

Slowakische Zeitschrift für Germanistik

2019, Jahrgang 11, Heft 2

Dezember 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)

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

Sprachliche Redaktion:

Jörn Nuber
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Tajovského 40
SK-974 01 Banská Bystrica

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

STUDIEN

Ján Čakanek

Fausts Erkenntnis im Kontext der Platonischen Ideenlehre und der Schopenhauer'schen Willensmetaphysik4

Eman Said

Der Leitfaden „Kein Asylantenheim in meiner Nachbarschaft“ als Argumentationsmuster der Neonazis28

AUFSÄTZE

Tünde Sárvári

Frühbeginn – Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts42

Anikó Ficzeré, Eva Stranovská

Motivation und Selbstkonzept beim Lernen der deutschen Sprache52

Svetlana Stančeková, Elisabeth Vergeiner

Einstellungen von SchülerInnen zur deutschen Sprache61

REZENSIONEN

Luna Schwarzer

Middeke, Annegret; Eichstaedt, Annett; Jung, Matthias; Kniffka, Gabriele (Hrsg.) (2017): Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen. Universitätsverlag Göttingen.69

Anita Braxatorisová

Sobolev, Sergej (2016): EINFÜHRUNG in die deutsche Rechtssprache und die Berufskommunikation. Niveau B1-B2. Moskau: CTATYT.....72

BERICHTE

Anita Braxatorisová

Komorner Germanistentag 2019 an der Selye J. Universität Komorn (Komárno), 04. November 201975

Autorinnen und Autoren.....78

Gutachterinnen und Gutachter80

Manuskripthinweise81

Fausts Erkenntnis im Kontext der Platonischen Ideenlehre und der Schopenhauer'schen Willensmetaphysik

Ján Čakanek

„Die Matrix ist allgegenwärtig. Sie umgibt uns. Selbst hier ist sie, in diesem Zimmer. Es ist eine Scheinwelt, die man dir vorgaukelt, um dich von der Wahrheit abzulenken.“

(Morpheus zu Neo, Matrix, 1999)

0 Einleitung

Im Buch *Arthur Schopenhauer als Interpret des Göthe'schen Faust* (Leipzig 1859) erhebt David Asher den ersten Teil des Dramas zum Prüfstein der Schopenhauer'schen Philosophie. Zugleich aber sieht er den „überwiegenden philosophischen Charakter“ (S. 6) der Dichtung nicht der idealen Dialektik Hegels, sondern dem voluntativen Irrationalismus dessen Antipoden Schopenhauer entwachsen. Diese Einsicht kam einem Paradigmenwechsel gleich, bedenkt man, dass der Gedankenaustausch zwischen Schopenhauer und Goethe mit einem pseudoödüpalen Fiasko endete.

Andererseits eröffnet Asher mit seinem Interpretationsansatz einen Weg zu jungianischen (psychoanalytischen), steinerianischen (gnostischen, anthropo- und theosophischen) und wittgensteinischen (phänomenologischen) *Faust*-Deutungen späterer Zeiten. Nebst längst Bekanntem (Faust wird als Genie, Wagner als trockener Pedant präsentiert), fördert er auch originelle Entdeckungen zutage: Mephistopheles vertrete die üppige, zur Begierde aufstachelnde Fantasie (S. 39 f.) und der Erdgeist den die Welt im Innersten zusammenhaltenden metaphysischen Willen (vgl. S. 25, 49). Dies ist der aufschlussreichste Befund, der von mir in der Monografie *Goetheho Faust ako výraz Schopenhauerovej filozofie* (Nitra 2016) und im Aufsatz *Spuren der Schopenhauer'schen Philosophie in Goethes Faust* (Nitra 2018) ausgearbeitet wurde.

Asher wechselt literaturtheoretische Blickpunkte mit rezeptionsästhetischen und psychologischen ab, geht auf jüdisch-kabbalistische Mythologie zurück und nimmt theologische Kernfragen wie die der Schuld und Sühne vorweg. Doch liegt das eigentliche Problem nicht darin, dass er dem wissenschaftsmethodologischen Gesetz der Homogenität und dem der Spezifikation nicht gleichmäßig Genüge leistet, wie es Kant fordert (vgl. WWV I: 102), sondern in der mangelnden thematischen Kohärenz, die sich im Wechselspiel des Subjektiven mit dem Objektiven in der holistischen Anschauung der Welt als Wille und Vorstellung spiegelt. Daher die reservierte Haltung Schopenhauers gegenüber Asher: Sein Buch enthalte „eine Menge Parallel-Stellen aus dem Faust und meinen Werken, wiewohl viele erzwungen und unpassend sind“ (vgl. ABG 1997: 69). Selbst bei der Fokussierung auf das Voluntative ist der Vorstellungs-Gegenpol, mithin der Intellekt als deren Verbindungselement, miteinzubeziehen.

In diesem Lichte bleibt Aschers Buch nur halb überzeugend. Richtig diagnostiziert er Fausts Anfachen vom Erdgeist und die Umwandlung vom asketischen Intellektuellen zum voluntativen Genießer. Gleiches gilt für den in Gretchen sich zuspitzenden Widerstreit des Willens mit sich selbst und das Erlösungsprinzip durch die selbstempfundenen Leiden. Vernachlässigt aber wird immerhin die vermittelnde Rolle der Erkenntnis: bei Gretchen einer abnehmenden, in verstellten Vorstellungen sich lösenden; bei Faust einer zunehmenden, in der erlösenden Ideenschau vollendenden. Allerdings bleibt sowohl die erkenntniskonstituierende Funktion des Willens, als

auch das eigentlich Prozessuale der Ideenerkenntnis innerhalb der ästhetischen Anschauung außer Acht, wenngleich Asher unterweilen den grundlegenden Antagonismus zwischen dem Willen und dem Intellekt anklingen lässt.

Nicht anders ist es um Wolfgang von Löhneysens Abhandlung *Arthur Schopenhauers Kommentar zu Goethes 'Faust'* (Berlin 1999) bestellt. Vor allem die Methodologie ist anders: Auch den zweiten Teil in Betracht ziehend repetiert Löhneysen alle *Faust*-Erwähnungen Schopenhauers systematisch der Szenenfolge nach. Das rückt einige Interpretationsversuche Ashers ins neue Licht. So wird nicht nur der Erdgeist, sondern auch Mephistopheles als das welterschaffende und -bewahrende Willensprinzip bloßgestellt: „Denn die Anschauung der realen Welt lasse ein Unbekanntes außer acht, ein X, das »sich als Wille entschleiert – dem Mephistopheles zu vergleichen, wenn er zufolge gelehrter Angriffe aus dem kolossal gewordenen Pudel, dessen Kern er war, hervortritt«“ (S. 31). Ähnlich gehen andere Protagonisten des Dramas über simplifizierte Deutungen Ashers hinaus. Dabei setzt sich Löhneysen mit Schopenhauer kritisch auseinander, indem er auf seine philosophischen Umdeutungen (S. 17), philosophiegeschichtlichen Umstellungen (S. 23), Fehlinterpretationen (S. 40) oder hinterzogene Paraphrasen (S. 41) hinweist.

Hiermit ist Löhneysen zwar ein höherer Grad an wissenschaftlicher Objektivität als Asher zu attestieren. Doch auch seine Erörterungen schleichen über das physisch Vorzustellende in das Willensmetaphysische hinweg: Nicht das Erkenntnis-, sondern das Willensbedingte ist das Hauptthema. Löhneysen führt zwar an, dass für Schopenhauer die Idee als einzig adäquate Vorstellung nur in einer genialen Stimmung, nämlich „durch Verneinung des Willens“ (S. 60), erreichbar ist. Er zeigt aber nicht, wie Faust diese Verneinung vorführt. Nicht einmal die Szene *Finstere Galerie*, in der das Ideelle markant zum Ausdruck kommt, zieht er heran. Im Zentrum steht die Bakkalaureus-Szene mit den ideengeschichtlichen Überlappungen.

Unvermeidlich zu erwähnen ist noch die Abhandlung Barbara Neymeyrs *Das »Labyrinth des Lebens« im Spiegel der Literatur. Zur exemplarischen Funktion der Faust-Tragödie und anderer Werke Goethes in Schopenhauers Ästhetik und Willensmetaphysik*¹, deren Intention im fünften Kapitel *Affinitäten zwischen Goethes Faust I und Schopenhauers Willensphilosophie* präzisiert wird. Entscheidend für die Überlegungen finde ich neben der Transzendentalphilosophie Kants die Heranziehung der platonischen Ideenlehre. Doch konzentriert sich die Autorin auf die Steigerung der ästhetikimmanenten Plausibilität der Werke Schopenhauers durch Exemplifikationen im *Faust I* zuungunsten der erkenntnistheoretischen. Man erfährt zwar, ähnlich wie bei Löhneysen, dass die Ideenerkenntnis „sich der autonomen Aktivität des vom Willensdienst vorübergehend befreien, mithin interesselosen Intellekts verdankt“ (S. 302); nirgends aber, wie dies Faust tut. Auch die bei Schopenhauer präsente Täuschung durch den ›Schleier der Maja‹ assoziiert Neymeyr eher mit den illusionären Glückshoffnungen als mit der Art und Weise der höchsten Erkenntnis. Obschon sie im Unterschied zu ihren Vorgängern weit über explizite *Faust*-Referenzen Schopenhauers auf implizite Analogien hinausgreift und sporadisch auch die „essentiellen Dimensionen“ (S. 300) der vorgestellten Welt in Betracht zieht (vgl. S. 321), bleibt der Fokus im Grunde auf dem Voluntativen in seiner lebensaktiven, nicht kontemplativen oder sich aufhebenden Form liegen.

Die vorliegende Studie setzt sich zum Ziel, diesen Stand hinsichtlich der werkimmanenten und in der Fachliteratur wenig Resonanz findenden literarisch-philosophischen Korrespondenzen zu revidieren. Zum Leitfaden wird mir das Subjekt-Objekt-Bedingtsein, obwohl allermeist diese transzendentalidealistische Typizität zum Stein des Anstoßes zwischen Goethe und Schopenhauer wurde: Der Dichter schrieb den äußeren Objekten eigene Realität zu, während der Philosoph sie unbeirrt für subjektabhängig hielt. In diesem Sinne muss man auch Goethes

¹ In: D. Schubbe, S. R. Fauth (Hgg.): *Schopenhauer und Goethe. Biographische und philosophische Perspektiven*. 299–335. Hamburg: Meiner.

Ideenbegriff verstehen: Die ursprünglich statischen (da außerhalb Zeit-, Orts- und Kausalrelationen sich erstreckenden) ewigen Ideen Platons erhebt er zur beseelenden Immanenz sämtlicher Naturerscheinungen. Eben diese hautnah vertraute Immanenz (der Mensch ist Objekt und Subjekt, Erscheinung und Ding an sich, Vorstellung und Wille *zugleich*) scheint bei Schopenhauer mit dem Begriff des Willens, hingegen bei Goethe mit dem des Urphänomens abgedeckt zu sein. Vor diesem Hintergrund werde ich die für den Grad der Erkenntnis maßgebliche antagonistische Relation von Willen und Intellekt unter Rekurs auf die platonische Ideenlehre untersuchen, von dessen Gleichnissen mir das tiefsinnigste, nämlich das Höhlengleichnis, zum methodischen Wendepunkt wird.

Dieser Methodenansatz erzeugt bei dem fachübergreifenden (Literatur, Naturphilosophie, Erkenntnistheorie, nicht zuletzt Ästhetik einschließenden) Thema einen inhaltlichen, aus den zehn stichwortartig gewählten Kapiteltiteln ersichtlichen Facettenreichtum. Die Gedankenführung ist eher hegelianisch-koodinativ als kantisch-subordinativ, insofern sie vielmehr neue Zusammenhänge herauszufinden, als das Bekannte neu zu klassifizieren intendiert. Ein offener Schluss wird vorausgesetzt – nicht feste Schlussfolgerungen zu ziehen, sondern Anregungen zur weiteren, womöglich projektgestützten Forschung zu bieten ist ein Desiderat.

1 Distanz

In einem Essay von 1782, der in früherer Zeit irrtümlicherweise Goethe zugeschrieben wurde, lobpreist Georg Christoph Tobler, wir seien von der Natur „umgeben und umschlungen – unvermögend aus ihr herauszutreten, und unvermögend tiefer in sie hineinzukommen. Ungebeten und ungewarnt nimmt sie uns in den Kreislauf ihres Tanzes auf und treibt sich mit uns fort, bis wir ermüdet sind und ihrem Arme entfallen“.² Goethe bekannte später, völlig mit dieser pantheistischen Weltanschauung übereinzustimmen. Für ihn war das Leben eine Gottheit, die der Natur innewohnt, ihr aber nicht abzupressen ist: ein „offenbares Geheimnis“ also, „weil wir es wahrnehmen, aber nicht erklären können“ (FDK II: 209). Zutiefst mit dem Leben verwoben verlieren wir eine für die wahre Naturerkenntnis unabdingbare *Distanz* von demselben³. Zeitlich hingerissen, räumlich zerstückelt und stofflich belastet sehen wir als Sklaven ewiger Kausalabfolge den Wald (und ganze Wälder) vor lauter Bäumen nicht. In diesem Leben ist eine absolute Erkenntnis, nach der Faust vornehmlich im Gelehrtendrama strebte, „aufgrund der kreatürlichen Beschränkung des Menschen nicht erreichbar“ (ebd.: 114 f.). Darauf beruhen Fausts Entgrenzungsversuche, als er etwa die Ampulle an den Mund legt: Die wahre Erkenntnis muss außerhalb der empirischen Grenzen liegen, in einer übersinnlichen oder intelligiblen Welt. Wenn sie „wahr“ sein soll, muss sie auf ein wahres Dasein zurückführbar werden – auf das Seiende, nicht das werdende.

Eben diese Differenz macht Platon in seinem berühmten Höhlengleichnis plausibel, und zwar mit allen erkenntnistheoretischen Nuancen. Das wahr Seiende wird mit Geräten und Statuen versinnbildlicht, die einer Mauer entlang über diese hinausragend hinter Gefesselten von freien Menschen vorbeigetragen werden. Dies seien die ewigen Ideen. Vom Feuer beleuchtet werfen sie über den Gefesselten Schattenbilder an die Felsenwand, die sie fälschlich für wahre Dinge halten (vgl. St: 288). Die epistemische Schlussfolgerung dieses Gleichnisses ist erschüt-

² <http://www.gah.vs.bw.schule.de/leb1800/natur.htm>

³ Die von Goethe bevorzugte Bibelstelle „Denn in ihm leben, weben und sind wir“ findet in der hymnischen Vorstellungsrede des Erdgeists Ausdruck: „So schaff ich am sausenden Webstuhl der Zeit, / Und wirke der Gottheit lebendiges Kleid“ (V. 508 f.). In diesem Sinne ist die Erdgeist-Erscheinung eine Offenbarung der der Natur, mithin dem Leben immanenten Gottheit.

ternd: Mit Faust können wir „nichts wissen“ (V. 364), weil sowohl die zu erkennenden Objekte als auch die erkennenden Subjekte nur Schatten sind: Körper für Körper.

Das wesentliche Attribut dieser matrixhaften Welt ist die fortwährende Bewegung im eng begrenzten Zeitraum: das ewig *Werdende*. Dies übt entscheidenden Einfluss auf Fausts Wette mit Mephistopheles aus, indem er sich nach erlebter Wissenskrise auferlegt, „keinen Augenblick mehr stillzustehen, keinen Moment mehr zur Ruhe und zur Reflexion kommen zu können“, mithin „zur pausenlosen Flucht vor dem gegenwärtigen Sein in die Zukunft“ (Jaeger 2010: 66) zu sein. Dies wird v.a. durch die fatale Formel „Verweile doch! du bist so schön!“ (V. 1700) zum Ausdruck gebracht. Mit ihr wendet sich Faust vom ewig Seienden zum ewig Werdenden, vom Ideellen zum Voluntativen, vom Statischen zum Dynamischen – von der *vita contemplativa* zur *vita activa*.

Aus dieser Sicht begeht Platon einen logischen Fehler. Die ewigen Ideen können keineswegs „vorbeigetragen werden“, wie er (St: 288) irreführenderweise vorgibt. Der Idee kommt weder Vielheit noch Wechsel zu: Sie bleibt, nicht dem Satze vom Grunde unterliegend, in einer zeit-, raum- und kausallosen (immateriellen) Welt „unverändert als die eine und selbe stehn“ (WWV I: 221). Wie ein Tor zum Jenseits ist sie zwischen dem erkennenden Subjekt (das zugleich Objekt ist) und dem kantischen Ding an sich; zwischen der empirischen Schattenwelt der physischen Objekte und dem urbewegenden metaphysischen Willen gesperrt. Dieser wird durch das Feuer metaphorisiert, ohne dass es Schopenhauer selbst gewahr geworden wäre. Allein das Feuer projiziert die Ideen in Form von bewegten Schattenbildern an die Felsenwand. Der zweite logische Fehler ergibt sich aus der Tatsache, dass in der intelligiblen Welt nicht einmal die Flammenbewegungen zulässig sind. Sie stellen ein bewegendes Prinzip dar, ohne sich selber bewegen zu können: *prima causa*, den ersten unbewegten Bewegten. Das Flackern ist als pures Sinnbild des Dynamisch-Voluntaristischen zu verstehen, sowie die vorbeibewegten Statuen als Sinnbild des Statisch-Vorzustellenden. Poetologisch sind diese Metaphern besonders aussagekräftig, logisch kaum.

Die Schattenbilder sind Objekte der Erfahrung und Wissenschaft, obgleich sie nur eine relative Realität haben. Die wahre kommt den Ideen zu, die Objekte der Kunst sind, deshalb nur dem Genie zugänglich, indem es vermag, sich von den Kausalketten zu befreien (vgl. ebd., ff.). Dieser Prozess zieht das Notwendige mit sich: die zeitweilige Aufhebung der eigenen Individualität. Nicht etwa durch Selbstmord (Fausts Suizidversuche), sondern intellektuell, weil „die vollkommenste Erkenntnis, also die rein objektive, d. h. die geniale Auffassung der Welt, bedingt ist durch ein so tiefes Schweigen des Willens, daß, so lange sie anhält, sogar die Individualität aus dem Bewußtseyn verschwindet und der Mensch als *r e i n e s S u b j e k t d e s E r k e n n e n s*, welches das Korrelat der Idee ist, übrig bleibt“ (WWV II: 255). Nur dem Genie ist es zu eigen, sich von Willensreizen loszumachen, um deindividualisiert mit dem angeschauten Objekt Eins zu werden: „wie das Objekt auch hier nichts als die Vorstellung des Subjekts ist, so ist auch das Subjekt, indem es im angeschauten Gegenstand ganz aufgeht, dieser Gegenstand selbst geworden“ (WWV I: 233). Die für *reine* Erkenntnis unvermeidliche *Lebensdistanz* ist einzig auf diesem Wege möglich – der aufzuhebende Wille tendiert nämlich immer zum Leben, so sehr es auch relativ und scheinhaft ist.

2 Lyrizität

1910 veröffentlichte Margarete Susman ein schmales Buch mit dem Titel: *Das Wesen der modernen deutschen Lyrik*. Hier überträgt sie das Einswerden des Subjekts mit dem Objekt auf die Dichtkunst:

„Symbole werden geschaffen, indem ein Subjekt in ein Objekt eingeht und, sich darin als ein Selbständiges vernichtend, mit ihm in ein neues objektives Gebilde verschmilzt. Einzig durch diese Verwandlung und Auflösung des Subjektes in ihm erhält ein Objekt, eine Einzellerscheinung, die Kraft, die es zum Repräsentanten einer Welt steigert. Das lyrische Ich, als das *Objekt* [Kursivdruck J. Č.] des Kunstwerks, in welchem das empirische Ich sich vernichtet hat, ist das umfassendste Symbol, das nach sich die ganze Welt der Symbole, die das lyrische Kunstwerk bilden, bestimmt.“ (Susman 1910: 20)

Schopenhauers *reines Subjekt des Erkennens* ist mit Susmans *lyrischem Ich* identisch; die *Idee* dementsprechend im Augenblick der rein intelligiblen Anschauung mit dem *Symbol*. Ein Individuum, um ewige Ideen erkennend und in ihnen aufgehend Symbole bilden oder andere dechiffrieren zu können, muss rein und lyrisch zugleich sein – Reinheit und Lyrizität sind vollständige Synonyme. Nur ein lyrisches Subjekt, ein Genie, ein „klares Weltauge“ (WWV I: 240) vermag das „An Sich“ der Dinge, ihr wahres Wesen in *Nunc stans* einzusehen, während wissenschaftlich bloß dazwischen wirkende Relationen beschrieben werden können. Das Universale oder, mit Susman gesprochen, „Umfassendste“ bei der symbolbildenden Ideenanschauung ergibt sich wohl aus der reziproken, ja transzendentalidealistischen Subjekt-Objekt-Bedingtheit bei deren Einswerden. Wie das entindividualisierte Subjekt der Erkenntnis in einem Einzelgegenstand oder einer Naturerscheinung, möge es ein Ameisen- oder ein Galaxienhaufen sein, verlorengel, so geht *vice versa* jede einzelne Kunst- oder Naturerscheinung, möge es ein Gemälde mit versinkendem Schiff auf hochgehendem Meer oder ein am eigenen Leib erlebter Seesturm sein, in jenem Subjekt verloren:

„Wer nun besagtermaßen sich in die Anschauung der Natur so weit vertieft und verloren hat, daß er nur noch als rein erkennendes Subjekt da ist, wird eben dadurch unmittelbar inne, daß er als solches die Bedingung, also der Träger, der Welt und alles objektiven Daseyns ist, da dieses nunmehr als von dem seinigen abhängig sich darstellt. Er zieht also die Natur in sich hinein, so daß er sie nur noch als ein *Accidens* seines Wesens empfindet. [...] Wie aber sollte, wer dieses fühlt, sich selbst, im Gegensatz der unvergänglichen Natur, für absolut vergänglich halten?“ (WWV I: 234 f.)

Doch wenn Faust den Mut empfindet, sich *in die Welt zu wagen*, / *Der Erde Weh, der Erde Glück zu tragen*, / *Mit Stürmen [s]ich herumzuschlagen* / *Und in des Schiffbruchs Knirschen nicht zu zagen* (V. 464 f.), ist seine Intention anders. Nicht sollen die Stürme von Faust, sondern Faust von den Stürmen verschlungen werden. Nicht er ist Bedingung und Träger der Welt, sondern die Welt Bedingung und Träger von ihm. Nicht durch Askese, sondern durch Aktion will er sie bewältigen. Da aber jede Aktion nur als Willensakt denkbar ist, gerät er damit in einen paradoxen Zwischenzustand: Er geht in der Menschheit verloren, ohne sich dabei selbst zu vergessen. Also: Nicht zu erwartende Schwächung, sondern Stärkung seines Individuationsprinzips wird vollzogen, weil dieser Vorgang eben auf das Willenshafte, *physisch Handeln*, gerichtet ist. Nur alle äußeren Willensreize außer Acht lassend sollte Faust zur Läuterung seines innersten Wesens hinlangen können, um als „klares Weltauge“ die Welt inklusive ihrer geschichtlichen oder aktuellen Ereignisse rein objektiv, mithin selbst als *Objekt* zu betrachten.

Dennoch ist Fausts Bereitschaft, das sinkende Schiff zu besteigen, zugleich ein unverkennbares Signum seiner Deindividualisierung, indem sie auf das Allgemeine, Ideelle zurückgeht:

Mein Busen, der vom Wissensdrang geheilt ist,
Soll keinen Schmerzen künftig sich verschließen,
Und was der ganzen Menschheit zugeteilt ist,
Will ich in meinem innern Selbst genießen,
Mit meinem Geist das Höchste' und Tiefste greifen,
Ihr Wohl und Weh auf meinen Busen häufen,
Und so mein eigen Selbst zu ihrem Selbst erweitern,
Und, wie sie selbst, am End' auch ich zerscheitern. (V. 1768 ff.)

Während Schopenhauer bei der Seefahrtsmetaphorik, die seit der Antike „mit existentieller Bedeutung aufgeladen und in der Kulturgeschichte facettenreich ausgestaltet wurde“ (Neymeyr 2016: 320), misanthropisch das *factum brutum* des Schiffbruchs, also die Unglücksmomente der Schifffahrt auf dem Meer „voller Klippen und Strudel“ (WWV I: 391) betont, bei der das „Schicksal, die τύχη, die ›secunda aut adversa fortuna‹“, die „Rolle des Windes“ (PP I: 557) einnimmt, bis man schließlich „schiffbrüchig und entmastet in den Hafen“ (PP II: 309) – gemeint ist der Tod – einläuft, verbindet Faust sein Glück mit Zusammengehörigkeitsgefühl. Am Ende will er *auf freiem Grund mit freiem Volke stehen* (V. 11580), obgleich *von Gefahr umrungen* (V. 11577). Damit spricht er die fatale Formel über den verweilenden Augenblick aus und sinkt tot zurück. Dieses Zurücksinken ist die Rückkehr von der Schatten- in die Ideenwelt. Der „größte“, „totale“, „unvermeidliche“, „unheilbare“, eo ipso tödliche Schiffbruch (vgl. WWV I: 391), findet bei Faust nicht statt. Stattdessen entführen *Faustens Unsterbliches* (Kommentar nach V. 11824) die Engel gen Himmel empor, ganz der Überzeugung Goethes entsprechend, dass die Natur verpflichtet sei, ihm „eine andere Form des Daseins anzuweisen, wenn die jetzige [s]einem Geist nicht ferner auszuhalten vermag (GG: 265). Die einzige Voraussetzung dafür ist die rastlose Tätigkeit bis ans Ende (ebd.), also das anhaltend Voluntative. Dies ist das A und O des Unterschieds zwischen Fausts und Schopenhauers platonisch geprägter Erkenntnisweise: Faust will durch reine Tätigkeit zur wahren Erkenntnis kommen, nicht durch reine Anschauung; nicht durch Aufhebung, sondern Verstärkung der eigenen Individualität – obschon unter anderen starken Individualitäten verloren gehend, sich in der Masse auflösend. Darin besteht Fausts oxymorisch anmutende voluntative Ideenintention: voluntativ ist sie in Bezug auf die eigene Individualität, ideell auf das Allmenschliche. Im Grunde vertritt Faust das mit Goethes Lebensphilosophie des Öffnens, des bejahenden Lebensstils affine Prinzip des metamorphischen Werdens: „Erkenntnis ist im Entstehen begriffen, ist Wandlungen, einer gewissen freien Dynamik, und das heißt nicht zuletzt auch: Ziellosigkeit und Unabgeschlossenheit ausgesetzt. [...] Erkenntnis ist etwas, das mich betrifft, das unmittelbar mit meinem Leben verknüpft ist, Erkenntnis ist – im philosophischen Sinne – etwas *Persönliches*“ (Roth 2016: 211). Eben dieses *Persönliche*, Individuelle, setzt Faust nun aufs Spiel. Nicht vom Willen befreiter Intellekt, sondern vom Intellekt befreiter Wille soll ihn zur wahren Erkenntnis führen.⁴ Diese ist mehr individuell und dynamisch, empirisch und handlungsbezogen (realistisch), als objektiv und statisch, genial und kunstbezogen (idealistisch). Und, indem sie in letzter Konsequenz zur Lebensmeisterung beiträgt, mehr e p i s c h und d r a m a t i s c h als lyrisch.

⁴ Eine hegelianisch verstandene, „absolute“, rein begriffliche, sich außer Zeit und Raum erstreckende und aller Empirie widerstrebende Erkenntnis war für Goethe, und daher auch für Faust, absurd. Zeugnis davon legt Mephistopheles ab, als er im zweiten Teil gegenüber dem Baccalaureus, der mit seinem *Lockenkopf* und *Spitzenkragen* (V. 6731) starke Parallelen zu Schopenhauer aufweist, den Wunsch äußert: *Ganz resolut und wacker seht ihr aus, / Kommt nur nicht absolut nach Haus* (V. 6735 f.). *Absolut* bezeichnet hier nämlich, „als Zentralbegriff ‘idealistischer’ Systeme zu Goethes Zeit, die vom *Erfahrungswesen* unabhängige Erkenntnis“ (FK: 500 f.). Doch Goethes mephistophelisch-parodistische Behandlung von Baccalaureus Schopenhauer scheint vor allem auf seine idealistische Weltauffassung abzielen, laut der die zu erforschende Welt nur eine durch subjektives Wahrnehmen bedingte Vorstellung ist: „Die Welt als Vorstellung [...] hebt allerdings erst an mit dem Aufschlagen des ersten Auges, ohne welches Medium der Erkenntniß sie nicht seyn kann, also auch nicht vorher war“ (WWV I: 62). Als Schopenhauer dann auch in Bezug auf die „unantastbare“ Farbenlehre Goethes, diesem „so ganz *Realist[en]*, daß es ihm durchaus nicht zu Sinne wollte, daß die *Objekte* als solche nur da seien, insofern sie von dem erkennenden Subjekt *vorgestellt* werden“ (Ge: 31, Kursivdruck im Original), resolut auf den Punkt brachte, dass selbst das Licht nicht wäre, wenn es das Auge nicht sähe, blickte dieser ihn groß mit seinen Jupiteraugen an und sagte entrüstet: „Nein, *Sie* wären nicht, wenn das Licht *Sie* nicht sähe!“ (zit. nach Meyer-Abich 1997: 113).

3 Regungen

Zum Durchbruch kommt es in *Finstere Galerie*, als Faust aufgefordert wird, zum Vergnügen des kaiserlichen Hofes aus der längst vergangenen antiken Welt Paris und Helena als *Musterbild der Männer, so der Frauen* (V. 6185), hervorzurufen. Zu Hilfe wird Mephistopheles gezogen. Da aber seine Macht auf die christliche Hölle beschränkt und der Zutritt in die Hölle voller *Heidenvolk* (V. 6209) verboten ist, muss diese Aufgabe Faust selbst erfüllen. Eigentümlicherweise soll er zu sogenannten *Müttern* hinabsteigen, und zwar allein: *Göttinnen thronen hehr in Einsamkeit, / Um sie kein Ort noch weniger eine Zeit, / Von ihnen sprechen ist Verlegenheit* (V. 6213 f.). Dieselbe Verlegenheit übermannt einen bei der Lektüre der ewigen Ideen Platons, welche, „als das hauptsächliche, aber zugleich dunkelste und paradoxeste Dogma seiner Lehre anerkannt, ein Gegenstand des Nachdenkens, des Streites, des Spottes und der Verehrung so vieler und verschieden gesinnter Köpfe in einer Reihe von Jahrhunderten gewesen sind“ (WWV I: 222).

Einen expliziten Beweis für Affinität zwischen den göttlichen Müttern und den Ideen liefert Mephistopheles. Auch die Mütter kontemplieren in einem zeit- und raumlosen Reich, in dem Bewegung unterbunden ist: Es führt *Kein Weg! Ins Unbetretene, / Nicht zu Betretende* (V. 6222 f.). Der einzige Weg sich ihrer anzunähern ist sich selber in einen zeit- und raumlosen Zustand zu versetzen und im Angeschauten aufzugehen: *Nach ihrer Wohnung magst ins Tiefste schürfen* (V. 6220). Es ist das Tiefste der Materie, ein unendlich großer Raum einer unendlich kleinen, dimensions-, erscheinungs- und ereignislosen Welt, in der physikalische Gesetze außer Kraft treten: *Nichts wirst du sehn in ewig leerer Ferne, / Den Schritt nicht hören den du tust, / Nichts Festes finden wo du ruhst* (V. 6246 f.) – als ob sich die wundersame Quantenwelt vor dem inneren Auge geöffnet hätte. Doch Faust gibt seine naturwissenschaftliche Ambition keinesfalls auf: *Nur immer zu! wir wollen es ergründen, / In Deinem Nichts hoff ich das All zu finden* (V. 6255 f.), sogar die verwirrende Ermunterung Mephistopheles schreckt ihn nicht ab: *Versinke denn! Ich könnt auch sagen: steige! / 'S ist einerlei* (V. 6275 f.), denn „in diesem Reich kommt es nicht darauf an, in physischem Sinne das Hinab und Hinauf voneinander zu unterscheiden“ (Steiner 1981: 177). Unmöglich ist es, weil es sich nicht um ein körperliches Betreten des tiefsten Orts, sondern um eine geistige Herbeiführung des höchsten Erkenntniszustandes handelt.

Weiterhin charakterisiert Mephistopheles die Mütter so:

Die einen sitzen, andre stehn und gehn,
Wie's eben kommt. Gestaltung, Umgestaltung,
Des ewigen Sinnes ewige Unterhaltung,
Umschwebt von Bildern aller Kreatur.
Sie sehn dich nicht, denn Schemen sehn sie nur. (V. 6286 f.)

Hier scheint Goethe dieselbe Abweichung von der schopenhauerisch verstandenen Ideenlehre, wie Platon selbst mit den „vorübergeführten“ Figuren, zu begehen. Goethe dynamisiert die an sich statischen Ideen im Sinne seiner Metamorphosenlehre, indem sie sitzen, stehen und gehen. Diese Dreierheit ihrer Gebärden bezeichnet Dorothea Lohmeyer (1975: 128) als „das Prinzip des Seins, das in den drei Bereichen der Natur: dem mineralischen (Sitzen), dem pflanzlichen (Stehen), dem tierischen (Gehen) gleichermaßen gesetzlich bildend wirksam ist“ (zit. nach FK: 470 f.). Allerdings das wahre Sein im Platonischen Sinne schließt eben die zeit- und raumbundenen Gebärden aus. Regungen sind nur dem *Schein* – den feuerbewegten Schattenbildern – eigen. Demnach ist die Beschreibung der Mütter kaum auf ewige Ideen im Sinne des strikten Transzendentalidealismus zurückzuführen, sondern lediglich auf ihre vermehrten materiellen Erscheinungen der empirischen Welt. Ihre Bewegungen, Metamorphosen qua *Gestaltung, Umgestaltung* und *ewige[n] Unterhaltung* sind durch das schattenwerfende Licht des Feuers

verursacht, aus dessen Glut nun Faust *wie jene Katze Kastanien kratze[n]* (vgl. V. 6253 f.) muss. Die Ideen sind die Kastanien, wenngleich nicht direkt im Feuer brennend, sondern ihm mit gewissem Abstand ausgesetzt. Das, was die Ideen umschwebt, sind nur *Bilder aller Kreatur*, unter denen das menschliche Individuum die schattenreichste ist. Es wird nur als *Schema*, ergo als Silhouette, als trügerisches Traumbild angesehen, wie alle seine irdischen Unternehmungen: „Jedes Individuum, jedes Menschengesicht und dessen Lebenslauf ist nur ein kurzer Traum mehr des unendlichen Naturgeistes, des beharrlichen Willens zum Leben, ist nur ein flüchtiges Gebilde mehr, das er spielend hinzeichnet auf sein unendliches Blatt, Raum und Zeit, und eine gegen diese verschwindend kleine Weile bestehn läßt, dann auslöscht, neuen Platz zu machen“ (WWV I: 402 f.).

Ähnlich intentioniert wird Fausts erste Reflexion des Reichs der Mütter im *Rittersaal*:

In eurem Namen, Mütter, die ihr thront
 Im Grenzenlosen, ewig einsam wohnt,
 Und doch gesellig. Euer Haupt umschweben
 Des Lebens Bilder, regsam, ohne Leben.
 Was einmal war, in allem Glanz und Schein,
 Es regt sich dort; denn es will ewig sein. (V. 6427 f.)

Die lebendigen Bilder ohne Leben sind die an die Wand projizierten Schattenbilder des Höhlengleichnisses. Diese vertreten nicht etwa »Entelechien«, »Monaden«, »Urbilder«, »Urformen« oder »Urphänomene« der Natur, sondern das in Erscheinung Tretende, das Körperliche des Menschen nicht ausgenommen. Die Ideen unbeachtet ihrer ideengeschichtlichen Benennung sind allein durch die Mütter personifiziert. Menschen sind bloß ihre hin und her schwebenden Gedanken, „objektive Korrelat[e] des geschichtlichen Denkens“ (FK: 467), sich geometrisch vermehrende, wieder- und überholende Vorstellungen des Willens zweiten Grades, da die des ersten die Ideen selbst sind.

Die Regsamkeit der Bilder als Personifizierungen der materiellen Objektivationen rückt dieselben in ein nichtplatonisches Licht, sobald man sie in die Nähe der Mütter als Personifizierungen der Ideen stellt und nicht strikt der empirisch nachprüfaren Welt in ihrem *Glanz und Schein* (V. 6431) zuordnet. Nicht im Jenseits, sondern im Diesseits regt es sich. Die Regungen sind weder an die Ideen (durch die Statuen allegorisiert), noch an den Willen (durch das Feuer allegorisiert) gebunden, sondern alleinig an die mit Kausalität gleichzusetzende Materie: „Die Materie existirt, d. i. wirkt, nach allen Dimensionen des Raumes und durch die ganze Länge der Zeit, wodurch sie Beide vereinigt und dadurch erfüllt: hierin besteht ihr Wesen: sie ist also durch und durch Kausalität“ (WWV II: 61). Noch plausibler: „Das Wesen der Materie besteht im Wirken: sie ist das Wirken selbst, *in abstracto*, also das Wirken überhaupt“ (ebd.: 66). Die Metamorphosen sind mit diesem Wirken identisch, indem sie sich unweigerlich auf eine zeit- und raumbedingte Wahrnehmung materieller Erscheinungen beziehen.

4 Stofflichkeit

Eine gewisse Disparität zwischen Stofflichem (Materialität der schattenhaft-werdenden Vorstellungen), Substanziellem (Idealität der wahrhaft-seienden Vorstellungen) und Essentiellem (dem Willen als dem Ding an sich) ist in Jacob Böhmes Buch *Von der Menschwerdung Jesu Christi* (erstmalig 1682) ablesbar, aus dem Friedrich Christoph Oetinger (1858: 12) komprimierend zitiert:

„Gott als der ursprüngliche Schöpfer hat in sich sieben Mütter, daraus die *prima materia* entsteht; alle sieben sind ein einzig Wesen; keine ist die erste, keine die letzte; sie haben keinen andern Anfang, als die *Eröffnung des ewigen Willens* (Kursivdruck J.Č.). [...] so geschieht diß durch Imaginirung in sich selbst, (nicht nur durch spiegelhafte Repräsentation) dadurch findet er in sich die sieben Mütter oder besser die sieben Gestalten, da keine die andere, auch keine ohne die andere ist; jede gebiert die andere, wir aber müssen sie getheilt betrachten in der Zahl Sieben.“ (zit. nach FDK I: 640)

Für eine ideenbezogene Erschließung der *Faust*-Dichtung ist dieses Zitat sehr aufschlussreich. Es erlaubt die Ideen mit den sieben Müttern zu identifizieren. Außer dass sich auffällige Parallelen zu den sieben Spektralfarben zeigen, kommen vorerst die sieben himmlischen Tugenden in Frage, und zwar umso mehr, dass sich das Reich der Mütter wohl als ein mythisches denken lässt. In den Mythen treten Individualitäten bloß als erdichtete Personifikationen von Tugenden auf. So werden im *Faust* Helena und Paris als Ideen jeweils der weiblichen und männlichen Schönheit ins Leben gerufen. Die Sieben als Zahl der Vollkommenheit will eine unerschöpfliche Potenz des sich ewig öffnenden und waltenden Willens symbolisieren. Allein die Ideen werden hier als adäquate Vorstellungen des Willens präsentiert. Ihre Zahl ist nur gleichnishaft auf sieben begrenzt. Nicht umsonst hat Platon gelehrt, „daß es soviele Ideen gibt wie Naturdinge“ (WWV I: 270). Als „prima“ konnte man sie berechtigt nur in Anknüpfung an die primäre Quelle bezeichnen. Allerdings Materialität (Existenz) kann man ihnen nicht zumuten. Substantialität (Essenz) schon, solange man sie als **W e s e n t l i c h s e i n** der existierenden Dinge versteht.

Für die Erkenntnis dieses Wesentlichseins entdeckte Schopenhauer, sich streng an die Subjekt-Objekt-Bedingtheit haltend, die grundlegendste Erkenntnisform des „Objektseyns für ein Subjekt“ (ebd.: 228). Den Weg dahin nannte Susman „Auflösung des Subjekts [im Objekt]“, was immerhin an Böhmes „Imaginirung in sich selbst“ erinnert. Diese erinnert schließlich an den Kurationsakt des Schöpfers, dessen Potenz zwar dem Willenshaften entspringt, doch gleichfalls das Künstlerische, Dichterische schöpft: Er „erfaßt die nicht realisierten Möglichkeiten von Welt und Menschen und verschafft ihnen virtuelle Realität“ (FDK I: 646). Diese „Möglichkeiten“ sind die schon potenzierten, aber noch nicht erkannten platonischen Ideen, die sich nicht „durch spiegelhafte Repräsentation“, also durch bloßes Kopieren der zeit-, raum- und kausalgeordneten Scheinwelt einzelner Dinge zum Ausdruck bringen lassen, sondern nur kraft einer außerordentlichen innerlichen Imagination, „vermöge welcher das Subjekt, sofern es eine Idee erkennt, nicht mehr Individuum ist“ (WWV I: 229).

Zwecks dieser geniehaften Entindividualisierung gibt Mephistopheles Faust einen *Schlüssel* (V. 6259): ein poetisches Zeichen für „die geistige Kraft, die einen Einblick in das gewöhnlich verborgene Reich der [Natur-] Gesetze gewährt“ (Lohmeyer 1940: 83) – allegorisch in das Reich der *Mütter*. Diese von Albrecht Schöne (FK: 470) mit leicht ironisierendem Ausrufezeichen versehene Ansicht führt Arthur Schopenhauer mit ähnlichem Duktus wie Dorothea Lohmeyer auf das rechte Maß zurück: „Was man das Regewerden des Genius, die Stunde der Weihe, den Augenblick der Begeisterung nennt, ist nichts Anderes, als das Freiwerden des Intellekts, wann dieser, seines Dienstes unter dem Willen einstweilen enthoben, jetzt nicht in Unthätigkeit oder Abspannung versinkt, sondern, auf eine kurze Weile, ganz allein, aus freien Stücken, thätig ist“ (WWV II: 450). Goethe hat diesen genie- und weihhaften Erkenntnisaugenblick *aperçu* genannt, nämlich als „das Gewahrwerden einer großen Maxime, welches immer eine genialische Geistesoperation ist; man kommt durch Anschauen dazu, weder durch Nachdenken noch durch Lehre oder Überlieferung. [...] Ein solches *aperçu* [...] bedarf keiner Zeitfolge zur Überzeugung, es entspringt ganz und vollendet im Augenblick“ (DW: 732 f.). Ausschließlich in diesem günstigen Augenblick kommt es zur Aufhebung des individuellen Willens durch Übermaß des Intellekts; die Zeit-, Raum- und Kausalbeziehungen verschwinden und das im angeschauten Gegenstand sich völlig verlorene Individuum wird zum reinen Subjekt der Erkenntnis:

„Es ist der Augenblick, in dem ein noch geistiges Lebenszentrum in die Stofflichkeit eingeht – wir nennen ihn Geburt –, in dem sich der Übergang aus einer ausgelebten in eine neue Existenz vollzieht – wir nennen ihn Tod, [...] in dem ein Kunstwerk entsteht. [...] Weil in einer Verwandlung der Hiatus überbrückt werden muß, der gewöhnlich zwischen Idee und Erscheinung, Geist und Stoff, Tod und Leben, Vergangenheit und Gegenwart klafft, zwei gewöhnlich getrennte Wirklichkeiten miteinander verbunden werden, deshalb bedarf es dazu eines glücklichen Augenblicks. Die Verwandlung ist ein Ereignis, das, an eine besonders günstige Konstellation gebunden, einem Wunder vergleichbar ist.“ (Lohmeyer 1940: 70 f.)

Tod und Geburt sind gegenseitig bedingte Entitäten: Um in die „Stofflichkeit“ einzugehen, bedarf es des Todes des Individuums. Allein dadurch wird die Idee gezeugt und geboren, allein dadurch kommt es zur wahren Erkenntnis. Dies gilt sowohl für Geburt eines Kunstwerks wie auch eines Einzelindividuums. Es ist ein doppelstufiger Verstofflichungsprozess, dessen mystifizierte Visualisierung bei Plutarch zu finden ist. Er spricht von 183 Welten, die auf den Seiten eines gleichschenkligen kosmischen Dreiecks aufgereiht sind: „Die innerhalb des Dreiecks befindliche Fläche sei der gemeinschaftliche Herd aller Welten und heiße das Feld der Wahrheit, in dem die Begriffe, die Ideen und die Urbilder alles dessen, was geworden sei und was werden werde, unbeweglich ruhten, und um sie sei die Ewigkeit, und die Zeit, gleichsam ein Ausfluß der Ewigkeit, bewege sich zu den Welten hin“ (zit. nach FDK I: 646). Ein Zusammenhang mit dem Höhlengleichnis liegt klar auf der Hand. Der Herd mystifiziert den Willen (das Feuer), die reglosen Urbilder die Ideen (die Gegenstände) und die Welten die materialisierten Erscheinungen (die Schattenbilder). Die innere Fläche des Dreiecks wird „das Feld der Wahrheit“ genannt, weil nur der lodernde Herd inmitten mit den um ihn herum ruhenden Ideen eine wahre Realität besitzt. Das Feuer erweist unerschöpfliche Zeugungskraft, indem es das Ideell-Ewige unzählig ins Materiell-Vergängliche verwandelt, einschließlich des menschlichen Körpers. In ihm potenziert sich der metaphysische „Vater“ Wille als Wärme, die „Mutter“ Idee dagegen als ihn zum Bewusstsein bringendes Licht. Vermöge des Intellekts reflektiert das Individuum, wie in ihm das väterlicherseits vererbte Feuer transzendent, bewusst zwar, aber unaufhaltbar, weiterwirkt: „Alles Streben, Wünschen, Fliehen, Hoffen, Fürchten, Lieben, Hassen, kurz, Alles was das eigene Wohl und Weh, Lust und Unlust, unmittelbar ausmacht, ist offenbar nur Affektion des Willens“ (WWV II: 235).

Nicht einmal der Tod des Individuums kann das blinde Wollen stoppen: Der Wille hat den Drang, sich fortzuobjektivieren, um weiter wirken zu können. Das äußere Zeichen dieses stürmischen Objektivierungsdrangs beim Individuum ist das Zeugungsorgan als „der eigentliche Brennpunkt des Willens“ (WWV I: 412). In diesem Sinne kann der glühende Dreifuß wohl als Symbol des weiblichen Schoßes und der *die rechte Stelle wittern[de]* (V. 6263) Schlüssel demnach als Phallussymbol interpretiert werden. Diese Symbolik wird schon in der *Abend*-Szene angedeutet, als Mephistopheles dem Schmuckkästchen für Gretchen einen Schlüssel beilegt: *Da hängt ein Schlüsselchen am Band, / Ich denke wohl ich mach' es auf!* (V. 2788 f.). Dort wo der Schlüssel in das Kästchen passt, erschließt sich der metaphysische Wille zur physischen Erscheinung. Mephistos Kommentar gegenüber dem auf das Kästchen hypnotisiert starrenden Faust *Und ihr seht drein, / Als solltet ihr in den Hörsaal hinein, / Als stünden grau leibhaftig vor euch da / Physik und Metaphysika!* (V. 2748 f.) ist ein ironisches Paradebeispiel dieses Wunderwandeln, wenn aus dem metaphysischen Nichts das physische Alles entsteht. Hiermit repräsentieren der Dreifuß mit dem Schlüssel Ursprung aller Erkenntnis: Beide sind Werkzeuge, kraft deren die Ideen – Charakterzüge als unveränderliche Eigenschaften der Eltern – in Erscheinung treten.

5 Absterben

Mit der Geburt des Individuums schlägt der prograde Weg von der Idee zur objektiven Erscheinung ein. Als retrograd lässt sich die geniale Auffassung der Welt bezeichnen. Um in das Reich der Ideen einzusehen, muss das empirische Ich der Scheinwelt absterben. Der sich aus empirisch wahrnehmbaren Kausalrelationen abwickelnde wissenschaftliche „Denkens Faden“ (V. 1748) muss zerrissen, um Kunst, nicht bloße Nachahmung, schaffen zu können: „Das empirische gegebene Ich der Person hat am lyrischen Kunstwerk genau soviel Anteil wie die Puppe am Schmetterling, der Keim an der Blüte“ (Susman 1910: 19 f.). Ohne dass sich die Raupe häutet und verpuppt, ohne Abbau, Umformung und Umbildung ihrer Organe findet die Metamorphose zum Schmetterling nicht statt.⁵ Nach außen wirkt das Werk bombastisch, doch innerlich ist es tot – *ein Kehrriechtfaß und eine Rumpelkammer, / und höchstens eine Haupt- und Staatsaktion* (V. 582 f.). Die Nichtlebendigkeit der Protagonisten geht Hand in Hand mit begrifflicher Duplizierung bloßer Relationen: „Alle Nachahmer, alle Manieristen fassen das Wesen fremder musterhafter Leistungen im Begriffe auf; aber Begriffe können nie einem Werke inneres Leben ertheilen“ (WWV I: 298). Solche „*imitatores, servum pecus* [Nachäffer, sklavisches Gesindel]“ (ebd.) leiden Mangel an intuitiver, oft kindlich-naiver Anschaulichkeit, an reiner Einsicht, deren Platz nun die abstrakt-staubtrockene Reflexion einnimmt, die aber über das Einzel-Begriffliche zum Allgemein-Ideellen nicht hinauskommt.

Um dies doch zu erreichen, soll sich Faust des magischen Schlüssels bedienen, der *das Getreibe [...] vom Leibe* (V. 6279 f.) zu halten vermag. Dieses Getreibe – ein Ur- und Abbild der alltäglichen Hast – schlingt sich im Reich der Mütter *wie Wolkenzüge* (ebd.): „Wann die Wolken ziehn, sind die Figuren, welche sie bilden, ihnen nicht wesentlich, sind für sie gleichgültig: aber daß sie als elastischer Dunst, vom Stoß des Windes zusammengepreßt, weggetrieben, ausgedehnt, zerrissen werden; dies ist ihre Natur, ist das Wesen der Kräfte, die sich in ihnen objektiviren, ist die Idee“ (WWV I: 235 f.). Der Schlüssel soll Faust befähigen, gegenüber dem Unwesentlichen, äußerlich Erscheinenden der Menschen ebenso gleichgültig zu bleiben wie die Wolken gegenüber ihren Figuren, damit sich umso mehr das Essenzielle, Wesentliche, dunsthaft Geistige in ihnen erschließe. Die primäre Bedeutung des Schlüssels lautet also: *Sterbe dir selbst ab! Breche Kontakte mit anderen Individuen ab, befreie deinen Willen von Relationen jeglicher Art und versinke tief in dein Innerstes, wo du nicht einmal dir selbst begegnen wirst. Einzig auf diesem Wege, sich selber vergessend und in allem verlorengehend, kannst du zum Wesentlichen emporsteigen. Hiermit ist der Schlüssel kein wissenschaftliches Instrument, mithilfe dessen die Hoffnung bestünde, Geheimnisse der Natur zu erschließen. Vielmehr ist er ein Symbol innerlicher Verwandlung, die jedweder zur wahren Erkenntnis führenden Einsicht zugrunde liegt.*

In diesem Kontext verwundert wenig, warum Goethe wissenschaftlich eine lebenslange Aversion gegen technische Errungenschaften wie Teleskop oder Mikroskop pflegte. Dort, wo er mit Faust hineinwollte, gibt es keine Riegel, die weggeschoben, und keine Schlösser, die geöffnet werden könnten – dessen ungeachtet, wie sophistiziert die Instrumente sind und ob der Renomé-Bart ihrer reich betitelten wagnerisch dürrer akademischen Erfinder bis zum Boden

⁵ Ironisch angehaucht ist dieses Metamorphosen-Sinnbild bei Mephistopheles, als er dem sich aus dem strebsamen Schüler des ersten Teils entpuppenden Baccalaureus sagt: *Die Raupe schon, die Chrysalide deutet / Den künftigen bunten Schmetterling* (V. 6729 f.). Damit hält er ihn nach wie vor nur für ein in Fausts Pelz gepflanztes und nun ausgeflogenes Ungeziefer (vgl. FDK I: 696). Aber auch ohne diesen sarkastischen Unterton wäre diese Metapher primär als eine nach außen (empirisch) abgezielte Umwandlung von Unvollkommenem in das Vollkommene bzw. von Unedlem in das Edle zu verstehen, und nicht im Sinne der von Susman postulierten und nach innen (künstlerisch) gerichteten Verwandlung des Individuums in das reine Subjekt der Erkenntnis.

reicht oder eben hautglatt rasiert wurde (V. 668 f.). Nun bestätigt Mephistopheles Fausts anfängliche Skepsis fast wortwörtlich: *Nicht Schlösser sind, nicht Riegel wegzuschieben* (V. 6225). Das Reich der Mütter ist ein geistiges, ideelles, metaphysisches und dementsprechend hat dort nur das Geistige, Ideelle, Metaphysische Zutritt: "Die Physik nämlich, also Naturwissenschaft überhaupt, muß, indem sie ihre eigenen Wege verfolgt, in allen ihren Zweigen, zuletzt auf einen Punkt kommen, bei dem ihre Erklärungen zu Ende sind: dieser eben ist das *Metaphysische*, welches sie nur als ihre Grenze, darüber sie nicht hinaus kann, wahrnimmt, dabei stehn bleibt und nunmehr ihren Gegenstand der Metaphysik überläßt" (WN: 36 f.).

Die von Schopenhauer erwähnte Grenze ist das *Tor*, vor dem Faust stand, aber keinen Schlüssel fand. Es ist die Trennungslinie zwischen dem Willen und dessen Erscheinungen – es ist die Idee selbst. Mit materialistischen Mitteln als bloßen Vernunft-Produkten kann man in das Ideelle, Entmaterialisierte, nicht vordringen. Dieses Ziel zu verfolgen wäre, als wolle man dem allerletzten subatomaren Teilchen des Schattens auf den Kern kommen, ohne sich der lichtspendenden Sonne zuzuwenden oder den schattenwerfenden Gegenstand und die beschattete Fläche selbst zu berücksichtigen: Was keine wahre Realität besitzt, kann keine wahre Erkenntnis bringen. Der Schatten, der als materiell und daher erforschbar vorgetäuscht wird, ist nur ein Schleier der Maja, dessen sich die Natur, *geheimnisvoll am lichten Tag* (V. 672 f.), nicht berauben lässt. Faust, dies ahnend, versucht von Anfang an, das Verschleierte *durch Geistes Kraft und Mund* (V. 378 f.) zu erkunden, allerdings durch sich auf *ä u ß e r e* Zaubersformel und *ä u ß e r e* Gegenstände stützende Magie. Mephistos resolutes *Kein Weg!* (V. 6222) zielt aber eben auf diese Fehl tendenz und ermahnt: Nicht von außen, sondern ausschließlich von *i n n e n* sind die metaphysischen Geheimnisse zu erschließen.

In letzter Konsequenz also symbolisiert der Dreifuß „als Werkzeug magischer Beschwörung und als Träger der Hellseherkugel“ (vgl. GWB⁶) das durch den Schlüssel erworbene innere Sehvermögen Fausts, das ihn bis an die metaphysische Grenze führt: *Ein glühender Dreifuß tut dir endlich kund / Du seist im tiefsten, allertiefsten Grund* (V. 6283 f.). Hinsichtlich der Platonischen Ideenlehre und der Schopenhauer'schen Erscheinungsmetaphysik ist dieser *tiefste, allertiefste Grund* von entscheidender Bedeutung. Er lässt sich nämlich wohl im Rahmen der Schopenhauer'schen Schrift *Ueber die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde* (1813) interpretieren, laut deren die erscheinende Welt in vierfachen Kausalbeziehungen⁷ wurzelt, sich äußerlich als Wirkung, Schluss, Folge und Handlung manifestierend. Der von Faust zu ergründende Grund aller Dinge entspricht keiner diesen Kausalitäten⁸ – er selber liegt den vier kausalbezogenen Gründen zugrunde, deswegen ist er *allertiefst* und allein *zureichend*. Dieser Grund ist nichts anderes als das kausal-, ergo zeit- und raumlose „Objektseyn[...] für ein Subjekt“ (WWV I: 228); eine Art erkenntniskonstituierender „Nullform“. Ohne sie bliebe das Allertiefste – nämlich das, *was die Welt / im Innersten zusammenhält* (V. 382 f.) – gründlich im Grunde unergründlich. Schließlich wäre damit auch Goethes rhetorische Frage *Ob nicht Natur zuletzt sich doch ergründe?* aus dem dem Staatsminister von Voigt gewidmeten Gedicht *Zur Feier des 27. Septembers 1816*, die Schopenhauer als Motto dem ganzen ersten Band seines Hauptwerks voranstellte, schlicht zu verneinen.

⁶ http://www.woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui_py?sigle=GWB&lemid=JD02177

⁷ 1. zwischen Ursache und Wirkung (Grund des Werdens); 2. zwischen Prämisse und Schluss (Grund des Erkennens); 3. zwischen Lage und Folge (Grund des Seins); 4. zwischen Motiv und Handlung (Grund des Handelns).

⁸ Nur scheinbar hängt dieser Grund mit dem zweiten, dem des Erkennens, zusammen, da er sich lediglich auf abstraktes, begriffliches Denken bezieht, das in letzter Instanz auch vom Willen gelenkt ist (vgl. WWV II: 437), während Ideen immer nur anschaulich, intuitiv und willenlos erkannt werden können.

6 Magie

Fausts kathartische Verwandlung vom trüben Individuum zum reinen Subjekt der Erkenntnis beruhte somit auf einer temporären Entwurzelung des vierfachverwurzelten Satzes vom zureichenden Grunde. Dem entsprechen seine drei Entgrenzungsversuche: die Makrokosmos-Schau, die Erdgeist-Beschwörung und die Suizidabsicht. Alle drei sind in einem Fiasko geendet, weil er nicht zu wenig, sondern zu sehr wollte. Er scheiterte sozusagen am Wollen selbst, an seinem ungezähmten Willen, dessen Aufhebung doch die unvermeidliche Bedingung für das Erlangen der wahren Erkenntnis ist. *Du mußt! du mußt! und kostet' es mein Leben!* (V. 481), beschwört er wie von Sinnen den Erdgeist, damit er erscheine. Als aber sein Wunsch in Erfüllung geht, fühlt er weder Befriedigung noch Ruhe, weil seine Individualität dadurch anstatt gemildert, verstärkt wurde: *Ich bin's, bin Faust, bin deines gleichen!* (V. 500), brüstet er sich wie nervenschwach. Indem er sich aber den zeit- und ortsgebundenen Kausalrelationen langsam entzieht, der metaphysische Wille in ihm jedoch ständig an Intensität gewinnt, gerät er in einen Trancezustand, in dem er die Welt als Wille und Vorstellung zugleich sieht. Mehr noch: Er selbst wird zur Verkörperung dieser Zwiespältigkeit, angeschlagen zwischen der Skylla der einen und der Charybdis der anderen Welt, und damit beide, ganz göttergleich, verknüpfend. Er wird zum bewusstlosen Medium der Erkenntnis, zur Idee der Welt und Menschheit in ihrer Totalität. Dies spiegelt sich in seinen ekstatischen Ausbrüchen wider: *Bin ich ein Gott? Mir wird so licht!* (V. 439); *Ich, Ebenbild der Gottheit, das sich schon / Ganz nah gedünkt dem Spiegel ew'ger Wahrheit!* (V. 614 f.); *Ich, mehr als Cherub!* (V. 618). Der Höhepunkt dieser phantasmagorischen Visionen-Reihe ist das Erblicken des Feuerwagens, der auf leichten Schwingen an ihn heranschwebt (vgl. V. 702 f.). Dieses Bild ist Anspielung auf die Himmelfahrt des Elia, der nach biblischer Überlieferung als einziger Mensch lebendig in den Himmel gelangte (vgl. 2. Könige, 2, 11). Wie auch immer sich Faust allumfassend und in Allem zerfließend findet, bleibt die Nabelschnur zur eigenen Individualität, zu seinem empirisch gegebenen Ich, nach wie vor undurchschnitten. Statt zum reinen Subjekt der Erkenntnis, wird er zum reinen Subjekt des Willens. Metaphorisch ausgedrückt: Er springt über die Ideen hinaus direkt ins Feuer. Ein undenkbares Vorgehen, das nur auf eine einzige Weise durchführbar ist: kraft Magie.

Ihr ergibt sich nun Faust, voller Hoffnung, dass

„die Scheidewände der Individuation und Sonderung, so fest sie auch seien, doch gelegentlich eine Kommunikation [...] zulassen könnten; und daß, wie es, im somnambulen Hellsehn, eine Aufhebung der individuellen Isolation der *Erkenntnis* gibt, es auch eine Aufhebung der individuellen Isolation des *Willens* geben könne. [...] Der Ursprung dieses [...] unverteilbaren Gedanken [ist] sehr tief zu suchen, nämlich in dem innern Gefühl der Allmacht des Willens an sich, jenes Willens, welcher das innere Wesen des Menschen und zugleich der ganzen Natur ist, und in der sich daran knüpfenden Voraussetzung, daß jene Allmacht wohl ein Mal, auf irgend eine Weise, auch vom Individuo aus geltend gemacht werden könnte.“ (WN: 135 f.)

Wenn nun Faust, nachdem er das Zeichen des Erdgeistes erblickt hat, vernehmen lässt: *Wie anders wirkt dies Zeichen auf mich ein!* (V. 460), ist in dieser „anderen Einwirkung“ der Hauptgedanke der eben zitierten Ausführung Schopenhauers präsent und vorausgeahnt – nämlich dass eine Wirkung, die nicht auf dem Kausalnexus, d.h. auf keiner der vier in der Schrift *Über die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde* erörterten Kausalbindungen beruht, möglich ist. Das Erdgeist-Signum hat nur eine vermittelnde Funktion. Es dient zwar als Medium zur „Aufhebung der individuellen Isolation des *Willens*“, d.h. zu einer gewissen Zusammenschließung des individuellen Willens Fausts mit dem metaphysischen Willen. Diesen aber versinnbildlicht der Erdgeist selbst. Deshalb muss auch die »Erde« in seinem Namen nicht ganz „irdisch“ verstanden werden: „Bei dieser »Erde« handelt es sich nicht um den Planeten

Erde und nicht um das Element Erde, sondern um die von den Pansophen und Alchimisten angenommene Urmaterie, aus der z. B. Gott den ersten Menschen gemacht hat.“ (FDK I: 132)

Diese Urmaterie hat wenig mit dem Stoff – sei er im festen, flüssigen oder gasförmigen Zustand – zu tun. Vielmehr mit Entitäten wie Wärme und Licht. Deswegen wird zum äußeren Indikator des metaphysischen Willens während der Erdgeist-Erscheinung nicht *terra* (Erde), sondern *flamma* (Feuer). Die von seinem Gesicht ausstrahlende und beinahe zur Flamme sich verwandelnde Glut, drückt das Primäre, Subjektive, Tiefe und Dunkle, Ungebändigte und Bewegende, kurzum das „Sein“, das kantische „Ding an sich“ aus. Der Erdgeist, sich als *glühend Leben* (V. 507) vorstellend, erscheint, so der Regiekommentar vor dem Vers 482, *in einer Flamme* genau wie Gott vor Mose im brennenden Dornbusch (Ex 3, 2), und fragt nur: *Wer ruft mir?* (V. 482). Aber so wie Mose sein Gesicht verhüllen musste; *denn er fürchtete sich, Gott anzuschauen* (Ex, 3, 6), musste sich auch Faust von dem Gesicht des Erdgeistes abwenden und in demselben Atemzug aufschreien: *Schreckliches Gesicht!* (V. 482). Und dann noch: *Weh! Ich ertrag' dich nicht!* (V. 485). Der Erdgeist rückt ihn nämlich als *Übermenschen* (V. 490) und *furchtsam weggekrümmte[n] Wurm* (V. 498) ins wahre Licht seiner erbärmlichen Existenz voller voluntativ bedingter Leiden. Er lässt ihn spüren, dass das rein Subjektive, im diametralen Gegensatz zum rein Objektiven, schmerzt. In der *Flammenbildung* (V. 499) erblickt sich Faust selber als ein vergängliches, im Käfig der vier Kausalbindungen, ja des eigenen Körpers gefangenes Schattenbild der wahren Realität, chancenlos sich freizumachen. Das von der Glut des Erdgeistes erzeugte und Fausts Studienzimmer überflutende Licht ist gnostischen Ursprungs und kommt als Metapher in variablen religiösen Erzählungen vor. Hier wie dort aber ist der Erleuchtete innerlich tiefst erschüttert: Das Licht führt ihn von Irrwegen zur einschneidenden Selbsterkenntnis und folglich zur Bekehrung (vgl. Just 2014: 130).

Solche Beruhigungszustände erlebt Faust erst in *Wald und Höhle*, wo er plötzlich den Erdgeist einen *erhabnen Geist* nennt und ihm somit „jetzt auch die kontemplativ zu fassenden Ordnungsfunktionen des Makrokosmos zuschreibt (V. 3224 – 27), während er ihm auf der anderen Seite das abspricht, was ihm beim Erdgeist »Mut [...] Mit Stürmen mich herumzuschlagen« eingeflößt hat“ (FDK I: 395). Hier ist es Faust zum ersten Mal vergönnt, in das *Königreich* (V. 3220) der Natur-Ideen *Wie in den Busen eines Freund's zu schauen* (V. 3224). Zum ersten Mal wird er hier, sein Individuum aufhebend, zum reinen Subjekt der Erkenntnis: *Erhabner Geist, du gabst mir, gabst mir Alles, [...] Du führst die Reihe der Lebendigen / Vor mir vorbei, und lehrst mich meine Brüder / Im stillen Busch, in Luft und Wasser kennen* (V. 3217 ff.). Faust redet hier mit der Natur als einem lebendigen Wesen, „indem sich seine imaginative Welt verbindet mit dem, was als Maja oder Illusion vorliegt“ (Steiner 1981: 49). Diese „imaginative Welt“ ist die der Kunst, bei der die Vorstellungskraft eine unvertretbare Rolle spielt: „Man hat als einen wesentlichen Bestandtheil der Genialität die Phantasie erkannt, [...] um in den Dingen nicht Das zu sehn, was die Natur wirklich gebildet hat, sondern was sie zu bilden sich bemühte, aber, wegen des [...] Kampfes ihrer Formen unter einander, nicht zu Stande brachte“ (WWV I: 241). Bereits hier erweist sich Faust als zu dem fähig, was er im zweiten Teil auf die illusorische Spitze getrieben hat, als er mithilfe des Dreifußes und des Schlüssels als Werkzeuge der substanziellen Magie coram publico die Kluft zwischen Sein und Schein, Wahren und Maske, Eigentlichem und Abglanz schloss.

7 Abglanz

Der Abglanz fesselt Fausts Aufmerksamkeit schon in der prologartigen *Anmutige[n] Gegend*, als er seinen Blick vom blendenden Licht der aufgehenden Sonne dem sich über einen Wasserfall gewölbten Regenbogen mit dem Credo *Am farbigen Abglanz haben wir das Leben* (V.

4727) zuwendet. Der siebenfarbige Regenbogen kann als Abglanz der Herrlichkeit Gottes und der Himmelskräfte, die der Quelle allen Lebens entspringen, betrachtet werden: „den Menschen als Geschöpfen ist das Leben gegeben als göttliche Kräfte (Sephilot, Abglänze), deren Verbindung in Gott unauflöslich ist (sie sind in ihm ein Leben, ein weißes Licht)“ (FDK I: 571 f.). Die sieben Regenbogenfarben erinnern an die sieben Mütter, die als *ein einzig Wesen* – hier die ewige Idee der Menschheit an sich – *den ewigen Willen eröffnen* (siehe oben). Der hellseherische Einblick in diesen Eröffnungsprozess ist nur möglich, wenn man völlig den eigenen Willen aufhebt und den Natur- und Geschichtsablauf teilnahms- und daher schmerzlos wie ein klares Weltauge an anderen Individuen beobachtet. Nur dann kann die ewige Idee der ganzen Menschheit zutage treten.

Dies ist der Fall, als sich Faust nun, *geblendet* und vom *Augenschmerz durchdrungen* (V. 4702 f.), von dem *Flammen-Übermaß* (V. 4708) der Sonne, deren Wärme auch in seinem eigenen Innern als Wille tätig ist, *mit wachsendem Entzücken* (V. 4717) dem Wasserfall, dessen Ströme den in aller sich von Geschlecht zu Geschlecht fortpflanzenden und die ganze Erde überflutenden Menschheit arbeitenden Willen widerspiegelt, zuwendet, da er (dieser allmenschliche Wille, im Gegensatz zum augenblicklich willenlos gewordenen Faust) „an sich selbst ein so wilder, ungestümer Drang ist, wie die Kraft, die im herabstürzenden Wasserfall erscheint“ (WWV II: 248). Hiermit unterscheidet sich Fausts Situation erheblich von der anfänglichen, als er *wie von neuem Wein* (V. 463) glühend *in des Schiffbruchs Knirschen* (V. 467) nicht zagte, also sich direkt in den Wasserfall, *in das Rauschen der Zeit, / Ins Rollen der Begebenheit* (V. 1754 ff.), stürzen wollte, denn *Nur rastlos betätigt sich der Mann* (V. 1759). Anfänglich wollte er sich der trocknen Wissenschaft entziehen, um die Welt an eigenem Leib zu erfahren (abhängig vom Satze des Grundes) – jetzt allerdings, um sie als praxisentzogener genialer Künstler, ein Taugenichts (unabhängig vom Satze des Grundes) anschauen zu können. Die Farben des Regenbogens, mit dem der alttestamentarische Gott den neuen Bund mit Noah besiegelte, erschließen sich nun vor ihm als Idee der ganzen Menschheit.

Die Differenz zwischen diesen zwei Betrachtungsarten – der empirisch-vernünftigen und der kontemplativ-intuitiven – erläutert anhand des erweiterten Beispiels der Wasserfalls- und Regenbogenmetapher Schopenhauer selbst:

„Die erstere [Betrachtungsart] gleicht dem gewaltigen Sturm, der ohne Anfang und Ziel dahinfährt, Alles beugt, bewegt, mit sich fortreißt; die zweite dem ruhigen Sonnenstrahl, der den Weg dieses Sturmes durchschneidet, von ihm ganz unbewegt. Die erstere gleicht den unzähligen, gewaltsam bewegten Tropfen des Wasserfalls, die stets wechselnd, keinen Augenblick rasten: die zweite dem auf diesem tobenden Gewühl stille ruhenden Regenbogen. – Nur durch die [...] im Objekt ganz aufgehende, reine Kontemplation werden Ideen aufgefaßt.“ (WWV I: 240)

Diese Metapher wird dann im zweiten Teil der *Welt als Wille und Vorstellung* innerhalb der Erläuterungen über die Unzerstörbarkeit des menschlichen Wesens durch den Tod auch auf die Idee der Gattung generell, der Mensch mit eingeschlossen, übertragen:

„Wie die zerstäubenden Tropfen des tobenden Wasserfalls mit Blitzesschnelle wechseln, während der Regenbogen, dessen Träger sie sind, in unbeweglicher Ruhe fest steht, ganz unberührt von jenem rastlosen Wechsel; so bleibt jede *Idee*, d.i. jede *Gattung* lebender Wesen, ganz unberührt vom fortwährenden Wechsel ihrer Individuen. Die *Idee* aber, oder die Gattung, ist es, darin der Wille zum Leben eigentlich wurzelt und sich manifestiert: daher auch ist an ihrem Bestand allein ihm wahrhaft gelegen.“ (WWV II: 566)

Der Regenbogen steht allerdings nicht nur als Idee der menschlichen Gattung über dem Wasserfall. Eine tiefergreifende Bedeutung ist der Aussage Goethes zu entnehmen: „Das Wahre, mit dem Göttlichen identisch, läßt sich niemals von uns direkt erkennen, wir schauen es nur im Abglanz, im Beispiel, Symbol, in einzelnen und verwandten Erscheinungen“ (HA 13: 305).

Diese „einzelnen und verwandten Erscheinungen“ sind Individuen aus Fleisch und Blut, die erst die Ideen der Menschheit oder Gottheit spiegeln. Während sich also in der ersten Bedeutung der Regenbogen als Symbol für Gegebenheit zur Erkenntnis der Wahrheit (Ideen) interpretieren lässt, wird er in der zweiten Bedeutung zum Gegebenen als auflösliches Leben an die Kreatur (Erscheinungen). Im ersten Fall liegt der Akzent auf dem „haben“: Am farbigen Abglanz h a b e n (d.h. sehen, erkennen) wir das Leben; im zweiten Fall auf dem „wir“: Am farbigen Abglanz haben w i r (als einzelne Individuen) das Leben. In dieser zweiten Bedeutung sind, wie bunt sie auch erscheinen mögen, die Farben des Regenbogens nur trübe Erscheinungen des unerträglich grellen, total „weißen“ Lichts der Sonne, die mit ihrer unvorstellbar hohen Temperatur (im Sonnenkern knapp 16 Millionen Grad Celsius) den metaphysischen Willen, ja das Göttliche selbst verkörpert. Die sieben Regenbogenfarben sind, wie der Mensch selbst inmitten der sichtbaren Welt, nur getrübe Zeichen der wahren Realität.

Dieser Trübheit, Falschheit aller Dinge war sich Faust von Anfang an wohl bewusst. Beim Beschauen der sich magisch bewegenden Zeichen des Makrokosmos ruft er ernüchert aus: *Welch Schauspiel! aber ach! ein Schauspiel nur!* (V. 454). Als ihm dann nach der Konfrontation mit dem Erdgeist deutlich wurde, dass auch die Gegenstände seiner Forschungsbestrebungen an sich fiktiv und daher unergründlich sind, verfällt er fast in eine abgrundtiefe Depression: *So fluch' ich allem was die Seele / Mit Lock- und Gaukelwerk umspannt, / Und sie in diese Trauerhöhle / Mit Blend- und Schmeichelkräften bann!* (V. 1587 f.), bis er schließlich nochmals aufs Klarste das Blenden der Erscheinung, */ Die sich an unsre Sinne drängt!* (V. 1593 f.) verflucht. Die Trauerhöhle, die Faust beklagt, ist wohl nicht nur mit seinem *verfluchte[n] dumpfe[n] Mauerloch* (V. 399), sondern auch mit der finsternen Höhle aus Platons Höhlengleichnis vergleichbar. Alle schmeichelnden Gaukel- und Blenderscheinungen erinnern ganz im Sinne der idealistischen Erscheinungsmetaphysik Schopenhauers an Dinge dieser Welt, die für real gehalten werden, aber tatsächlich nur Schattenbilder, „nur Schaum und Dunst sind, gleich dem Weine, welchen Mephistopheles in Auerbachs Keller kredenzt: nämlich nach jedem sinnlichen Genuß sagen auch wir: »Mir dünkte doch als tränk' ich Wein« [*Faust I*, 2334]“ (WWV II: 586). Wem aber Siebel reinen Wein einschenkt, muss mit ihm, ein halbleeres Glas verdorbenen Wassers in der Hand erblickend, eingestehen, dass alles nur *Lug und Schein* (V. 2333) war.

In Bezug auf die Regenbogenmetapher fällt aber diese matrixoid vorgegaukelte Theaterlügenwelt am signifikantesten in Fausts Mauerloch ins Auge, *Wo selbst das liebe Himmelslicht / Trüb' durch gemalte Scheiben bricht!* (V. 400 f.) Das, was als Göttliches zu ihm herabsteigt, ist durch den Schleier der Maja, durch bunt bemalte, trübe Glasscheiben filtrierte, damit es eben nicht nur *lieb*, ästhetisch wirke, sondern auch ohne Augenschädigungen beobachtbar wäre. Die dazu bedürftige Verhüllung des unerträglich hellen Lichts, wird biblisch „Herrlichkeit des Herrn“ genannt. Z.B. auf dem Berg Sinai, wo Gott in einer Wolke verhüllt zu Mose sprechen muss (vgl. 2. Mose 27, 17). Nicht also das Licht selbst, sondern erst sein sich *bald rein gezeichnet[er], bald in Luft zerfließend[er]* (V. 4723) Abglanz im siebenfarbigen Regenbogen, seine Sichtbarkeit also, die sichtbar gewordene Idee, wird als „Herrlichkeit Gottes“ bezeichnet. Allein die Ideen sind schön, erträglich und erkennbar, im krassen Gegensatz zum metaphysischen Willen, der sie erzeugt.

8 Licht

Erst wenn man die physischen Eigenschaften der Sonne als kosmologische Versinnbildlichung des metaphysischen Willens und dessen scheinhaften Erscheinungen in Erwägung zieht, tritt der Unterschied zwischen Erkennbarem und Unerkennbarem, mehr aber noch zwischen Erkennendem und Unerkennendem angesichts des Subjekts zutage: Die Sonne scheint, weil sie warm ist,

nicht etwa umgekehrt. Das Licht ist bloß ein Produkt der Wärme so wie der Intellekt bloß ein Werkzeug des Willens ist: „der Wille ist die Wärme, der Intellekt das Licht“ (WWV II: 234). Deshalb lässt sich aller Logik zuwider der Wille nicht nur als das Primäre, sondern auch als das Dunkle bezeichnen, das ohne Unterlass das sekundäre Licht – „das Korrelat und die Bedingung der vollkommensten anschaulichen Erkenntnißweise“ (ebd.: 256) und „de[n] größte[n] Demant in der Krone der Schönheit“ (WWV I: 260) – erzeugt.⁹ Die Deutlichkeit, mit welcher die Idee des angeschauten Gegenstands erkannt wird und die ihn folglich als mehr oder weniger schön erscheinen lässt, ist von der Quantität sowie von der Qualität des ihn beleuchtenden Lichts abhängig. Hiermit erweist sich das Licht als ein für das „klare Weltauge“ geschaffenes Medium der Ideen-Erscheinung. Dabei kann das Schöne ohne das Hässliche nicht in Erscheinung treten – es handelt sich um zwei komplementäre Bestandteile der Erkenntnis wie Wärme und Licht oder Wille und Intellekt. Selbst der Beobachter bedarf, um kontemplierend das Schöne, die Idee der Menschheit im Regenbogen zu erblicken, des Furchtsam-Stürmischen, ja Schreckenerregenden – nämlich des Wasserfalls, der im tiefsten Grunde, *das Felsenriff durchbrausend* (V. 4716), *von Sturz zu Sturzen wälz[en]d* (V. 4718), *in tausend / Dann abertausend Strömen sich ergießend, / Hoch in die Lüfte Schaum an Schäume sausend* (V. 4718 ff.), mit dem metaphysischen Willen identisch ist.

Die in den Regenbogen hineingeschriebene Idee hat eine Trübungs- oder Milderungsfunktion in Bezug auf den metaphysischen Willen, indem in ihr das göttlich weiße, ansonsten unerträgliche Licht der Sonne (Lux) in Spektralfarben (Lumen) zerlegt ist – und eine epistemische bzw. ästhetische Funktion in Bezug auf die als Realität erscheinende Welt, die ohne Farben schlechthin durchsichtig und daher visuell unfassbar wäre.¹⁰ Diese Doppelfunktion der Idee wird auch doppelt bewirkt: Einerseits von der Sonne, andererseits vom Wasserfall als zweier Gegenstände der schon ersichtlichen Welt. Freilich übernimmt der Wasserfall die Funktion des Prismas und die Strahlen des Lichts (Lumen) eine erzeugende Funktion: Durch ihre Kooperation wird die Idee (der Regenbogen) sichtbar. Wenn aber das Substanzielle, das „An sich“ dieser Dinge, nämlich das Wasser und das Lux, ins Auge gefasst wird, dann gewinnt das Gleichnis eine potenzierte metaphysische Aussagekraft: Durch den Willen selbst, der sich im Wasser des Wasserfalls und *zugleich* im Lux der Sonne manifestiert, werden die Ideen gezeugt, d.h. in materielle Erscheinungen als „Lumen-Verkörperungen“ dieser Welt verwandelt.¹¹ Der

⁹ Das Primat des Willens gegenüber dem sekundären, als nur zusätzlich erzeugten Intellekt im Prozess der Welterschöpfung betont auch Mephistopheles, indem er innerhalb seiner Selbstcharakteristik die Finsternis und das Licht folgendermaßen hierarchisiert: *Ich bin ein Teil des Teils, der Anfangs alles war, / Ein Teil der Finsternis, die sich das Licht gebar* (V. 1349 f.). Somit erscheint das Dunkle, Finstre als etwas Substanzielles, nicht als bloße Abwesenheit des Lichts.

¹⁰ Unter dem Begriff „durchsichtig“ verstehe ich erkenntnistheoretisch etwas anderes als Ludwig Wittgenstein (vgl. 1989: 18 f.). Vollkommen durchsichtig ist ein Gegenstand, der keine Spuren von Farben trägt, die ihn erkennbar machen würden. Ein „grünes durchsichtiges Glas“ bleibt immer grün und durchsichtig nur in dem Maße, dass hinter ihm Umrisse anderer Gegenstände zu sehen sind. Vollkommen durchsichtig wäre das Glas, wenn man es wegen Mangel an Farben nicht sehen könnte – es wäre eigentlich unsichtbar. Diese Unsichtbarkeit ist, so meine Annahme, nichts anderes als eine totale Abwesenheit von Farben. Solch ein Gegenstand oder Substanz ist nicht einmal in Umrissen zu sehen. Daher muss eine sichtbare, d.h. visuell erkennbare Welt notwendig farbig, trüb, luminös, und nicht (auch im übertragenen Sinne des Wortes) luxuriös sein.

¹¹ Astrophysikalisch betrachtet gleicht diese Verwandlung des Metaphysischen ins Physische, dieses „Sich-Zeigen-Wollen“ des Willens der Umwandlung (Fusion) von Wasserstoff zu Helium im Sonnenkern, da eben dadurch die Wärme (die erwähnten 16 Mio. Grad Celsius) als Voraussetzung des Lichtes entsteht. Der Wasserstoff und das Helium im Prozess der „Luminisierung“ (der Materialisation) und Illuminierung (des Sichtbarwerdens) der Welt erfüllen eine ähnliche Funktion wie der Wasserfall und die Sonnenstrahlen bei Erscheinung der Idee. Sogar das Kompositum *Feuermeer* (V. 4710) deutet metaphorisch auf das substanzielle Doppelwesen des metaphysischen Willens hin.

Wille als Lux und Wasser tritt folglich in Form des Spektrallichts in Erscheinung – er objektiviert, materialisiert, verkörpert sich. Besagtermaßen ist das Licht an sich doppelwesenhaft: als *L u x* ist es unkörperlich (quantenmechanisch eine „Welle“), als *L u m e n* aber körperlich (quantenmechanisch ein Teilchen). Bereits Robert Grosseteste hielt das Licht für eine „zwischen Geist und Materie stehende Substanz, [...] die mit der gestaltlosen *materia prima* zusammen erst die Körper konstituiert“ (zit. nach FDK I: 223). Die körperkonstituierende Funktion des Lichts wird, obwohl mit verbitterter Ironie, von Mephistopheles selbst indiziert, indem er sagt, dass es *Verhaftet an den Körpern klebt. / Von Körpern strömt's, die Körper macht es schön, / Ein Körper hemmt's auf seinem Gange* (V. 1354 ff). Und als er dann die Hoffnung hegt, das Licht gehe mit Körpern zugrunde (V. 1357 f.), wird diese reversible Körper-Licht-Abhängigkeit ganz ersichtlich: der Körper (die Materie an sich) ist nur ein durch die Idee getrübt, schattengewordenes Licht Gottes: Erlischt das Licht, verschwindet der Schatten. Den ganzen Prozess, an dessen Ende der Körper als getrübt Version des Lichts steht, veranschaulicht auch Agrippa. Nach ihm nimmt die Seele beim Herabsteigen durch die Engelhierarchien bis in ihren irdischen Körper die Natur dieser Intelligenzen an „wie das Licht die Farbe des Glases, durch welches es hindurchgeht“ (1855: 217). Noch zutreffender brachte diese Anschauung Marsilio Ficino, der Florentiner Zeitgenosse Agrippas sowie des historischen Faust zum Ausdruck: „Die intelligible Welt ist die Mitte zwischen der sichtbaren Welt und dem guten selbst, ein Bild des Guten ist sie nämlich, dabei ein Muster der körperlichen Welt, derart daß sie vom Guten abhängt, wie das Licht (*lumen*) außerhalb der Sonne vom Licht (*lux*) in der Sonne“ (Albertini 1997: 278). Diese „intelligible Welt“ ist Wohnort der Ideen; folglich ist sie über die intellektuelle Anschauung, nicht über die empirische Sinneswahrnehmung fassbar.

Die vom weißen Licht (das unkörperliche Lux) durchdrungene Idee ist die Zeugung der materiellen Welt (das körperliche Lumen). Dabei spielt eben der sich aus dem Lumen ergießende *G l a n z* auf der Achse *Lux* → *Idee* → *Lumen* → *Glanz* die entscheidende Rolle: „so wie das Licht (*lumen*) aus sich Glanz hervorbringt, [...] so der Glanz durch die Wärme Körperliches erzeugt“ (ebd.). Die Wärme ist an sich dunkel wie die Schatten – dies ist der vererbte erzeugend-triebhafter Teil des metaphysischen Willens, da „die Lux eine Flamme ist und Akt des Durchsichtigen [eines zwar diaphanen, doch aber ganz finsternen Körpers; J.Č.], das für sich genommen dunkel ist, von ihr jedoch erhellt wird“ (ebd.: 275). Das Licht (*Lumen*) bleibt nach wie vor sekundär, ephemer, objektiv und steril, weil nur für den Intellekt beschaffen; die Wärme dagegen primär, fest, subjektiv und potent wie „der starke Blinde, der den sehenden Gelähmten auf den Schultern trägt“ (WWV II: 243) – nämlich der bewusste Wille, denn er, „als solcher, erkennt gar nichts“ (PP II: 55). Was nun aber die Körperdimensionalität der als real empfundenen Schattenbilder dieser Welt ausmacht, scheint mit der Erkennungsfunktion des spektralfarbigem Lichts (*Lumen*) zusammenzuhängen: Die Gegenstände lassen sich nur dann visuell voneinander unterscheiden, wenn man unter Farbe alles, was nicht vollkommen durchsichtig, d.h. immer etwas trüb ist, versteht.

9 Projektion

Der Vorgang der Körperwerdung, der Dimensionierung des Lichts, ist auch aus der Art und Weise ersichtlich, auf welche Goethe den Erdgeist erscheinen lässt. Eine merkwürdige Analogie dieser Szene zum Platonischen Höhlengleichnis zeigt sich vor allem, wenn die Umstände der ersten Weimarer *Faust I*-Aufführung berücksichtigt werden. Hier wollte Goethe eine ganz neue Darstellungstechnik ins Spiel bringen, als er am 12. Dezember 1828 dem Maler Wilhelm Zahn in Berlin schrieb:

„Fürst Radziwill [...] ließ die Erscheinung des Geistes in der ersten Szene auf eine phantasmagorische Weise vorstellen, daß nämlich, bei verdunkeltem Theater, auf eine im Hintergrund aufgespannte Leinwand, von hinten her, ein erst kleiner, dann sich immer vergrößernder lichter Kopf geworfen wurde, welcher daher sich immer zu nähern und immer weiter hervorzutreten schien. Dieses Kunststück ward offenbar durch eine Art *Laterna magica* hervorgebracht. Könnten Sie baldigst erfahren: wer jenen Apparat verfertigt, ob man einen gleichen erlangen könnte, und was man allenfalls dafür entrichten müßte? Das vorzustellende Bild würde man von hier aus dem Künstler hinsenden.“ (zit. nach FK: 218)

Das vorzustellende Bild (ein Transparentbild in Form einer bemalten Glasscheibe) übernimmt da – ähnlich wie die gemalten Fensterscheiben in Fausts Studierzimmer – die mittlere Stellung der Platonschen Idee als einer unbeweglicher Musterform zwischen den schattenartigen Erscheinungen (Schein) und dem Willen (Sein). Die Leinwand im Hintergrund ist der ausgedehnte Zeitraum als die a priori gegebene Form und Bedingung der individuellen Erkenntnis. Der darauf vergrößert projizierte Kopf des Erdgeistes entspricht den Schattenbildern aus dem Höhlengleichnis. Die Lichtquelle (Kerzen oder Öllampen) steht für den alles bewegenden, im Höhlengleichnis sich als Feuer manifestierenden Willen. Der Unterschied ist lediglich, dass die „Lebendigkeit“ der Schatten in der Höhle metaphorisch durch die Beweglichkeit des Feuers selbst verursacht ist (die erste Ursache – *prima causa*), während die „Lebendigkeit“ des Erdgeistes für eine Bühnenaufführung durch Abstandsveränderungen des auf Rollen sich bewegenden Apparats hinter der Projektionsfläche bzw. durch langsames Ab- und Aufblenden des Lichts für die Transparentbilder zu erzielen ist, sodass die Spukbilder sich mal zu nähern, mal zu entfernen scheinen.

Auf ähnliche Weise erscheinen Helena und Paris im *Rittersaal* – nur noch verfeinert. Hier wird nämlich keine Projektionswand benutzt; die Lebendigkeit der zu erscheinenden Gestalten wird durch Produktion von Nebel fingiert, wie ihn Faust, *der kühne Magier* (V. 6436), mit Weihrauch aus dem Dreifuß aufsteigen lässt, indem er das Pulver mit dem glühenden Schlüssel entzündet. Die Zweideutigkeit jener Gegenstände ist an dieser Stelle besonders ersichtlich: als Werkzeuge der Poesie helfen sie, Bilder zu produzieren und zu rezipieren; als versinnbildlichte Geschlechtsorgane lassen sie aus dem Rauchpulver einen neuen Körper entstehen, der ohnehin nur *Schaum und Dust* (V. 6758), nur ein neuer, obwohl plastischer, in die drei Dimensionen versetzter Schatten ist. Immerhin aber spielt auch hier „das vorzustellende Bild“, oder, technisch genommen, das richtige Diapositiv, die Schlüsselrolle. So musste dem *Raub der Helena*, wie der Astrologe das Stück nach Fausts törichtem Entführungsversuch des Nebelgespenstes nannte (V. 6548), notwendigerweise der Raub der entsprechenden Idee der Schönheit aus dem Reich der Mütter vorausgehen.

Zwar gelang es Faust, doch genügte es ihm nicht. Nachdem er das richtige Muster für die Projektionstechnik besorgt hatte und dieses nun vor ihm auch körperhaft im Nebel als „Objektsein für ein Subjekt“ dreidimensional erscheint, muss er noch die richtige „Frequenz“ im eigenen Innern finden: die des reinen Subjekts der Erkenntnis – und dann noch den erwünschten „Signalempfang“ frei von jeglichen Willensregungen halten. Zuerst gelingt es ihm vollkommen: *Hab ich noch Augen?* (V. 6487), fragt er sich erstaunt, als das Musterbild weiblicher Schönheit endlich vor ihm steht. In diesem Moment öffnete sich in ihm der tiefste Sinn für das Ästhetische: „Fausts erste Reaktion ist nicht Besitzwunsch, sondern Hingabe; seine Erfahrung ist nicht das Sehen Helenas, sondern die sich plötzlich »tief im Sinn«, d.h. in seinem Innern, ergießende Quelle der Schönheit. Die Augen als mediale Organe des Sehens scheinen überflüssig zu werden, Schönheit außen und innen, objektiv und subjektiv, schließen sich als identisch zusammen und überspringen die Subjekt/Objekt-Grenze“ (FDK I: 658 f.). Durch Verwischung dieser Grenze werden Helena als das angeschaute Objekt und Faust als das rein anschauende Subjekt der Erkenntnis zum Symbol im Sinne Susmans und zugleich im Schopenhauerschen Sinne, weil hier das Angeschaute und das Anschauende tatsächlich ineinander verloren gehen –

sie werden Eins. Faust wird zum „klaren Weltauge“, indem er die physischen Augen nicht braucht. Ebendarum ist in diesem Augenblick seine Liebe zu Helena noch rein, platonisch, innerlich, ohne Anspruch auf ihren Leib erhebend, weil sie keinen besitzt.

Dennoch hält er diese für die wahre Erkenntnis unentbehrliche Unterscheidung zwischen Wirklichkeit und Illusion nicht lange aufrecht: Er wird eifersüchtig auf Paris. Auf einmal erblickt er in Helena die fassbare und „raubbare“ Schönheit im äußeren, körperlichen Sinne. Er will sie nicht mehr beobachten und bewundern, sondern erobern und bewachen, ja besitzen. Diese Besitzgier aber, das mitwirkende Interesse an Helenas Körper, sind Symptome des wiedererwachenden Willens, der nun erneut Fausts Benehmen regiert, sein inneres Sehvermögen zunichtemacht und ihn Mephistos Ermahnung überhören lässt: *Fallt nicht aus der Rolle!* (V. 6501). Nämlich aus der Rolle des Künstlers, denn die Ideen kann dieser nicht besitzen, sondern nur sehen bzw. versuchen, sie zum Ausdruck zu bringen. So musste das Notwendige geschehen: Nachdem er Helena mit Gewalt anfasste, folgte eine mächtige Explosion – als wenn Wirklichkeit und Traum aufeinanderprallen. Faust fällt in Ohnmacht und Mephistopheles schleppt ihn von der Bühne weg: Nur wer gelähmt, physisch paralysiert, des Willens zum Leben ganz asketisch entlastet ist, kann die ewigen Ideen in aller Ruhe auf Dauer beschauen und auf sein Innerstes wirken lassen.

10 Luna

Dies geschieht während der *Klassischen Walpurgisnacht* im antiken Griechenland, wohin sich Fausts Geist begibt, nachdem sein Körper gelähmt wurde. In diesem mythischen Geisterreich kommen ganz andere Verhaltensmuster als die manieristischen des kaiserlichen Hofes zum Vorschein. Man spricht eine Ideen-Sprache der Gedanken, eine Art Universal-Sprache. Alles ist vielmehr intellektuell- als willensbedingt und demgemäß von einer andersartigen Symbolik durchwoben als zuvor im irdischen Leben. Gegenüber dem allverbrennenden sonnenartigen Gesicht des Erdgeistes, in dem sich die große Natur selbst als Inkarnation des metaphysischen Willens abbildete, überwacht nun die nächtliche Landschaft das milde Mondantlitz: „Der Mond leuchtet, ohne zu wärmen; worin gewiß der Grund liegt, daß man ihn keusch genannt und mit der Diana identifiziert hat. – In Folge dieses ganzen wohlthätigen Eindruckes auf unser Gemüth wird der Mond allmählig der Freund unsers Busens, was hingegen die Sonne nie wird, welcher, wie einem überschwänglichen Wohlthäter, wir gar nicht ins Gesicht zu sehn vermögen“ (WWV II: 444). Bereits in der *Nacht-Szene* spricht Faust den Vollmond als einen *trübsel'ge[n] Freund* (V. 391) an, in dessen *lieb[e]n] Lichte* (V. 393) er promenieren möchte, um seine Wissensqual zu lindern. Kurz vor dem Erscheinen des Erdgeistes, der Faust ganz unfreundlich einen *furchtsam weggekrümmte[n] Wurm* (V. 498) nennt, verbirgt der Mond sein Licht (vgl. V. 469). Das Eine schließt das Andere aus wie der heiße Wille den kalten Intellekt. Die Sirenen in der *Klassischen Walpurgisnacht* ermahnen, vor dem Erdbeben dorthin zu flüchten, *wo Luna doppelt leuchtet, / Uns mit heiligem Tau befeuchtet* (V. 7513 f.). Die *Brust-erweiternde, ruhigscheinende* und *gewaltsam-innige* (V. 7906 f.) Luna wird als eine von der Nacht zur Anbetung ausgestellte Eucharistie angeschaut – dies ist die „Stunde der Weihe“, von der Schopenhauer spricht; die Stunde der Adoration im Sinne einer rein kontemplativen Anschauung, die im Lobgesang der Sirenen gipfelt:

Bleibe auf deinen Höhn,
 Holde Luna, gnädig stehn;
 Daß es nächtig verbleibe,
 Uns der Tag nicht vertreibe. (V. 8078 f.)

Die im Zenit verharrende Luna wird, „als eine Art von nächtlichem Mittag“, zum Zeichen des augenblicklich ewigen Aperçus, denn „in der Kulmination als der zeitlosen Grenze zwischen Aufgang und Niedergang kommt die Bewegung zum Stehen“ (Lohmeyer 1940: 70). Mit ihrem milden, wohlthuenden Licht gewährt Luna Einsicht in die Ideenwelt, während mit jedem grellen Sonnenstrahl immer klarer die materielle Welt, die der Schatten, auftaucht. Darin bestehen die unterschiedlichen Auswirkungen des Sonnen- und Mondlichts: „Mit seinem hellen doch blassen Schein gibt er [der Mond, J.C.] ein ungleich geistigeres Licht als die scharfen Strahlen der Sonne. Indem er die Erscheinungen nur in ihren Umrissen erleuchtet, alles Detail, alles Besondere jedoch im Dunkel läßt, wiederholt die Natur in seinem Lichte, was der Mensch in der Betrachtung des Besonderen als des Allgemeinen tut. Es ist der geistige Blick in die Welt, der in dem Mondlicht zur Naturgebärde wird. In der Mondlandschaft spiegelt sich die metaphysische Wirklichkeit dieser Welt objektiv wider“ (ebd.: 60 f.). Der Vollmond ermöglicht „im Einzelnen stets das Allgemeine zu sehn“ (WWV II: 449), wodurch der Weg ins Ewig-Ideelle erschlossen wird. Allerdings nur dem Genie, das fähig ist, seiner Individualität absterbend ins Beobachtete aufzugehen und die Natur als „klares Weltauge“ (WWV I: 240) anzuschauen. Dann erhebt sich der Mond über das Symbol direkt zum Medium der objektivsten metaphysischen Erkenntnis¹², die in der orgiastischen *Walpurgisnacht* des Ersten Teils nicht möglich war:

Wie traurig steigt die unvollkommne Scheibe
 Des roten Monds mit später Glut heran,
 Und leuchtet schlecht, daß man bei jedem Schritte
 Vor einen Baum, vor einen Felsen rennt!
 Erlaub' daß ich ein Irrlicht bitte! (V. 3851 f.)

Dem Mond werden Attribute der Sonne zugeschrieben – er scheint rot und glüht. Offenbar befindet er sich in seiner abnehmenden Phase, wodurch das Willenhafte angekündigt wird¹³. Der *Baum* und der *Fels* gewinnen schärfere Konturen, die diese Gegenstände als stofflich und daher lebensbedrohlich vors Auge rücken, während ihr wahres, ideelles Wesen, sich dem Blick entzieht, ins Unbewusste abgedämpft wird. Mit dem sich trübenden Licht des Mondes trübt sich auch das reine Subjekt der Anschauung, bis es sich ganz ins unreine, vom Willen beherrschte Individuum verwandelt. Demzufolge wird nun Faust in jedem Weibe nur das Hexenhafte, Körperlich-Triebhafte, Sexuelle sehen, des reinen Blicks unfähig. Es ist der Rückweg von der Idee zur Erscheinung, die Wiederanhftung an die Trauerhöhlenwand der Raumzeit, die Wiederannagelung ans Kreuz des Leidens, da nur ein willenloser Zustand zugleich ein schmerzloser

¹² Die erkenntnisspendende Kraft des vollgerundeten Mondes ist so groß, dass er unter günstigen Bedingungen, in der „Stunde der Weihe“, dem Eingeweihten die tiefsten Geheimnisse des Universums magisch zu offenbaren vermag – bei der totalen Sonnenfinsternis. Nur dank dieser gnädigen Mondkonstellation (*Schöne Luna, sei uns gnädig!*; V. 8043) konnte Einstein ganz geniehaft die Zeit-Raum-Krümmung durch Gravitation der Himmelskörper beweisen. Im Grunde genommen aber hat seine allgemeine Relativitätstheorie eine philosophische Voraussetzung darin, dass „die Materie (wie eben auch die Kausalität) als eine Vereinigung, wenn man will, Verschmelzung, des Raumes mit der Zeit zu betrachten ist“ (WWV II: 59). Kunst, Wissenschaft und Philosophie als „ein Mittleres von Kunst und Wissenschaft, oder vielmehr etwas das beide vereinigt“ (HN I: 482) gelangen hier zu einem merkwürdigen erkenntnismäßigen Konsens. Symbolisch betrachtet gleicht die totale Sonnenfinsternis einer vorübergehenden Aufhebung des Willens durch den Intellekt, genau wie es im reinen Subjekt der Erkenntnis bei der Ideen-Anschauung zustande kommt. Es ist ein lyrischer Prozess, der zu wissenschaftlicher Naturerkenntnis führt.

¹³ Goethes Bemerkung gegenüber Eckermann am 26. Februar 1824 – für diese Verse „bedurfte es einiger Beobachtung der Natur“ (GG: 84) – kann wohl auf eine Mondfinsternis hinweisen. Die kupferrote Verfärbung entsteht dadurch, dass das Sonnenlicht in der Erdatmosphäre gebrochen wird und nur die roten Wellen den Mond erreichen.

ist. Das Mondlicht wird durch Irrlicht ersetzt, das notwendigerweise auf Abwege führt. Diese Abwege sind die der Unkenntnis, der Körper- und Geistlähmung, der Unfähigkeit, sich zur göttlichen Welt der Ideen umzudrehen. Die Deklamation des Herrn aus dem Prolog, *Es irrt der Mensch so lang' er strebt* (V. 317), ins Gedächtnis zurückrufend, knüpft das irreführende Mondlicht eher an die konditional-konjunktive als an die temporal-adverbiale Bedeutung des *So-lang* an, das kontradiktorisch die *irrende Welt der Vorstellung* und die *strebende Welt des Willens* in Zusammenhang setzt. In Bezug auf Schopenhauers Philosophie heißt es dann: *solange (falls, insofern)* der Mensch nach dem Brocken seiner Begierde strebt, also Sklave seines Willens bleibt, irrt er, d.h., es mangelt ihm an der wahren Erkenntnis, weil er das irdische Schattenspiel um ihn herum für Realität hält – und nicht etwa das Folgende: *solange (während)* der Mensch nach dem Wahren und Klaren, Höheren, Besseren und Lebenswerteren strebt (vgl. FK: 174 f.), irrt er, tappt er im Dunkeln. Nur in dieser letztgenannten, positiven (und durchaus präferierten) Bedeutung ist das Streben „ganz ohne den Beigeschmack des heutigen ‘Strebsamen’ oder gar ‘Streberhaften’“ (ebd.) zu verstehen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur und Nachschlagewerke

- AGB = Archiv für Geschichte des Buchwesens. 1997. Bd. 47. Historische Kommission des Börsenvereins des deutschen Buchhandels e.V. (ed.). Frankfurt am Main: Buchhändler-Vereinigung GmbH.
- DW = Goethe, Johann Wolfgang (2012): *Dichtung und Wahrheit*. (Hg. v. Walter Hettche.) Stuttgart: Reclam.
- FDK I = Gaier, Ulrich (1999): *Johann Wolfgang Goethe: Faust-Dichtungen. Kommentar I*. Stuttgart: Reclam.
- FDK II = Gaier, Ulrich (1999): *Johann Wolfgang Goethe: Faust-Dichtungen. Kommentar II*. Stuttgart: Reclam.
- FK = Schöne, Albrecht (2003): *Johann Wolfgang Goethe: Faust. Kommentare*. Frankfurt am Main: Insel.
- Ge = Schopenhauer, Arthur (1971): *Gespräche*. Stuttgart: Frommann Holzboog.
- GG = Eckermann, Johann Peter (1982). *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens*. Berlin – Weimar: Aufbau.
- GWB = Goethes Wörterbuch [http://woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui_py?sigle=GWB]
- HA 13 = *Hamburger Ausgabe der Werke Goethes*: Goethes Werke, Bd. 13: *Naturwissenschaftliche Schriften I (zuerst Hamburg 1948)*, 11. Aufl., hg. v. Erich Trunz, München 1998.
- HN I = Schopenhauer, Arthur (1985): *Der Handschriftliche Nachlaß*. Bd. 1: *Frühe Manuskripte (1804–1818)*. Hg. v. Arthur Hübscher. München: DTV.
- PP I = Schopenhauer, Arthur (2017): *Parerga und Paralipomena I*. Zürich: Diogenes.
- PP II = Schopenhauer, Arthur (2017): *Parerga und Paralipomena II*. Zürich: Diogenes.
- St = Platon (2017): *Der Staat*. Stuttgart: Reclam.
- WN = Schopenhauer, Arthur (1991): *Über den Willen in der Natur*. Berlin: Dietz.
- WWV I = Schopenhauer, Arthur (2017): *Die Welt als Wille und Vorstellung I*. Zürich: Diogenes.
- WWV II = Schopenhauer, Arthur (2017): *Die Welt als Wille und Vorstellung II*. Zürich: Diogenes.

Sekundärliteratur

- Agrippa v. Nettesheim, Heinrich Cornelius (1855): *Magische Werke sammt den geheimnisvollen Schriften des Petrus von Abano [...] und verschiedenen anderen*. Zum ersten Male vollständig in's Deutsche übersetzt. (Hrsg. v. Johann Scheible.) Bd 3, Tl. 7–11, Stuttgart: Verlag von J. Scheible.
- Albertini, Tamara (1997): *Marsilio Ficino. Das Problem der Vermittlung von Denken und Welt in einer Metaphysik der Einfachheit*. München: Fink.

- Asher, David (1859): Arthur Schopenhauer als Interpret des Göthe'schen Faust. Leipzig: Arnoldische Buchhandlung.
- Böhme, Jacob (1682): Von der Menschwerdung Jesu Christi. Amsterdam: J. Böhme.
- Čakanek, Ján (2016): Goetheho Faust ako výraz Schopenhauerovej filozofie. Interpretatívny náčrt v ôsmich štúdiách. Nitra: UKF.
- Čakanek, Ján (2018): Spuren der Schopenhauer'schen Philosophie in Goethes Faust. In: D. Krause, O. Wrede (Hgg.): *Synergien. 25 Jahre Germanistik und DAAD an der Philosoph Konstantin-Universität Nitra*. 75–88. Nitra: UKF.
- Jaeger, Michael (2010): Global Player Faust oder Das Verschwinden der Gegenwart. Berlin: W. J. Siedler.
- Just, Vladimír (2014): Faust jako stav zadlužení. Praha: Karolinum.
- Lohmeyer, Dorothea (1940): Faust und die Welt. Zur Deutung des zweiten Teiles der Dichtung. Potsdam: Athenaion.
- Lohmeyer, Dorothea (1975): Faust und die Welt. Der zweite Teil der Dichtung. Eine Anleitung zum Lesen des Textes (*zuerst Potsdam 1940*). München: C. H. Beck.
- Löhneysen, Wolfgang von (1999): Arthur Schopenhauers Kommentar zu Goethes 'Faust'. In: *Schopenhauer-Jahrbuch 80 (1999)*. 13–61.
- Meyer-Abich, Klaus Michael (1997): Praktische Naturphilosophie. Erinnerung an einen vergessenen Traum. München: C. H. Beck.
- Neymeyr, Barbara (2016): Das »Labyrinth des Lebens« im Spiegel der Literatur. Zur exemplarischen Funktion der *Faust*-Tragödie und anderer Werke Goethes in Schopenhauers Ästhetik und Willensmetaphysik. In: D. Schubbe, S. R. Fauth (Hgg.): *Schopenhauer und Goethe. Biographische und philosophische Perspektiven*. 299–335. Hamburg: Meiner.
- Oetinger, Friedrich Christoph (1858): Swedenborgs [und Anderer] irdische und himmlische Philosophie. Stuttgart: J. F. Steinkopf.
- Roth, Alexander (2016): Das Dynamische der Erkenntnis. Goethe, Schopenhauer und die Anfänge der Lebensphilosophie. In: D. Schubbe, S. R. Fauth (Hgg.): *Schopenhauer und Goethe. Biographische und philosophische Perspektiven*. 199–219. Hamburg: Meiner.
- Steiner, Rudolf (1981): Geisteswissenschaftliche Erläuterungen zu Goethes «Faust» I: Faust, der strebende Mensch. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Susman, Margarete (1910): Das Wesen der modernen deutschen Lyrik. Stuttgart: Strecker & Schröder.
- Wittgenstein, Ludwig (1989): Bemerkungen über die Farben. In: *Werkausgabe. Bd. 8*. 13–112. Frankfurt: Suhrkamp.

Online-Quellen

<http://www.gah.vs.bw.schule.de/leb1800/natur.htm> [8.10.2019]

Annotation

Faust's Knowledge in the Context of Plato's Theory of Ideas and Schopenhauer's Voluntaristic Metaphysics

Ján Čakanek

Previous attempts to explain Goethe's *Faust* on the basis of Schopenhauer's philosophy were basically confined to connections with voluntarism, respectively to Schopenhauer's exemplifications of his views by Goethe's metaphors. However, the connection of the qualities of the will of some literary characters with the transcendental ideality, as understood by Plato, escaped attention. The present study aims to remedy this situation at least in part. The author starts from the problematisation of the concepts "idea" in Platonic, "will" in Schopenhauer's and "Urphänomen" in Goethe's sense. His aim is to show by what internal processes Faust reaches the knowledge of eternal ideas and what role negation of will plays in this. The study extends interdisciplinarily from literature to natural philosophy and natural science and touches on a number of ontological problems such as time, space, matter, but also light or colour. This broad scope is also reflected in a methodology of interpretation that is more coordinating than subordinating and more open than closed with a desire to stimulate further research.

Keywords: Faust, knowledge, idealism, voluntarism

Mgr. Ján Čakanek, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Štefánikova 67
949 74 Nitra
Slowakische Republik
jcanek@ukf.sk

Der Leitfaden „Kein Asylantenheim in meiner Nachbarschaft“ als Argumentationsmuster der Neonazis

Eman Said

0 Einleitung

Bei dem im November 2015 online veröffentlichten Leitfaden „Kein Asylantenheim in meiner Nachbarschaft“, handelt es sich um eine offizielle Publikation der politischen Partei „Der III. Weg“. Der III. Weg ist eine Neonazi-Partei, die 2013 durch ehemalige Anhänger der rechts-extremistischen Organisation "Freies Netz Süd" gegründet wurde. Parteivorsitzender ist der Neonazi Klaus Armstroff. Die Partei vertritt eine rechtsextremistische, fremdenfeindliche Einstellung, die sich im auf der offiziellen Webseite der Partei veröffentlichten Zehn-Punkte-Programm ausdrücklich zeigt. Der vierte Punkt des Programms lautet:

„4. Heimat bewahren: Zur Beibehaltung der nationalen Identität des deutschen Volkes sind die Überfremdung Deutschlands und der anhaltende Asylmissbrauch umgehend zu stoppen. Kriminelle sowie dauerhaft erwerbslose Ausländer sind aus Deutschland stufenweise auszuweisen.“¹

Unter dem Begriff *Leitfaden* versteht man „ein Buch o. Ä, das ein Wissensgebiet für Laien beschreibt“ (Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache 2003 unter *Leitfaden*) oder eher eine Handlungsanleitung für Laien. Der Titel des Leitfadens „Kein Asylantenheim in meiner Nachbarschaft!“², der als Slogan formuliert wird, sowie der Untertitel „wie be- bzw. verhindere ich die Errichtung eines Asylantenheims in meiner Nachbarschaft“ lassen den flüchtlingsfeindlichen Inhalt des Leitfadens bzw. die allgemeine flüchtlingsfeindliche Einstellung der Partei erahnen.

Der Leitfaden gehört zum öffentlich-politischen Diskurs der Partei und erfüllt eine appellative Textfunktion, für die die argumentative Themenentfaltung charakteristisch ist.

„Die argumentative Themenentfaltung ist vor allem für appellative Texte kennzeichnend, da es dem Emittenten in diesen Texten zumeist darum geht, den Rezipienten durch Angabe von Gründen von seiner Sichtweise, seiner Wertung eines Sachverhalts zu überzeugen und ihn ggf. zu einem entsprechenden Handeln zu veranlassen.“ (vgl. Brinker 1997: 80)

Im vorliegenden Beitrag wird dementsprechend der Leitfaden als ein Argumentationsmuster der Neonazis angesehen, in dem sich vor allem die argumentative Themenentfaltung erkennen lässt.³

Es besteht kein Zweifel, dass Sprache ein Mittel zur Machtausübung ist. Mit dem Wort *Macht* ist die Macht der Beeinflussung gemeint. Durch Sprache können die Überzeugungen, Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen anderer Menschen verändert werden (vgl. Kuße 2012: 106f.). Dabei spielt die Argumentation eine bedeutende Rolle, die auf die Verbindung der jeweiligen Behauptung mit einer überzeugenden Begründung abzielt, wodurch es anhand von argumentativen Sprachmitteln gelingen kann, den Zuhörer oder den Leser zu einer bestimmten Überzeugung zu bringen. Dabei kann die Argumentation logisch, dialektisch oder rhetorisch entwickelt bzw. betrachtet werden. Da der logische Aufbau den wesentlichen

¹ <https://der-dritte-weg.info/zehn-punkte-programm/> Zuletzt abgerufen am: 1.8.2019

² Online verfügbar unter: <https://der-dritte-weg.info/Leitfaden-Asyl.pdf>

³ Aus linguistischer Sicht versteht sich Argumentation entweder als Diskurseinheit oder als Form der Themenentfaltung oder des Vertextungsmusters. Siehe dazu (Hannken-Illijes 2018: 27).

Baustein des Arguments bzw. der ganzen Argumentation darstellt (vgl. Hannken-Illijes 2018: 39), ist die scharfe Trennung zwischen den drei Perspektiven beim Argumentieren und bei der Argumentationsanalyse unmöglich (vgl. Hannken-Illijes 2018: 39).

Der Beitrag zielt darauf ab, die von den Neonazis vorgetragenen Argumentationen in ihren Bestandteilen zu analysieren und die verwendeten sprachlichen Argumentationsmittel ausfindig zu machen, indem Aufschluss darüber gegeben wird, was und wie die Neonazis argumentieren. Dabei stellt sich der Beitrag folgende Fragen: Welche Gedanken werden im Leitfaden eingebracht? Welche Argumentationsmittel werden verwendet? Wie ist der Argumentationsaufbau des Leitfadens? Argumentieren die Neonazis emotional oder rational? Welche stilistischen (rhetorischen) Mittel werden zur Argumentation verwendet? Kommt es im Leitfaden zur Fehlbeeinflussung?

Die Argumentationen im Leitfaden werden im Licht der Ausführungen von Brinker (1997) auf der Grundlage ihrer Bestandteile auf inhaltlich-logischer Ebene analysiert, um die verschiedenen verwendeten Argumentationsmittel zu konstatieren. Zusätzlich werden die stilistischen (rhetorischen) Mittel innerhalb der Argumentationen untersucht, um deren Auswirkung auf kommunikativ-pragmatischer Ebene aufzuspüren.

Die argumentative Themenentfaltung nach Brinker basiert auf dem Argumentationsmodell von Toulmin (1958). Das Modell befasst sich mit den Bestandteilen einer Argumentation, der eine strittige Aussage zugrunde liegt, die man auch „These“ oder „Konklusion“ nennen kann. Diese Aussage wird durch Argumente begründet, die sich auf Schlussregeln stützen (vgl. Brinker 1997: 73). These und Argumente stellen dementsprechend die Bestandteile eines argumentativen Textes dar. Das Argument impliziert meistens die Schlussregeln (vgl. Brinker 1997: 74).

Das Toulminsche Modell dient der funktionalen Analyse der Argumentation, in der jede einzelne Aussage ihrer Funktion zugeschrieben wird, z. B. Argument, Konklusion, Schlussregel usw. (vgl. Hannken-Illijes 2018: 122)

Das im Beitrag verwendete Analysemodell basiert im Wesentlichen auf der funktionalen Einteilung von Toulmin (1958). Zusätzlich werden die verschiedenen Argumentationsmittel nach Behrens/Neumaier (2018: 421-445) mitbetrachtet (vgl. Behrens/Neumaier 2018: 427 ff.).

1 Beeinflussende und fehlbeeinflussende Argumentation

Beim Kommunizieren bemüht sich der Kommunizierende um Anerkennung seiner Behauptungen beim Rezipienten. Dazu muss der Kommunizierende Beweise für seine Behauptungen und Ausführungen anführen. Dabei spielt das Argumentieren eine wichtige Rolle. „Argumentieren heißt also nichts anderes, als Behauptungen und Forderungen mit Gründen und Beweisen zu versehen“ (vgl. Detjen 2014: 159). Das Argumentieren erfolgt demzufolge dadurch, dass umstrittene Aussagen möglicherweise durch unumstrittene Aussagen unterstützt werden.

Das Argumentieren beschränkt sich nicht auf interaktive Kommunikationsformen wie Gespräche und Diskussionen, sondern betrifft auch einseitige Kommunikationsformen, in denen der Rezipient keine Möglichkeit hat, seinen Widerspruch zu äußern. Der Kommunizierende muss auf jeden Fall mit Einwänden rechnen und sich mit beeinflussenden und überzeugenden Argumenten ausrüsten (vgl. Detjen 2014: 160). Dabei spiegeln die Argumente das Weltbild ihrer Vertreter wider und tragen zu seiner Durchsetzung bei (vgl. Bayer 2007: 64).

Behrens/Neumaier (2018) sprechen von drei Arten der Argumentation: 1) wissenschaftliche Argumentation, in der das Argument gesetzmäßig durch wissenschaftliche Mittel überprüfbar und daher überzeugend und unwiderlegbar ist, 2) Manipulation, in der das Argument durch besondere emotionserregende Mittel unbedingt überzeugend ist, und 3) beeinflussende Argu-

mentation, in der das Argument trotz verschiedener Argumentationsmittel umstritten bleiben kann und nicht unbedingt überzeugen muss (Behrens/Neumaier, 2018, S. 426). Ein Argument ist in diesem Sinn komplizierter als ein Grund. Es enthält alle Aussagen, die der Übergang vom Grund zum Schluss ermöglichen (vgl. Hannken-Illijes 2018: 21). Durch vielfältige Argumentationsmittel wird dieser Übergang durchgeführt. Diese Argumentationsmittel sind (vgl. Behrens/Neumaier 2018: 427 ff.):

- Rationale Argumentation, in der die Schlussfolgerung auf der Basis gesetzmäßiger Grundlagen vorkommt.
- Einwandvorwegnahme oder zweiseitige Argumentation, die durch die Benennung der möglichen Einwände und Gegenargumente gekennzeichnet ist.
- Wirkungsdemonstration, d. h. die Darstellung der negativen oder positiven Wirkungen der argumentierten These.
- Verbale Begründung, d. h. Rechtfertigung durch die direkte Darstellung der Gründe.
- Imageaktivierung, in der Stichworte, Slogans oder enge Inhalte formuliert werden, um einen größeren Inhalt bei Rezipienten zu assoziieren und bei ihm ein komplettes Image auszumachen.
- Induktive Argumentation, d. h. der Übergang vom Einzelnen zum Allgemeinen.
- Deduktive Argumentation, d. h. der Übergang vom Allgemeinen zum Einzelnen.
- Rhetorische Argumentation, die durch rhetorische bzw. stilistische Mittel zur Anregung von Emotionen erfolgt.
- Beispielfälle, wobei die Beispielführung als Beleg zur induktiven Argumentation betrachtet werden kann, d. h. ein Beispielfall kann verallgemeinert werden (vgl. Detjen 2014: 168). Man unterscheidet eine andere Art der Beispielführung, mittels derer man Dramen darstellt, die Begeisterung und Aufmerksamkeit des Lesers erwecken sollen. Diese Art wird als Dramatisierung bezeichnet (vgl. Prost 2010: 107).

Die fehlbeeinflussende Argumentation bzw. der Fehlschluss wurde früher mit dem sophistischen Argumentieren gleichgesetzt, d. h. es wurde damit die Argumentation gemeint, „die bewusst fehlleiten will“ (vgl. Hannken-Illijes 2018: 48). Im altgriechischen sophistischen Argumentieren spielten die rhetorischen Mittel eine zentrale Rolle, mittels deren man sich mit Fragestellungen befasste, bei denen es nicht um „Fakten“, sondern um „Werturteile“ ging (vgl. Hannken-Illijes 2018: 47). Daher steht der Fehlschluss in enger Beziehung zu „Werturteilen“.

In der gegenwärtigen Zeit können noch rhetorische oder emotionale Argumentationen, die auf „Werturteilen“ gründen, am meisten zur Fehlbeeinflussung führen. Sie basieren auf der Erregung von Emotionen (Erotik, Angst, Humor...) und Werten (Moral, Gewissen...), deshalb spielen Belege und Schlussfolgerungen hierbei keine Rolle (vgl. Behrens/Neumaier 2018: 432). Die Fehlbeeinflussung kann vielmehr in der beeinflussenden Argumentation durch fehlerhafte Schlussfolgerung auftauchen oder beabsichtigt werden. So können deduktive und induktive Argumentationen zu Fehlschlüssen führen, auch wenn der logische Aufbau der Argumentation nicht verletzt wird, so entstand der Begriff „deduktiver Fehlschluss“, der folgendermaßen definiert wird: *„Ein deduktiver Fehlschluss ist ein Argument, das nicht wahrheitserhaltend ist, bei dem also der Fall eintreten kann, dass die Prämissen wahr sind, die Konklusion jedoch falsch ist. Ein Fehlschluss entsteht, wenn das Rechtfertigungsverhältnis missachtet wird“* (Metzler Lexikon Philosophie unter *Fehlschluss*), d. h. Fehlschlüsse können aus wahren Prämissen resultieren. Nicht zuletzt kann die deduktive Argumentation zu Fehlbeeinflussungen führen, wenn die Prämissen, von denen man ausgeht, bestritten werden können.

Die induktive Argumentation kann zu Fehlbeeinflussungen führen, wenn die induktionsaufbauenden Schlüsse nicht ausreichen (vgl. Prost 2010: 101). Das führt zu Verallgemeinerung, was zu Fehlschlüssen gehört (vgl. Hannken-Illijes 2018: 48).

Gemeinplätze können in der deduktiven Argumentation als Prämissen fungieren. Solche Gemeinplätze können zu Fehlbeeinflussungen führen, weil sie meistens keine logische Grundlage haben sowie Stereotype und Vorurteile reflektieren. Unter Gemeinplatz versteht man wenig logische inhaltsarme Aussagen, die aber unter den Rezipienten weit verbreitet sind und allgemeine Anerkennung finden (vgl. Detjen 2014: 167).

Widerlegbare Argumentationen bzw. Thesen ohne Argumente führen zu Fehlbeeinflussung und werden zur Anregung negativer Emotionen und zur Verhetzung verwendet.

2 Themen- und Argumentationsaufbau des Leitfadens

Der Leitfaden umfasst mit 531 Zeilen insgesamt 23 Seiten, wobei das Titelblatt nicht mitgerechnet ist. Alle Seiten sind mit Fußnoten versehen, die sämtliche Kontaktmöglichkeiten (Webseite, Emailadresse, Postleitzahl, Anschrift, Telefon- und Faxnummer) und den Namen der Partei (Der III. Weg) beinhalten. Das Logo des Dritten Wegs ist auf jeder Seite (einschließlich des Titelblattes) am rechten oberen Rand abgebildet.

Auf der zweiten Seite ist die Agenda (Themengliederung) aufgeführt, die insgesamt sechs Hauptthemen umfasst. Auf dem unteren Teil der Seite wird gut sichtbar erläutert, aus welchem Grund der Leitfaden erstellt worden ist. Die Themen der Agenda sind:

1. Allgemeines (9 Absätze): Unter diesem Titel werden die Regelungen und Bedingungen der Flüchtlingsaufnahme in der BRD dargestellt. Wer als Asylant betrachtet werden kann, wird hier ebenfalls definiert. Die gegenwärtige Lage der Asylsuchenden in Deutschland wird an drei Stellen anhand einiger statistischer Angaben in Form grafischer Darstellungen erklärt.
2. Folgen eines Asylantenheims in der Nachbarschaft für die heimische Bevölkerung (1 Absatz): Auf dieser Seite erwartet den Leser eine bloße Aufzählung der negativen Konsequenzen bezüglich der Anwesenheit der Flüchtlinge in Deutschland.
3. Wie organisiere ich den Protest? Dieses Thema bildet den Schwerpunkt des Lehrinhalts des Leitfadens. Hier werden dem Leser in detaillierter Form neun Tipps zu praktischen Maßnahmen zum Aufruf der Bürger zur Beteiligung an der Verhinderung weiterer Asylantenheime erteilt (z.B. Gründung einer Bürgerinitiative, Internetseite einrichten, Flugblätter verteilen, Demonstrationen organisieren ...).
4. Rechtsmittel gegen Asylantenheime (drei Subthemen): Hier werden die Leser über einige rechtliche Hilfsmittel gegen den Bau von Asylantenheimen aufgeklärt.
5. Juristische Unterstützung (ein Absatz): Darunter gibt die Partei „Der III. Weg“ ausdrücklich ihre Bereitschaft kund, den Interessenten juristische Unterstützung anzubieten.
6. Urteile: Darunter werden Beispiele für schon bekannt gegebene Gerichtsurteile angeführt. Hierbei werden die Gründe zur Rechtsprechung für sowie gegen den Bau von Asylantenheimen detailliert erklärt.

Die Themengliederung im Leitfaden zeigt mehrere Argumentationen, die zusammenwirken und miteinander so verknüpft sind, dass das eine zum anderen führt. Die Argumentation besteht nach Toulmin (1958) hauptsächlich aus These und Argument(en). Weitere Bestandteile wie Schlussregeln und Stützung müssen in der Argumentation nicht ausdrücklich erwähnt werden, sondern werden meistens im Text impliziert (vgl. Brinker 1997: 74).

Im Folgenden werden die einzelnen Argumentationen im Leitfaden in ihrer Reihenfolge demonstriert, indem zunächst auf die These, anschließend auf das Argument und zum Schluss jeweils auf die Argumentationsmittel eingegangen wird.

These 1: „Alle Bundesländer unterhalten eine oder mehrere zentrale Erstaufnahmestellen...“ (Leitfaden: 3)

Argument: „Jedes Bundesland ist nach dem Asylverfahrensgesetz und dem Aufenthaltsgesetz verpflichtet, anteilig die im Bundesgebiet um Asyl suchenden oder unerlaubt eingereisten ausländischen Staatsangehörigen aufzunehmen. Die Asylsuchenden und unerlaubt eingereisten ausländischen Staatsangehörigen werden mit Hilfe der bundesweiten Verteilungssysteme „EASY“ (Erstverteilung von Asylsuchenden) und „VilA“ (Verteilung illegal eingereister Ausländerinnen und Ausländer) entsprechend einer Aufnahmequote (§ 45 „Aufnahmequote“ AsylVfG) auf die einzelnen Bundesländer verteilt. Die Aufnahmequote richtet sich nach dem sogenannten Königsteiner Schlüssel.“ (Leitfaden: 3)

Schlussregel: Wenn es ein Gesetz gibt, muss es beachtet werden.

Argumentationsmittel: Die Argumentation erfolgt hier im Wesentlichen durch rationale Begründung, da der Leser auf relevante Gesetzesabschnitte hingewiesen wird. Die Argumentation wird außerdem durch eine grafische Darstellung verstärkt, die die zunehmende Zahl der Asylanträge vom Jahr 2008 bis zum Jahr 2015 abbildet. Der in der Übersicht dargestellte Zahlenwert für das Jahr 2015 basiert dabei nicht auf offiziellen Statistiken, sondern wurde vielmehr von den Verfassern geschätzt, um einen großen Schwung in den Antragszahlen im Zeitraum von 2014 bis 2015 aufzuzeigen. Es geht hier um eine nur formal wissenschaftliche Darstellung durch Anführung einer grafischen Darstellung, die wiederum durch falsche deduktive Schlüsse zur Fehlbeeinflussung führt, d. h. die übertriebenen von den Verfassern geschätzten statistischen Angaben führen zum allgemeinen Schluss, dass die Zahl der Asylanträge im Jahr 2015 erheblich zugenommen haben wird. Der wissenschaftliche Anschein verleiht den Behauptungen mehr Glaubwürdigkeit.⁴

These 2: „Die große Mehrheit der Asylsuchenden kommt aus rein wirtschaftlichen Gründen nach Deutschland.“ (Leitfaden: 4) (Abbildung der Statistik 2)

Argumente: „Sie sind in Wahrheit nichts anderes als Wirtschaftsflüchtlinge, die zu großen Teilen auf Kosten des deutschen Steuerzahlers die soziale Hängematte des Systems auskosten. Insbesondere Zigeunerclans aus Rumänien, Bulgarien und Albanien bevölkern inzwischen mit ihren Großfamilien deutsche Großstädte. Einige von ihnen schicken selbst ihre Kinder, für die wir Deutschen Kindergeld zahlen, auf den Straßenstrich und viele Ansiedlungen mit einer Zigeunermehrheit sehen aus wie eine Mülldeponie.“ (Leitfaden: 4)

Schlussregel: Wer auf Kosten deutscher Steuerzahler lebt, kann nur als Wirtschaftsflüchtling bezeichnet werden.

Argumentationsmittel: Die Argumentation erfolgt hier durch Wirkungsdemonstration und Imageaktivierung. Die negativen Wirkungen der Existenz der Fremden in Deutschland werden durch rhetorische Mittel, die negative Emotionen beim Leser erregen, erörtert. Außerdem versucht der Argumentierende seiner Argumentation durch statistische und grafische Darstellung Rationalität zu verleihen. Die Verbindung der rationalen Argumentation mit den emotionalen Erfahrungen der Rezipienten aktiviert beim Rezipienten das schon vorhandene Image über Flüchtlinge oder schafft ein vom Argumentierenden intendiertes neues Image, wobei ein falsches Image auch zu Fehlbeeinflussung führen kann.

⁴ S. Abbildung der grafischen Darstellung im Leitfaden S. 3.

These 3: „Auch andere Schwerstkriminelle können nunmehr ohne Hürde in die Bundesrepublik einreisen.“ (Leitfaden: 4)

Argument: „Aufgrund der Fülle der gestellten Anträge kann aktuell nicht annähernd eine Hintergrundprüfung erfolgen, die Anträge werden lediglich in Form und Frist geprüft.“ (Leitfaden: 4)

Schlussregel: Wenn der Hintergrund der Flüchtlinge nicht geprüft werden, können Kriminelle ins Land einreisen.

Argumentationsmittel: Die Argumentation erfolgt durch die rechtfertigende Begründung. Das Argument erklärt, dass die bloße Überprüfung der Form und Frist der Anträge und der Verzicht auf eine Hintergrundprüfung der Grund zum Einreisen der Schwerstkriminellen sein könnte. Das Argument wird vom Argumentierenden nicht rational bewiesen, d. h. die Behauptung „*die Anträge werden lediglich in Form und Frist geprüft*“ kann einfach widerlegt werden, da keine rationalen Beweise dafür angeführt werden. Es kann in diesem Fall zu Fehlbeeinflussung kommen.

These 4: „Durch gutmenschliche politische Entscheidungen bleiben in Wahrheit trotz hoher Ablehnungsquote von Asylgesuchen viel mehr Ausländer in unserem Land, als dies die Zahlen widerspiegeln.“ (Leitfaden: 5)

Argument: „Teils aus vorgeschobenen humanitären Gründen, wegen den internationalen Flüchtlingskonventionen oder aus der bürgerfeindlichen Inkonsequenz deutscher Behörden heraus, die Abschiebungen der abgelehnten Asylbewerber einfach nicht wie geboten, vornehmen wollen.“

Schlussregel: Wenn es Konventionen gibt, müssen sich die deutschen Behörden daran halten.

Argumentationsmittel: Die Präposition *wegen* in „wegen den internationalen Flüchtlingskonventionen“ sowie die Präposition *aus* in „aus vorgeschobenen humanitären Gründen“ und in „aus der bürgerfeindlichen Inkonsequenz deutscher Behörden“ drücken die kausale Beziehung zwischen der These und dem Argument aus. Es geht hier um rechtfertigende Begründung, die für Fehlbeeinflussung gehalten werden kann, da die oben genannten Präpositionalphrasen zwar den Grund angeben, warum trotz der hohen Ablehnungsquoten eine große Zahl der Asylsuchenden in Deutschland bleiben, doch rechtfertigt die Behauptung nicht, dass die Ausländer in Deutschland mehr sind, als die Zahlen widerspiegeln. Die Begründung deckt die gesamte Behauptung nicht ab. Rhetorische Mittel werden hier auch zur Fehlbeeinflussung verwendet.

These 5: „...wächst der Zustrom der nach Deutschland zugewanderten Ausländer immer weiter an und zahllose kulturfremde Menschen werden mit den hart erarbeiteten Steuermitteln deutscher Bürger hier auf ewig finanziert.“ (Leitfaden: 5)

Argument: „Durch die Handlungsunfähigkeit der Behörden wie aber auch der Politik“ (Leitfaden: 5)

Schlussregel: Da die Politik unfähig ist, geht alles schief.

Argumentationsmittel: Die Argumentation erfolgt hier durch die Wirkungsdemonstration. Die Handlungsunfähigkeit der Behörden wie der Politik haben das Wachstum der Zahl der nach Deutschland zugewanderten Ausländer und deren Finanzierung auf Kosten deutscher Bürger zur Folge. Die Fehlbeeinflussung kommt hier auch durch rhetorische Mittel und die widerlegbare Prämisse, die zu fehlerhaften Schlussfolgerungen führen, in Frage, da sich der Argumentierende auf die deduktive, kausale Schlussregel Ursache-Wirkung verlässt, indem er aber von der als Ursache fungierenden bestreitbaren Behauptung ausgeht, dass die Handlungsunfähigkeit der Behörden und der Politik allgemein anerkannt ist.

These 6: „Asylanten sollen bevorzugt von den Kommunen in kleinen Wohneinheiten untergebracht werden. Hierbei wird massiv in die regionale Demografie eingegriffen“ (Leitfaden: 5)

Argument: „Vierorts ist bereits jetzt im Umkreis länger bestehender Heime der Wohnraum mehr als knapp. Vierorts finden Anwohner schon jetzt sehr schlecht, bis gar keine Wohnungen mehr. In Ballungszentren hingegen werden Asylanten vermehrt zentral in Sammelunterkünften untergebracht. Dazu gehören ehemalige Gaststätten, Pensionen, Schulen, Turnhallen, Krankenhäuser, Altenpflegeheime oder aufgegebenen [sic!] Kasernen. Neuerdings werden sogar ganze Hotels zur Unterbringung von Asylanten angemietet.“

Schlussregel: Da die Wohn- und Gaststätten von Flüchtlingen besetzt werden, wird nicht nur die regionale Demografie negativ beeinflusst, sondern auch der Wohnungsmarkt.

Argumentationsmittel: Hier findet die Argumentation durch die Wirkungsdemonstration statt, indem die aufgezählten negativen Wirkungen keinen direkten Zusammenhang mit der behaupteten Veränderung der regionalen Demografie (Hauptthese) haben, sondern sie schildern die daraus resultierenden Folgen für den deutschen Wohnungsmarkt, die die Lebensqualität des deutschen Bürgers erheblich beeinträchtigen können, um die Emotionen der deutschen Leser zu erregen.

These 7: ist in „Den Gipfel der entstellten Unterbringungskultur kann man...“ impliziert (Leitfaden: 5).

Die These kann als „*es herrscht in der deutschen Gesellschaft eine entstellte Unterbringungskultur*“ aufgefasst werden.

Argument: „Den Gipfel der entstellten Unterbringungskultur kann man gerade in Eisenhüttenstadt beschauen, wo neue „Familienhäuser“ gebaut werden, da Asylanten aus „mensenrechtlicher“ Sicht nicht mehr zentral, sondern luxuriös dezentral untergebracht werden sollen.“ (Leitfaden: 5)

Schlussregel: Eine entstellte Unterbringungskultur führt dazu, dass für Flüchtlinge sogar Häuser gebaut werden.

Argumentationsmittel: Hier wird durch die Beispielführung induktiv argumentiert, d. h. der Aufbau neuer Familienhäuser für Flüchtlinge in *Eisenhüttenstadt* ist der einzige angeführte Beispielfall, der zur allgemeinen Schlussfolgerung führt, dass in Deutschland eine „entstellte Unterbringungskultur“ herrscht. Es müssten aber außer dem Bau neuer Häuser mehrere Gründe genannt werden, damit man die deutsche Unterbringungskultur im Allgemeinen als „entstellt“ beschreiben kann. Es geht hier um eine fehlerhafte Induktion, da sie sich auf zu wenig Prämissen stützt, was zur Fehlbeeinflussung führen kann.

These 8: „Schon jetzt ist die Aufnahmekapazität von Asylanten in Deutschland völlig erschöpft. Hunderttausende „Flüchtlinge“ stehen in den Startlöchern und werden in den nächsten Monaten nach Deutschland kommen. Um diese Massen weiterhin unterbringen zu können, müssen überall in der Bundesrepublik neue Unterkünfte geschaffen werden. Hierbei wird von den Behörden in aller Regel keine Rücksicht auf die Belange der Anwohner genommen. Manchmal nehmen die Behörden bei der Errichtung von Asylantenheimen sogar Rechtsverstöße in Kauf. Viele Asylantenheime werden seitens der Behörden geheim geplant und die Bevölkerung in aller Regel erst kurz vor Inbetriebnahme über die neue Nachbarschaft in Kenntnis gesetzt. Überall dort, wo die Errichtung eines Asylantenheims bekannt wird, formiert sich Widerstand. Daher probieren die Behörden, so lang wie möglich, die Errichtung von neuen Heimen nicht öffentlich bekannt werden zu lassen.“ (Leitfaden: 5)

Argument: Diese These gliedert sich in mehrere Subthesen, die sich als widerlegbar erweisen, da keine Argumente dafür vorgebracht werden. Wegen des Mangels an Argumenten kommt es zur Fehlbeeinflussung.

These 9: „Folgen eines Asylantenheims in der Nachbarschaft für die einheimische Bevölkerung.“ (Leitfaden: 6)

Argument: „Erhöhte Lärmbelästigung im Umkreis der Asylantenheime, zunehmende Vermüllung rund um die Asyl-Unterkünfte, ..., Verknappung des Wohnraums für Deutsche durch die Unterbringung der Asylanten in kleinen Wohneinheiten, Verschlechterung der Schulleistungen deutscher Kinder, die mit ausländischen Asylantenkindern gemeinsam in eine Klasse gehen und Rücksicht auf die fehlenden Sprachkenntnisse bei der Vermittlung des Lernstoffes nehmen müssen, Verknappung der Kindergartenplätze, die Asylantenkinder nun besetzen werden, Anstieg der Kriminalität in den Ortschaften, in den Asylanten untergebracht sind, Wertminderung der Immobilien auf Grund der Nachbarschaft zum Asylantenheim.“ (Leitfaden: 6)

Schlussregel: Wenn wegen Flüchtlingen negative Folgen entstehen, wird die einheimische Bevölkerung geschädigt.

Argumentationsmittel: Hier wird durch die Wirkungsdemonstration argumentiert. Die aufgezählten negativen Wirkungen der Flüchtlinge auf die deutsche Gesellschaft werden durch negativ bewertende Wörter geschildert, z. B. *Lärmbelästigung*, *Vermüllung*, *Verschlechterung*, usw., die zur Erregung der negativen Emotionen der Leser den Flüchtlingen gegenüber beitragen. Die Wirkungen sind durch ihre Ursachen gerechtfertigt, die sich aber nicht durch Objektivität und Zuverlässigkeit kennzeichnen können, weil sie mit nicht mit offiziellen Statistiken oder Daten bewiesen sind, so bleiben sie reine Behauptungen, die widerlegt werden können. Die Fehlbeeinflussung kann hier durch die Erregung der negativen Emotionen oder durch die widerlegbaren Ursachen entstehen.

These 10: ist in „Viele Bürger denken, eine Bürgerinitiative zu gründen sei schwer,...“ impliziert (Leitfaden: 7).

Die These ist als „*Die Gründung einer Bürgerinitiative ist nicht schwer*“ aufzufassen.

Argument: „Viele Bürger denken, eine Bürgerinitiative zu gründen sei schwer, *doch das stimmt nicht. Eine Fülle von Initiativen zu vielen Themen ist der Beweis dafür.*“ (Leitfaden: 7)

Schlussregel: Wenn etwas oft passiert, so ist es nicht schwer.

Argumentationsmittel: Die Argumentation erfolgt durch die Einwandvorwegnahme, die sich in „*doch das stimmt nicht*“ zeigt, sowie durch das Entkräften des Gegenarguments, dass die Gründung einer Bürgerinitiative schwer sei, durch die Behauptung, dass viele Bürgerinitiativen zu verschiedenen Themen entstanden sind.

These 11: „Natürlich können Sie als Einzelkämpfer solche Veranstaltungen besuchen, aber es ist wirkungsvoller, dies mit mehreren Gleichgesinnten zu tun.“ (Leitfaden: 13)

Argument: „Grundsätzlich gilt: Je mehr Teilnehmer derselben Überzeugung, desto besser.“ (Leitfaden: 13)

Schlussregel: Wenn die Mitstreiter gleichgesinnt sind, geht es gut.

Argumentationsmittel: Die Argumentation wird durch einen Gemeinplatz begründet.

These 12: „Wenn die Diskussion eröffnet ist, müssen Sie sich vorher darüber im Klaren sein, wie Sie am besten in die Diskussionsführung eingreifen können. Achten Sie darauf, nicht aggressiv, unfreundlich oder polemisch aufzutreten. Die Diskussion sollte sachlich geführt werden und Sie sollten sich dabei auch durch nichts und niemanden aus der Ruhe bringen lassen.“ (Leitfaden: 13)

Argument: Eine Faustformel, die für sich gesehen kein Argument ist, wird als Argument verwendet. „Als Faustformel kann also gelten: Freundlich im Ton, aber verbindlich in der Sache.“ (Leitfaden: 13)

Schlussregel: Damit die Diskussion effektiv wird, muss man „freundlich im Ton, aber verbindlich in der Sache“ sein.

Argumentationsmittel: Die Argumentation entsteht hier durch die Formulierung eines die Anweisungen zusammenfassenden Gemeinplatzes, der beim Rezipienten in der Regel große Anerkennung finden soll und in der Gesellschaft weite Verbreitung finden kann.

These 13: „Daher sollten Sie auch versuchen, über Leserbriefe in den lokalen Zeitungen auf das Anliegen aufmerksam zu machen.“ (Leitfaden: 14)

Argument: „Alles was nicht geschrieben steht, ist nicht passiert“

Schlussregel: Alles, was gemerkt werden muss, muss geschrieben werden.

Argumentationsmittel: Der Argumentierende verwendet den Gemeinplatz als Deduktionsgrundlage, die vor der These vorkommt und durch das Verbindungsadverb „daher“ die konsekutive Beziehung zum Ausdruck bringt. Die Fehlbeeinflussung erfolgt hier durch die fehlerhafte Deduktion, da der Sinn des Gemeinplatzes hier umgewandelt wurde, um zur These zu passen. Es geht im Gemeinplatz um die Bedeutung des schriftlichen Festhaltens von allem, was man tut, damit es nicht im Lauf der Zeit in Vergessenheit gerät. Der Sinn des Gemeinplatzes wurde hier umgewandelt, indem er der Gewinnung von Aufmerksamkeit dient, um die Rezipienten zu überzeugen, Leserbriefe zu schreiben, die eigentlich bezwecken, Ärger über die Errichtung der Asylantenheime zu erregen und das Interesse an diesem Anliegen zu erwecken, und nicht zum schriftlichen Festhalten und Dokumentierungszwecken geschrieben werden.

These 14: „Man darf aber nicht vergessen, dass die Medien in der BRD politisch bei weitem nicht neutral sind und gerne kritische Leserbriefe zu Asylantenheimen und den damit verbundenen Problemen ignorieren.“ (Leitfaden: 14)

Argument: Kein Argument steht für diese These, deswegen kann sie widerlegt werden.

These 15: „... sind wir zwingend auf die Weitergabe von Urteilen, welche den Bau eines Asylantenheimes be- bzw. verhindert haben, angewiesen. Auch Zeitungsartikel zu gewonnenen Klagen helfen da schon weiter. Bitte schicken Sie relevante Urteile (PDF oder das Aktenzeichen) bzw. Artikel an folgende ePost-Adresse: kein-asylantenheim@yandex.com.“ (Leitfaden: 20)

Argument: „Um den juristischen Widerstand gegen den Bau von Asylantenheimen weiter auszubauen, sind wir zwingend...“ (Leitfaden: 20) und die Wiedergabe der schon bekannt gewordenen Urteile für oder gegen die Errichtung der Asylbewerberunterkünfte (von Zeile 467 bis Zeile 531).

Schlussregel: Wenn ein juristischer Widerstand entsteht, können die Bemühungen zur Errichtung neuer Heime für Flüchtlinge verhindert werden.

Argumentationsmittel: Die Argumentation findet durch die Begründung ihrer Anforderung statt und nennt die Weitergabe von bereits rechtskräftigen Urteilen als konkretes Beispiel, damit schon im Voraus mögliche Einwände gegen diese Anforderung oder gegen den juristischen Widerstand unterbunden werden.

Die Darstellung bzw. Analyse der Argumentationen in ihrer Reihenfolge zeigen die logische Verknüpfung der Argumentationen, indem die eine Argumentation zur anderen führt. Deswegen erscheint der argumentative Text zusammenhängend.

Die Analyse der einzelnen Argumentationen anhand vom Toulminschen Modell zeigt, dass die Neonazis sich an den logischen Aufbau der Argumentationen halten, d. h. jede Argumentation besteht aus These, Argument und Schlussregel. Sie neigen in einigen Argumentationen zu rhetorischen Mitteln, um den Leser emotional zu bewegen.

3 Stilistische und rhetorische Mittel der Argumentation

Stilistische und rhetorische Mittel sind sehr wichtig für die Gestaltung einer wirkungsvollen Argumentation (vgl. Prost 2010: 107). Im Vordergrund steht die gezielte Wortwahl. Nach Bühler (1978) kann man Wörter aus pragmatischer Perspektive betrachten, indem die Wörter in einem bestimmten Kontext nicht nur als Bezeichnung von Gegenständen und Sachverhalten angesehen werden, sondern auch als Äußerung des Befindens des Argumentierenden und „Appell“ an den Rezipienten (vgl. Liedtke / Tuchen 2018: 360).

Wörter können durch ihre Konnotationen mit Emotionen und Bewertungen aufgeladen werden, deshalb sind sie in der Lage, durch ihren emotionalen Gehalt die Wirkung der Argumentation zu verstärken. Daher müssen die Wörter beim Argumentationsprozess geschickt instrumentalisiert werden. Dank der verschiedenen Benennungsmöglichkeiten in ein und demselben Sachverhalt, die in Konkurrenz zueinander stehen, kommt der Argumentierende durch die angemessene Auswahl der Wörter schneller zum Ziel (vgl. Liedtke / Tuchen 2018: 360). Der Argumentierende entscheidet sich für Wörter, die seine eigenen Bewertungen zum Ausdruck bringen, und somit seine Argumentation unterstützen. Die Bewertung lässt sich als die Zuordnung der Gegenstände und Sachverhalte seitens des Argumentierenden entweder der Kategorie Positiv oder der Kategorie Negativ definieren (vgl. Mikołajczyk 2004: 74). Diese Bewertungen reflektieren wiederum das Innere des Argumentierenden und fungieren auch als Appell an den Rezipienten, mit dem Ziel, die Emotionen des Rezipienten zu erregen. Die Ermittlung der negativen oder positiven Bewertungen, die die im Leitfaden verwendeten Wörter suggerieren, wirft dementsprechend ein Licht auf ihre pragmatisch-kommunikative Funktion.

Im Leitfaden werden bewertende Lexeme gefunden. Darunter unterscheidet man evaluative Lexeme, die sich abgesehen vom Kontext bewertend auswirken, und deskriptive Lexeme, deren Bewertungskomponente nur in Bezug auf den Kontext zu erfassen ist (vgl. Mikołajczyk 2004: 93), d. h. ihre Umgebung im Text, z. B. Verben oder Adjektive im Fall der Substantive, muss mitbetrachtet werden, daher ist die Rede nicht mehr von einzelnen Wörtern, sondern von zusammenhängenden syntaktischen Einheiten.

Im Leitfaden treten folgende negativ bewertende Wörter bzw. Wortverbindungen auf (daneben steht die Zeilennummer im Leitfaden):

Substantive: *Verfolgung* (6) - *Asylanten* (26) - *Vermüllung* (83)

Diese Substantive sind evaluative Lexeme, deren lexikalisierte Bedeutungen negative Eigenschaften besitzen. Unter *Asylant* steht im Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (2003) „Asylant wird oft negativ verwendet, Asylbewerber oder Asylsuchender sind relativ neutrale Ausdrücke“

Nominalkomposita: *Umweltkatastrophen* (9) - *Notsituationen* (9) – *Rechtsverletzung* (4) - *Asylantenheime* (27) - *Wirtschaftsflüchtlinge* (42) - *Zigeunerclan* (44) - *Straßenstrich* (46) - *Mülldeponie* (47) - *Schwerstkriminelle* (47) - *Lärmbelästigung* (82) - *Asylantenintegration* (85) - *Asylantenkinder* (90) - *Wertminderung* (341) - *Sachbeschädigung* (341) – *Ordnungswidrigkeit* (341)

Diese Nominalkomposita erhalten ihre negativen Bewertungen von einem ihrer Bestandteile, der als evaluatives Lexem negativ bewertend ist, z. B. **Asylantenheime** – **Asylantenkinder** – **Asylantenintegration**, u. a. oder von beiden Bestandteilen, z. B. **Schwerstkriminelle** – **Zigeunerclans**.

Adjektive: *Erschöpft* (72) – *gutmenschlich* (51) – *massiv eingegriffen* (63) – *geheim geplant* (78)

Die Adjektive *erschöpft* und *gutmenschlich* sind evaluative, lexikalisierte, negativ bewertende Lexeme; Die adverbial gebrauchten Adjektive *massiv* in „massiv eingegriffen“ und *geheim* in „geheim geplant“ sind als deskriptive Lexeme nur neutral bewertend. Sie bekommen

ihre negativen Bewertungen lediglich in Bezug auf den Kontext durch die Abhängigkeit von den Partizipien (eingegriffen - geplant). So bilden sie zusammen eine negativ bewertende Wortverbindung in den Sätzen „Hierbei wird in die regionale Demografie *massiv eingegriffen*“ und „Viele Asylantenheime werden seitens der Behörden *geheim geplant*“. Auf diese Weise werden den Sätzen im Leitfaden durch ihre negativ bewertenden Bestandteile negative Bewertungen aufgeladen.

Syntaktische Einheiten: *Politisch verfolgt* (3) - *unerlaubt eingereiste ausländische Staatsangehörige* (27) – *Bürgerfeindliche Inkonsequenz deutscher Behörden* (56) – *Handlungsunfähigkeit der Behörden* (59) – *hart erarbeitete Steuermittel deutscher Bürger* (61) – *entstellte Unterbringungskultur* (69) – *Erhöhte Lärmbelästigung* (82) – *Zunehmende Vermüllung* (83) – *Verknappung des Wohnraums* (88) – *Verschlechterung der Schulleistung* (90) – *Anstieg der Kriminalität* (94) – *Verknappung der Kindergartenplätze* (93) – *Wertminderung der Immobilien* (95) *Beeinträchtigung bzw. Bedrohung ihrer urbanen Lebensqualität* (107).

In jeder syntaktischen Einheit ist wenigstens ein evaluatives Lexem mit negativer Bewertung für die Übertragung der Negativität auf die anderen Lexeme verantwortlich. Dieses Lexem ist fett hervorgehoben. Folgende syntaktische Einheiten enthalten keine lexikalisierten, evaluativen, negativ bewertenden Lexeme. Sie werden trotzdem hinsichtlich des Kontextes und der Ideologien der Neonazis als negativ bewertend aufgefasst. Diese sind: *Soziale Hängematte des Systems* (43) (ein politischer Kampfbegriff) – *Im Umkreis länger bestehender Heime* (63) – *Auf Kosten der deutschen Steuerzahler* (43) – *um diese Massen unterbringen zu können* (74) (mit Massen ist die große Zahl der Asylbewerber gemeint) – *neue Nachbarschaft* (79) (damit meint man die neu aufgenommenen Asylanten) – *zahllose kulturfremde Menschen* (60) (auch hier sind Asylanten verschiedener Herkunft gemeint).

Bemerkenswert ist, dass alle im Leitfaden negativ bewertenden sprachlichen Elemente sich entweder auf Flüchtlinge oder auf deutsche Behörden beziehen. Einige positiv bewertende Wörter bzw. Wortverbindungen treten im Leitfaden auf, deren Positivität nur vom Kontext abzulesen ist. Sie fungieren als Schlagwörter, die eine appellative Funktion erfüllen, z. B. *Solidarität* (198), *Anti-Asyl-Initiative* (350), *Bürgerinitiative* (104), *die heimische Bevölkerung* (194). Außerdem kommen einige Slogans mit positiver Bewertung vor, die die Rezipienten zum Mitwirken ermutigen: „*Zusammenhalt macht stark*“ (199), „*Nur gemeinsam können wir in diesen anhaltenden schweren Zeiten für unsere Lebensqualität, unseren Lebensstandard und unseren kulturellen Kreis einstehen.*“ (370, 371), „*Nur mit Ihrer Hilfe kann es gelingen,...*“ (367), „*die Volkssprache ist prima!*“ (203).

Zu den rhetorischen Mitteln gehören auch sprachliche Bilder, die in größtem Maß zur Veranschaulichung abstrakter Themen dienen, um die emotionale Wirkung der Argumentation zu verstärken. (vgl. Prost 2010: 113). Im Leitfaden werden einige Metaphern verwendet, z. B. „*der Gipfel der entstellten Unterbringungskultur* (69)“, „*Hunderttausende Flüchtlinge stehen in den Startlöchern* (73)“ und die Metapher „*Zustrom der zugewanderten Ausländer* (59)“, die aus dem Migrationsdiskurs stammt.

Im Leitfaden zeigt sich die Polarisierung in der Trennung zwischen deutschen Bürgern und Steuerzahlern einerseits und den Asylbewerbern andererseits. Bei der Polarisierung geht es um die Herstellung zweier gegensätzlicher Pole, die gegeneinander wirken. Der Argumentierende erklärt sich zum Angehörigen eines der zwei Pole und vereint die Rezipienten zu einer einheitlichen Gruppe, z. B. auf der Grundlage der Nationalität, der Religion usw., auch wenn die Rezipienten verschiedenen Menschengruppen angehören. Er versucht danach, gemeinsame Eigenschaften oder Argumente zu finden, die gleichzeitig auf ihn und die Rezipienten zutreffen (vgl. Mikołajczyk 2004: 106).

Polarisierung realisiert sich im Leitfaden sprachlich vor allem durch Deixis. Mittels Deixis bringt der Argumentierende seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe zum Ausdruck, z. B. durch die Verwendung der Personal- und Possessivpronomen der 1. Person Singular und

Plural (vgl. Liedtke / Tuchen 2018: 361). Im Leitfaden werden Pronomen der 1. Person in einigen Ausdrücken verwendet, z. B. „*unsere Lebensqualität, unseren Lebensstandard und unseren kulturellen Kreis*“ (370, 371), „*in unserem Land*“ (53). Überdies sind einige Ausdrücke so formuliert, dass sie der Polarisierung dienen, indem sie auf die Spaltung der Einwohner Deutschlands in zwei gegensätzliche Pole anspielen, deren Interessen in Konkurrenz zueinander stehen, z. B. *die heimische Bevölkerung* (195), *Volkssprache* (203). Durch Konnotationen des Wortes *Volk* werden Zusammengehörigkeitsgefühle geweckt.

4 Schlussbetrachtung

Der Hauptgedanke, um den es im Leitfaden geht, ist die Aufforderung zur Verhinderung der Errichtung weiterer Heime für Flüchtlinge. Die Neonazis bedienen sich dabei einer sehr einleuchtenden Sprache, die dem Leser in klar verfassten Worten die Konsequenzen der Flüchtlingsaufnahme in Deutschland vor Augen führt und ihn dazu animiert, mit einfachen Mitteln selbst aktiven Widerstand zu leisten.

Die Argumentation erweist sich im Leitfaden als Hauptelement zur Überzeugung der Leser. Fünfzehn Argumentationen werden darin aufgelistet.

Im Leitfaden lässt sich ein klarer Argumentationsaufbau erkennen, der in zwei Teile aufgespalten werden kann. Der erste Teil umfasst die Argumentationen von 1 bis 15, in dem keine echten rationalen Argumentationen vorgebracht werden. Lediglich in der ersten Argumentation kommen statistische Daten in Form einer grafischen Darstellung zum Einsatz, die jedoch nicht zur rationalen Argumentation, sondern zu Fehlbeeinflussung führt, eben weil sie übertriebene geschätzte Statistiken wiedergibt. Der zweite Teil beginnt mit der Argumentation 15 und erstreckt sich bis zum Ende des Leitfadens, wo nur rational argumentiert wird, indem authentische Urteile wiedergegeben und Beispielfälle angeführt werden. Zur Erregung negativer Emotionen beim Leser den Flüchtlingen gegenüber setzt der Argumentierende im Leitfaden zunächst die rhetorische Argumentation ein, wobei es gelegentlich zu Fehlbeeinflussung kommt. Anschließend wendet er sich der rationalen Argumentation zu, um den Leser vom Mitwirken und Kommunizieren mit der Partei zu überzeugen.

Folgende Argumentationsmittel finden im Leitfaden Verwendung: Begründung, Wirkungsdemonstration, induktive Argumentation, Einwandvorwegnahme und Gegenargumente, Induktion durch Beispielfälle.

Im Leitfaden kommt es gelegentlich auf verschiedene Art und Weise zur Fehlbeeinflussung, die folgendermaßen zusammengefasst werden kann: durch formale wissenschaftliche Darstellung, indem grafische Darstellungen angeführt werden, die zu falschen deduktiven Schlüssen führen (These 1), durch stilistische Mittel bzw. zu viele negativ bewertende Wörter (These 2. u. 9), durch beweisloses Argument (These 3), durch Begründung, die die gesamte Behauptung nicht abdeckt (These 4), widerlegbare Prämisse führt zu fehlerhaften deduktiven Schlussfolgerungen (These 5), durch zu wenige Induktionsschlüsse (These 7), widerlegbare Subthesen ohne Argumente (These 8 u. 14), durch Deduktion mittels Gemeinplätze (These 13).

Im Leitfaden werden verschiedene stilistische und rhetorische Mittel verwendet, um auf die Leser emotional zu wirken. Dazu gehören folgende Mittel: Negativ oder positiv bewertende Wörter bzw. Wortverbindungen, wobei sich alle im Leitfaden negativ bewertenden sprachlichen Elemente entweder auf Flüchtlinge oder auf deutsche Behörden beziehen, Metapher und Polarisierung.

Der praktische Teil des Beitrags hat ein didaktisches Potenzial, die funktional-pragmatische Sprachbetrachtung der Sprachbenutzer zu entwickeln. Zielbewusst herausgezogene Textpassagen aus dem praktischen Teil des Beitrags könnten zusammen mit dem Leitfaden „Kein

Asylantenheim in meiner Nachbarschaft“ im Deutschunterricht sowie im Unterricht der Sozialwissenschaften als Impulse und Praxisbeispiele zur Förderung des kritischen Denkens und zum Ausschluss der Manipulation der öffentlichen Meinung gebraucht werden.

Literaturverzeichnis

- Bayer, Klaus (2007): *Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Behrens, Gerold u. Neumaier, Maria (2018): Durch verbale Argumentation in der Kommunikation überzeugen. In: Langner, T. u. a. (Hrsg.), *Handbuch Techniken der Kommunikation. Grundlagen, innovative Ansätze, praktische Umsetzungen*. 421- 445. Wiesbaden: Springer.
- Brinker, Klaus (1997): *Linguistische Textanalyse. Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Detjen, Joachim (2014): *Reden können in der Demokratie. Studien- und Übungsbuch zur politischen Rhetorik. Grundlagen rhetorischer Kommunikation*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Götz, Dieter u. a. (Hrsg.) (2003): *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u. München: Langenscheidt GmbH & Co. KG
- Hannken-Illijes, Kati (2018): *Argumentation. Einführung in die Theorie und Analyse der Argumentation*. Tübingen: Narr Verlag.
- Kuße, Holger (2012): *Kulturwissenschaftliche Linguistik. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Liedtke, Frank u. Tuchen, Astrid (Hrsg.) (2018): *Handbuch Pragmatik*. Stuttgart: Metzler Verlag.
- Mikołajczyk, Beata (2004): *Sprachliche Mechanismen der Persuasion in der politischen Kommunikation. Dargestellt an polnischen und deutschen Texten zum EU-Beitritt Polens*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Peter Precht u. Franz-Peter Burkard (³2008): *Metzler Lexikon Philosophie*. Stuttgart: Springer.
- Prost, Winfried (2010): *Rhetorik und Persönlichkeit. Wie Sie selbstsicher und charismatisch auftreten*. Wiesbaden: Gabler.
- Toulmin, Stephen (1958): *The Uses of Argument, Überarbeitete Auflage*. New York: Cambridge University Press.

Annotation

The online guide "No asylum seeker home in my neighborhood" as a model of argumentation of the neo-Nazis

Eman Said

The online guide "No Asylum seeker Home in My Neighborhood", published in November 2015, is an official publication of the political party "Der III. Weg". The guideline is part of the party's public-political discourse and fulfills an appellative text function, for which the argumentative development of topics is characteristic. The argumentation plays an important role, whereby one can use argumentative language means to bring the listener or the reader to a certain conviction. The argumentation can be developed emotionally and rationally.

The aim of the article is to analyze the elements of the arguments put forward by the neo-Nazis and to find the linguistic means of argumentation used in the guide in order to provide information about whether the neo-Nazis argue emotionally or rationally. The article asks the following questions: The paper aims to identify the linguistic arguments used in the guide by providing insight into whether neo-Nazis argue emotionally or rationally. The article asks the following questions: Which thoughts are raised in the guideline? Which arguments are used? What is the argumentation structure of the guideline? Which stylistic means are used for argumentation? Does it come in the guide to a misconception?

Keywords: argumentation, neo-Nazis, means of argumentation, misconception, evaluating words, model of Toulmin, argumentative development of topics

Dr. Eman Said
Ain-Shams University
Faculty of Languages (Al-Alsun)
Khalifa El-Maamon st, Abbasiya sq.
11566 Cairo
Egypt
Eman.abdelfatah@alsun.asu.edu.eg
emanmfsaid@yahoo.com

Frühbeginn – Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts

Tünde Sárvári

1 Einführende Gedanken

In den letzten 30 Jahren lässt sich in den meisten Ländern bzw. Regionen Europas die Tendenz beobachten, dass der Fremdspracherwerb schon im Alter von 6–9 Jahren beginnt, und es gibt Länder, wo er unter institutionalisierten Rahmen bereits in der Vorschule anfängt. Auch in Ungarn hat sich diese Art des Fremdsprachenlernens fest etabliert. Laut des Ungarischen Nationalen Grundlehrplanes ist das Lernen der ersten Fremdsprache von der vierten Klasse der Grundschule an verpflichtend, aber wenn entsprechende Rahmenbedingungen es ermöglichen, kann der Fremdsprachenunterricht auch früher, schon ab der ersten Klasse eingeführt werden.

Im Sinne des Ungarischen Bildungsgesetzes aus dem Jahre 2011 werden Fremdsprachen (vor allem, wenn es sich um einen erweiterten Unterricht handelt) von Fremdsprachelehrenden unterrichtet. Sie werden an den Universitäten ausgebildet, aber ihre Ausbildung richtet sich in erster Linie auf die Sekundarstufe. Kinder lernen aber anders als Jugendliche. Sie haben auch eine andere Herangehensweise an die Sprachen, deshalb kann behauptet werden, dass Frühbeginn ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts ist, das zahlreiche Besonderheiten aufweist. Meine langjährigen Erfahrungen sowohl als DaF-Mentorin als auch als Fortbildnerin zeigen, dass Fremdsprachenlehrende den Herausforderungen des frühen Fremdsprachlernens nicht immer gerecht werden können. Sie versuchen ihre Kompetenzen auf diesem Gebiet im Rahmen der Lehrerfortbildungen zu entwickeln. Meiner Auffassung nach sollten aber schon die Lehramtskandidaten im Rahmen ihrer Grundausbildung mit den Eigenarten des Frühbeginns vertraut gemacht werden.

Der vorliegende Beitrag zielt einerseits darauf ab, die wichtigsten Eigenarten des Frühbeginns zu erörtern, andererseits ein praxis- und handlungsorientiertes Modell darzustellen, das am Lehrstuhl Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged erprobt wurde. Dieses Modell ermöglicht, Lehramtskandidaten für den Frühbeginn zu sensibilisieren, und einen Exkurs in die Welt dieses Spezialgebietes zu machen.

2 Die wichtigsten Eigenarten des Frühbeginns

Unter Frühbeginn (auch frühes Fremdsprachenlernen genannt) wird im engeren Sinne des Wortes zumeist der Fremdsprachenunterricht im Primarbereich verstanden, aber im weiteren Sinne schließt er auch vorschulische Lernangebote, d. h. Fremdsprachen im Kindergarten oder in der Vorschule mit ein (vgl. Schalk 2010: 95). In der vorliegenden Arbeit wird im Sinne der engen Definition gehandelt, weil Deutsch als Fremdsprache in Ungarn überwiegend erst in der Primarstufe angeboten wird.

Kinder lernen anders als Jugendliche oder Erwachsene, deshalb plädiere ich dafür, dass Frühbeginn ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts ist, das zahlreiche Besonderheiten aufweist. Im Weiteren wird auf die wichtigsten Besonderheiten des Frühbeginns aufgrund des didaktischen Dreiecks detaillierter eingegangen. Das didaktische Dreieck bildet die Grundlage

für komplexe Analysen des Unterrichts. Es ist ein Modell, das die Beziehungen zwischen den drei wichtigsten Unterrichtselementen (Lehrperson, Lernenden und Lerngegenstand) darstellt (vgl. Schart und Legutke 2012: 64ff.). Da im kommunikativen Fremdsprachenunterricht die Lernenden im Mittelpunkt stehen, werden die Besonderheiten zuerst bezüglich der Lernenden erörtert.

2.1 Lernende im Frühbeginn

Lernende im Frühbeginn sind Kinder. Ihr Fremdsprachenlernen ähnelt in vielen Aspekten dem Erstspracherwerb (Klann-Delius 2016, Tracy 2008). Ohne Vollständigkeitsanspruch werden hier einige Beispiele dafür aufgeführt. Sowohl beim Erstspracherwerb, als auch beim Fremdspracherwerb können wir davon ausgehen, dass der Mensch durch Hören den Zugang zur Sprache findet. Herder (1966: 44f.) hält das Ohr für „den ersten Lehrmeister der Sprache“, und meint, dass der Mensch „als ein horchendes, merkendes Geschöpf zur Sprache natürlich gebildet“ ist. Dem Ohr messen auch Butzkamm und Butzkamm (2008: 51) eine zentrale Rolle bei, indem sie der Auffassung sind, dass die Ohren als „Reglerknopf“ fungieren, „mit dem wir unsere Sprachorgane einstellen“. Die Ohren sind beim Spracherwerb zweifelsohne von großer Bedeutung: Kinder müssen sich zuerst in die Fremdsprache einhören. Dazu brauchen sie qualitativ und quantitativ hochwertige sprachliche Inputs. Unter Input wird das mündliche oder schriftliche Sprachmaterial verstanden, das die Lernenden akustisch oder visuell wahrnehmen. Als für Kinder geeignete sprachliche Inputs dienen authentische Texte wie Reime, Fingerspiele und Lieder, bei denen die Kinder mit der neuen Sprache spielerisch experimentieren können.

Als weitere Ähnlichkeit soll erwähnt werden, dass auch beim frühen Fremdspracherwerb die mündliche Rezeption (Hörverstehen, Hör-Seh-Verstehen) und die mündliche Produktion (Sprechen, Teilnahme an Gesprächen) im Vordergrund stehen. Die sekundären Fertigkeiten (Lesen und Schreiben) werden erst später, auf sie basierend, schrittweise eingeführt. An dieser Stelle soll aber vermerkt werden, dass die Frage, wann die sekundären Fertigkeiten eingeführt werden sollten, auch heute noch kontrovers diskutiert wird. Zu dieser Problematik meine ich, dass die Schriftsprache künstlich von den Kindern nicht ferngehalten werden kann und soll. Sobald sie mit der Schriftsprache in der Erstsprache konfrontiert werden, interessieren sie sich auch für die Schriftsprache in der Fremdsprache. Auch die Tendenz kann beobachtet werden, dass die Kinder eine eigene Schriftsprache erfinden, wenn die Schrift in der Fremdsprache nicht eingeführt wird, obwohl sie schon auf die Einführung der sekundären Fertigkeiten vorbereitet sind. Ich setzte mich also für den sanften Einstieg in die Schriftsprachlichkeit ein. Dafür sind aufgrund meiner langjährigen Lehrerfahrungen der sog. Literacy-Ansatz und spielerische Tätigkeiten geeignet, die mit Bewegung verbunden sind und möglichst viele Sinne ansprechen. Ich wies früher schon darauf hin, dass „die Grundfertigkeiten im Verbund miteinander vermittelt werden können: Nur was das Kind richtig gehört hat, kann es auch richtig sprechen, nur was es als Schriftbild gelesen hat, kann es richtig schreiben“ (Sárvári 2014c: 90).

Zu den Eigenarten des Frühbeginns gehört auch die sog. stille Phase (engl. silent period). Im frühen Fremdsprachenunterricht kann man Kinder beobachten, die bei den Aktivitäten mitmachen, aber nichts sagen. Ähnlich wie Kinder beim Erwerb der Erstsprache, brauchen auch Fremdsprachenlernende im Frühbeginn eine stille Phase, in der sie die Sprache hören, verstehen und verarbeiten, aber noch nicht sprechen. Es ist individuell sehr verschieden, wie lange die Periode der stillen Aufnahme von Sprache dauert. Lehrende müssen die stille Phase respektieren und dürfen die Kinder nie zum Sprechen zwingen. Mit der Zeit und genügend Input wird das Kind sprechen.

Die bisher erörterten Eigenarten des Frühbeginns weisen auch darauf hin, dass der frühe Fremdsprachenunterricht nach anderen Prinzipien gestaltet werden soll. Er ist kein bloßer vorverlegter Fremdsprachenunterricht, er verfolgt andere, eigenständige Ziele (vgl. Sárvári 2013,

2014a, 2014c). Aus seiner Eigenart lässt sich die Folgerung ziehen, dass Kinder andere Lernwege brauchen als Jugendliche oder Erwachsene. Ich bin mit Chighini und Kirsch (2009: 30) einverstanden, die meinen, dass der frühe Fremdsprachenunterricht über Inhalte, d. h. über Geschichten, Sachen und Spiele zur Sprache führen muss. Infolge dessen schlagen sie drei, für diese Zielgruppe besonders relevante Lernwege vor:

- die Narration (Lernweg über Geschichten),
- die Immersion (Lernweg über Sachen) und
- die Spiele.

Lundquist-Mog und Widlok (2015: 123ff.) legen auch die o.g. drei Lernwege zugrunde, aber sie unterscheiden zum einen beim Spiel zwei Arten: das spielerische Lernen und das Lernen durch szenisches Gestalten. Zum anderen erweitern sie diese Aufzählung, indem sie behaupten, dass auch die Rolle der Bewegung und das Lernen an Stationen als erfolgreiche Lernwege im frühen Fremdsprachenunterricht dienen.

Parallelen und Ähnlichkeiten zwischen den zwei Vorschlägen lassen sich eindeutig erkennen. Beide beruhen auf die angeborene Neugier der Kinder, mit der sie die Welt entdecken und verstehen wollen. Sie gehen davon aus, dass Kinder beim Spielen, vor allem durch Nachahmung lernen. Sie betonen die Bedeutung der Authentizität, indem sie mit authentischen, für Kinder geeigneten Geschichten arbeiten und kindgemäße Themen teilweise im Sinne des CLIL-Ansatzes bearbeiten. Obwohl Chighini und Kirsch (2009) die Bedeutung der Bewegung als Lernweg nicht explizit erwähnen, ist sie auch bei ihnen mitgemeint. Wenn man Kinder entweder beim Spielen oder beim Umgang mit Geschichten beobachtet, kann man sehen, dass sie gut und gerne lernen, wenn sie sich dabei bewegen dürfen. Auch beim von Lundquist-Mog und Widlok (2015: 147ff.) empfohlenen Lernen an Stationen bewegen sich die Kinder frei im Raum. Dieser Lernweg trägt auch zum autonomen Lernen bei, weil die Kinder ihren Lernprozess selbst bestimmen und mit dem Lösungsblatt sich selbst kontrollieren. Lernen an Stationen ermöglicht die Binnendifferenzierung und entwickelt die Sozialkompetenz der Lernenden. Die Kinder lernen nämlich bei diesem Lernweg miteinander zu arbeiten und zu kooperieren.

Unabhängig von dem gewählten Lernweg kann festgestellt werden, dass die Kinder während der Verarbeitung des Inputs die syntaktischen Mittel und Strukturmuster, d. h. das Regelsystem der Fremdsprache genauso intuitiv aufnehmen, wie Kinder beim Erstspracherwerb. Aus diesem Grund empfiehlt auch Piepho (1997: 45) bei Kindern im Alter von 6 bis 12 Jahren auf das vermittelte Grammatikwissen zu verzichten. Das ist auch eine Besonderheit des Frühbeginns.

Auch die Einschätzung von Lernstand und Lernfortschritt zählt zu den Eigenarten des frühen Fremdsprachenlernens, weil die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Europarat: 2001) formulierten Deskriptoren (Kann-Beschreibungen) und kommunikativen Aktivitäten nicht auf die Sprachhandlungssituationen von Kindern zugeschnitten sind (Behr und Kierepka 2004, Schlüter 2004). Die Inhalte und Formen der Lernstandsermittlung sollten kindgemäß gestaltet werden und sowohl inhaltlich als auch methodisch Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens berücksichtigen (vgl. Sárvári 2017a, 2017b, 2017c, 2017d).

Bei der Planung, Durchführung und Evaluierung spielt die Lehrperson eine zentrale Rolle. Ihre gesprochene Sprache gilt im Unterricht für die wichtigste Inputquelle (ausführlicher dazu Sárvári 2019). Aufgrund dessen wird im Folgenden die Rolle der Lehrenden im frühen Fremdsprachenunterricht näher betrachtet.

2.2 Lehrende im Frühbeginn

Über welche zentralen Kompetenzen Sprachlehrende im Primarbereich in Ungarn am Ende ihrer Ausbildung verfügen sollen, wird in den Ausbildungsanforderungen (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről) [8/2013. (30.01.) Verordnung des Ministeriums für Humanressourcen (EMMI) über gemeinsame Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Leistungsanforderungen für jede Unterrichtsstunde] deklariert. Laut der ungarischen Verordnung sollten angehende Deutschlehrende am Ende ihrer Ausbildung Deutschkenntnisse auf dem Sprachniveau C1 haben und sowohl über unterrichtsbezogene als auch über übergreifende pädagogische und didaktische Kompetenzen verfügen.

Es gibt aber auch maßgebende europäische Empfehlungen, wie beispielsweise das Europäische Profilastraster für Sprachlehrende oder die Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen, die uns einen Ausblick nach Europa ermöglichen und weitere Anhaltspunkte liefern. Im Weiteren werden diese Dokumente kurz gesichtet.

Das Europäische Profilastraster für Sprachlehrende (EPR) der Europäischen Kommission (2013) empfiehlt der ungarischen Verordnung ähnliche Kompetenzbereiche mit dem Ziel, Sprachlehrende zu informieren und dabei zu unterstützen, ihre individuellen Stärken und Schwächen identifizieren zu können und sich weiterzuentwickeln (vgl. Europäische Kommission 2013: 5). Das EPR stellt in einer tabellarischen Übersicht zentrale Kompetenzen von Sprachlehrenden in der Form von Kann-Beschreibungen über sechs Entwicklungsphasen hinweg dar. Die Progression der Qualifikation und der Kompetenzen von Sprachlehrenden wird den Stufen 1.1 und 1.2, 2.1 und 2.2, 3.1 und 3.2 zugeordnet. Die Stufen beziehen sich auf folgende Kompetenzbereiche: Qualifikation/Erfahrung, Zentrale Lehrkompetenzen, Übergreifende Kompetenzen und Professionalisierung. Die übergreifenden Kompetenzbereiche werden in weitere Unterkategorien eingeteilt.

Die Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen wurden zuerst unter der Leitung von Breitung und Kirsch 1996 mit dem Ziel entwickelt, für das frühe Fremdsprachenlernen eine möglichst allgemeingültige curriculare Grundlage zu schaffen. Die vielen gesellschaftspolitischen, wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen, die technologischen Entwicklungen und die neuen Erkenntnisse der Lernpsychologie benötigten eine Neubearbeitung der Nürnberger Empfehlungen. Sie erschien 2010 und beschrieb das komplexe Bedingungsgefüge des frühen Fremdsprachenlernens aus aktueller Sicht. Das Autorenteam der Neubearbeitung hebt hervor, dass Lehrende im Primarbereich altersgemäße Varianten der Zielsprache sicher beherrschen sollen. Als Empfehlung wird auch formuliert, dass das sprachliche Repertoire der Lehrenden ausreichend sein sollte, um inhaltlich angemessen, sprachlich variantenreich und korrekt sowie emotional angemessen über unterrichtsrelevante Themen kommunizieren zu können. Neben der Sprachvermittlung wird von den Sprachlehrenden auch die Rolle des Kulturvermittlers erwartet. Die Aufgabe der Sprachlehrenden besteht auch darin, die Kinder behutsam auch an die jeweilige neue Kultur heranzuführen. Dazu brauchen sie ein breites Kulturwissen und entsprechende interkulturelle Kompetenz (vgl. Widlok u.a. 2010: 16f.).

Aufgrund der Dokumentenanalyse lässt sich sagen, dass Kompetenzen, über die Lehrende verfügen sollen, eine große Vielfalt aufweisen. Die Lehrenden sind Schlüsselfiguren im Unterricht, denen auch eine Modellfunktion zukommt. Deshalb ist es von großer Bedeutung, welche Inhalte in welcher Form im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung angeboten werden. Die Schlüsselfunktion der Lehrenden ist auch mit der dritten Ecke des didaktischen Dreiecks, mit dem Lerngegenstand (Thema, Stoff, Inhalt) eng verbunden. Aufgabe der Lehrenden besteht nämlich darin, den Lerngegenstand so auszuwählen und zu gewichten, dass er einerseits der jeweiligen Zielgruppe gerecht ist, er andererseits in Übereinstimmung mit der eigenen Fach-

kompetenz mit Begeisterung und Engagement dargeboten werden kann. Im nächsten Teil wird thematisiert, was unter Lerngegenstand verstanden wird, und welcher Lerngegenstand für den Frühbeginn besonders geeignet ist.

2.3 Lerngegenstand im Frühbeginn

Die Überlegungen zum Lerngegenstand untersuchen die Unterrichtsinhalte, -gegenstände, -sachverhalte und -themen auf ihren didaktischen Gehalt. In diesem Teil werden deswegen Inhalte, Gegenstände, Sachverhalte und Themen erörtert, die für den Frühbeginn relevant sind.

Ich teile die Meinung des Autorenteam der Nürnberger Empfehlungen (Widlok u. a. 2010: 28f.), das behauptet, dass die Inhalte des frühen Fremdsprachenlernens das Weltbild ergänzen und differenzieren, das das Kind in der Erstsprache aufbaut oder bereits aufgebaut hat. Ähnlich wie beim Erstspracherwerb folgen die Inhalte im Frühbeginn einer semantischen und pragmatischen Progression und verzichten auf eine grammatische Progression. Sie sollen nicht nur den Interessen der Kinder entsprechen, sondern ihnen auch Spaß machen, ihre Gefühle ansprechen sowie ihre Fantasie und Kreativität fördern. Inhalte sollen möglichst anhand von einfachen authentischen Textsorten wie z. B. Reimen, Liedern, Sprüchen, Märchen und Geschichten vermittelt werden (vgl. Sárvári 2014b). Auch für Unterrichtszwecke verfasste Texte wie z. B. Lehrwerktexte sollen sich an authentischer Sprache und authentischen Textsorten orientieren.

Um fremdsprachliche Kompetenzen der Kinder zu entwickeln, benötigen sie Wortschatz und sprachliche Strukturen, die in ihr Lebensumfeld passen. Besonders empfehlenswert sind Themen aus der Alltags- und Kinderkultur wie z. B. Familie, Schule, Tiere, Hobbys, aber auch sachkundliche Themen, die neue Erfahrungen und Erkenntnisse über die Menschen und die Umwelt vermitteln. Um die Kultur des Zielsprachenlandes kennenzulernen, brauchen die Kinder auch Inhalte, die landeskundlich geprägte Themen, wie Sitten und Bräuche bearbeiten. Die Schulung der richtigen Aussprache und Intonation soll auch einen integralen Bestandteil des Lernangebots bilden.

Zu relevanten Inhalten gehören noch nonverbale Kommunikationsmittel wie z. B. Gestik, Mimik Körperhaltung, Körper- und Augenkontakt, weil durch ihre kulturelle Gebundenheit parasprachlichen Mitteln eine entscheidende Rolle beim Gelingen oder Misslingen der Kommunikation zukommt.

Lernmaterialien dienen neben der Lehrersprache auch als wichtige Inputquellen. Das Angebot an für Kinder konzipierten Lernmaterialien ist sehr reichhaltig. Jeder Lehrwerkverlag bietet DaF-Lehrwerke für Kinder. In Ungarn sind neben den regionalen DaF-Lehrwerken die überregionalen Lehrwerkfamilien von Hueber und Klett verbreitet. Neben den Lehrwerken steht das weltweit verwendete Material für frühes Deutsch das von den Mitarbeiterinnen des Goethe-Instituts Budapest, Edit Morvai und Bernadett Veress im Jahre 2010 entwickelte Materialpaket „Deutsch mit Hans Hase in Kindergarten und Vorschule“ zur Verfügung. Das Materialpaket war so erfolgreich, dass die Autorinnen weitere kindgemäße Module ausgearbeitet haben, die die Erweiterung bzw. Fortsetzung des Materialpakets ermöglichen. In den Modulen, die auch unabhängig vom Materialpaket eingesetzt werden können, werden Geschichten, Märchen und Lieder angeboten, die einerseits zur Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz der Kinder, andererseits zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit beitragen (vgl. Sárvári 2014b). Die Module, die Bildkarten, Aufgabenblätter und Bastelvorlagen sowie einen kleinschrittig erarbeiteten Unterrichtsentwurf (Modulbeschreibung) enthalten, sind kostenlos von der Homepage des Goethe-Instituts herunterzuladen (<https://www.goethe.de/ins/hu/de/spr/unt/kum/kin.html>).

Für Kinder geeignete Materialien wurden aber nicht nur in Ungarn entwickelt und erprobt. Ideen aus anderen Ländern (aus der Slowakei, aus Polen, aus Litauen), die Lehrende in ihrem frühen Deutschunterricht einsetzen können, befinden sich auf derselben Homepage. Die Ideen wie z. B. auf Deutsch experimentieren, mit dem Erzähltheater (Kamishibai) arbeiten, Deutsch

mit einer Filmreihe lernen, ein musikalisches Mitmachprojekt durchführen, basieren auf den neuesten methodisch-didaktischen Erkenntnisse und ermöglichen das spielerische, handlungsorientierte Deutschlernen im Frühbeginn.

3 Deutsch für Kinder in der Lehrerbildung

In Ungarn werden Fremdsprachen in erster Linie von Fremdsprachenlehrenden unterrichtet. Sie werden an den Universitäten ausgebildet, wo sie Methoden zur Vermittlung von Fremdsprachen in der Sekundarstufe kennenlernen. Laut des Ungarischen Bildungsgesetzes dürfen sie aber in jeder Schulstufe, d. h. auch im Primarbereich Fremdsprachen unterrichten. Die fehlenden Kenntnisse und das fehlende Wissen können sie sich später im Rahmen von Lehrerfortbildungen aneignen, aber in den ersten sieben Jahren nach dem Abschluss des Studiums brauchen sie nicht an solchen Fortbildungen teilzunehmen. Deshalb bin ich der Meinung, dass angehende Fremdsprachenlehrende schon während ihrer Grundausbildung für dieses Spezialgebiet sensibilisiert werden müssen.

In meinen fachdidaktischen Lehrveranstaltungen weise ich deshalb einerseits konsequent immer darauf hin, dass das kindliche Lernen Unterschiede zum Lernen von Jugendlichen und Erwachsenen aufweist. Andererseits wird am Ende der fachdidaktischen Ausbildung eine thematische Einheit dem Thema „Frühes Deutsch“ gewidmet. Abhängig von der Gruppengröße wird ein auf die Eigenarten des Frühbeginns zugeschnittenes Methodentraining in unterschiedlichen Arbeitsformen (SERA-Modell, Infomarkt, Stationenlernen) durchgeführt. Das SERA-Modell, wobei SERA für Simulation – Erfahrung – Reflexion – Anwendung steht (Klippel 2016, Legutke 1995, Linthout 2004, Sárvári 2018), ermöglicht das Eintauchen in die Eigenarten des Frühbeginns. In der Phase der Selbsterfahrung und Simulation versetzen sich die Studierenden in die Rolle der Kinder hinein und ich als kursleitende Person übernehme die Rolle der Lehrperson. Dieses „Rollenspiel“ trägt dazu bei, dass Studierende aus der Schülerperspektive einerseits Erfahrungen sammeln, andererseits das Verhalten der Lehrperson wahrnehmen. Dieser Phase folgt die Reflexion der in der Simulation gesammelten Erfahrungen. Sie zielt auf das Rekonstruieren und das Diskutieren des methodischen Vorgehens ab. An die Reflexionsphase wird der von Legutke (1995: 9) „Theorie-Injektion“ bezeichnete Schritt, d. h. die Theorie angeknüpft. Am Ende des SERA-Modells, in der Anwendungsphase, erarbeiten die Studierenden anhand des Gelernten in Kleingruppen etwas Konkretes.

Von einem ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht mit Kindern ist das Singen nicht wegzudenken. Aus diesem Grund wird am Beispiel des Igel-Liedes gezeigt, wie das SERA-Modell in der Praxis funktioniert. Am Anfang der Simulation schlüpfen die Studierenden in die Schülerrolle, sie setzen eine imaginäre Schülermütze auf, und ich nehme die Lehrerrolle im frühen Deutschunterricht ein. Ich zeige ihnen einen Zaubersack und erkläre, dass sie durch Tasten rausfinden sollen, was im Sack ist. Die Lernenden ertasten mit geschlossenen Augen den Gegenstand in dem Zaubersack. Nachdem jeder das versteckte Ding getastet hat, nennen sie ihre Tipps. Am Ende zeige ich den kleinen Igel. Jeder darf den Igel noch einmal in die Hand nehmen und das Wort „Igel“ nachsprechen. Dann erkläre ich, dass dieser Igel noch sehr klein ist, und deshalb „Igelchen“ genannt wird. Auch dieses Wort wird mehrmals nachgesprochen. Anschließend bespreche ich mit den Lernenden, wie das Igelchen aussieht, was es frisst. Danach erzähle ich, dass sich das Igelchen auf den Weg macht und unterwegs ein Spiegelchen findet. Es merkt, dass im Spiegel ein anderer Igel zu sehen ist. Ich rege die Lernenden an, Paare zu bilden. Sie entscheiden, wer zuerst der Igel und wer der Spiegel ist, der die Bewegungen des Igels nachahmen muss. Die Paare stellen sich gegenüber, der Igel beginnt mit Bewegungen und der Spiegel ahmt diese zeitgleich nach. Ich erkläre die Spielregeln, indem ich meine Erklärun-

gen mit Gestik und Mimik begleite. Ich mache die Lernenden darauf aufmerksam, dass die Bewegungen langsam gemacht werden, damit der Spiegel sie nachvollziehen kann. Nach dem Spiel setzen sich die Lernenden im Kreis auf den Boden. Ich führe das Igel-Lied ein und begleite es mit Bewegung. Ich bitte die Lernenden, das Lied mitzusummen (evtl. teilweise auch mitzusprechen) und den Text pantomimisch zu begleiten. Am Ende der Simulation basteln wir einen kleinen Igel. Nachdem die Studierenden im Rollenspiel Erfahrungen gesammelt haben, steigen sie aus der Schülerrolle und ich aus der Lehrerrolle aus.

Wir rekonstruieren in der Reflexionsphase, was wir alles gemacht haben, wie wir das Lied erlernt haben. Die Schritte werden stichpunktartig an der Tafel festgehalten. Um die Reflexionskompetenz der Studierenden zu entwickeln, kommentieren sie die einzelnen Schritte: Was haben sie (weniger) gut gefunden, was war neu oder interessant für sie. Danach werden den einzelnen Schritten Lernziele zugeordnet. An dieser Stelle werden die nötigen Fachbegriffe eingeführt („Theorie-Injektion“), indem ich bei der fachgerechten Formulierung der Lernziele helfe und sie stichwortartig neben den Schritten festhalte. Das fertige Tafelbild wird für die Dokumentation fotografiert. In der Reflexionsphase wird auch darauf hingewiesen, dass die Studierenden mit C1-Kenntnissen in der Fremdsprache während der Simulation nicht authentisch Kinder mit anderen Voraussetzungen spielen können. Ich mache die Studierenden darauf aufmerksam, dass die Kinder oft in der Erstsprache oder nonverbal reagieren bzw. nur Ein-Wort-Antworten geben. Sie müssen verstehen, dass das in Ordnung ist, aber sie als Lehrperson weiterhin konsequent auf Deutsch zu ihnen sprechen sollen.

In der Anwendungsphase arbeiten die Studierenden in Kleingruppen und planen, wie sie nach dem kennengelernten Muster ein anderes Kinderlied bearbeiten würden. Die Gruppen führen ihre Ideen in einer anschließenden Simulation durch, die danach wieder reflektiert wird.

Sowohl beim Infomarkt, als auch beim Stationenlernen arbeiten die Studierenden in Kleingruppen. Sie wählen ein für den Frühbeginn relevantes Thema (Spracherwerb bei Kindern, für Kinder relevante Kompetenzen, Lernwege für Kinder, die Rolle der Lehrperson, für Kinder geeignete Lernmaterialien, die Einschätzung von Lernstand und Lernfortschritt), das sie für die anderen als Plakat, als interaktive Power-Point-Präsentation oder als Aufgaben fürs Stationenlernen präsentieren. Am Ende besprechen wir anhand der erarbeiteten Informationen im Plenum, was zu den Eigenarten des Frühbeginns gehört und erstellen zusammen ein ABC des Frühbeginns, indem die Studierenden jedem Buchstaben des deutschen Alphabets einen für den Frühbeginn relevanten Begriff zuordnen (z. B.: A wie authentische Texte, B wie Bewegung, C wie CLIL).

Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurden die wichtigsten Eigenarten des Frühbeginns erläutert. Das Thema ist von hoher Relevanz, weil in zahlreichen Ländern der Fremdsprachenunterricht für Kinder ein dynamischer, wachsender Sektor ist. Frühbeginn soll meiner Meinung nach als Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts betrachtet werden, das andere, eigenständige Ziele verfolgt. Aus seiner Eigenart ergibt sich, dass Kinder andere Lernwege brauchen als Jugendliche oder Erwachsene. Aufgrund des didaktischen Dreiecks wurden die drei wichtigsten Unterrichtselemente (Lernende, Lehrperson und Lerngegenstand) mit besonderer Rücksicht auf den Frühbeginn beschrieben. Ich plädiere dafür, dass Lehrende, die diese Zielgruppe unterrichten, die Besonderheiten des Frühbeginns und die für Kinder geeigneten Lernwege schon während ihrer Grundausbildung kennenlernen sollten. Aus diesem Grund wurde ein von mir erprobtes Modell aus Szeged angeführt, wie angehende Lehrende für dieses Thema erfolgreich sensibilisiert werden können. An konkreten Beispielen wurde erläutert, wie mithilfe des sog.

SERA-Modells Studierende Selbsterfahrungen zum Thema Frühes Deutsch sammeln, wie sie das Erlebte reflektieren und später bei der eigenen Unterrichtsplanung anwenden.

Literaturverzeichnis

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. [8/2013. (30.01.) Verordnung des Ministeriums für Humanressourcen (EMMI) über gemeinsame Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Leistungsanforderungen für jede Unterrichtsstunde] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm> (Letzter Zugriff: 22.11.2019)
- Behr, Ursula/Kierepka, Adelheid (2004): Zur Einschätzung von Schülerleistungen im Fremdsprachenunterricht der Thüringer Grundschule. In: A. Kierepka, R. Krüger, J. Mertens, M. Reinfried (Hgg.) (2004): *Frühes Fremdsprachelernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven*. 111–117. Tübingen: Narr.
- Breitung, Horst/Kirsch, Dieter (1996): *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*. München: Goethe Institut.
- Butzkamm, Wolfgang/Butzkamm, Jürgen (2008): *Wie Kinder sprechen lernen: Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. 3., überarbeitete Auflage. Frankfurt / Main: Francke Verlag.
- Chighini, Patricia/Kirsch, Dieter (2009): *Deutsch im Primarbereich*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Europäische Kommission (2013): *Europäisches Profiltraster für Sprachlehrende* (EPR): http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/EPR-Ver%C3%B6ffentlichung_Deutsch.pdf (Letzter Zugriff: 09.11.2019)
- Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Herder, Johann Gottfried (1966): *Abhandlungen über den Ursprung der Sprache*. Stuttgart: Reclam.
- Klann-Delius, Gisela (2016): *Spracherwerb. Eine Einführung*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Klippel, Friederike (2016): *Teaching Languages. Sprachen lehren* (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung). Münster: Waxmann.
- Legutke, Michael (1995): Vorwort. In: M. Legutke, B. Köhler, H. Bützer, Heike (Hgg.): *Handbuch für Spracharbeit 6/1. Fortbildung*. 1–22. München: Goethe-Institut.
- Linhout, Gisela (2004): *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf*. Amsterdam und New York: Rodopi.
- Lundquist-Mog, Angelika/Widlok, Beate (2015): *DaF für Kinder*. (DLL = Deutsch Lehren Lernen® 8). München: Klett-Langenscheidt.
- Morvai, Edit/Veress, Bernadett (2010): *Deutsch mit Hans Hase in Kindergarten und Vorschule*. Budapest: Goethe-Institut.
- Morvai, Edit/Veress, Bernadett (2011): *Deutschmodule für Kinder*. Budapest: Goethe-Institut. <https://www.goethe.de/ins/hu/de/spr/unt/kum/kin.html> (Letzter Zugriff: 22.11.2019)
- Piepho, Hans-Eberhard (1997): Brauchen Kinder eine Lernergrammatik zum Fremdsprachenerwerb? In: *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarbereich*. 15/1997. 45.
- Sárvári, Tünde (2013): Anwendungsmöglichkeiten der dramapädagogischen Arbeit im frühen DaF-Unterricht. In: 25 Jahre *DUFU* (= Deutschunterricht für Ungarn 25). 168–178.
- Sárvári, Tünde (2014a): A CLIL módszer alkalmazási lehetőségei a kisiskoláskori német mint idegnyelvtanításban [Anwendungsmöglichkeiten des CLIL-Ansatzes im frühen DaF-Unterricht]. In: *Módszertani Közlemények*. 2/2014. 49–66.
- Sárvári, Tünde (2014b): „Bilder sind gute Begleiter“. Überlegungen zur Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten im frühen DaF-Unterricht mit Bilderbüchern. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2014*. 225–245.
- Sárvári, Tünde (2014c): Zum Schreiben verführen. Methodisch-didaktische Überlegungen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit im frühen DaF-Unterricht. In: *Festschrift für Ilona Feld-Knapp*. (= *DUFU*. Deutschunterricht für Ungarn 26). 89–102.

- Sárvári, Tünde (2017a): A „tapintatos tesztelés” lehetőségei a korai német mint idegennyelv-oktatásban [Möglichkeiten des „taktvollen Testens“ im frühen DaF-Unterricht]. In: J. Szabóné Papp (Hgg.): *Alkalmazott nyelvészeti közlemények. Interdiszciplináris tanulmányok.* 2/10. 88–103.
- Sárvári, Tünde (2017b): Játékos tevékenységek, mint a „tapintatos tesztelés” lehetséges formái a korai német, mint idegennyelv-oktatásban [Spielerische Aktivitäten als mögliche Formen des „taktvollen Testens“ im frühen DaF-Unterricht]. In: J. T. Karlovitz (Hgg.): *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből.* 327–334. Komárno: International Research Institute.
- Sárvári, Tünde (2017c): „Tükröm, tükröm” – Lehetséges értékelési módok a korai német mint idegennyelv-oktatásban [„Spieglein, Spieglein an der Wand“ – Kindgerechte Formen der Einschätzung von Lernstand und Lernfortschritt im frühen DaF-Unterricht]. In: *Módszertani közlemények.* 2017/4. 22–33.
- Sárvári, Tünde (2017d): „Verstehen wir uns gut?” A korai német mint idegennyelv-tanulásban elért eredmények feltárásának és értékelésének lehetséges eszközei [„Verstehen wir uns gut?” Einschätzung von Lernstand und Lernfortschritt im frühen DaF-Unterricht]. In: K. Károly, Z. Homonnay (Hgg.): *Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben.* (Diszciplinák tanítása – a tanítás diszciplinái 5). 296–307. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Sárvári, Tünde (2018): Idegennyelvtanár-képzés kicsit másképp: Egy pilotprojekt első tapasztalatai [Fremdsprachenlehrerausbildung einmal anders: Erste Erkenntnisse eines Pilotprojektes]. In: J. T. Karlovitz (Hgg.) *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből.* 261–268. Komárno: International Research Institute.
- Sárvári, Tünde (2019): Zur Rolle des sprachlichen Inputs beim frühen Fremdsprachenlernen. In: *Kollokationen lernen.* (DUFU = Deutschunterricht für Ungarn 30). Sonderheft. 79–102.
- Schalk, Thomas (2010): Frühbeginn/frühes Fremdsprachenlernen. In: H. Barkowski, H-J. Krumm (Hgg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* 95. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag.
- Schart, Michael/Legutke, Michael (2012): *Lehrerkompetenz und Unterrichtsplanung.* (DLL = Deutsch Lehren Lernen® 1). München: Klett-Langenscheidt.
- Schlüter, Norbert (2004): Die Beschreibung von Könnensprofilen für den Englischunterricht der Grundschule unter Berücksichtigung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. In: A. Kierepka, R. Krüger, J. Mertens, M. Reinfried, Marcus (Hgg.): *Frühes Fremdsprachlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven.* 119–125. Tübingen: Narr.
- Tracy, Rosmarie (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen – und wie wir sie dabei unterstützen können.* Tübingen / Basel: Francke.
- Widlok, Beate/Petravić, Ana/Org, Helgi/Romcea, Rodica (2010): *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen.* Neubearbeitung. München: Goethe Institut.

Annotation

Early start – A special area in foreign language teaching

Tünde Sárvári

Early start in education and teaching has become increasingly common and normal since the 1990s. Foreign language teaching for children is a mainly dynamic, growing sector in several countries. The aim of the present contribution is on the one hand to examine the most important characteristics of the early start of foreign language teaching. On the other hand it also presents a tested, practical and action-oriented model from Szeged, which makes it possible to sensitize teacher candidates for the early beginning of foreign language teaching and to make a kind of excursion into the world of this special field.

Keywords: early start, characteristics, learning pathways of the child, child-friendly materials, education and teaching

Dr. Tünde Sárvári PhD
SZTE JGYPK Nemzetiségi Intézet
Német és Német Nemzetiségi Tanszék
Hattyas utca 10
H 6725 Szeged
Ungarn
sarvari@jgypk.szte.hu

Motivation und Selbstkonzept beim Lernen der deutschen Sprache¹

Anikó Ficzere, Eva Stranovská

1 Einführung

Das Lernen von Fremdsprachen stellt einen komplizierten und langfristigen Prozess dar, der von zahlreichen (internen und externen) Faktoren, die in Wechselwirkung zueinander stehen und den Lernprozess individualisieren, beeinflusst wird. In diesem Zusammenhang befindet sich das Konstrukt Motivation schon mehrere Jahrzehnte im Fokus der angewandten Psycholinguistik. Motivation liefert einerseits den Anreiz zum Sprachenlernen, andererseits ist sie verantwortlich für das Durchhalten innerhalb eines kontinuierlich andauernden, mühsamen Fremdsprachenlernprozesses. Die Aktualität dieser Frage wird dadurch bestätigt, dass mehreren Studien (vgl. Dörnyei, Al-Hoorie, 2017; Dörnyei, Csizér, 2002; Lindemann, 2007; Riemer, 2003, 2019 u.a.) zufolge der Motivationsverlust der Lernenden zu den Alltagsproblemen unseres Schulsystems gehört.

Motivationsprozesse bestimmen im breitesten Sinne die Richtung und Intensität unseres zielorientierten Verhaltens (Atkinson u.a., 1999). Stranovská (2011) definiert die Motivation als psychische Bewegkraft. Motivation setzt das Verhalten und Denken des Menschen in Bewegung. Weiterhin ist sie als Kraft charakterisiert, d.h. sie verfügt über Intensität und Richtung. Dörnyei (2014) merkt an, dass die Motivation sowohl in der Alltagskommunikation als auch in der Fachliteratur häufig erwähnt wird, trotzdem existiert keine eindeutige Definition, was sie bedeuten sollte. Jeder Bestimmungsversuch aber geht davon aus, dass Motivation die Richtung und Intensität des menschlichen Verhaltens determiniert und verantwortlich für die Wahl der einzelnen Tätigkeiten ist, sowie für ihre Fortdauer und auch für die Intensität der Beschäftigung mit ihnen. Die jüngste Motivationsforschung besteht darauf, dass die Motivation in einem engen Zusammenhang mit den affektiven, kognitiven und auch sozialen Faktoren steht (Dörnyei, Al-Hoorie, 2017; Dunowski, 2015; Riemer, 2016, 2019). Dörnyei (2014) weist außerdem auf die enge Interaktion zwischen Motivation, Emotion und Kognition hin und empfiehlt eine komplexe Auffassung von motivationalen Strukturen, bzw. lässt sich die Motivation durch Selbstkonzepte modellieren. Mehrere Autoren betonen weiterhin die Intentionalität menschlichen Verhaltens (Dörnyei, 2014; Stranovská, Ficzere, Hvozdková, Hockicková, 2019). Im Motivationsprozess spielt das individuelle Ziel eine wesentliche Rolle, genauso wie die Bedeutung und der Sinn des Lernprozesses, die Kongruenz zwischen dem Erleben der Lernsituation und der Einstellung zu dieser Lernsituation. Dieser Prozess des Selbstkonzeptes ermöglicht dem Lernenden, neue Anreize zu finden und sich selbst in der Fremdsprache zu fördern. In diesem Zusammenhang wird gefragt, was für eine Bedeutung das Sprachenlernen für die/den Lernende/n hat, was das gewünschte Ziel oder der gewünschte Zustand ist, den er/sie erreichen möchte.

In unserer Untersuchung wird Motivation als psychische Kraft verstanden, die für Anfang, Fortdauer und Intensität eines Spracherwerbsprozesses verantwortlich ist. In der Ausrichtung der Untersuchung werden mehrere oben erwähnte Faktoren (z.B. kognitive Dimensionen, Intentionalität) berücksichtigt, die den Ablauf des Motivationsprozesses beeinflussen.

¹ Dieser Beitrag wurde im Rahmen des Projekts Nr. APVV-17-0071 und VEGA 1/0062/19 verfasst.

2 Die wichtigsten Motivationstheorien

Die folgenden Ansätze heben besonders den Prozessverlauf der wichtigsten Motivationstheorien hervor und wären im Hinblick auf die Entstehung von Motivation ergänzungsbedürftig. Es werden an dieser Stelle Motivationsmodelle zusammengetragen, die einerseits die Prozessorientierung hervorheben, andererseits die kognitive und affektive Dimension erfassen und dadurch eine konzeptuelle Rahmenbedingung schaffen, um der Komplexität und Dynamik der Terminologie gerecht zu werden.

Die Relevanz der Forschungsarbeiten zu affektiven Faktoren ist in erster Linie mit dem von Gardner entwickelten sozial-psychologischen Motivationsmodell verbunden, das die Fachdiskussion bis in die 1990er Jahre dominierte. Laut der sozial-psychologischen Theorie von Gardner (1988) kann man aufgrund der Einstellungen gegenüber der Sprache, dem Zielsprachenland und der Sprechergruppe zwischen zwei Motivationstypen unterscheiden: Die integrative Orientierung des Lerners ist durch ein Interesse für die Sprechergruppe und die Kultur des Zielsprachenlandes gekennzeichnet, während die instrumentelle Orientierung auf dem praktischen Nutzen für die erworbene Sprachkompetenz basiert. Die Konzeption von Gardner hat vor allem die soziale Dimension des Fremdspracherwerbs akzentuiert. Er nahm an, dass beim Sprachenlernen nicht nur das Erlernen von Grammatik und Wortschatz eine Rolle spiele, sondern dass auch die Auseinandersetzung mit der Kultur der Sprachgemeinschaft berücksichtigt werden müsse (Kirchner, 2004).

Deci und Ryan (1993) gingen bei der Erklärung der Motivation von dem kognitionspsychologischen Konzept von Selbstbestimmung aus. Nach dem Grad der Selbstbestimmung werden intrinsische und extrinsische Motivation unterschieden. Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen erlebt man als frei gewählt und gelten als selbstbestimmt. Sie beinhalten Neugier, Spontaneität und Interesse. Auf dem anderen Ende des Kontinuums steht das extrinsisch motivierte Verhalten, das durch externe Aufforderungen ausgelöst ist oder eine instrumentelle Funktion besitzt. Es ist allgemein anerkannt, dass die intrinsische Motivation zu einem intensiveren Lernprozess führt (Deci, Ryan, 1993; Kirchner, 2004). Empirische Untersuchungen haben zudem gezeigt, dass die extrinsischen Motivatoren die intrinsische Motivation vermindern (Deci, Ryan, 1993; Kirchner, 2004; Riemer 2019). Die Stärke der Theorie besteht in der dialektischen Betrachtung der Motivation. Intrinsische und extrinsische Motivation sind keine Gegensätze, vielmehr zwei Endpunkte eines Kontinuums. Deci und Ryan (1993) sind davon überzeugt, dass die menschliche Existenz nach einer ständigen Integration strebt. „Wir sind der Auffassung, dass der Mensch die natürliche Tendenz hat, Regulationsmechanismen der sozialen Umwelt zu internalisieren, um sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen und Mitglied der sozialen Umwelt zu werden. Durch die Integration dieser sozial vermittelten Verhaltensweisen in das individuelle Selbst schafft die Person zugleich die Möglichkeit, das eigene Handeln als selbstbestimmt zu erfahren“ (Deci, Ryan, 1993, S. 227). Diese Tendenz ermöglicht uns die Erfüllung der äußeren Aufforderungen und den Erwerb immer neuer Kompetenzen.

Die Attributionstheorie konzentriert sich in Bezug auf den Fremdsprachenerwerbsprozess auf die Ursachenattribution der LernerInnen, d.h. die Art und Weise, wie sie die vergangenen Erfolge oder Misserfolge erklären. Diese kognitiven Prozesse spielen sich auf verschiedenen Ebenen ab. Laut Kirchner (2004) sind dabei die wichtigsten Attributionen die folgenden:

- ob der Lerner für seine Erfolge oder Misserfolge sich selbst (z.B. seine Fähigkeit oder seinen Fleiß) oder Andere (z.B. einen gutherzigen Lehrer) verantwortlich macht,
- ob der Lerner die Ursache für stabil oder veränderbar hält,
- ob der Lerner eine mögliche Situationsveränderung kontrollieren möchte, oder die Kontrolle anderen Personen überlässt.

Die LernerInnen entwickeln der Attributionstheorie zufolge mehr oder weniger stabile Erfolgs- oder Misserfolgsüberzeugungen, die ihr Verhalten grundsätzlich beeinflussen. Wenn ein/e LernerIn die Ursachen seines Erfolgs vorwiegend den internen Faktoren (die im/in der LernerIn selbst liegen) zuschreibt, ist anzunehmen, dass er selbstbestimmter handeln wird und für seine Taten die Verantwortung übernimmt.

Wie mehrere Autoren hinweisen, ist es in den 1990er Jahren zu einer Wende in der Betrachtung der Motivation gekommen (vgl. Dörnyei, 2014; Riemer, 2019). Die früheren Motivationskonzepte betonten gewöhnlich eine intrapsychische Dimension, die die Qualität der Motivation grundsätzlich bestimmen sollte. Meistens handelte es sich um eine Differenzierung zwischen zwei Typen von Motivation, von denen eine als hochwertiger als die zweite gelten sollte (z.B. wurde gewöhnlich die integrative gegenüber der instrumentellen Motivation favorisiert). Die neueren theoretischen Modelle versuchen die vorherigen Motivationstheorien zu integrieren, um die Komplexität der Lernmotivation zu begreifen (Riemer, 2003; Dörnyei, 2014). Diese Modelle sind meistens multidimensional und ziehen auch die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen internen und externen Dimensionen in Betracht. Außerdem wird die fremdsprachenspezifische Lernsituation berücksichtigt (vgl. die Attributionstheorie).

2.1 Intrinsische Motivation, persönliche Zielsetzungen und Attraktivität der Sprachgemeinschaft als Bestandteile des L2 motivationalen Selbstsystems

In unserer Untersuchung gehen wir vor allem von der modernen multidimensionalen Motivationsauffassung nach Dörnyei aus. Das Modell setzt die Existenz mehrerer möglicher Selbsts voraus. Laut Dörnyei (2014) besteht das L2-Motivationsystem der LernerInnen aus dem idealen L2-Selbst (ideal L2 self) und dem „Sollte“-Selbst (ought-to-self). Während das ideale Selbst die fremdsprachenbezogenen Zielsetzungen des Lerners zusammenfasst, deutet das Sollte-Selbst seine Attributionen über die Erwartungen und Pflichten, denen es genügen muss. Das Modell wurde noch um eine dritte Dimension, die L2-Lernerfahrung ergänzt, um den sozialen Lernkontext und die vorherigen Erfahrungen der LernerInnen zu berücksichtigen. Im Rahmen dieser Dimension werden sowohl die individuellen Lernerfahrungen als auch die Gruppendynamik in der Klasse in Betracht gezogen. Die Stärke des Modells ist seine Kompatibilität mit einer Vielzahl vorheriger Motivationstheorien. Die Auseinandersetzung mit der Kultur des Ziellandes in Gardner'scher Auffassung und intrinsische Motivation können in diesem Zusammenhang ein Teil des idealen Selbst bilden. Das Modell bietet ferner einen neutralen Rahmen, in dem sich die konkreten Ziele, Attributionen über Erwartungen und Pflichten, sowie die individuelle Variabilität der Lerner widerspiegeln.

Ein weiterer positiver Beitrag der Theorie ist die Betonung der persönlichen Zielsetzungen und Intentionalität des Lernprozesses. Dabei ist es besonders wichtig, die Notwendigkeit der relevanten Ziele im Rahmen des Schulunterrichts bewusst zu machen. Im formalen Unterricht besteht eine wesentliche Gefahr darin, dass viele SchülerInnen die Sprache nur deswegen lernen, weil sie den Unterricht irgendwie „überleben“ wollen und in Bezug auf die Sprache über keine individuellen Zielsetzungen verfügen. In unserer Untersuchung wird deswegen die Dimension des idealen Selbst untersucht, die wir als den Schlüssel zu einer langfristigen und selbstgesteuerten Motivation betrachten.

3 Methodik

Unsere Untersuchung beschäftigt sich mit der Analyse der Motivationsstruktur beim Lernen der Fremdsprachen in Bezug auf die Bedeutung, die die LernerInnen der deutschen Sprache zu-

schreiben. Es ist die Absicht, herauszufinden, ob die Motivationsdimensionen des idealen Selbst im Zusammenhang mit den Assoziationen zum Deutschen stehen. Die Motivationsstruktur des idealen Selbst wurde im Rahmen dieser Untersuchung in den folgenden Dimensionen operationalisiert: intrinsische Motivation, Attraktivität der Sprachgemeinschaft und fremdsprachenbezogene Zielsetzungen. Intrinsische Motivation wurde dabei durch ein selbstbestimmtes Interesse für die deutsche Sprache und die Bestrebung, klüger zu werden operationalisiert. Die Attraktivität der Sprachgemeinschaft bezog sich auf eine positive Einstellung zu den Vertretern der deutschen Sprachgemeinschaft als auch zu den deutschsprachigen Ländern. Persönliche Zielsetzungen operationalisierten wir schließlich als Orientierung auf allgemeine und berufsbezogene Lebenschancen, die mit guten deutschen Sprachkenntnissen verbunden sind.

Dem Hauptziel der Untersuchung folgend, wurde die Forschungsfrage formuliert:

Was für eine Bedeutung schreiben die Lernenden der deutschen Sprache zu und hängen diese Bedeutungen mit den Motivationsdimensionen des idealen Selbst zusammen?

3.1 Datenerhebung und Probanden

Für unsere Untersuchung wurden SchülerInnen aus mehreren Grundschulen als ProbandInnen ausgewählt. Es handelt sich um SchülerInnen der siebten, achten und neunten Klasse, im Alter von 12 bis 15 Jahren. Alle ProbandInnen lernten in der Zeit der Datenerhebung Deutsch als zweite, bzw. dritte Fremdsprache als Pflichtfach in einer Zeitspanne von 2 bis 4 Jahren, also in drei Klassenstufen pro Schule. An der Untersuchung haben insgesamt 84 ProbandInnen aus 3 Grundschulen teilgenommen. Die Gruppe der ProbandInnen setzte sich aus unterschiedlichen Regionen zusammen. Während die erste Schule, eine Schule im ländlichen Raum über eine relativ niedrige Schülerzahl verfügte, befanden sich die beiden weiteren Schulen in einer Stadt.

Die ProbandInnen haben einen Fragebogen erhalten, der für die Zwecke dieser Untersuchung erstellt wurde. Der Fragebogen bestand aus zwei Aufgaben. In der ersten sollten die Probanden offene Frage beantworten, in der zweiten sich zu 12 Aussagen mit Hilfe einer Likert-Skala äußern. Der Fragebogen wurde in der Muttersprache (slowakische Sprache) der ProbandInnen erstellt und war anonym.

3.2 Untersuchungsmethoden

Unsere Untersuchung stellt eine Kombination von quantitativen und qualitativen Untersuchungsmethoden dar. Der Ausgangspunkt für unsere Untersuchungsmethode war das Instrument von Dörnyei und Csizér (2002), das verwendet und um eine qualitative Dimension erweitert wurde. Der ursprüngliche Fragebogen wurde auf 12 Likert-Skalen gekürzt und an folgende Dimensionen angepasst: intrinsische Motivation, persönliche Zielsetzungen und Attraktivität der Sprachgemeinschaft. Im Fragebogen wurden zu jeder Dimension Aussagen präsentiert, die von den Probanden mithilfe einer siebenstufigen Likert-Skala beurteilt werden sollten.

Im Rahmen der qualitativen Analyse wurden die Antworten auf die erste Fragestellung („Was fällt Dir ein, wenn Du das Wort »deutsch« hörst?“) ausgewertet. Dazu wurde eine Liste der Bedeutungskategorien erstellt, die in den Antworten vorkamen. Im Folgenden wurden die Antworten der Probanden nach den charakteristischen Inhaltskategorien kodiert (induktive Kategorienbildung). Die Vorkommenshäufigkeit der Inhaltskategorien wurde mithilfe einer deskriptiven Analyse ausgewertet. Schließlich wurden die Daten aus den 12 Likert-Skalen tabellarisch aufgearbeitet und es wurde eine statistische Varianzanalyse zwischen den häufigsten Inhaltskategorien und den Motivationsdimensionen durchgeführt, weil es um die Analyse der Mittelwertvariationen in verschiedenen Gruppen geht

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse und die häufigsten Inhaltskategorien in Bezug auf das Wort „deutsch“ sind in der Tabelle 1 dargestellt.

Tab 1. Die häufigsten Inhaltskategorien

	Inhalt	Vorkommenshäufigkeit
1.	Negatives Gefühl	29%
2.	Fremdsprache	29%
3.	Komplexität	24%
4.	Deutschsprachige Länder	21%

Man kann feststellen, dass die Antworten der SchülerInnen eine breite Varietät aufwiesen. Die meist assoziierten Inhalte traten bei etwa 20-30% der Probanden auf. Als häufigste Inhalte wurden „Negatives Gefühl“ und „Fremdsprache“ genannt, welche von je 29% der Befragten erwähnt wurden. Die Kategorie der negativen Gefühle drückte oft Frustration, Angst oder Missfallen in Bezug auf das Deutschlernen aus. Als dritter Faktor wurde die Kategorie der „Komplexität“ (24% der Befragten) bestätigt. Dieser Typ von Antworten reflektierte die linguistischen Eigenschaften und die Komplexität der deutschen Sprache. Oft trat diese Kategorie gemeinsam mit negativen Gefühlen und Frustration auf, obwohl einige Probanden die wahrgenommene Komplexität eher als Herausforderung aufgefasst haben (einige Beispiele aus den Fragebögen: „zložitý jazyk, nebaví ma to“; „zložitý, ťažký, veľa ľudí ním hovorí, dobrý“²). Nächster Faktor aus unserer der Liste war die Kategorie „Deutschsprachige Länder“ (21% der Befragten). In dieser Kategorie ging es überwiegend um eine faktische Auflistung der deutschsprachigen Länder (meistens Deutschland) oder Sehenswürdigkeiten. Eine weitere Gruppe der ProbandInnen haben diese Länder mit positiven Konnotationen oder mit einer wirtschaftlichen Bedeutung verbunden (einige Beispiele aus den Fragebögen: „rozvinutá krajina, spoľahlivosť, dôležité postavenie Nemecka“, „Nemecko a môj dedko, ktorý tam pracoval“³).

Schließlich wurde die Beziehung zwischen den einzelnen Inhalten und der Motivationsstruktur des idealen Selbst getestet. Es wurde gefragt, ob die SchülerInnen, die bestimmte Gedankenverbindungen zum Wort „deutsch“ aufweisen, auch eine unterschiedliche Motivationsstruktur haben. Es wurden dabei nur die Inhalte untersucht, die eine Vorkommenshäufigkeit über 20% hatten.⁴ Die signifikanten Ergebnisse der Varianzanalyse sind in der Tabelle 2 dargestellt (die auch häufig assoziierte Kategorie von „Fremdsprache“ wies keine signifikante Beziehung mit der Motivationsstruktur auf).

² [komplizierte Sprache, es macht mir keinen Spaß; kompliziert, schwierig, viele Menschen sprechen diese Sprache, gut]

³ [ein entwickeltes Land, Zuverlässigkeit, bedeutende Position Deutschlands; Deutschland und mein Großvater, der dort arbeitete]

⁴ Die Grenze von 20% wurde im Kontext der Aussagekraft der statistischen Methoden definiert (vgl. George, Mallery, 2016).

Tab 2. Beziehung zwischen den Bedeutungen von „deutsch“ und der Motivationsstruktur

NEGATIVES GEFÜHL						
Variable	D0	D1	D2	p/Lev.	Anova_F	P
ASG	9,733	7,3	9	0,852	5,788	0,004**
PZ	9,783	7,55	8,5	0,917	3,998	0,022*
IM	9,183	6,7	5,75	0,526	4,908	0,0097**
KOMPLEXITÄT						
Variable	D0	D1	D2	p/Lev.	Anova_F	P
ASG	9,619	7,077	8,5	0,393	4,637	0,012*
DEUTSCHSPRACHIGE LÄNDER						
Variable	D0	D1	D2	p/Lev.	Anova_F	P
ASG	8,758	10,57	10	0,883	2,496	0,089+
PZ	8,803	10,5	11	0,094+	2,357	0,101
IM	7,682	11,07	11,5	0,5282	7,253	0,0013**

Legende: ASG – Attraktivität der Sprachgemeinschaft; PZ – Persönliche Zielsetzungen; IM – Intrinsische Motivation; D0 – Durchschnitt in der Gruppe mit 0 Antworten; D1 – Durchschnitt in der Gruppe mit 1 Antwort; D2 – Durchschnitt in der Gruppe mit 2 oder mehr Antworten; p/Lev. – Signifikanz des Levene-Tests; Anova-F – Ergebnis der Varianzanalyse; p – Signifikanz der Varianzanalyse

Es hat sich herausgestellt, dass die negativen Gefühle signifikant mit niedrigerer Attraktivität der Sprachgemeinschaft, geringen persönlichen Zielsetzungen und intrinsischer Motivation zusammenhängen. Die wahrgenommene Komplexität wies dabei nur eine Beziehung mit der Attraktivität der Sprachgemeinschaft auf. SchülerInnen, die die deutsche Sprache für schwierig hielten, hatten eine Tendenz, sich weniger für die deutsche Sprachgemeinschaft zu interessieren. Das Vorkommen der Antwort „Deutschsprachige Länder“ ist dagegen in unserer LernerInnengruppe mit einem Motivationsanstieg verbunden. SchülerInnen mit dieser Antwort nahmen die Lernsituation positiver wahr, hatten statistisch höheres Interesse für die Sprachgemeinschaft, größere intrinsische Motivation und wiesen schließlich eine Tendenz zu einem höheren Maß an persönlichen Zielsetzungen auf.

5 Diskussion

Im qualitativen Teil unserer Untersuchung haben die Bedeutungen in Bezug auf das „Deutsche“ eher mit einer negativen Konnotation dominiert. Sowohl die negativen Gefühle als auch die Betonung der Komplexität der Sprache und des Spracherwerbs befanden sich am Anfang der Liste. Das negative Gefühl ist dabei in einigen Antworten auch mehrmals vorgekommen, was die individuelle Bedeutung und die emotionale Betonung dieser Antwort bezeugt (eine diesbezüglich charakteristische Antwort aus den Fragebögen: „je to jazyk, najhorší jazyk sveta,

napadne ma nenávisť k nemčine ... a strach“⁵). In der statistischen Inhaltsanalyse stellte sich heraus, dass die negativen Gefühle im Allgemeinen in Beziehung zu einem niedrigeren Motivationsniveau stehen. Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass viele SchülerInnen für ihre Misserfolge im Deutschlernen einige externe Faktoren wie Merkmale der deutschen Sprache oder den Schulkontext verantwortlich machen („ťažký jazyk, strach...“; „veľmi ťažký jazyk, hrozná učiteľka“⁶). Diese Attributionen führen schließlich zu einem dauerhaften Motivationsverlust.

Häufig wurde auch der Begriff „Fremdsprache“ benutzt, was man zumeist als eine objektive und neutrale Feststellung interpretieren kann. Viele Lernende assoziierten damit den Schulkontext und gleichzeitig auch die Lehrperson. Man kann andererseits annehmen, dass viele SchülerInnen, die das „Deutsche“ ausschließlich mit der Schule gleichgesetzt haben, keinen weiteren Kontakt, keine Erlebnisse mit dieser Sprache oder der Sprachgemeinschaft haben. Sie scheinen die deutsche Sprache als ein Pflichtfach zu betrachten, das wenig mit der Realität zu tun hat.

Hinter den häufigsten Inhalten stand die Kategorie „Deutschsprachige Länder“, die laut der statistischen Analyse in einem positiven Verhältnis mit mehreren Motivationsdimensionen steht. Hinter dieser Antwort können sich mehrere Absichten verstecken. Einige Befragte in Bezug auf die deutschsprachigen Länder betonten ihre kulturelle und gesellschaftliche Vielfalt („starodávny, dlhá história, pekná architektúra“⁷), manche reflektierten die mit diesen Ländern verbundenen wirtschaftlichen Möglichkeiten und den höheren Lebensstandard („Nemecko, Rakúsko, príležitosti v nemecky hovoriacich krajinách“⁸); eine kleine Gruppe letztendlich teilte persönliche Erinnerungen mit („Nemecko, Rakúsko, moje detstvo a rodina“⁹). SchülerInnen, die diese Antwort gegeben haben, haben auf jedem Fall das „Deutsche“ (und damit vielleicht auch das Deutschlernen) in einen realen Kontext gesetzt. Diese Verbindung vom Lernen und der Realität half wahrscheinlich diesen Probanden, eine positivere Beziehung und höhere Motivation zum Deutschlernen zu entwickeln.

Es lässt sich also zusammenfassend sagen, dass unsere Ergebnisse ein ähnliches Profil aufweisen wie in der Untersuchung von Juhásová (2016): Die SchülerInnen haben zwar oft Vorbehalte gegen die deutsche Sprache, viele von ihnen erkennen jedoch die Wichtigkeit und die praktische Bedeutung der Beherrschung dieser Sprache im mitteleuropäischen Raum an. In unserer Untersuchung zeigte sich auch eine positive Wahrnehmung des Deutschlernens in der Kategorie „Deutschsprachige Länder“, konkret in der Bemühung um die Anwendung der deutschen Sprache im Alltag.

6 Schlussfolgerung

Die vorliegende Studie trägt zum Diskurs über die persönlichen Determinanten des Fremdspracherwerbs bei. In unserer Untersuchung wurde die Motivationsstruktur der Deutschlernenden in der Slowakei in Zusammenhang mit ihren Assoziationen zum Wort „deutsch“ näher behandelt. Die Motivation spielt eine wesentliche Rolle im autonomen und selbstgesteuerten Lernen, was zu den wichtigsten langfristigen Bildungszielen zählt. In unserer Untersuchung gingen wir von der modernen Motivationstheorie von Dörnyei aus und analysierten die Motivationsdimen-

⁵ [es ist eine Sprache, die schlimmste Sprache der Welt, es fällt mir Hass gegen deutsche Sprache ... und Angst ein]

⁶ [schwere Sprache, Angst...; sehr schwierige Sprache, furchtbare Lehrerin]

⁷ [historisch, lange Geschichte, schöne Architektur]

⁸ [Deutschland, Österreich, Chancen in den deutschsprachigen Ländern]

⁹ [Deutschland, Österreich, meine Kindheit und die Familie]

sionen des idealen Selbst, nämlich die Dimensionen der intrinsischen Motivation, Attraktivität der Sprachgemeinschaft und persönliche Zielsetzungen. In Übereinstimmung mit mehreren Autoren (Dörnyei, 2014; Riemer, 2016, 2019; Stranovská, 2011 u.a.) wurde in unserer Untersuchung festgestellt, dass die Motivation in einer engen Verbindung mit den Emotionen und der Kognition der Lernenden steht. Die kognitiven Bedeutungskategorien aus unserem Fragebogen wiesen einen klaren Zusammenhang mit der Motivationsstruktur der Deutschlernenden auf. Unter unseren Probanden kann man zwei grundsätzliche Trends identifizieren. Eine bedeutende Gruppe der Probanden berichtete über Misserfolg, Angst und Frustration in Bezug auf das Deutschlernen. Die negativen Gefühle hingen weiterhin mit einem Motivationsverlust zusammen. Die andere Gruppe von Probanden assoziierte das Wort „deutsch“ mit den deutschsprachigen Ländern. Diese Inhaltskategorie stand in einem positiven Verhältnis mit mehreren Motivationsdimensionen des idealen Selbst. Die Ergebnisse deuten auf die Notwendigkeit einer systematischen, langfristigen und die positiven Selbstvorstellungen unterstützenden Motivierung der Lerner hin. Betonung der Intentionalität des Lernprozesses, Unterstützung der persönlichen Zielsetzungen und realer Kontakt mit der Sprache und Kultur der Zielländer sind in dieser Hinsicht von großer Bedeutung.

Literaturverzeichnis

- Atkinson, Rita L. u.a. (1999): *Psichológia*. Budapest: Osiris.
- Deci, Edward L., Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39/2. 223–238.
- Dörnyei, Zoltán (2014): Motivation in second language learning. In: Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Snow, M. A. (Hgg.): *Teaching English as a second or foreign language*. 518–531. Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Dörnyei, Zoltán, Al-Hoorie, Ali H. (2017): The Motivational Foundation of Learning Languages Other than Global English: Theoretical Issues and Research Directions. *Modern Language Journal*, 101/3. 455–468.
- Dörnyei, Zoltán, Csizér, Kata (2002): Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. *Applied Linguistics*, 23/4. 421–462.
- Dunowski, Eliška (2015): Motivation im fachbezogenen DaF-Unterricht bei tschechischen Studierenden: erste Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Janíková, Věra, Andrášová, Hana (Hgg.): *Deutsch ohne Grenzen: Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. 108–123. Brno: Tribun.
- Gardner, Robert C. (1988): The socio- educational model of second language learning: Assumptions, findings, and issues. *Language Learning* 38. 101–126.
- George, Darren, Mallery, Paul (2016): *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step*. New York: Routledge.
- Juhásová, Jana (2016): Sprachbewusstsein und ihr Einsatz von Jugendlichen, die Deutsch als Tertiärsprache in der Slowakei lernen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21/2. 27–41.
- Kirchner, Katharina (2004): Motivation beim Fremdspracherwerb. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9/2. 1–32.
- Lindemann, Beate (2007): Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12/1. 1–21.
- Riemer, Claudia (2003): „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans“ – Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8/2-3. 72–96.
- Riemer, Claudia (2016): L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache. Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 45/2. 30–45.
- Riemer, Claudia (2019): Stärkung der Motivation zum Deutschlernen In: Ammon, Ulrich, Schmidt, Gabriele (Hgg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. 365–379. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Stranovská, Eva (2011): *Psycholingvistika: Determinanty osvojoovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno: MSD.

Stranovská, Eva, Ficzeré, Anikó, Hvozdíková, Silvia, Hockicková, Beáta (2019): Learning experience as a factor of motivation in lower-secondary school in foreign language learning. *Problems of Education in the 21st Century*, 77/3. 437–448.

Annotation

Motivation and Self-concept in the Process of Acquisition of German as a foreign language

Anikó Ficzeré, Eva Stranovská

The purpose of the article is to discuss the selected group of determinants of foreign language acquisition, specifically, learners' motivation to learn German language, as well as their self-concept and its influence on the process of language acquisition. In the article, the concept of motivation is discussed as a dynamic mental power related also to the other cognitive and emotional factors in the process of foreign language acquisition. Self-concept is defined as a specific type of congruence between the reality of experience and the attitude to such reality. The purpose of the research was to find out dependence between learners' motivational structure and such content categories that learners associated with the word 'German'. The questionnaire consisting of both, qualitative and quantitative items was used in the research. The results confirmed close dependence between motivation, emotions, and cognition in the process of foreign language acquisition. Furthermore, the results also suggest focusing on major support of strengthening positive learners' self-concept emphasizing intentionality, setting personal goals, and retention of negative emotions in the process of language acquisition.

Keywords: foreign language acquisition, L2 motivational self-system, intentionality, ideal self, mixed method research

Mgr. Anikó Ficzeré
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Štefánikova 67
949 74 Nitra
Slowakische Republik
aniko.ficzeré@ukf.sk

doc. PaedDr. Eva Stranovská, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Štefánikova 67
949 74 Nitra
Slowakische Republik
estranovska@ukf.sk

Einstellungen von SchülerInnen zur deutschen Sprache

Svetlana Stančėková, Elisabeth Vergeiner

1 Theoretischer Hintergrund

Das Lernen, nicht nur von Fremdsprachen, ist ein hoch individueller Prozess. Auf diesen Prozess wirken viele Faktoren, sowohl kognitive, als auch affektive. Fast alles, womit die Lernenden in Kontakt kommen, beeinflusst das Fremdsprachenlernen. Diese Faktoren wirken nicht einzeln, sondern bedingen sich gegenseitig. Sie können sich untereinander verstärken oder abschwächen. Dabei steht im Zentrum des Interesses der Lernende und die Faktoren, die das Lernen beeinflussen. Dieser Artikel orientiert sich an Riemer (1997), die zwei Gruppen unterscheidet: endogene und exogene Faktoren. Die exogenen Faktoren betreffen die Umgebung, in der das Lernen stattfindet, z.B. die Lehrperson, die Methoden, die Ausstattung u.a. Unter den endogenen Faktoren versteht man solche, die die Persönlichkeit des Lernenden gestalten. Diese sind im Individuum verankert und werden durch den Lernstil sichtbar, sie werden auch individuelle Unterschiede genannt, z.B. Alter, Motivation, Emotionen. Dieser Artikel befasst sich mit den Einstellungen zur deutschen Sprache, welche zu den endogenen Faktoren gehören.

1.1 Einstellungen

Einstellungen sind eine wichtige Voraussetzung für das Fremdsprachenlernen. Der Begriff stammt aus der Sozialpsychologie und drückt die Bereitschaft eines Individuums aus, auf das Objekt der Einstellung zu reagieren. Das Objekt kann eine Person, ein abstrakter Begriff oder ein Ding sein. Laut Myers (2016, S. 110) ist die Einstellung eine günstige oder ungünstige Bewertungsreaktion von etwas oder von jemandem, sie ist oft verwurzelt in Überzeugungen und äußert sich in der Form von Gefühlen und beabsichtigtem Verhalten. Die Einstellungen hängen also damit zusammen, wie sich das Individuum verhält. Auch das, wie man sich in der Öffentlichkeit benimmt, wird unter anderem durch die Einstellungen bestimmt. Sie sind nicht angeboren, sondern entwickeln sich im Laufe des Lebens unter dem Einfluss von Erfahrungen. Das gilt auch für die Fremdsprachen und den Lernprozess.

Eagly und Chaiken (1993, S.1) definieren die Einstellung als „psychische Tendenz, die dadurch zum Ausdruck kommt, dass man ein bestimmtes Objekt mit einem gewissen Grad an Zuneigung oder Ablehnung bewertet“. Es handelt sich um eine Tendenz, wie man in bestimmter Weise auf Personen, Objekte oder Situationen reagiert. Diese Tendenz entwickelt sich durch Erfahrung.

Die Einstellungen verfügen über drei Komponenten:

1. Affektive – es handelt sich hier um Gefühle und Emotionen, die mit dem Objekt verbunden sind.
2. Verhaltensbasierte (konative) – sie entsprechen dem Verhalten gegenüber dem Einstellungsobjekt.
3. Kognitive – diese umfasst Meinungen, Gedanken, Überzeugungen, die mit dem Objekt assoziiert werden.

Alle drei Komponenten beteiligen sich an der Bildung der gesamten Einstellung (Haddock/Maio, 2007).

Garrett (2010, S. 23) hat in einem Beispiel die drei Komponenten der Einstellungen in Bezug auf das Fremdsprachenlernen verbunden: In Bezug auf die Sprache könnten wir, wenn wir die Einstellung einer Studentin gegenüber Spanisch als Fremdsprache betrachten, von einer kognitiven Komponente (sie glaubt, dass das Lernen von Spanisch ihr ein tieferes Verständnis der spanischen Kultur vermittelt), von einer affektiven Komponente (sie ist begeistert von der Fähigkeit, auf Spanisch geschriebene Literatur zu lesen) und von einer verhaltensbasierten Komponente sprechen (sie spart Geld, um sich zu einem Spanischkurs anzumelden).

Die Faktoren, welche die Bildung der Einstellungen bei einem Individuum beeinflussen, sind folgende (Stranovská, 2011):

- die Zuverlässigkeit der Auskunftsquelle, d.h. woher die Information kommt, die zur Bildung der Einstellung beiträgt,
- die Attraktivität der Auskunftsquelle,
- die Macht der Auskunftsquelle,
- der Stil, die Struktur und der Inhalt der Auskunft.

Einstellungen sind nicht beständig, sie können sich im Verlauf der Zeit verändern. Es hängt von der Stärke der Einstellung ab, wie schnell sie sich verändern. Die affektiven Einstellungen sind in der Regel am stärksten und daher am schwierigsten zu verändern. Einstellungen, die nicht tief im Inneren verankert sind, können am leichtesten verändert werden. Die Änderung der Einstellungen kann kongruent oder inkongruent sein (Nakonečný, 2009). Kongruente Änderung bedeutet die Verstärkung oder Abschwächung einer Einstellung. Inkongruente Änderung ist die Veränderung einer Einstellung. In beiden Fällen kann dies vom Positiven zum Negativen und umgekehrt geschehen.

Für den Sprachlernprozess scheinen gemäß Gardner (1985) zwei Arten von Einstellungen wichtig zu sein: die Einstellung zur Sprache selbst und die Einstellung zum Sprachenlernen allgemein. Positive Einstellungen gewährleisten aber laut Kleppin (2002) den Lernerfolg noch nicht. Einerseits können zur Demotivierung der Lernenden die Lehrmaterialien oder sogar der Unterricht selbst beitragen. Andererseits auch wenn man eine gute Einstellung zu einer Sprache hat, bedeutet es nicht, dass man den Sprachkurs besuchen wird und die Fremdsprache erlernen wird.

Casper (2002) teilt die Objekte der Einstellungen, die eine Fremdsprache betreffen, in folgende Kategorien ein:

- die Einstellungen zu den SprecherInnen der Zielsprache,
- die Einstellungen zur Zielsprache,
- die Einstellungen, die sich auf das Sprachverhalten beziehen, wie die Einstellung zum Bilingualismus, zum Fremdsprachenlernen, zum Fremdsprachenlehren oder zum Benutzen der Zielsprache.

Im Fremdsprachenunterricht gibt es zwei Arten von Einstellungen (Venus, 2015). Die erste Gruppe bilden die Objekte, die spezifisch für das Fach sind. Hierzu gehören die Zielsprache selbst, die SprecherInnen sowie das Land und die Kultur der Zielsprache. Diese werden als Objekte spezifisch für die Zielsprache genannt. Die zweite Gruppe bilden die Objekte, die spezifisch für das Lernen sind. Zu diesen zählt man das Fremdsprachenlernen allgemein, konkretes Zielsprachenlernen und den Unterricht in der Zielsprache. Mit dem Zielsprachenlernen hängt auch folgende Untersuchung zusammen. Es galt herauszufinden, welche Einstellungen die SchülerInnen in den slowakischen Schulen zur deutschen Sprache haben.

2 Die Untersuchung

Es werden die individuellen Unterschiede beim Lernen der Fremdsprachen untersucht. Die Einstellung als eine dieser individuellen Unterschiede übt den Einfluss auf den Prozess des Fremdsprachenlernens aus und steht im Mittelpunkt von Forschungen (Roche, 2008, Edmondson/House, 2011).

In der folgenden Untersuchung wird die Einstellung zu der deutschen Sprache in den slowakischen Schulen untersucht. Es wurde folgende Forschungsfrage formuliert:

Welche Einstellungen haben SchülerInnen zum Lernen der deutschen Sprache?

2.1 Datenerhebung

Die Daten wurden in den Jahren 2016 und 2018 erhoben. An der Untersuchung nahmen 172 SchülerInnen im Alter von 13 bis 18 Jahren von Grundschulen und Gymnasien in Bratislava in der Slowakischen Republik teil. Im ersten Jahr beteiligten sich 65 und im zweiten Jahr 107 ProbandInnen an der Untersuchung. Deutsch ist für die ProbandInnen die zweite Fremdsprache nach Englisch. Als Untersuchungsmethode wurde der Test des semantischen Differentials eingesetzt. Dieser Test wurde eigens für die Fremdsprache angepasst. Die Anpassung ist im Kapitel 2.2 Die Untersuchungsmethoden beschrieben.

Schule	Zahl der ProbandInnen
Grundschule	102
Gymnasium	70

Tab. 1 Die Zahl der ProbandInnen in einzelnen Schulen

2.2 Die Untersuchungsmethoden

Das semantische Differential ist eine von Osgood im Jahre 1957 entwickelte Untersuchungsmethode (Gavora, 2010). Die Methode untersucht, wie man die Begriffe wahrnimmt. Jeder Begriff enthält eine denotative und eine konnotative Bedeutung. Die denotative Bedeutung stellt eine offensichtliche, allgemein gültige Bedeutung des Begriffs dar. Die konnotative dagegen bezeichnet eine subjektive Bedeutung, also das, was man sich unter einem konkreten Begriff vorstellt und mit diesem assoziiert. Diese Methode ist eine standardisierte Methode, allerdings kann sie modifiziert werden.

Das ursprüngliche semantische Differential von Osgood wurde von fünfzig bipolaren siebenstufigen Skalen gebildet, mit deren Hilfe die Begriffe betrachtet wurden. Am Anfang wurde diese Methode vor allem in der Psychologie eingesetzt, später wurde sie auch in andere Fächer übernommen, z. B. wird sie häufig im Marketing, bei der Marktforschung, in der Werbung, aber auch in der Pädagogik eingesetzt. In der Linguistik dient sie zur Erforschung der Konnotationen, d.h. der versteckten Nebenbedeutungen der Wörter. Der oder die Proband/in beurteilt seine Einstellungen zu einem Begriff auf einer, meist, siebenstufigen Skala, indem der/die ProbandIn dazu bipolare Eigenschaften bekommt.

Der Begriff wird dann in drei Dimensionen des semantischen Raums eingeordnet:

- Die Valenzdimension beschreibt, was für einen Eindruck der Begriff hervorruft: gut, angenehm oder schlecht, unangenehm.
- Die Potenzdimension bedeutet die Macht, die Stärke: wirkt der Begriff stark, dominant oder schwach, beherrschbar?

- Die Aktivierungsdimension_ist darauf gerichtet, ob der Begriff Dynamik, Aktivität ausdrückt oder sich eher passiv, ruhig anhört.

Ein Beispiel des Fragebogens, wenn man nach einer idealen Lehrperson fragt:

		Ideale Lehrperson ist							
		1	2	3	4	5	6	7	
freundlich									unfreundlich
sicher									unsicher
humorvoll									ernst

Der Fragebogen kann für die Zwecke der Forschung angepasst werden, indem die zu bewertenden Begriffe und ihre Charakteristika dem Untersuchungsziel entsprechen. In einem adaptierten Fragebogen für diese Untersuchung wird nach folgenden Begriffen, die mit dem Lernen der deutschen Sprache zusammenhängen, gefragt: deutsche Sprache, das Lernen der deutschen Sprache, deutsche Musik, reale Deutschstunde, Deutschland, deutsche Filme, deutsche Bücher, der/die Deutschlehrende, deutsche Grammatik und deutsche Vokabeln. Zu jedem Begriff gibt es eine achtstufige Skala, an deren Ende sich bipolare Adjektive befinden, z. B. wurden beim Begriff deutsche Sprache folgende Adjektive angeführt: interessant – uninteressant, einfach – kompliziert, schön lautend – schlecht lautend, attraktiv – abstoßend, praktisch – unpraktisch, angenehm – unangenehm. Die Eigenschaften werden in zwei Dimensionen eingeteilt, in die Valenz- und Potenzdimension, da diese für die Forschungszwecke der Untersuchung von Relevanz sind.

3 Ergebnisse der Untersuchung

Im semantischen Raum sind die Ergebnisse des Tests des semantischen Differentials dargestellt. Es wurden die Begriffe ausgewählt, die mit der deutschen Sprache in den Schulen zusammenhängen.

Graphik 1 stellt das Wahrnehmen einzelner Begriffe im Zusammenhang mit dem Lernen der deutschen Sprache in den Grundschulen dar. Die Graphik besteht aus zwei Feldern (Skala 1 bis 8), die Werte 1 bis 4,5 stellen die positive Seite dar, die Werte 4,5 bis 8 stellen die negative Seite auf beiden Achsen dar. Alle Begriffe sind ungefähr in der Mitte des semantischen Raums platziert. Einige liegen auf der positiven Seite, einige auf der negativen, das bedeutet, die auf der positiven Seite des Raums werden positiv bewertet, die auf der negativen Seite umgekehrt negativ. Positiv werden der/die DeutschlehrerIn und Deutschland bewertet, dagegen wird die Sprache Deutsch selbst als eher negativ empfunden. Ähnlich wird auch das Lernen der deutschen Sprache als negativ wahrgenommen. Zur deutschen Grammatik und zur deutschen Musik weisen die ProbandInnen ebenfalls negative Einstellungen auf.

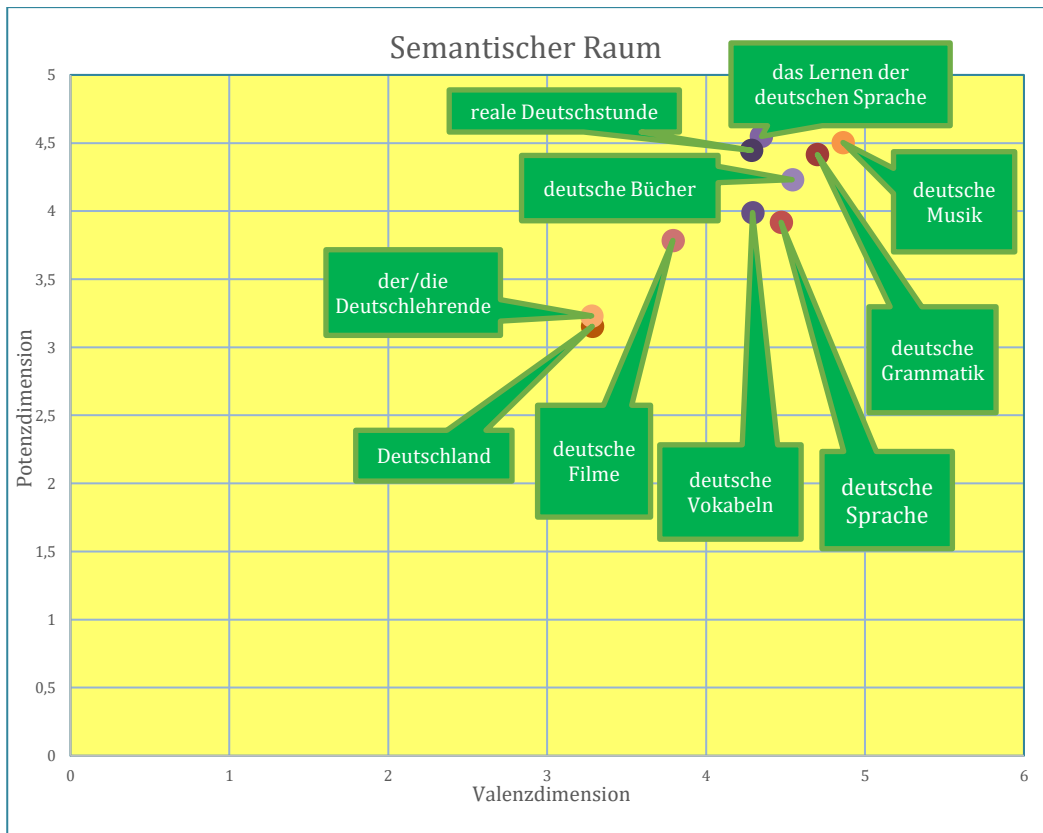


Abb. 1 Die Einstellungen der SchülerInnen aus den Grundschulen

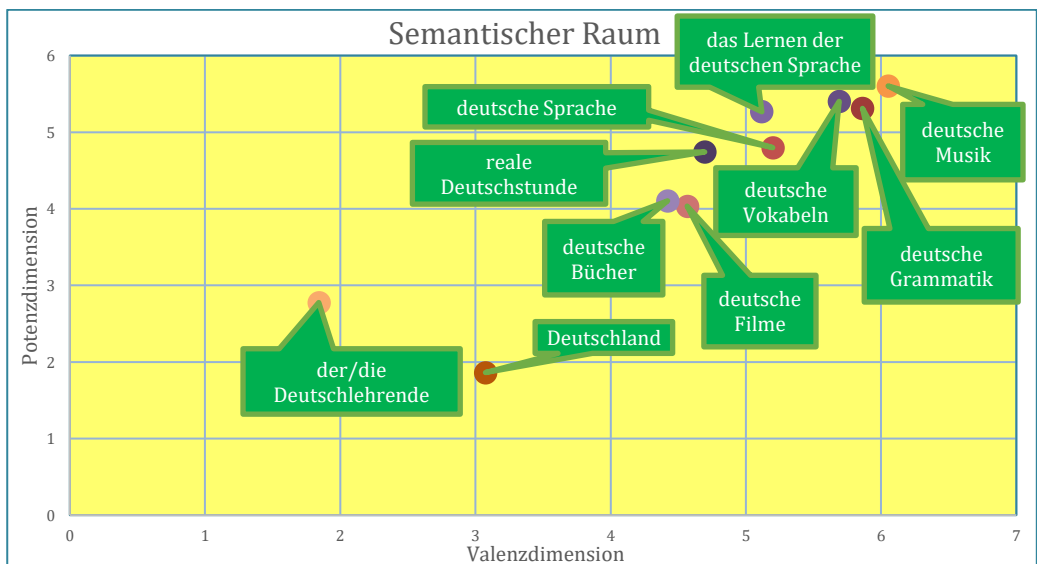


Abb. 2 Die Einstellungen der SchülerInnen aus den Gymnasien

In Graphik 2 ist der semantische Raum einzelner Begriffe im Zusammenhang mit dem Lernen des Deutschen an den Gymnasien dargestellt. Es ist zu sehen, dass die Begriffe relativ weit voneinander entfernt stehen, was ein unterschiedliches Wahrnehmen durch die ProbandInnen bedeutet. Im Vordergrund steht die Lehrperson, die sehr positiv wahrgenommen wird. Von den ProbandInnen wurde er/sie als gut und stark beschrieben. Im semantischen Raum wurde er/sie im hoch positiven Bereich platziert, was stark positive Einstellungen der SchülerInnen zur Lehrperson bedeutet. Ebenfalls positiv wird Deutschland empfunden. Alle anderen Begriffe kommen eher im negativen Bereich des Raums vor. Deutsch sowie das Lernen der deutschen Sprache werden als negativ gekennzeichnet. Besonders negative Einstellungen zeigen die ProbandInnen zur deutschen Musik, zu den deutschen Vokabeln und zur deutschen Grammatik.

4 Diskussion und Schluss

In beiden Untersuchungsgruppen (Grundschule und Gymnasium) zeigt sich, dass alle ProbandInnen zu den Begriffen, die mit der deutschen Sprache zusammenhängen, ähnliche oder gleiche Einstellungen haben. Einerseits haben sie positive Einstellungen zu ihrer/m DeutschlehrerIn und zu Deutschland, andererseits werden deutsche Grammatik und deutsche Musik sehr negativ wahrgenommen. In verschiedenen Untersuchungen wurde bestätigt, dass der Lehrperson und ihrer Persönlichkeit eine bedeutende Rolle im Unterricht zukommt, z.B. bei der Motivation der SchülerInnen (Uhláriková, 2018). Hattie (2014) kam in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass die Lehrperson im Unterricht von Bedeutung ist und vor allem die Faktoren wie LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis, Klarheit der Lehrperson oder Feedback im Unterricht, die positiv auf die Leistung der Lernenden wirken.

Auch in unserer Studie zeigt sich, dass die ProbandInnen die Lehrperson als einen starken Faktor im Deutschunterricht empfinden, auch wenn sie unterschiedliche Schulen besuchen. Allerdings ist die Einstellung zur deutschen Sprache und ihrem Lernen eher negativ. Deutsche Grammatik finden die SchülerInnen kompliziert und abstrakt und sie brauchen mehr Zeit, um sie zu erlernen. Deutsche Vokabeln stellen für die ProbandInnen auch ein kompliziertes System dar, das sich von ihrer Muttersprache unterscheidet. Das kann zu negativen Verbindungen zu diesen Begriffen führen.

Die negativen Einstellungen können auch mit dem Lehrenden zusammenhängen. Die Lehrenden berücksichtigen oftmals nicht die entwicklungspsychologischen Gegebenheiten der Lernenden. Sie nutzen oft nicht ihre natürliche Fähigkeit des Gehirns zum Lernen, was oft im traditionellen Unterricht vorkommt, bei dem die SchülerInnen eher passiv sind (Lojová, 2008). Aus diesem Grund sollte der Lehrende über Kenntnisse effektiver Lernstrategien verfügen und im Unterricht anwenden, damit die gesetzten Ziele im Fremdsprachenunterricht erreicht werden können, z.B. projektorientiertes Lernen, gehirnkompatibles Lernen, interaktives Lernen. Damit einhergehend können die Lehrpersonen durch die Anwendung von Lernstrategien an den Einstellungen der SchülerInnen zur Zielsprache und dem Zielland arbeiten.

Negative Einstellungen gegenüber der Fremdsprache werden oft durch Erfahrungen und Erzählungen mit und von fremden Kulturen, Menschen oder Orten verknüpft (Baker, 1992). Sie werden oft bereits in der Familie oder in der Umgebung der Lernenden erwähnt und so tief verinnerlicht. Die Lehrperson als dominanter Faktor kann zum Prägen der Einstellungen beitragen. Deshalb ist es im Rahmen ihrer didaktischen Kompetenz wichtig, mit Einstellungen und anderen affektiven Faktoren arbeiten zu können. Der Aussage von Venus (2015, S. 4) kann aus diesem Grund zugestimmt werden: „Lehrkräfte fremder Sprachen können unter anderem durch ihre Persönlichkeit, ihre Verhaltensweisen, durch die Unterrichtsgestaltung und/oder die

Lerninhalte Einstellungen bei den Lernenden sowohl ausbilden als auch verändern.“ Die Professionalität der Lehrenden steht dabei im Vordergrund (Burwitz-Melzer et al., 2018).

Zum Schluss kann man betonen, dass die hier behandelten affektiven Faktoren sowie Einstellungen eine große Wirkung auf das Fremdsprachenerlernen haben. Einstellungen und andere endogene Faktoren können die Lernleistung unterstützen und für den Lernerfolg sorgen (Riemer, 2016). Es ist von Vorteil, wenn der/die Lernende eine positive Einstellung zu der unterrichtenden Sprache und Kultur und zum Fremdsprachenunterricht insgesamt hat, auch wenn dies keine Garantie für den Lernerfolg der SchülerInnen sein muss. Der/die Lehrende sollte sich aber dessen bewusst sein, dass auch die Atmosphäre in der Klasse entscheidend für den Lernerfolg ist. Daher sollte im Fokus der Unterrichtsplanung nicht nur das erfolgreiche Erlernen der Sprache stehen, sondern auch eine positive Einstellung der Lernenden zur Fremdsprache sowie kulturreflexives Lernen.

Literaturverzeichnis

- Baker, Colin (1992): *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hg.) (2018): *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen*. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG; Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Casper, Klaudia (2002): *Spracheinstellungen. Theorie und Messung*. In: HSSK 6 (Heidelberger Schriften zur Sprache und Kultur, Bd. 6). Norderstedt: Books on demand.
- Eagly, Alice H.; Chaiken, Shelly (1993): *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Edmondson, Willis J.; House, Juliane (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel: A. Francke.
- Gardner, Robert. C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Garrett, Peter (2010): *Attitudes to Language*. Cambridge: University Press.
- Gavora, Peter (2010): *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského. Online: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> [15.10.2018]
- Haddock, Geoffrey; Maio, Gregory R. (2007): Einstellungen: Inhalt, Struktur und Funktionen. In Jonas, Stroebe, Hewstone (Eds.), *Sozialpsychologie*, 187-223.
- Hattie, John (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning for Teachers". 1., neue Ausg. Hg. v. Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kleppin, Karin (2002): Motivation. Nur ein Mythos? Teil II. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 39,1, 26-30.
- Lojová, Gabriela (2008): Neurolingvistické a psycholingvistické aspekty mozgovej činnosti a učenie sa cudzích jazykov. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 43, 2008, č. 3, 2008, 199–212.
- Myers, David G. (2016): *Sociální psychologie*, Brno: Edika.
- Nakonečný, Milan (2009): *Sociální psychologie*. Praha: Academia
- Osgood, Charles E.; Suci, George J.; Tannenbaum, Percy H. (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois: Press.
- Riemer, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Riemer, Claudia (2016): Affektive Faktoren. In Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag (UTB, 8043), 266-270.
- Roche, Jörg (2008): *Fremdsprachenerwerb*. Fremdsprachendidaktik. Tübingen/Basel: A. Francke.
- Stranovská, Eva (2011): *Psycholingvistika: Determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno: MSD.

Uhláriková, Jana (2018): Osobnosť učiteľa a motivácia žiakov učiť sa cudzí jazyk. In: *Školský psychológ/Školní psycholog*, Vol 19, No 1 (2018), s. 52 – 60.

Venus, Theresa (2015): *Einstellung als individuelle Lernervariable*. Online: https://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/eckardt_einstellung.pdf . [11.02.2019].

Annotation

Pupils' attitudes towards German

Svetlana Stančeková. Elisabeth Vergeiner

The process of second language acquisition is based on many factors. This paper deals with attitudes which are one of the endogenous determinants. The attitudes represent a type of reaction to the objects of the attitude. The attitudes can be both positive and negative. In the study, we wanted to find out what attitudes have pupils of primary schools and high schools in Slovakia towards German. It has been shown that the attitude towards German and its acquisition is not positive. But on the other hand, they have very positive attitudes towards their German teachers. It has been confirmed that the teacher plays a dominant role in the classroom. The teacher should be the person who builds up pupils' positive attitudes towards German language and his acquisition in order to gain better relationships with this subject.

Keywords: attitudes, German language, school teaching

Diese Arbeit wurde von der Agentur für die Unterstützung der Forschung und Entwicklung auf Grund des Vertrags Nr. APVV-17-0071 und VEGA 1/0062/19 unterstützt.

Mgr. Ing. Svetlana Stančeková, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Štefánikova 67
949 74 Nitra
Slowakische Republik
stancekova@centrum.sk

Mag. phil. Elisabeth Vergeiner
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Štefánikova 67
949 74 Nitra
Slowakische Republik
evergeiner@ukf.sk
elisabeth.vergeiner@oead-lektorat.at

Middeke, Annegret; Eichstaedt, Annett; Jung, Matthias; Kniffka, Gabriele (Hrsg.) (2017): Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen. Universitätsverlag Göttingen. ISBN 978-3-86395-316-4

Luna Schwarzer

In den letzten Jahren und insbesondere seit dem Beginn der sogenannten „Flüchtlingskrise“ ist jedem von uns in der Politik, der Wirtschaft, in den Medien, auf dem Arbeitsplatz, auf der Straße oder in einem Gespräch mit Freunden oder Bekannten der berühmte Satz begegnet: „Flüchtlinge sollen Deutsch lernen und sich in die deutsche Gesellschaft integrieren“.

In diesem Zusammenhang müssen Antworten auf folgende Fragen gefunden werden: Was bedeutet der Begriff „Integration“? Wer trägt überhaupt die Aufgabe der Integration? Wo kann Integration gelingen und an welchen Punkten scheitert sie trotzdem? Welche Rolle spielt die Zielsprache? Welche Konzepte und Modelle können entwickelt und umgesetzt werden, um den Zweitsprachenerwerb zu fördern und zu unterstützen? Was sind weitere Einflussfaktoren für eine erfolgreiche sprachlich-kulturelle Integration?

Der von Annegret Middeke, Annett Eichstaedt, Matthias Jung und Gabriele Kniffka herausgegebene Sammelband setzt sich mit den vorab gestellten Fragen intensiv, fachlich und empirisch auseinander. Unter dem Titel des Sammelbandes „Wie schaffen wir das?“ beleuchten und diskutieren die 20 Beiträge unter Berücksichtigung der den Integrationsprozess begleitenden Herausforderungen zahlreiche Möglichkeiten und innovative Wege zur verbesserten sprachlich-kulturellen Integration geflüchteter Menschen in Deutschland – anhand theoretischer Überlegungen, der Beschreibung vielfältiger deutschlandweit entwickelter Konzepte, Projekte und Initiativen sowie der Darstellung empirischer Forschungsergebnisse.

Im Rahmen des ersten Themenbereichs *Integration zwischen Theorie und Praxis* besinnt sich der Beitrag (S. 3ff) auf die Entstehungsgeschichte des Kosmopolitismus und die Einführung des Dialogs und des Handels zwischen dem Orient und dem Okzident und betont dabei die gegenseitige Anpassung und den Wandel, in dem sich Zuwanderer und Aufnahmegesellschaften begegnen und zusammen agieren. Der sich daraus ergebende Lösungsansatz zur sprachlichen und beruflichen Integration von geflüchteten Menschen beruft sich auf einen handlungsorientierten und themenzentrierten Unterricht, der aus den Merkmalen *Authentizität, Relevanz, Interaktion, Wirtschaftlichkeit, und Anreiz (ARIWA)* besteht und dessen Anwendung in der Gegenwart praxisnah geprüft werden sollte.

Der Bedarf an Vernetzungs- und Kommunikationsmaßnahmen zwischen DaF/DaZ-Lehrkräften und den ehrenamtlichen Sprachbegleitern zwecks der Vermittlung der deutschen Sprache wird in dem Beitrag (S. 15ff) unterstrichen. Einer zentralen Gruppe soll eine Stimme gegeben werden, so stellt ein Leitfadenterview mit einem Afghanen über professionellen Deutschunterricht und Ehrenamt einen wesentlichen Teil dieses Beitrags dar.

Der folgende Themenbereich des Sammelbandes verortet Darstellungen und Erläuterungen unterschiedlicher *Konzepte und Curricula für Kita, Vorbereitungs- und Regelklassen*.

Ausgehend von den die Beschulung von Geflüchteten an Berufsschulen begleitenden Herausforderungen bis zu der Entwicklung eines Konzepts des sprach- und fachintegrativen Unterrichts sowie der Qualifizierung von Lehrkräften verschafft uns der Beitrag (S. 31ff) auf einem transparenten und nachvollziehbaren Weg einen umfassenden Überblick über die aus der

engen Zusammenarbeit wissenschaftlicher, gesellschaftlicher und staatlicher Institutionen (Ministerien) erbrachten Leistungen im Rahmen des *Bayerischen Modells*, das als erfolgreiches Modell im Integrationsprozess betrachtet und möglicherweise von anderen Bundesländern übernommen werden kann.

Ebenfalls beschreibt der Beitrag (S. 73ff) die Verbindung von sprachlichem und beruflichem Lernen jugendlicher Geflüchteter innerhalb des Willkommenscurriculums für berufliche Schulen in Berlin.

Die Entwicklung, Durchführung, Evaluation und nicht zuletzt der Ausblick eines kooperativen Lehr-Lernprojekts zur Förderung sprachlicher und fachlicher Kompetenzen geflüchteter Kinder in den internationalen Vorbereitungsklassen werden in dem Beitrag (S. 51ff) reflektiert und erläutert, der sowohl für die tätigen oder werdenden Lehrkräfte in den Vorbereitungsklassen als auch für SprachwissenschaftlerInnen und SachunterrichtsdidaktikerInnen zur weiteren Erforschung und Entwicklung dieses vielversprechenden Projekts sehr lesenswert ist.

Die in dem Beitrag (S. 85ff) vorgestellten dramapädagogischen Sprachübungen mit der Beschreibung von deren Implementierung in einer Lehr-Lernsituation zur Förderung und Bereicherung des Sprach- und Fachwissens geflüchteter Schüler und Schülerinnen in den Willkommensklassen und im Fachunterricht könnten als Handreichung zu ästhetischem Lehren verstanden und verwendet werden.

Der Schwerpunkt der Beiträge im dritten Themenbereich liegt auf *Sprachförder- und Integrationsprojekten*.

Mit dem Elementarbereich beginnend wird die Bedeutung und Wirksamkeit der ganzheitlichen Sprachförderprogramme zwecks Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung neu zugewanderter Kinder aufgezeigt. (S. 105ff)

Der Beitrag (S. 117ff) beschreibt detailliert, wie den SeiteneinsteigerInnen in einer gymnasialen DaZ-Förderung die *Sprachflügel wachsen* und unter welchen Gelingensbedingungen die Integration in das deutsche Schulsystem und somit die Erschließung weitreichender Zukunftsperspektiven in der Gesellschaft erfolgen können.

Als Schlüssel zur Integration wird auch das Projekt *DaZuLERNEN* (S. 151ff) vorgestellt, welches auf dem gemeinsamen Deutschlernen von Schülerinnen und Schülern einer Berufsschule und jungen Geflüchteten in einer Lehr-Lernsituation basiert, für alle Beteiligten sprachlich, sozial sowie kulturell gewinnbringend ist, mehrjährige positive Ergebnisse aufweist und auf unterschiedliche schulische Kontexte zu übertragen ist.

Wie Schulferienzeiten für eine effektive und integrative Sprachförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler genutzt und mit der Aneignung einer neuen Lernkultur und der Identifikation in der neuen Umgebung verbunden werden können, zeigt uns das sowohl thematisch als auch methodisch dargelegte und empfohlene *Kölner Modell* des Ferienschulprojekts. (S. 135ff)

Die Herausforderungen sprachlicher und schulischer Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen waren der Ausgangspunkt zur Geburt des Projekts „SpunGe – Sprachunterricht mit Geflüchteten“ (S. 173ff), dessen Sprachförderunterricht, Sprachlernkonzept sowie dessen Umsetzung in den Projektschulen als bereichernd und sehr gewinnbringend gelten können.

Als Lehr-/Lernkonzept ermöglichen die beiden zuvor erwähnten Sprachförderprojekte den Lehramtsstudierenden die Erprobung eigener konzipierter Unterrichtssequenzen, die Anwendung diverser Aufgabenformate, die Reflektion gesammelter Erfahrungen in der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sowie resümierend erhebliche Entwicklungen in didaktischen Kompetenzen und ausgeübten Lehrtätigkeiten.

Die Professionalisierung der DaZ-Lehrkräfte im Hinblick auf entscheidende Aspekte wie deklaratives Wissen, Selbstwirksamkeit/Selbstreflektion, interkulturelle Kompetenzen sowie Handlungskompetenzen steht im Mittelpunkt des Projekts *Auftakt* (S. 193ff), welches unbeglei-

tete minderjährige Flüchtlinge durch soziales Engagement unterstützt und ihnen einen *Auftakt* in ihrem Leben über das Erlernen der Zielsprache ermöglicht.

Die Durchführung zielgruppenspezifischer Intensivsprachkurse, die Vermittlung bildungs- wie wissenschaftssprachlicher Kompetenzen sowie die Einführung fachspezifischer und studienvorbereitender landeskundlicher Projekte werden als wesentliche Aspekte des neuartigen, durch seinen modularen Aufbau ausgezeichneten Programms *Fit fürs Studium* (S. 209ff) zur sprachlichen und akademischen Integration studierfähiger Flüchtlinge beleuchtet und sehr aussagekräftig diskutiert.

Von der Reflektion des Selbstverständnisses ehrenamtlicher Sprachhelfer ausgehend (S. 229ff) und mit dem als ein gutes Beispiel der Willkommenskultur konzipierten und umgesetzten Sprachhilfeprojekt sich auseinandersetzend (S. 245ff) beschreibt der vierte Abschnitt des Sammelbandes *Lernbegleitung und Ehrenamt* u.a. unterschiedliche Modelle der Sprachvermittlung in süddeutschen HelferInnenkreisen (S. 261) und verschafft den Leserinnen und Lesern einen umfassenden und genaueren Einblick in die Entwicklung und Evaluation von Konzepten sowohl zur Qualifizierung ehrenamtlicher DeutschlernhelferInnen in der Erwachsenenbildung und an der Grundschule (S. 277ff) als auch zur Anqualifizierung von StudentInnen zu kompetenten SprachlernbegleiterInnen an der Hochschule (S. 293ff).

Der letzte Themenbereich befasst sich in zwei Beiträgen mit dem Deutschen Sprachdiplom als Testformat an den beruflichen Schulen (S. 313ff) sowie mit dem Deutsch-Test für Zuwanderer zum Abschluss des Integrationskurses (S. 325ff) und hebt unterschiedliche Aspekte des Einsatzes beider Testformate und deren Nutzwert als den sprachlichen Integrationsprozess von Zuwanderern begleitende, unterstützende und fördernde Instrumente hervor.

Als grundlegende Aussagen dieses Sammelbandes kann Folgendes zusammengefasst und hervorgehoben werden: Integration ist eine „gesellschaftliche Daueraufgabe“ in Deutschland und ein zeitaufwändiger Prozess der bewussten praktischen Positions- und Verhaltensänderung sowohl bei den Geflüchteten als auch bei der Mehrheitsbevölkerung. Diese sprachlich-kulturelle Integration bedarf einer gegenseitigen Anpassung, eines hohen zeitlichen Aufwands und enormer politischer, wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Bemühungen, Initiativen und Förderprojekte in der schulischen, beruflichen sowie in der Erwachsenenbildung.

Die Beiträge dieses Sammelbandes stellen einige Beispiele, positive Vorbilder und Vorreiter solcher Förderprogramme dar und plädieren damit für die Aufhebung der Mängel des bisherigen bildungspolitischen Vorgehens mit der Integrationsthematik, für die Fortführung wirksamer Förderprojekte sowie für die Entfaltung zielgerichteter Sprachförderkonzepte, weiterer Integrationsprogramme, effektiver Maßnahmen und Kooperationen zur Unterstützung des sprachlich-kulturellen Integrationsprozesses geflüchteter Menschen in Deutschland.

Indem die Ausführungen dieses Sammelbandes bei den Lesenden Interesse, Anregungen, Diskussionen und neue Impulse wecken und das gesellschaftliche Agieren und Wirken hinterfragen, haben sich die AutorInnen der Antwort auf die gestellte Frage *Wie schaffen wir das?* innovativ und hervorragend genähert.

Sobolev, Sergej (2016): EINFÜHRUNG in die deutsche Rechtssprache und die Berufskommunikation. Niveau B1-B2. Moskau: CTATYT. ISBN 978-5-8354-1226-6

Anita Braxatorisová

Das vorliegende Lehrbuch fokussiert auf die Erreichung der kompetenten, fehlerfreien Benutzung der deutschen Rechtssprache in der Berufskommunikation. Als Lesekreis wird auf Hochschüler mit russischer Muttersprache abgezielt. Dies offenbart sich hauptsächlich am Anfang jedes Kapitels in der deutsch-russischen Äquivalenlisten der *Nützlichen Wörter und Wendungen*, einerseits in den jeweiligen russischen Texterläuterungen zu den aufgeführten Texten, andererseits in den kontrastiv orientierten Übersetzungsübungen. Die zweisprachige Wortliste geht immer von der deutschen Zielsprache aus und ist sowohl thematisch als auch nach den jeweiligen Wortbildungsketten übersichtlich organisiert. Auf diese Weise bekommt der Leser ein umfassendes Bild über die inter- und intralingualen Regelmäßigkeiten, Zusammenhänge und Unterschiede im Wortbildungsverfahren der deutschen und der russischen Rechtssprache.

Das Buch ist aber auch in der slowakischen Hoch- und Sprachschul Umgebung sehr gut adaptierbar, hauptsächlich mit (aber auch ohne) Rücksicht auf die Hochschulstudenten der Germanistik und Russistik auf dem Gebiet der Translatologie und evtl. des Jurastudiums. Außerdem lassen sich die kontrastiv orientierten Textabschnitte leicht durch andere Sprachen ersetzen, das Lehrbuch kann also um weitere Bezugssprachen ergänzt werden.

Was den thematischen Aufbau betrifft, zeichnet sich das Lehrbuch durch eine durchdachte und folgerichtige Struktur aus. Für die Kapitel ist eine Sechser-Struktur typisch. Das heißt, jedes Kapitel ist in sechs Sequenzen eingeteilt, die einander sehr gut ergänzen und den Leser sowohl in Hinsicht auf seine kognitiven Fähigkeiten als auch seine Fremdsprachenfertigkeiten bereichern.

Jede thematische Einheit fokussiert auf einen rechtswissenschaftlichen Terminus und auf seine potentielle textuelle Einbettung. Jedes Kapitel fängt mit dem Teil *Nützliche Wörter und Wendungen* an, in dem ein oder zwei auch in der Standardsprache benutzte und aus der Rechtswissenschaft stammende Wörter in ihren häufigsten Wortverbindungen, Zusammensetzungen und Ableitungen kontrastiv mit ihren russischen Äquivalenten und mit einer vortextuellen Zuordnungsübung zur besseren Fixierung des Wortschatzes dargestellt werden. Es geht um die Begriffe *Recht, Gesetz, Gericht, Klage, Beschwerde, Vertrag, Geschäft, Verbrechen, Strafe, Prozess, Verfahren*.

Am Anfang jedes Kapitels steht der Haupttext mit deutsch-russischen Texterläuterungen über die Rechtswissenschaft im Allgemeinen, aufeinanderfolgende Themenbereiche betreffend: *Entstehung von Recht, Durchsetzung von Rechtsregeln, Geschichtliche Ursprünge und Entwicklung des deutschen Rechts, Funktionen und Prinzipien des Rechts, Der Idee der Gerechtigkeit – Naturrecht und positives Recht, Ungeschriebenes und geschriebenes Recht, Öffentliches Recht und Privatrecht, Zwingendes und dispositives Recht, Materielles und formelles Recht*.

Im Nachhinein werden Lesefertigkeit steuernde Übungen aufgeführt, wie Texte über Irrtümer von Laien, was ihre Rechte im Alltagsleben betrifft, die auf folgende Fragen Antwort geben: Sind die Eltern für die Kredite ihrer Kinder verantwortlich? Kann eine Krankheit ein Kündigungsgrund sein? Muss das Essen bezahlt werden, was uns nicht geschmeckt hat? Gilt das Urheberrecht auch für die Inhalte, die im Internet frei zugänglich sind? Kann man einen Arzttermin entschädigungslos versäumen oder kann man sich dabei auch schadenersatzpflichtig

machen? Helfen Deutsche Botschaften im Ausland deutschen Staatsbürgern in jeder Notlage? Kann man in der Wohnung dreimal im Jahr hemmungslos feiern, wenn man die Party mit einer Bekanntmachung im Hausflur angekündigt hat? Kann man rechtlich von jemandem verlangen, dass er ein Geschenk zurückerstattet? Besteht bei angefassten oder ausgepackten Lebensmitteln ein Kaufzwang? Diese Umstände scheinen auf den ersten Blick eindeutig zu sein, aber die Texte bezeugen, dass diese Fragen sehr oft eher kultur- und evtl. rechtssystemabhängig sind.

In der Sequenz *Grammatik mit Sinn und Verstand* finden wir jeweils einen Lückentext, der sich auf die korrekte Verwendung von Synonymen, Antonymen und grammatischen Erscheinungen, hauptsächlich der Zeitformen fokussiert. Die Texte betreffen wiederum immer eine alltägliche Situation: *Umtausch: Reduzierte Ware, Handy am Steuer, Falsche Preisauszeichnungen, Elterliches Züchtigungsrecht, Ausweispflicht, Berufung und Revision, Pflichtverteidiger, Präzedenzfälle, Schriftform von Verträgen*.

Den Baustein des Lehrbuches *Berufskommunikation* betreffend können wir reichlich Beispiele zu den folgenden Anlässen finden: *Vorstellung und Gesprächseröffnung, Smalltalk, Telefonieren in der Firma, Terminvereinbarung, Terminänderung, Anmeldung in der Kanzlei/Firma, Diskussionstechnik, Vorträge/Referate*. Dieser Abschnitt enthält immer patternartige Beispielsätze, Musterdialoge auf Niveau B1 – B2 und Anweisungen zu Rollenspielen in unterschiedlichen Situationen, die das Einprägen der Formulierungshilfen beschleunigen. Der kapitelschließende Abschnitt, der sich mit Berufskommunikation beschäftigt, enthält außer der erwähnten praktischen Redemittel und Smalltalks auch Anekdoten sowie Juristen-Quiz-Fragen im Sinne des Spruches *Ende gut, alles gut*. Diese Übungen lösen die harte Arbeitsatmosphäre auf und wecken das Interesse der Studenten für die nächste Lektion. Im Anhang finden wir auch Sprachtipps und Textbausteine zum wissenschaftlichen Formulieren sowie Grammatiktabellen zu der Deklination und Konjugation im Deutschen.

Von der didaktisch-methodischen Sicht her werden die Kapitel von folgenden Übungsketten aufgebaut: Für jedes Kapitel sind vortextuelle Übersetzungsübungen in Form von Suche nach Äquivalentpaaren charakteristisch. Als nachtextuelle Übungen werden die schriftliche sowie die Kommunikationsfähigkeit fördernden Übungen angewendet, die das Ziel verfolgen, den Wortschatz zu festigen und metatextuelle, empirische Zusammenhänge zu erschließen. Dabei handelt es sich um die Erfassung des Inhaltes des gelesenen Textes im Rahmen der das Leseverständnis und die Ausdrucksfähigkeit fördernden Übungen, wie Richtig-Falsch Antworten, Multiple-Choice-Übungen, Lückentexte, zur Diskussion anregenden Übungen und gezielte Arbeit mit Synonymen. Die Richtig-Falsch Übungen nutzt der Autor auch dazu, den Lernenden auf die feinen Unterschiede der rechtssprachlichen Formulierung und auf die Unterschiede zwischen den rechtlichen Umständen in den deutschsprachigen Ländern und in Russland aufmerksam zu machen.

Die Aufgaben sind auch um Übersetzungsübungen ergänzt, die man bei einer anderen Sprachkombination auch auslassen oder in einer anderen Äquivalentsprache adaptieren kann.

Besonders hilfreich sind die aufgelisteten Redemittel der Berufskommunikation mit vielfältigen Variationsmöglichkeiten und mit ihren russischen Äquivalenten, jeweils mit 1-2 Musterdialogen, die in allen Kapiteln zu finden sind. Hier führt der Autor außer den produktiven Rollenspielen auch Extraaufgaben zu ausgewählten lateinischen Ausdrücken, Sprüchen und ihren deutschen Bedeutungen sowie Anregungen zur Arbeit mit Wörterbüchern und zum Recherchieren auf.

In jedem Kapitel finden wir spezielle diskussionsanregende Übungen, die mithilfe der Kombination von der Aktivierung der Vorkenntnisse und der Bearbeitung des Gelesenen, um den historischen Wandel ausgewählter Rechtsauffassungen zu besprechen, dem Leser ein holistisches, interkulturelles Bild über die gegebene Problematik und über die juristische Denkhaltung verschaffen.

Zusammenfassend kann man konstatieren, dass das Lehrbuch sehr gut konzipiert ist. Im Rahmen des theoretischen Teils bekommen die Lernenden eine Art Propädeutik in die Rechtswissenschaft, einen juristischen Hintergrund. Weiterhin werden ihre sprachlichen Kompetenzen, sich rechtskundig korrekt äußern zu können, weitgehend vertieft, da sie in jedem Kapitel auch praktische Sprechsituationen mithilfe von vorstrukturierten, kombinierbaren Ausdrucksmitteln lösen müssen. Die Anekdoten helfen, das Interesse der Lernenden zu wecken, die Arbeitsatmosphäre zu lockern und den Lernenden für Wortspiele und sprachlichen Humor zu sensibilisieren. Auf diese Weise wird der gelernte Wortschatz auf mehreren kognitiven Ebenen aktiv gebraucht. Dank der unterschiedlichen, mit vielen Reizen arbeitenden Methoden und der Tatsache, dass sich die Lernenden mit dem Wortschatz in verschiedenen lebensreuen Situationen treffen, wird ihnen auch das intuitive Lernen erleichtert. Das im Buch geltende Prinzip, Lernen mit allen Sinnen, steuert die Speicherung des neuen Wortschatzes im Langzeitgedächtnis der Lernenden sehr stark.

Das einzige, was man vielleicht bedenken könnte, ist das Layout. Das Lehrbuch wäre auf den ersten Blick für den Studierenden viel attraktiver, wenn es ab und zu Abbildungen, optische Signale und andere visuelle Hilfsmittel enthalten würde.

Komorner Germanistentag 2019 an der Selye J. Universität Komorn (Komárno), 04. November 2019

Anita Braxatorisová

Im Rahmen der Slowakischen Wissenschaftswoche fand an der Selye J. Universität in Komárno der zweite Jahrgang der internationalen Tagung Komorner Germanistentag am Institut für Deutsche Sprache und Literatur statt. Die Serie dieser Tagung ist für den Lehrstuhl von zweifacher Bedeutung. Einerseits ist es ein Versuch, die Tradition einer internationalen Tagung, die vor etwa zehn Jahren in der Abteilung für moderne Philologie an der Selye J. Universität von Csaba Földes, dem Begründer dieser Abteilung, veranstaltet wurde, wieder ins Leben zu rufen. Andererseits wollte man mit der Konferenz die Gelegenheit ergreifen, das vor zwei Jahren selbstständig gewordene Institut für deutsche Sprache und Literatur vorzustellen. Der Lehrstuhl ist also relativ jung und klein, aber sehr aktiv und produktiv. Ungefähr die Hälfte der Mitarbeiter und der Studierenden des Lehrstuhls kommt aus der Slowakei, die andere aus Ungarn. So weist der Lehrstuhl einen internationalen Charakter auf und fördert eine enge Zusammenarbeit mit Mitarbeitern weiterer ungarischer, slowakischer, österreichischer und deutscher Universitäten in Veszprém, Szeged, Erfurt, Chemnitz sowie der Slowakischen Technischen Universität und der Slowakischen Akademie der Wissenschaften.

Die Teilnehmer präsentierten ihre Projekte und Forschungsergebnisse in drei thematischen Gruppen, und zwar in Linguistik, Literaturwissenschaft und Sprachdidaktik.

Im Rahmen des linguistischen Blocks dominierten neue theoretische sprachwissenschaftliche Tendenzen, wie kognitive Linguistik, Psycholinguistik und die moderne korpus-basierte angewandte Sprachforschungsmethodik.

Die linguistische Sektion hat Peter Ďurčo von der Universität der hl. Cyril und Method in Trnava eröffnet. Er präsentierte sein internationales deutsch-spanisch-slowakisches Projekt über die Erforschung der *Präpositionalen Wortverbindungen und Wortbindungsmuster im Vergleich*. Ďurčo beschäftigt sich in diesem Projekt mit der Problematik des Lexikon-Grammatik-Kontinuums, konkret mit der Deskription der lexikalisch-syntagmatischen Kombinatorik von minimalen Wortverbindungen. Im Mittelpunkt dieser Forschung stehen binäre Präposition-Substantiv-Wortverbindungen (PWV) und -muster (PWVM), die mit anderen textuellen Einheiten konventionalisierte sprachliche Muster bilden. Die Projektleiter Peter Ďurčo, Kathryn Steyer vom Mannheimer Institut für deutsche Sprache und Carmen Mellado Blanco von der Universität Santiago de Compostela versuchen mit ihren Teams dieses Phänomen mit der Bottom-Up-Methode kontrastiv darzustellen. Ausgegangen wird dabei von statistisch signifikanten syntagmatischen Profilen ausgewählter deutscher Präpositionen. Das Ziel der Forschung ist, die inter- und intralingualen Besonderheiten und Analogien der lexikalischen Verfestigung einzelner PWV und PWVM, sowie den Grad der interlingualen Äquivalenz in Bedeutung und Funktionen nach den jeweiligen Kontextfaktoren zu enthüllen.

Erzsébet Drahotová-Szabó von der Selye J. Universität und der Pädagogischen Fakultät der Gyula Juhász Universität behandelte im Rahmen ihres Vortrags, *Bilinguales mentales Lexikon und kontrastive Wortschatzarbeit*, die Arten des Bilinguismus und appellierte dafür, dass das eigentliche Ziel der Deutschlehrausbildung darin bestehen solle, eine produktive Zweisprachigkeit bei den Hörern in der deutschen Sprache zu erreichen. Sie schilderte, wie das mentale Lexikon im Falle der jeweiligen Art des Bilinguismus strukturiert ist und mit welcher Methode der jeweilige Typ aus Sicht der Wortschatzarbeit durch die Vermittlung von paradigmatischen und syntagmatischen Feldern und der Äquivalenz effektiver weiterentwickelt werden kann.

Das vorgebrachte Thema von Attila Mészáros von der Selye J. Universität lautete *Sprachliche Innovation und Diskurs. Eine kontrastive Wortschatzanalyse der deutschen und der ungarischen Flüchtlingsdebatte*. In seinem Beitrag deckte Mészáros interessante Teilergebnisse seiner langjährigen Forschung im Bereich der mit der Migrationskrise verbundenen Diskursanalyse auf. Der Autor weist Spuren einer Art Diskursdynamik anhand von zu Klischees gewordenen politischen Schlagwörtern und polylexikalischen Ausdrücken in der Publizistik sowie in den schriftlichen Diskussionen zum Thema auf. Mészáros untersucht auch die Formen und Möglichkeiten der sprachlich realisierten Innovationen in Form von Variationen und Andeutungen in den Überschriften von im Flüchtlingsdiskurs vorkommenden Artikeln.

Anita Braxatorisová von der Selye J. Universität stellte die Ergebnisse ihrer kontinuierlichen Forschung auf dem Gebiet der sozialen-assoziativen Vorstellungen über die Mutter- und Vaterschaft in ihrer Präsentation *Semantische und distributionelle Untersuchungen zum Wortpaar Mutter und Vater* dar, die in der Sprache in Form verfestigter sprachlicher Einheiten, wie Phrasologismen oder Kollokationen zum Ausdruck kommen. Ihr Beitrag richtet sich auf die semantische Variabilität der lexikalischen Einheiten "Mutter" und „Vater“ in Kontexten, indem vom Kollokationsprofil ausgewählter Wörter ausgegangen wird. Die Untersuchung betrachtet existierende psycho- und ethnolinguistische Modelle des Mutter-Konzeptes. Die Autorin geht der Frage nach, inwiefern sich dieses Konzept auf das von deutschen Kollokationen gebildete, sprachliche Bild des Vaters anwenden lässt.

Die literaturwissenschaftliche Sektion hat Karl Vajda, der hochgeschätzte Rektor des Rabbinenseminars von Budapest begonnen. Sein Beitrag hieß: *Eine gemeinsame Frage rabbinischer und literarischer Hermeneutik. Zur Deutung einer Zeile bei Hölderlin*. Der Autor enthüllt bisher unentdeckte hermeneutische und ontologische Zusammenhänge zwischen rabbinischer und literarischer Auffassung von Motiven und Zahlenmotiven in Hölderlins Schaffen.

Lajos Mitnyán von der Universität Szeged ging in seiner Präsentation *„Wenn das Leben mir zu nahe tritt, dann trete ich dem Leben auch zu nahe“*. Zur Poetik des Erzählbandes *Die Liebe unter Aliens* von Terézia Mora den poetologischen Prinzipien der jungen, bilingualen, deutsch-ungarischen Schriftstellerin Terézia Mora nach. Als Grundlage der literarischen Beschau bediente sich der Autor des zweiten Erzählbandes der Schriftstellerin *Die Liebe unter Aliens* (2016). Mitnyán untersuchte den Roman hinsichtlich der erzählerischen Struktur, der Erzählinstanzen und der tropologischen Art des Motivsystems. Mitnyán machte das Publikum darauf aufmerksam, dass die Katharsis im Roman fehlt. Mora beschreibt nämlich eine Welt, in der die Einwohner solchermaßen vereinsamt sind, dass zwischen ihnen keine echten Konflikte entstehen können.

V. Szabó László von der Pannonischen Universität Veszprém und von der Selye J. Universität Komárno referierte über die *Möglichkeiten der Entgrenzung in der Literatur*. Der Autor beschäftigte sich mit der Erscheinung der Entgrenzung in der deutschen und der Weltliteratur. Nach einer gründlichen Typologisierung mit reichlich aufgeführten literarischen Beispielen plädiert der Literaturwissenschaftler für die Einführung des Terminus interkontinentale Entgrenzung in die Literaturwissenschaft.

Auch in der Sektion für Fachdidaktik dominierten innovative Herangehensweisen neben der wissenschaftlichen Tradition.

Tünde Sárvári von der Universität Szeged illustrierte in ihrem Beitrag *Wie der Lehrer, so die Schüler. Zur Rolle der Lehrersprache im fremdsprachlichen Deutschunterricht* die Rolle und Formen des sprachlichen und nichtsprachlichen Verhaltens der Fremdsprachenlehrenden bei Sprachlernprozessen im FS-Unterricht. Von der These ausgegangen, dass die Lehrersprache die wichtigste Inputquelle im Fremdsprachenunterricht ist, plädierte die Autorin für ihre systematische Erforschung in Hinsicht der Sprachkenntnisse und benötigter Sprachkompetenz des Lehrenden, weiter hinsichtlich der Lehrersprache, der Instruktionen und ihrer Anpassung an das Niveau der Lernenden.

Dorottya Szász, Studentin der Universität Szeged im Abschlussjahr sprach über die *Grammatikvermittlung mit Grammatik-Clips im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. Szász als junge Nachwuchswissenschaftlerin und Vertreterin der jungen Generation lenkte die Aufmerksamkeit auf die Tatsache, dass die Lernenden, die gegenwärtig Deutsch in Grund- und Mittelschulen lernen, zur Generationen Z und α gehören, die schon im Medienzeitalter aufgewachsen sind und daher ihr Anspruch auf einen medien- und erlebnisorientierten Deutsch-Unterricht berücksichtigt werden soll. Szász stellte die Ergebnisse und Schlussfolgerungen ihres Experimentes dar, indem sie die mehrkanaligen Grammatik-Clips der vom Klett-Verlag herausgegebenen DaF-Lehrwerkfamilie *DaF leicht* im DaF-Unterricht im Sinne der Prinzipien des induktiven Lernens verwendet hat und erläuterte, inwieweit das Selbstentdecken die Einstellung der Lernenden zu den Grammatikregeln verändert hat.

Erzsébet Szabó, Doktorandin der Konstantin Philosoph Universität in Nitra befasste sich in ihrem Beitrag mit der *Förderung des Leseverstehens im Fremdsprachenunterricht mit Hilfe der pragmlinguistischen Typologie*. Die Referentin orientiert sich an der kognitiven Theorie von Eve Sweetser und unterscheidet die propositionale, die epistemische und die sprechaktbezogene Ebene der kognitiven Verknüpfungsebenen einer Äußerung. Die Autorin stellte die Ergebnisse ihres Forschungsprojektes dar, in dem sie untersucht hat, in welchem Maße das Verstehen von fremdsprachigen Texten mit der kognitiven Ebene zusammenhängt.

Die Konferenz schuf einen produktiven Raum für den Austausch wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie einen inspirierenden Anreiz für weitere Forschungsaktivitäten. Wir freuen uns, dass eine große Anzahl Studierender im Publikum anwesend war, die sich aktiv an den Debatten beteiligten. Wir hoffen, dass die Dynamik anhält und dass die nächste Veranstaltung im nächsten Jahr in einer ähnlich produktiven Atmosphäre, jedoch in einem breiteren Kreis stattfinden wird.

Autorinnen und Autoren

Mgr. Anita Braxatorisová, PhD.

Selye J. Universität
Pädagogische Fakultät
Bratislavská cesta 3322,
SK-945 01 Komárno
E-Mail: braxatorisovaa@ujssk

Mgr. Ján Čakanek, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Štefánikova 67
SK-949 74 Nitra
E-Mail: jcanek@ukf.sk

Mgr. Anikó Ficzeré

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Štefánikova 67
SK-949 74 Nitra
E-Mail: aniko.ficzeré@ukf.sk

Dr. Eman Said

Ain-Shams University
Faculty of Languages (Al-Asun)
Khalifa El-Maamon st, Abbasiya sq.
11566 Cairo
Egypt
E-Mail: eman.abdelfatah@alsun.asu.edu.eg
emanmafsaid@yahoo.com

Dr. Tünde Sárvari, PhD

SZTE JGYPK Nemzetiségi Intézet
Német és Német Nemzetiségi Tanszék
Hattyas utca 10
H-6725 Szeged
E-Mail: sarvari@jgypk.szte.hu

Luna Schwarzer, M.A.

Technische Universität Berlin
Fakultät I: Geistes- und Bildungswissenschaften
Deutsch als Fremd- und Fachsprache
Hardenbergstraße 16–18
D-10623 Berlin
E-Mail: info@luna-schwarzer.de

Mgr. Ing. Svetlana Stančeková, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Štefánikova 67
SK-949 74 Nitra
E-Mail: stancekova@centrum.sk

doc. PaedDr. Eva Stranovská, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Štefánikova 67
SK-949 74 Nitra
E-Mail: estranovska@ukf.sk

Mag. phil. Elisabeth Vergeiner

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Štefánikova 67
SK-949 74 Nitra
E-Mail: evergeiner@ukf.sk
elisabeth.vergeiner@oead-lektorat.at

Gutachterinnen und Gutachter

doc. PaedDr. Zdenko Dobřík, PhD.

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

Mgr. Michal Dvorecký, PhD.

Institut für Germanistik
Universität Wien
Porzellangasse 4
1090 Wien
Österreich

doc. PhDr. Ivica Kolečáni Lenčová, PhD.

Katedra nemeckého jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slowakische Republik

Dr. rer. pol. Michaela Kováčová

Katedra germanistiky
Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach
Moyzesova 9
04001 Košice
Slowakische Republik

PhDr. Eva Molnárová, PhD.

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

Prof. Dr. Dr. Georg Schuppener

Katedra germanistiky
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava
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 (¹2005; 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)

