvoll, künftig ähnliche Veranstaltungen durchzuführen.

Nachruf Milan Žitný (1948–2019)

Ladislav Šimon

Am 16. April 2019 starb unser hervorragender Kollege und Freund, Literaturwissenschaftler, Hochschulpädagoge und Literaturübersetzer, Dr. habil. Milan Žitný, PhD.

Der Absolvent des Studiums der Germanistik und Nordistik an der Philosophischen Fakultät der Comenius-Universität Bratislava begann seine wissenschaftliche Laufbahn als Mitarbeiter des Instituts für Weltsprachen und Literatur an der Slowakischen Akademie der Wissenschaften. Hier promovierte er mit einer Dissertation über junge nonkonformistische DDR-Lyrik. Es ging um Lyriker, die sich erst später einen Namen machten und später zu den größten gehörten (z. B. Sarah Kirsch). In den nächsten Jahren widmete er sich aber immer mehr der deutschsprachigen und insbesondere skandinavischen Prosa.

Seine literaturwissenschaftliche Arbeit verband er mit Literaturübersetzungen; zu fast jeder fügte er ein wichtiges Nachwort bei, in dem er das slowakische Publikum über tiefere Zusammenhänge des Textes informierte. Er galt als hervorragender Fachmann im Bereich der deutschsprachigen und skandinavischen Literatur sowie Kulturgeschichte. Seine ersten Übertragungen betrafen aber eher philosophische Fachtexte; der Übersetzer bemühte sich, eine adäquate slowakische Fachsprache zu finden, und man kann sagen, auch darin liegen seine Verdienste. Sein Interesse galt den philosophischen Ansichten, die der offiziell anerkannten Philosophie überhaupt nicht entsprachen. Das kann vor allem angesichts einer großen Auswahl von Texten des wichtigen Vertreters der „Lebensphilosophie“, Wilhelm Dilthey, gesagt werden (1980). Aber ebenso trägt der repräsentative Sammelband *Über Natur und Kunst* (1982) mit Texten von Johann Wolfgang Goethe Spuren eines nonkonformistischen Zugangs; den slowakischen Lesern wurde es dadurch ermöglicht, eine „Schule des Denkens“ zu absolvieren. Der Höhepunkt dieser Bemühungen war eine große Auswahl von Texten der deutschen Romantiker (1989). In der begleitenden Studie wurde das ästhetische System der Romantik erläutert, das mit der geltenden marxistischen Ästhetik keinesfalls harmonierte. Durch diese – und viele andere – Beiträge von Milan Žitný wurde auch die Vielfalt des damaligen slowakischen Kulturlebens dokumentiert.

Während seiner ganzen Laufbahn widmete sich Milan Žitný der vergleichenden Literaturwissenschaft. Er lieferte vor allem Fallstudien, in denen sein reicher Fundus von Kenntnissen überzeugend zur Geltung kam; dabei ging er jedes Mal von der einheimischen Situation aus, ja man kann sagen, er war ein Patriot. Die Slowakei war für ihn eine Kulturlandschaft, an der auch allgemeinere Zusammenhänge demonstriert werden konnten. Die Übersetzung war als Hineinkomponieren von fremden Kulturen in die heimische ein organischer Bestandteil dieses Konzepts. Dabei spielte die komparatistische Theorie eines seiner Kollegen am Institut, Dionýz Ďurišín, eine entscheidende Rolle. Das betrifft auch seine beiden bedeutenden Monographien *Severské literatúry v slovenskej kultúre (Nordische Literaturen in der slowakischen Kultur)*, 2012) und *Súradnice severských literatúr (Koordinaten der nordischen Literaturen)*, 2013).

Als fruchtbarer praktischer Übersetzer musste Milan Žitný auch diverse Probleme der Translatologie lösen. Er betonte nicht nur die Arbeit mit der Ausgangssprache, sondern verlangte vom Übersetzer bzw. Nachdichter insbesondere eine meisterhafte Anwendung der Zielsprache. Er selbst war in diesem Bereich außerordentlich begabt. Er interessierte sich für die Geschichte der Übersetzung in der Slowakei und erreichte hier überzeugende Ergebnisse. Einer der Höhepunkte war seine Mitarbeit am *Lexikon der slowakischen literarischen Übersetzer im 20. Jahrhundert (Slovník slovenských prekladateľov umeleckej literatúry – 20. storočie)*, 2015,

2017). Für dieses große Projekt erarbeitete Milan Žitný Übersetzungen aus der deutschsprachigen sowie der skandinavischen Literatur, was eine enorme Leistung war.

Milan Žitný verfasste zahlreiche interessante literarische Übersetzungen, die sowohl für „Erwachsene“ als auch für „Kinder und Jugendliche“ bestimmt waren. Er konzentrierte sich dabei auf einige Schwerpunkte, zu denen er immer wieder zurückkehrte. Mit Franz Kafka befasste er sich kontinuierlich; bereits 1996 gab er Kafkas Erzählungen heraus. Žitnýs Ziel war die Edition aller Erzählungen dieses Prager Schriftstellers (*Poviedky*, 2005). 2011 folgten *Briefe an Milena (Listy Milene)*.

Ein weiterer „Evergreen“ von Žitnýs Übersetzungsbemühungen waren die Werke des dänischen Existenzphilosophen Søren Kierkegaard. Nach der Herausgabe der einzelnen Teile bereitete der Übersetzer eine außerordentlich umfangreiche Edition vor, die 2007 unter dem Titel *Bud' – alebo (Entweder – oder)* erschien. Nicht weniger als 840 Druckseiten enthält diese einmalige Edition, in der der Übersetzer seine beträchtliche Kunst dokumentierte, sodass das Lesen dieses Textes ein Vergnügen darstellt.

Einen großen Teil seines Lebens widmete Milan Žitný der pädagogischen Tätigkeit. Zusammen mit Ivan Cvrkal betreute er die germanistische Literaturwissenschaft an der Pädagogischen Fakultät der Komenský-Universität in Bratislava (1994–1998, 2004–2014). Von 2014 arbeitete er bis zu seinem Tod als Dozent für deutschsprachige Literatur an der Universität Trnava. Wichtig für ihn sowie für die Verbreitung der slowakischen Literatur in Deutschland war seine Tätigkeit als „Lektor für Slowakisch“ an der Universität Köln in den Jahren 1998–2003. In seiner Kölner Zeit wurden an „seinem“ Institut viele Fachleute aus der Slowakei zu Vorlesungen begrüßt. Nicht zu vergessen ist Žitnýs reiche organisatorische Tätigkeit bei germanistischen Veranstaltungen, in verschiedenen Fachgremien sowie bei der Herausgabe von belletristischen und Fachtexten. Er war langjähriger Mitarbeiter der angesehenen slowakischen Zeitschrift *Revue für Weltliteratur (Revue svetovej literatúry)*. Er war eine allgemein beliebte, aber auch respektierte Persönlichkeit. So soll er in unserem Gedächtnis bleiben.

Autorinnen und Autoren

Prof. Adam Bžoch, CSc.

Ústav svetovej literatúry SAV
Dúbravská cesta 9
841 04 Bratislava
Slowakische Republik
E-Mail: adam.bzoch@savba.sk

Mgr. Michal Dvorecký, PhD.

Institut für Germanistik
Universität Wien
Porzellangasse 4
1090 Wien
Österreich
E-Mail: michal.dvorecky@univie.ac.at

Mgr. Juraj Dvorský, PhD.

Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Katolícka univerzita v Ružomberku
Hrabovská cesta 1
034 01 Ružomberok
Slowakische Republik
E-Mail: dvorskyjuraj@centrum.cz

PhDr. Katarína Fedáková, PhD.

Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Moyzesova 9
040 01 Košice
Slowakische Republik
E-Mail: katarina.fedakova@upjs.sk

Doc. Mgr. Ján Jambor, PhD.

Inštitút germanistiky
Filozofická fakulta
Prešovská univerzita
17. novembra č. 1
080 78 Prešov
Slowakische Republik
E-Mail: janjambor@yahoo.de

RNDr. Veronika Jurková, PhD.

Ústav matematických vied
Prírodovedecká fakulta
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Jesenná 5
040 01 Košice
Slowakische Republik
E-Mail: veronika.kopcova@upjs.sk

Dr. rer. pol. Michaela Kováčová

Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Moyzesova 9
040 01 Košice
Slowakische Republik
E-Mail: michaela.kovacova@upjs.sk

Jan König, M.A.

Ústav česko-nemeckých areálových studií a germanistiky
Filozofická fakulta
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Branišovská 1645/31a
370 05 České Budějovice
Tschechische Republik
E-Mail: jkonig@ff.jcu.cz

Mgr. Jana Lauková, PhD.

Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela
Tajovského 40
974 01 Banská Bystrica
Slowakische Republik
E-Mail: jana.laukova@umb.sk

PhDr. Eva Molnárová, PhD.

Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela
Tajovského 40
974 01 Banská Bystrica
Slowakische Republik
E-Mail: eva.molnarova@umb.sk

Prof. Dr. Dr. Georg Schuppener

Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava
Slowakische Republik
E-Mail: georg.schuppener@ucm.sk

Prof. PhDr. Ladislav Šimon, CSc.

Mukačevská 41
080 01 Prešov
Slowakische Republik
E-Mail: ladsimon@gmail.com

Mgr. Simona Tomášková, PhD.

Ústav filologických štúdií

Pedagogická fakulta

Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59

813 34 Bratislava

Slowakische Republik

E-Mail: simona.tomaskova@fedu.uniba.sk

Gutachterinnen und Gutachter

Prof. PhDr. Zuzana Bohušová, PhD.

Univerzita Mateja Bela
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Tajovského 40
974 01 Banská Bystrica
Slowakische Republik

Prof. Adam Bžoch, CSc.

Katolícka univerzita v Ružomberku
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Hrabovská cesta 1B
034 01 Ružomberok
Slowakische Republik

Doc. PhDr. Ján Chorvát, CSc.

Katolícka univerzita v Ružomberku
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Hrabovská cesta 1B
034 01 Ružomberok
Slowakische Republik

Dr. Michaela Kováčová

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Moyzesova 9
04001 Košice
Slowakische Republik

Prof. PhDr. Ladislav Šimon, CSc.

Mukačevská 41
080 01 Prešov
Slowakische Republik

Doc. PaedDr. Slavomíra Tomášiková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove
Filozofická fakulta
Inštitút germanistiky
Ul. 17. novembra 1
080 01 Prešov
Slowakische Republik

Manuskripthinweise

Seite:

Format: ISO B5

Seitenränder: oben: 2,7 cm, unten: 1,7 cm, links: 2 cm, rechts: 2 cm.

Absatz:

Einzug: links: 0 cm, rechts: 0 cm

Sondereinzug: erste Zeile: 0,5 cm

Abstand: vor: 0 pt, nach: 0 pt, Zeilenabstand: einfach

Schrift:

Normalschrift: Times Roman 10 pt

Beim Zitieren: Normalschrift, keine Kursivschrift verwenden

Buch- und Werktitel im Fließtext: Kursivschrift

Fußnoten:

Text der Fußnoten: 9 pt

Abbildungen und Graphiken:

Tabellen, Abbildungen und Graphiken durchgehend nummerieren: Abb. 1, Tab. 1 usw.

Aufzählungszeichen und Nummerierungen:

keine automatischen Aufzählungszeichen und nummerierte Listen verwenden, diese nur manuell eingeben

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).

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

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

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. Der zitierten bzw. aktuellen Auflage sollte möglichst die erste Auflage nachgestellt werden. Auflagen werden möglichst mit Exponentenziffern angegeben.

Literaturverzeichnis – Beispiele:Assmann, Aleida (2013): *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur*. München: Beck.Bumke, Joachim (¹¹2005; 1986): *Höfische Kultur. Literatur und Gesellschaft im hohen Mittelalter*. München: DTV.Gansel, Carsten (Hg.) (2014): *Christa Wolf – Im Strom der Erinnerung*. Göttingen: V&R unipress.Piirainen, Ilpo Tapani (2012a): Rechtschreibung in Phraseologismen. Vom Frühneuhochdeutschen zur Amtlichen Regelung des Jahres 2006. In: M. Prinz, U. Richter-Vapaatalo (Hgg.): *Idiome, Konstruktionen, „verblühte rede“*. Beiträge zur Geschichte der germanistischen Phraseologieforschung. 207–223. Stuttgart: Hirzel.Piirainen, Ilpo Tapani (2012b): Von slowakischen Archiven zur internationalen Germanistik. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* 4/2. 40–62.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).Wintersteiner, Werner (2011): Alte Meister. Über die Paradoxien literarischer Bildung. *Didaktik Deutsch* 17/30. 5–21.**Informationen über Autor / Autorin:**

Am Ende des Manuskripts bitte den vollen Namen mit akademischen Titeln, Institut, Adresse des Instituts und aktuelle E-Mail-Adresse angeben (9 pt)

Aufsatztitel (16 pt, fett)

(eine Leerzeile 10 pt)

Verfassersname (11 pt, kursiv)

(zwei Leerzeilen 10 pt)

1 Überschrift der ersten Untergliederung (11 pt, keine automatische Nummerierung)

(zwei Leerzeilen 10 pt)

Text (10pt, erste Zeile ohne Einzug) Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text
Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text
Text.

Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Textv Text
Text Text Text Text Text Text Text Text Text.

(eine Leerzeile 10 pt)

2.1 Überschrift der zweiten Untergliederung (10 pt, keine automatische Nummerierung)

(eine Leerzeile 10 pt)

Text (10pt, erste Zeile ohne Einzug) Text Text Text TeText Text Text Text Text Text Text Text
Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Textv Text

Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Textv Text
Text Text Text Text Text Text Text Text Textv Text Text Text Text Text Text Text Text
Text Text Text Text Text Text Text Text Text.

(zwei Leerzeilen 10 pt)

Literaturverzeichnis (11 pt)

(zwei Leerzeilen 10 pt)

Text des Literaturverzeichnisses (9 pt, Sondereinzug: Hängend 0,5 cm)

(zwei Leerzeilen 10 pt)

Annotation (11 pt)

(eine Leerzeile 10 pt)

Aufsatztitel im Englischen (9 pt, fett)

(eine Leerzeile 10 pt)

Verfassersname (9 pt, kursiv)

(zwei Leerzeilen 10 pt)

Text der englischen Annotation, maximal 10 Zeilen. (9 pt)

(eine Leerzeile 10 pt)

Keywords: (9 pt, kursiv) Schlüsselwörter im Englischen, als Trennzeichen Kommas verwenden (9 pt).