

Slowakische Zeitschrift für Germanistik

Jahrgang 7, Heft 1

Juni 2015

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:

Katedra germanistiky, Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici,
Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica
IČO 17 310 628

Erscheinungsweise:

jährlich 2 Hefte

Redaktionsrat

Vorsitzender:

Peter Ďurčo (Trnava)

Mitglieder:

Lívia Adamcová (Bratislava), Christian Ahlrep (Bratislava), Hana Bergerová (Ústí nad Labem), Ján Demčišák (Trnava), Dmitrij Dobrovoľskij (Moskau), Alena Ďuricová (Banská Bystrica), Róbert Gáfrik (Bratislava), Helena Hanuljaková (Bratislava), Viera Chebenová (Nitra), Vida Jesenšek (Maribor), Wolfgang Karg (Trnava), Martina Kášová (Prešov), Dagmar Košťálová, (Bratislava), Ružena Kozmová (Trnava), Jörg Meier (Klagenfurt), Roman Mikuláš (Bratislava), Ingrid Puchalová (Košice), Wolfgang Schulze (München), Georg Schuppener (Leipzig), Ladislav Sisák (Prešov), Libuše Spáčilová (Olomouc), Mária Vajíčková (Bratislava), Nadežda Zemaníková (Banská Bystrica)

Anschrift der Redaktion:

Prof. Peter Ďurčo, CSc.
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta UCM
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava
durco@vronk.net

Technische Redaktion:

PhDr. Ján Demčišák, PhD.
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta UCM
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava
jdemcisak@gmail.com

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

VORWORT

<i>Ivica Kolečáni Lenčová, Michaela Kováčová</i> Kultur und Kunst im DaF-Unterricht	5
--	---

STUDIEN

<i>Ivica Kolečáni Lenčová</i> Kunst und Kultur als integraler Bestandteil des DaF-Unterrichts?	7
---	---

<i>Tamara Bučková</i> Jurek Becker: „Jakob der Lügner“ und „Das Märchen von der kranken Prinzessin“. Einige Überlegungen zur literarischen Kommunikation und zur Übermittlung der Kindheitsbilder aus dem Leben im Ghetto	16
--	----

<i>Jörg Meier</i> Kunst und Kultur (in) der Werbung – Anregungen (nicht nur) für den Deutschunterricht	30
---	----

<i>Jana Juhásová</i> Stellung von Musik und Songs in der aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskussion	49
--	----

<i>Petra Besedová</i> Der Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht	58
---	----

<i>Michaela Kováčová</i> Ist der interkulturelle Ansatz im slowakischen Fremdsprachenunterricht angekommen?	72
--	----

<i>Katarína Hromadová, Monika Šajánková, Peter Ďurčo</i> Evaluation des Testverfahrens zum Projekt „Kontrastive Analyse der festen Wortverbindungen im Deutschen und Slowakischen“	90
---	----

<i>Ivana Boboková</i> (Vor-) Bilder des Alltags. Inhaltliche und formale Analyse der ersten für Frauen bestimmten oberungarischen Periodika des ausgehenden 19. Jahrhunderts	106
---	-----

AUFSÄTZE

<i>Georg Schuppener</i> Heimat und Dialekt in rechtsextremer Internet-Kommunikation	117
--	-----

<i>Peter Gergel</i> Zum Äquivalenzbegriff bei der terminologischen Arbeit im Recht unter translato-logischem Aspekt	123
--	-----

REZENSIONEN

Gabriela Orsolya

Annelies Häcki Buhofer/Marcel Dräger/Stefani Meier/ Tobias Roth:

Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag..... 134

Nikoleta Olexová

Tobias Roth:

Wortverbindungen und Verbindungen von Wörtern: Lexikografische und distributionelle

Aspekte kombinatorischer Begriffsbildung zwischen Syntax und Morphologie..... 137

Ján Jambor

Irena Šebestová (Hrsg.):

Interkulturelle Dimensionen in der deutschsprachigen Literatur 141

Simona Dujková, Miriam Matulová

Joanna Szczek:

Absageschreiben auf Bewerbungen. Eine pragmalinguistische Studie..... 144

BERICHTE

Wolfram Karg

4. Internationaler Germanistik-Kongress Kairo: „Transkulturalität und Identität“ 150

Autoren 155

Manuskripthinweise 158

Kultur und Kunst im DaF-Unterricht

Die Forderung, Kultur und Kunst stärker in den Deutschunterricht und ins germanistische Studium einzubeziehen, wiederholt sich zyklisch seit Jahren, obwohl die Unterrichtsbedingungen sich im Laufe der Zeit veränderten und unterschiedliche didaktische Ansätze verschiedene Schwerpunkte präferierten. Dabei wird die Kultur in germanistischen Kreisen in ihren beiden Bedeutungen erörtert – als Hochkultur, als Kunst, die den Zeitgeist reflektiert und Anregungen für die Weiterentwicklung der Kulturen gibt, sowie als anthropologischer Begriff, der sich auf eine soziale Gruppe bezieht, ihre Artefakte, Praktiken, Normen und Werte umfasst.

Im vorliegenden thematischen Block überwiegen Beiträge, die Kunst in ihren vielfältigen Formen – als Literatur, Musik, Film als auch Kombinationen von diesen Kunstsparten darlegen, wie sie in der Verfilmung literarischer Werke oder in der Werbung vorkommen. Aus didaktischer Sicht sollte der Kunst im Fremdsprachenunterricht ein besonderer Stellenwert eingeräumt werden. Durch die Kunst wird der Lernende ganzheitlich angesprochen – in den Lernprozess werden nicht nur seine kognitiven Fähigkeiten, sondern auch seine Gefühle, Motivation und Kreativität miteinbezogen, es werden Wertprozesse und die Bildung einer progressiven Affinität zu den Werken gefördert. Die Kunst ermöglicht dem Lehrenden, seinem Unterricht einen tieferen Sinn zu geben. Den thematischen Block *Kultur und Kunst im Deutschunterricht* eröffnet der Beitrag *Kunst und Kultur als integraler Bestandteil des DaF-Unterrichts?* von Ivica Kolečáni Lenčová, in dem die Autorin legislative Schuldokumente analysiert und der Frage nachgeht, inwieweit Kultur und Kunst in den slowakischen Lehrplänen für Deutsch als Fremdsprache einbezogen sind und ob Kultur und Kunst in den Lehrwerken vertreten sind. Der Wortkunst sind zwei Beiträge unterschiedlicher Ausrichtung gewidmet. Das Thema von Bučkovás Artikel *Jurek Becker: „Jakob der Lügner“ und „Das Märchen von der kranken Prinzessin“*. *Einige Überlegungen zur literarischen Kommunikation und zur Übermittlung der Kindheitsbilder aus dem Leben im Ghetto* sind Wege zur Vermittlung außerordentlicher Kindheitserlebnisse aus dem zweiten Weltkrieg beim Einsatz eines verfilmten literarischen Werks. Im nächsten Beitrag kommt der Leser aus der Welt der schöngestigen Literatur in die Welt der Schnelllebigkeit der Werbung: Jörg Meier thematisiert in seinem Aufsatz *Kunst und Kultur (in) der Werbung – Anregungen (nicht nur) für den Deutschunterricht* tägliche Konfrontation mit Werbung, weist auf die in diesem Medium versteckte Kreativität hin und akzentuiert das Potenzial der Werbung für den Deutschunterricht. Im Fokus der folgenden zwei Beiträge steht die Musik. Jana Juhásová bietet in ihrem Artikel *Stellung von Musik und Songs in der aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskussion* einen Einblick in die theoretischen Grundlagen für Verwendung musikalischer Werke im fremdsprachlichen Unterricht. Eine Ergänzung dazu bietet der Beitrag von Petra Besedová *Der Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht*, in dem die Verfasserin auf theoretischen Grundlagen aufbauend einen Unterrichtsentwurf für die Oper Hänsel und Gretel von Engelbert Humperdinck präsentiert. Den Spannungsbogen schließt der Beitrag von Michaela Kováčová *Ist der interkulturelle Ansatz im slowakischen Fremdsprachenunterricht angekommen?*, in dem die Autorin mit dem anthropologischen Kulturbegriff arbeitet und interkulturelles Lernen als eines der Prinzipien des modernen Unterrichts zum Thema macht. Anhand einer Umfrage beantwortet sie die Frage, inwieweit der interkulturelle Ansatz von slowakischen Deutschlehrerinnen im schulischen Umfeld implementiert wird.

In den vorgelegten Studien wurde – ob implizit oder explizit – eine Diskrepanz zwischen Potential und Anwendung von Kunst und Kultur im Fremdsprachenunterricht festgestellt. Der thematische Block soll eine Diskussion anregen, wie man diesen betrüblichen Zustand ändern kann.

Kunst und Kultur als integraler Bestandteil des DaF-Unterrichts?

Ivica Kolečáni Lenčová

0 Einführung

Im Hinblick auf die neue Situation im Fremdsprachenlernen wird im Artikel auf die wichtige Rolle der Kultur und der Kunst im Lernprozess hingewiesen und die Frage erörtert, ob der Fremdsprachenunterricht zu Änderungen und einer Weiterentwicklung in den Intentionen der humanistischen Pädagogik und der interkulturellen Fremdsprachendidaktik beiträgt oder dazu tendiert, vorhandene Wissensinhalte und Einstellungen eher stereotypisch zu vermitteln.

1 Zum Hintergrund des Fremdsprachenlernens

Die Fremdsprachendidaktik reagiert auf gesellschaftlich-politische Bewegungen und Veränderungen, transformiert wissenschaftliche Auffassungen über die Sprache in Ziele und Aufgaben des Fremdsprachenlernens. Im historischen Kontext wurden infolgedessen unterschiedliche Schwerpunkte des Fremdsprachenlernens, von strukturalistischer über die pragmatische bis hin zur kommunikativen Darstellung. Wenn der strukturalistischen Auffassung zufolge wurde im Fremdsprachenlernen das Grammatiksystem und der Wortschatzerwerb als Basis der Kommunikation wahrgenommen wurde und Vorrang der schriftliche Ausdruck hatte, lag der Beitrag der Pragmalinguistik in erster Linie in der Bevorzugung des Sprechens. Durch das Wissen über Sprechhandlungen, Sprechsituationen und -intentionen hat Pragmalinguistik eine große Leistung sichtbar gemacht. Eine ihrer didaktischen Ausprägungen betrifft die Bevorzugung der Fertigkeit Sprechen, wobei Sprechintentionen mit gewissen kommunikativen Situationen verbunden sind. Dies ist gegenüber dem strukturalistischen Unterrichtsmodell als progressiv zu verstehen.

In den letzten 15 – 20 Jahren wurden neue Begriffe eingeführt oder alte intensiviert, so etwa *kommunikativer Fremdsprachenunterricht*, *interkulturelles Lehren und Lernen*, *empathisches (humanes) Verhalten des Lehrers*, *lernerzentrierter Unterricht oder ganzheitliches Lernen*. Der kommunikative Unterricht geht davon aus, dass der Lernende der Beherrschung einer Fremdsprache bedarf, um sich in verschiedenen Situationen angemessen ausdrücken zu können. Man setzt voraus, dass sich der Lehrende im kommunikativen Fremdsprachenunterricht human, angemessen empathisch, entgegenkommend gegenüber den Lernenden verhält. Durch sein Verhalten kann er auf die Lernenden fördernd wirken, damit diese aktiv, in ausreichendem Maß selbständig handeln und allmählich selbst die Verantwortung für den Lernprozess übernehmen können. Die Fortsetzung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts wurde in seiner Bereicherung durch den interkulturellen Ansatz bestimmt. Das kommunikative Prinzip als eines der wichtigsten Prinzipien des modernen Fremdsprachenlernens wurde mit dem Eintritt der soziokulturellen Zielsetzung im schulischen Umfeld durch das interkulturelle Prinzip ergänzt. Dadurch wird in der Bildung und Ausbildung junger Menschen noch deutlicher als in vergangenen Jahren ein neues humanistisches Modell der Schule vorausgesetzt, das neben dem Produktiven und Kreativen auch das Ethische und Ästhetische gefördert. Durch die ausgewogene Wirkung der informativ-bildenden und der formativ-entwickelnden Sphären wird eine komplexere Entwicklung der Persönlichkeit des Lernenden erreicht, sowohl im kognitiven als auch affektiven Bereich, die Edukation wird zum „Wesensmerkmal des Menschen in seiner humanen Identität“

(Ries 2001: 151). Vor diesem Hintergrund „verdienen die Erziehung und die Verbindung der Kognition mit der Emotion eine größere Aufmerksamkeit, es ist nötig, die Erlebnisse und Gefühle des Lernenden mehr zu berücksichtigen“ (Kolečáni Lenčová 2013: 84). Die Aktualität und das Bedürfnis einer Erziehung und Bildung für das Leben unter der Voraussetzung einer Qualitätsarbeit des Lehrenden wurde in zahlreichen pädagogischen und didaktischen Schriften hervorgehoben, wobei eine qualitativ neue Erziehung, die die Entwicklung der Metakognition (Selbsterkennung, Selbstregulation etc.), der Emotionalität, der Sozialisation, der Kommunikation, Autoregulation und der Kreativität in den Vordergrund stellt.

Primäre Voraussetzungen für die Änderungen zum Vorteil der Erziehung sind die Umgestaltung des Schulsystems und der Erziehungsphilosophie sowie eine curriculare Transformation und Änderungen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden. Nach Zelina (1999: 11) ist es nötig, „überflüssige uneffektive Bildung zu eliminieren und mehr Erziehungsmethoden zu stärken, mehr den Erlebnissen, Wertsystemen und der Motivation und den Gefühlen der Kinder zu folgen.“

Durch die gesellschaftlich-ökonomischen Veränderungen in der Slowakei wurden neue Bedingungen für eine neue „Philosophie der Schule“ geschaffen, um die traditionelle, auf die Leistungen orientierte Zielsetzung durch die humanistische Orientierung zu ersetzen. Erfahrungen aus der Praxis belegen dagegen, dass Aktivität, Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und Kreativität der Lernenden immer noch die „zweite Geige“ spielen. Mit anderen Worten ist das kognitive Gedächtnisparadigma sehr stark verankert, und ein neues Paradigma, das mehr die emotionale und affektive Entfaltung der Persönlichkeit des Lernenden betont, kann kaum zum Wort kommen.

Welche sind wohl die Gründe für diese bedauerliche Situation? Einerseits scheint das informationsverarbeitende Paradigma ohne Emotionen, ohne Körperlichkeit der Lernenden zwar nicht adäquat und den heutigen Forderungen entsprechend, andererseits aber mangelt es an solchen Verfahren, die mehr die Individualität des Lernenden, seine persönlichen Lernstile, Lerntechniken und Strategien fördern, damit er seine eigenen Einstellungen zur Fremdsprache und ihrem kulturellen Hintergrund zum Ausdruck bringen kann. Anhand dieser Diskrepanz ist zusammenfassend festzustellen:

1. Fremdsprachenlernen befindet sich im Transformationsprozess – anstatt des Gedächtnisparadigmas, das stark produktorientiert ist, wird ein neues, prozessorientiertes Paradigma berücksichtigt. Dies beinhaltet eine immer stärkere Zuwendung zum Individuum des Schülers, zu seinen individuellen Besonderheiten in den Intentionen Burows positiver Pädagogik (2011), d.h. nicht Druck, Tadel und Disziplin werden ausgeübt, sondern Wertschätzung und kreative Aktivitäten, die zur Lernfreude beitragen und so zu hohen Leistungen führen können, stehen im Vordergrund. Die humanistische Wertorientierung und Lernerzentrierung bilden eine gute Basis zum ganzheitlichen Lernen, das mehr die Beziehungsdimension im Unterricht beachtet (diese bezieht sich auf den Lehrenden und die Lernenden untereinander wie auch ihre Beziehung zum Thema und zum Lern- und Unterrichtsprozess) (vgl. Burow 2011, Bürmann 1995).

2. Das Erkennen der individuellen Chancen der Schüler mit dem Erkennen ihrer Bedürfnisse (der Selbstausdruck und die Identitätsdarstellung des Lernenden), die verschieden sind (individuell und sozial bedingt) – diese Prämisse sollte sich in den Lehreraktivitäten im Unterricht widerspiegeln, und zwar auf zwei Ebenen in enger Beziehung: Durch das Erkennen des Lehrenden, wo seine eigenen individuellen Bedürfnisse, Grenzen und Chancen in simulierten und natürlichen Situationen sind und durch die Vertiefung dieses Erkennens, die zur Entwicklung eines tieferen Einfühlungsvermögens und einer vorausschauenderen Antizipation des unterrichtlichen Vorgehens führen sollte.

Den Vorrang gewinnt allmählich das ganzheitliche Lernen, das ermöglicht, intensiver als vorher alle Dimensionen der Persönlichkeit des Schülers im unterrichtlichen Prozess einfließen zu lassen. Die affektive und emotionale Domäne werden nicht vernachlässigt, gerade umge-

kehrt, das möglichst komplexe Ansprechen des Lernenden gewährleistet einen effektiven und erfolgreichen Unterricht. Laut Piagets Metapher (1995) wird der Motor, d.h. unser kognitiv-emotionales System durch den Treibstoff – seine affektive Komponente – aktiviert, d.h. Emotionen beeinflussen das Interesse des Menschen an bestimmten Sachverhalten und regen damit seine kognitiven Handlungen an, was völlig transformierbar in das schulische Umfeld ist. Daraus ergibt sich, dass Emotionen wie auch Kognitionen Prozesscharakter haben, d.h. vom Entwicklungsstand des Individuums abhängen. Sie können erworben oder erlernt werden, sind variabel und flexibel.

Die zusammenhängenden, aktuellen pädagogischen und didaktisch-methodischen Fragen der Fremdsprachendidaktik knüpfen an die Umgestaltung von Bildung und Erziehung in Richtung Humanisierung und Förderung der Kreativität und Emotionalität. In diesem Entwicklungsgang spielen Potentiale der Kultur und Kunst eine wichtige Rolle, den kulturellen und künstlerischen Artefakten gebührt eine unvertretbare Stelle nicht nur in der Muttersprache und in den sog. Erziehungsfächern, sondern auch in den Fremdsprachen. Die bis dahin in verschiedenen Kontexten thematisierte Kunst und Kultur gewinnen an Wichtigkeit.

2 Fremdsprachendidaktik und DaF-Unterricht heute

Die Fremdsprachendidaktik steht in enger Verbindung mit Bezugsdisziplinen wie Neurowissenschaften, Psycholinguistik und kognitiver Psychologie, deren neueste Erkenntnisse in die edukative Realität einzubauen sind. Theoretische Konsequenzen wirken in ihrer transformierten Form (als methodisch-didaktische Implikationen) auf die schulische Praxis zurück. Wenn wir der ganzheitlichen Entwicklung der Schülerpersönlichkeit im modernen Fremdsprachenlernen folgen, wäre dann eine der Aufgaben des Lehrenden „offen gegenüber den Schülerbedürfnissen zu sein und die Schüler möglichst zur Orientierung an den höheren Bedürfnissen anzuregen“ (Lenčová 2006: 51). In einem so orientierten Unterricht fällt den kulturellen und künstlerischen Artefakten dank ihres Reichtums an Werten, die die einfache Darstellung der Realität überschreiten, eine spezifische Funktion zu. Kunstwerke mit ihren Botschaften und Signalen geben dem Lehrenden und den Lernenden viele Möglichkeiten, sich ganzheitlich am Unterrichtsprozess zu beteiligen, mehr ihre emotionalen Einstellungen zu äußern. So wird ihrem Denken, Handeln aber auch Fühlen ein wesentlicher Platz eingeräumt. Im Einklang mit dem neuen humanistischen Modell der Schule ist der Einsatz von Kunst und Kultur im DaF-Unterricht als logischer Weg zu verstehen – diese Medien dienen nicht nur der Sprachvermittlung, sondern bieten mehr, weil sie die erstrangige Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts, die Förderung der kommunikativen Kompetenz, überschreiten. Die primäre Rolle als Kommunikationsmedium wird durch die neue Rolle als Reflexionsmedium von kulturellen Inhalten ergänzt und vertieft. Gerade die vielfältige Heterogenität, Mehrdimensionalität, Diskursivität, Überschreitung und Umgestaltung der Realität der Kultur und Kunst vermitteln eine endlose Möglichkeitsreihe von Anstößen, Emotionen, Affekten und Stimmungen und den Lernenden Gelegenheiten bieten, ein persönlich bedeutsames Lernen zu verwirklichen (Bürmann 1995). Neuerdings werden diese Angebote in verstärktem Maße innerhalb des Medienverbunds situiert, was neue Komparationsmöglichkeiten, Ähnlichkeiten und Interferenzen von Ausdrucksformen ergibt. Die auf diese Art und Weise vermittelte Intermedialität erweitert und bereichert die monomediale Perspektive. Das emotionale Interesse des Lernenden führt dazu, dass seine Persönlichkeit in den Lernprozess einbezogen ist, dadurch wird das Lernen für ihn persönlich bedeutsam. Im metaphorischen Sinne erfüllen so Kunst und Kultur die Funktion des Wegweisers und des Begleiters in andere Welten. Man soll ihn spüren, ihm zuhören und folgen, um diese Welten zu enträtseln. Der Lernende kann dabei seine Gefühle erkennen und interpretieren, sich selbst und die anderen besser kennen lernen, seinem Gedanken und dem Gedanken der anderen zuhören.

Im Unterricht kann der Kontakt mit Kunst und Kultur in Form eines interkulturellen Dialogs als Erlebnisbegegnung des Lernenden mit dem Kunstwerk stattfinden, die mit der Wahrnehmung und dem Erlebnis als Grundbedingungen der Selbstreflexion und -identifikation des Lernenden verbunden ist (vgl. Lenčová 2005, Schweiger 2013), und bietet dem Lernenden die Möglichkeit zu suchen und zu entdecken. Während des Kontakts mit Kunst werden bei den Lernenden Gefühle, Motivation und Kreativität miteinbezogen (nonkognitive Charakteristiken der Persönlichkeit), Wertprozesse und Bildung der progressiven Affinität zu den höheren ethischen Werten unterstützt. Dies wäre im transmissiven edukativen Modell des Gedächtnisparadigmas kaum möglich. Neue Impulse bietet analog Badstübner-Kizik (2010), die in ihrem Konzept der Kontaktdidaktik betont: „...fremdsprachliche und –kulturelle Lernprozesse verlaufen besonders wirkungsvoll und nachhaltig, wenn sie, vom Eigenen und Bekannten ausgehend, mittels Vergleich und Kontrastierung Verbindendes und Trennendes reflektieren und Neues schrittweise erarbeiten.“ (2010: 99) Als Kontakt ist dabei jede Art der Begegnung zu verstehen, die zwischen den Lernenden und den sprachlichen, bzw. landeskundlichen Inhalten sowie Formen des aktuellen Lernprozesses verlaufen und die ganz unterschiedlich sein können. Diese Begegnungen können unterschiedlich intensiv sein, d.h. sie können in Einklang sein, abgelehnt werden, bzw. einseitig bleiben. In den Intentionen der Kontaktdidaktik kann ein verschiedenartiges Zusammentreffen von Kulturen und Fremdsprachen entstehen. In diesem Kontext ist zu differenzieren, welche Fremdsprachen mit welchen anderen in Kontakt treten. Infolgedessen soll eine Kontaktdidaktik Deutsch anders z.B. für den mitteleuropäischen Raum als für Ostasien sein. Im konkreten Falle der Slowakei, bzw. der Länder des ehemaligen Ostblocks sollte man laut Badstübner-Kizik von spezifischen Prämissen ausgehen, die das Verhältnis zur deutschen Sprache und den deutschsprachigen Ländern im geographischen, historischen, geopolitischen und sprachlichen bestimmend sind. Darüber hinaus muss auch innerhalb der konkreten Region (z.B. Tschechien, die Slowakei, Polen, Ungarn) und innerhalb des konkreten Landes differenziert werden (z.B. westlicher oder östlicher Teil der Slowakei). Vor dem Hintergrund der Kontaktdidaktik können im DaF-Unterricht stärker Begegnungen zwischen dem eigenen, muttersprachlichen Umfeld und den deutschsprachigen Ländern involviert werden und dadurch den Fremdsprachenlernenden in seinen Erwartungen und Einstellungen beeinflussen (2010: 99–112).

3 Edukative Konstrukte für Deutsch als Fremdsprache in der Slowakei

In den letzten Jahren wird verstärkt auf die Problematik der Integration von Kultur und Kunst in den bildungsrelevanten Konstrukten (Lehrwerke, Curricula, sonstiges Ergänzungsmaterial) hingewiesen.

An den slowakischen Schulen ist der Umgang mit kulturellen und künstlerischen Artefakten nicht die übliche Realität. Die Hospitationen an den Schulen zeigen, dass die Lehrenden nur selten ihr aktuelles und allererstes Medium, das Lehrwerk, durch Zusatzmaterialien ergänzen. Literatur ist im Vergleich zu anderen Kunstarten relativ akzeptiert, wenn auch oft die Grenze der Sprachvermittlung nicht überschritten wird. Sie steht wenigstens am Rand des Unterrichts. Völlig im Hintergrund stehen scheinbar weniger sprachliche, resp. „nichtsprachliche“ Formen, die gar nicht in die Lehrwerke eingegliedert sind. Die Lehrenden zeigen im Umgang mit Kunstarten eher einen pragmatischen Zugang, ohne das Künstlerische und das Ästhetische zu berücksichtigen, bei Kunstbildern, Filmen oder szenischen Formen sind sie oft ratlos und lehnen sie deshalb a priori ab. In der Kommunikation mit den Kunstwerken geht es primär um die Wort-schatzarbeit, Grammatikvermittlung und den Austausch von Inhalten, wobei das Erlebnislernen oft verloren geht. Unbemerkt im Hintergrund bleiben tiefere Zusammenhänge, „*Geschichten vor und hinter dem Artefakt, Geschichten, die das Dargestellte zeitlich, räumlich, sozial oder kommunikativ öffnen, Texte im Bild, Rollenspiele, szenische Darstellungen etc.*“ (Kolečáni-

Lenčová 2013: 86) als Ausdruck ihrer Kognition und Emotionalität. Nach der Analyse der aktuellen Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache stellen wir fest, dass von den literarischen Formen narrative Texte relativ gut vertreten sind (Gedichte [Gedichte sind nur in wenigen Ausnahmefällen narrativ], kurze Erzählungen, Märchen, verschiedene Reime, Rätsel, sporadisch Comics, Autorenlieder, seltener Phantasy, Nonsens, Geschichten über Till Eulenspiegel und Schildbürger). Zur Comicform möchten wir an dieser Stelle bemerken, dass in den meisten Fällen die als Comics bezeichneten Formen gar nicht den Kriterien und Prinzipien dieses Genres entsprechen. Die nebeneinandergestellten Zeichnungen bilden eine einfache narrative Bildergeschichte ohne für die Comics typischen Gutter (die Leerstellen zwischen den Panels) als erzählerisch bedeutsame „Lücke“, die für den Lernenden eine Herausforderung zur eigener erzählerischen Leistung darstellt. Ebenso bleiben die intersemiotischen Charakteristika von Comics, die sie neben der Literatur, der bildenden Kunst auch dem Film und dem Theater annähern, (bleiben) unbemerkt. Umfangreichere literarische Genres in Form von Auszügen aus den Romanen, Novellen, Dramen u. ä. liegen in den Lehrwerken nicht vor. Vertreten sind ebenso nichtpoetische Genres. Kein Lehrwerk enthält ein Angebot mit bildender Kunst, nur selten mit Film, Tanz oder anderen unter den jungen Menschen beliebten Kunstarten. Die Entscheidung, diese Kunstformen in den Unterricht einzugliedern, ist dem Lehrenden überlassen. Nur selten greifen die Lehrenden z.B. zu gemalten, graphischen oder anderen bildnerischen Kunstwerken. Die Gründe dafür kann man durch die ungenügenden Kenntnisse, eine relative Unsicherheit und ungenügende Erfahrungen im Umgang mit diesen Kunstformen erklären. Analog ist das auch im Falle von anderen Kunstarten. Eigenschaften der Kunstwerke können Impulse zu verschiedenen Diskussionen setzen, bieten den Lehrenden und Lernenden neue Chancen, sich selbst mehr zum Wort zu bringen, der Phantasie freien Lauf zu lassen und den Unterricht als Begegnung von mindestens zwei Kulturen zu betrachten. „An ein Kunstwerk ist nicht nur auf dem kognitiven Weg heranzugehen, sondern auch gleichzeitig affektiv/emotional bzw. über konkretes Tun, Basteln und Entwickeln, denn ganzheitliches Lernen heißt lernen mit Kopf, Herz und Hand (kognitiv, affektiv, motorisch). Unter diesen Umständen werden vier der fünf Zugangskanäle aktiviert (kognitiv, visuell, auditiv, haptisch).“ (Kolečáni Lenčová 2013: 86). Die so orientierte Arbeit mit Kunst oder aber auch mit kulturellen Artefakten im Fremdsprachenunterricht spricht das Innere des Lernenden an, seine Gefühle, seine emotionale Welt – er kann sich mit den Helden identifizieren oder sich von ihnen distanzieren, er fühlt sich als Persönlichkeit angesprochen und ernst genommen. Zum Wort kommen Aspekte wie Sympathie und Antipathie, das Positive und das Negative, das Eigene und das Fremde. Kultur und Kunst bieten viele Anregungen zur authentischen Kommunikation und zur persönlichen Auseinandersetzung mit den Inhalten und angebotenen Gedanken, mit der inneren Welt der handelnden Personen und wecken die Neugier bei den Lernenden. Gerade die Neugier ist eine der grundlegenden Gaben, die man zum Forschen und Entdecken braucht. Neben dem eigentlichen Ziel, der Verknüpfung des kognitiven Lernens mit dem emotionalen, der Heranführung an die Werte der humanistischen Pädagogik ist das ganzheitliche Lernen auch leistungssteigernd – je mehr die Aufnahmekanäle gebündelt sind, umso besser wird das Behalten von Informationen gewährleistet. Nicht zuletzt werden das Schönheitsgefühl des Lernenden und seine Imaginationskraft gefördert.

In dem oben geschilderten Kontext war die Frage der Integration von Kunst und Kultur in die Curricula (Lehrpläne) als für die Lehrkräfte verbindlichen legislativen Dokumenten von großer Bedeutung. Bei der Analyse der Curricula für Deutsch als Fremdsprache an den Grund- und Mittelschulen in der Slowakei wurde auf die folgenden Bereiche fokussiert:

1. Welche Stellung haben Kunst und Kultur in den Lehrplänen bei den Zielsetzungen?
2. Welche Themen und Situationen werden empfohlen und in welchem Kontext?

3.1 Curriculare Dokumente für die Grundschulen

Zu 1: Laut diesen Dokumenten wird eines der Ziele der Deutsch als Fremdsprache so festgelegt: Bei den Lernenden soll das Interesse für die Sprache und Kultur zu wecken, sie zum Kennenlernen der eigenen und der fremden Kultur zu führen und dabei deren Akzeptanz zu fördern. Bei den Lernenden soll eine respektvolle Haltung gegenüber anderen Menschen, Toleranz zum „Anderseins“, Offenheit zur Welt ohne Vorurteile gefördert werden. [Učebné osnovy. Nemecký jazyk]

Unsere Bemerkung: Zielsetzungen und Empfehlungen werden allgemein und oft auf der Metaebene formuliert. Für die Lehrkräfte in der Praxis ist es wenig effektiv, wenn man auf methodische Verfahren und konkrete Darstellungen verzichtet. Als Modellbeispiel kann Darstellung von Respekt als grundsätzliche Haltung in kommunikativen Situationen dienen, in denen schwierige Konflikte gelöst werden sollen.

Zu 2: Das themenorientierte Lernen ermöglicht es dem Lernenden, eigene Erlebnisse und Erfahrungen vor dem soziokulturellen Hintergrund des eigenen Landes und der deutschsprachigen Länder wahrzunehmen und zu verstehen. Bei den Themen *Familie, Wohnen und Haustiere* sind die einzelnen Subthemen durch das interkulturelle Lernen ergänzt. Bei den Themen Sitten und Bräuche, Feste und Feiertage (Weihnachten, Ostern) wurde empfohlen, diese kontrastiv zu unterrichten.

Unsere Bemerkung: Bei Alltagsthemen wie Familie oder Wohnen wurde in den Lehrplänen empfohlen, diese in Form von Begegnungen unserer Kulturen zu verwirklichen, um Vorprägungen (Vorkenntnisse) der Lernenden einbeziehen zu können. Bei den Feiertagen, bzw. Sitten wurde empfohlen, unsere Lernenden mit den Bräuchen in Deutschland bekannt zu machen. Es fehlen konkrete Hinweise, wie diese Themen kontrastiv, interkulturell im Sinne der Kontaktdidaktik vermittelt werden sollen. Im Umgang mit Texten wird empfohlen, mit folgenden literarischen Texten zu arbeiten: Kurzgeschichten, Märchen, Fabeln, Lieder, Comics, Theaterspiele, Gedichte. Zu kulturellen Artefakten und ebenso zu anderen künstlerischen Artefakten außer Literatur wurden keine Informationen gefunden. Im weiteren wird empfohlen, Sachtexte über andere Länder zu vermitteln.

Unsere Bemerkung: Dieses Nacheinanderreihen von verschiedenen literarischen Formen überlässt jede Entscheidung dem Lehrenden, was die konkreten Werke betrifft. Welche Strategien und Techniken dabei einzusetzen sind, wird nicht vermittelt. Bei den Fabeln bleiben die unterschiedlichen Ansprüche an sprachliches Niveau unkommentiert, beim Genre des Märchens sind u.a. Volks- oder Antimärchen zu unterscheiden, was genauso unbeachtet bleibt. Comics als Genres bleiben ebenfalls ohne Kommentar. Bei den Sachtexten wäre es wünschenswert, diese näher zu definieren (Klassifikation, Charakteristik).

3.1 Curriculare Dokumente für Mittelschulen

Bei den Lehrplänen für die Mittelschulen gehen wir v.a. von den gymnasialen aus, die die anspruchsvollste Variante des mittelschulischen Unterrichtens darstellen aus.

Zu 1: Bei den Zielen werden die Globalisierungsprozesse in Europa erwähnt, die Rolle der deutschen Sprache als Kommunikationsmittel mit den Einwohnern von vier deutschsprachigen Ländern (Deutschland, Österreich, die Schweiz, Liechtenstein). Betont wird die Kommunikation im beruflichen Umfeld und im Privatleben. Landeskunde, Literatur und Geschichte sollen nicht im Sinne des faktenorientierten didaktischen Ansatzes vermittelt werden, sondern als Impulse und Ausgangspunkte für die Verbesserung des sprachlichen Ausdrucks dienen. Die Lernenden werden zielbewusst zur schlagfertigen interkulturellen Kommunikation vorbereitet.

Unsere Bemerkung: In den Zielsetzungen spiegelt sich stark die Globalisierungstendenz der letzten Jahrzehnte wider. Die Vermittlungsrolle von landeskundlichen, bzw. literarischen Artefakten wurde vage und klischeehaft dargestellt, ebenfalls die Verbindung zum interkulturellen Lernen. Darüber hinaus beziehen sich die Ziele explizit nur auf die sprachliche Ebene, was als Defizit zu bezeichnen ist.

Zu 2: Im Bereich Landeskunde wird empfohlen, Informationen über deutschsprachige Länder mit dem Ziel, interkulturelle Beziehungen zu fördern, im weiteren Themen wie Sehenswürdigkeiten, Massenmedien, Film und unsere Stadt, zu vermitteln. Es wird empfohlen, Kunst und Kultur, Kinder- und Jugendliteratur zu vermitteln. Unterliterarischen Texten werden kurze Prosa, Gedichte, Auszüge aus längeren Texten empfohlen.

Unsere Bemerkung: In den landeskundlichen Inhalten ist eine relativ große Diskrepanz zwischen den Hauptzielen und in den thematischen Bereichen formulierten Zielen festzustellen, was für die Lehrkräfte aus der Praxis irreführend sein kann. Beim Thema „Unsere Stadt, unser Land“ wäre es sehr empfehlenswert, interkulturelle Begegnungen anzubieten, ebenfalls bei den Themen wie Massenmedien, Filme etc. Bei den literarischen Texten fehlen Konkretisierungen, bzw. Hinweise, die dem Lehrenden in der Vorbereitung für den Unterricht helfen könnten. Wenn man bloß deutschsprachige Literatur, Fabeln, Märchen schreibt, dann ist es kaum von Nutzen für den Lehrenden. Welche Literatur er als „deutschsprachige Literatur“ auswählen soll, muss der Lehrende entscheiden. In den Lehrplänen für Mittelschulen bleiben Fabeln, Märchen und Comics ohne Kommentar.

In den Lehrplänen mangelt es an vielen progressiven Bestandteilen des Fremdsprachenlernens. An dieser Stelle erwähnen wir nur die fächerübergreifende Zusammenarbeit, die nicht genannt wird und die m. E. zum festen Teil der legislativen Dokumente werden sollte. In diesem Kontext wird weder auf die Kooperation mit anderen Fächern, die sich in vielerlei Formen realisieren kann (z.B. Projekte), noch auf die Transfermöglichkeiten hingewiesen. Der positive Transfer vom muttersprachlichen literarischen Unterricht kann sinnvoll im Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht eingearbeitet werden, denken wir nur an die Kenntnisse der Lernenden im Bereich der Literaturtheorie oder der Poetik! Die Lernenden können so breitere Zusammenhänge der zu lernenden Fächer spüren und das Lernen in seiner Komplexität wahrnehmen.

Zusammenfassend stellen wir fest: In den künftigen empirischen Untersuchungen wäre es von großer Wichtigkeit festzustellen, ob und wie sich Begegnungen zwischen der eigenen Kultur und den anderen Kulturen in den aktuellen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache realisieren. Eine gründliche curriculare Analyse, die sich auf die kognitive Dimension (Wissen), die affektiven Haltungen und Einstellungen und die pragmatische Dimension (Fertigkeiten und Fähigkeiten) in der Intention der Kontakt Didaktik beziehen würde, könnte folglich Ergänzungen und Korrekturen der bisher geltenden curricularen Dokumente, wie auch das Erstellen eines breiten Inventars von Materialien, Textsorten, Methoden initiieren.

4 Fazit

Der Einfluss der kulturellen und künstlerischen Artefakte auf den Lernenden realisiert sich in der Schule kurzfristig und direkt, zeigt sich aber im Leben oft indirekt und hofentlich in der langfristigen Perspektive. Durch eine stärkere Einbeziehung der Emotionen, Stimmungen und Wahrnehmungen des Lernenden, durch wiederholte ästhetische und ethische Anregungen wird sein Geschmack und Feingefühl kultiviert. Es werden ihm die Wege zu sich selbst und zu den anderen gezeigt. Um dem Mangel an Kultur und Kunst im DaF-Unterricht entgegenzuwirken, sollte man Artefakte systema-

tischer einsetzen. Es wäre von Nutzen, einen umfangreichen Katalog von Formen und Techniken zum Umgang mit kulturellen und künstlerischen Artefakten anzubieten; er sollte ein offenes Modell darstellen, d.h. Anregung für die weiteren Präzisierungen, Ergänzungen und Erweiterungen sein.

Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (1997): Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. – In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. [Online] <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/altmayer3.htm> (Stand 28. 05. 2015)
- Badstübner-Kizik, Camilla (2010): Kontaktdidaktik und ihre empirischen Implikationen. – In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Jahrgang 15, N. 2, 2010.
- Burow, Olav-Axel (2011): Positive Pädagogik. – Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.
- Bürmann, Jörg (1995): Was ist Gestaltpädagogik? – In: Jürgen Heinel (Hrsg.): Der König ruht im Klassenzimmer. Gestaltpädagogik zum Kennenlernen. – Frankfurt a. Main: Diesterweg, 83–105.
- Huber, Gabriele (2005): Mit Bildender Kunst Deutsch lernen? [Online] <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-3/beitrag/Huber1.htm> (Stand 28. 05. 2015)
- Hünther, Gerald (2004): Die Bedeutung emotionaler Reaktionen für Lernprozesse und die Verankerung neuer Erfahrungen. – In: Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. – Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kaikkonen, Pauli (1993): Fremdsprachenlernen – ein individueller, kulturbezogener Prozeß – einige Beobachtungen im Rahmen eines erlebten Kultur- und Landeskunde bedeutenden Unterrichtsversuches. Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. 21. Jahrgang, 1993, Heft 1.
- Lenčová, Ivica (2006): Imagination und Emotion als Unterrichtsziel. Förderung des kreativen Potentials und der Emotionalität des Schülers durch Bild, Text und Musik. – In: Zeitschrift für Gestaltpädagogik. 17. Jahrgang, Heft 1, 2006, 50–57.
- Lenčová, Ivica (2010): Gestaltpädagogische Ansätze im Fremdsprachenunterricht. – In: Janík, T./ Knecht, P. (Hrsg.): Neue Wege in der Professionalisierung von Lehrer/-inne/-n. – Wien: LIT Verlag, 2010, 134–140.
- Lenčová, Ivica (2013): Förderung der Kreativität und der Emotionalität der Schüler durch Kunstwerke im DaF-Unterricht. – In: Slowakische Zeitschrift für Germanistik. Jahrgang 5, Heft 1, 2013, 84–94.
- Piaget, Jean (1995): Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. – Berlin: Suhrkamp.
- Ries, Lumír (2001): Výuka cizích jazyků v humánní škole. – In: Choděra, R. (Hrsg.): Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí. – Rudná u Prahy: Editpress.
- Röttger, Evelyn (2010): Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf? – In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Jahrgang 15, N. 2, 2010.
- Schweiger, Hannes (2013): Kulturbezogenes Lernen mit Literatur. In: ÖDaF-Mitteilungen. Horizonte. Sonderheft zur IDT 2013, 61–77.
- Učebné osnovy. Nemecký jazyk. Online verfügbar unter http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=337.html (Stand 28. 5. 2015).
- Zelina, Miron (1999): Stratégie a metódy rozvoja dieťaťa. – Bratislava: Práca.

Annotation

Art and culture as an integral part of GFL teaching?

Ivica Kolečáni Lenčová

The article points out the importance of the role played by culture and art in the teaching process against a background of a new situation in foreign language education. Referring specifically to the German language, the author addresses the question as to whether any changes are, indeed, taking place in the teaching of foreign languages in accordance with humanistic pedagogy and intercultural didactics of foreign languages, or whether a tendency towards the spreading of available knowledge in a stereotypical manner still prevails.

Keywords: Culture and art, teaching of foreign languages, humanistic pedagogy, holistic approach, legislative documents.

Jurek Becker: „Jakob der Lügner“ und „Das Märchen von der kranken Prinzessin“

Einige Überlegungen zur literarischen Kommunikation und zur Übermittlung der Kindheitsbilder aus dem Leben im Ghetto

Tamara Bučková

1 Ausgrenzung theoretischer Ausgangspunkte

Literatur im Rahmen des DaF-Unterrichts, der literarischen Kommunikation, Kindheitsbilder, Märchen. So klingt die Hierarchie der Begriffe, von denen man in dieser Studie ausgeht und die an dieser Stelle auszulegen ist, um zur Rolle der Kunst, bzw. der Literatur im Fremdspracherwerb zu kommen. Umgang mit fremdsprachiger Literatur, ihr praktisches Antasten werden hier als eine spezifische Art literarisch-pädagogischer Kommunikation aufgefasst, in der das Ästhetische und Appellative Hand in Hand in die Richtung die Lerner gehen, die zugleich in der Rolle der Leser auftreten.

DaF-Unterricht ist in diesem Fall nicht als klassischer Spracherwerb innerhalb einer schulischen Institution zu verstehen, sondern als eine Begegnung mit einer Fremdsprache und einer oder mehreren Zielkulturen, mit denen diese oder jene konkrete unterrichtete Fremdsprache verbunden ist. Aus dieser Sicht gehört zum DaF-Unterricht auch die Kunst, deren Rolle man nicht unterschätzen darf. Ein positives Erlebnis, zu dem es auf dem Gebiet der Kunst kam, z.B. Besuch eines Konzerts, oder eine andere Begegnung der Kunst, sei es ein Bild, Film oder Buch, das im Fremdsprachenunterricht vorgestellt werden soll, kann als Impuls, ein Motivationsfaktor für das weitere Lernen wirken. Der DaF-Unterricht ist in den folgenden Überlegungen als ein Umfeld zu bezeichnen, das durch bestimmte soziale Beziehungen und organisatorisch eingelebte Regeln vorbestimmt wird, die weiter auch den Umgang mit fremdsprachiger Literatur prägen. Literatur (Belletristik) kann man hier folgend als ein offenes System literarischer Werke beschreiben, die den Lesern eine Art der Referenz über die reale Welt bringt. Das Spezifische an einer literarischen Aussage beruht in ihrem zeichenhaften Charakter, der durch ein Spannungsfeld zwischen den literarischen und außerliterarischen Welten gekennzeichnet wird. Als literarische Welt ist „Das in dem Werk Dargestellte“ zu bezeichnen, unter dem Begriff außerliterarische Welten versteht man das „Das, was darzustellen ist.“¹ Die außerliterarischen Welten sind beim bewussten Umgang mit fremdsprachiger Literatur als reale Welten der Zielkulturen zu erklären, deren Sprachen den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichtes bilden. Die Literatur im Rahmen des DaF-Unterrichts öffnet so die Möglichkeit

- für Vermittlung des literarischen Kulturerbes, mit dem die Zielkultur zum Textkorpus der Weltliteratur beigetragen hat;
- für Vermittlung der künstlerisch dargestellten historischen und politischen Schlüsselergebnisse der Länder, deren Sprache man lernt und

¹ Dank dieser Spannung kann der literarische Text mit einem Zeichen verglichen werden, weil in ihm nur etwas aus der Realität thematisiert werden kann. Das, was das literarische Werk von dem klassischen Zeichen mit seiner Vertretungsfunktion unterscheidet, ist die Tatsache, dass dieses nicht als bloße Vertretung der Realität aufgefasst werden darf. Der literarische Text stellt in seinem Thema sowie in seiner Form eine künstlerische, um eine bestimmte Poetik und Appell an den Leser bereicherte, Aussage dar.

- für Vermittlung der Gegenwartsbilder, zu denen nicht nur aktuelle sozio-kulturelle oder sozio-ökonomische Realien gehören, sondern in denen auch aktuelle Sprache als einer der wichtigsten Faktoren zu betrachten ist.

Auch die Rollen der Sprache kann man in drei Schwerpunkte zusammenfassen:

- Sprache ist hier als das Körperliche eines literarischen Werkes zu erklären, als linguistisches Material, dessen Erwerb den primären Gegenstand des Fremdsprachenunterrichtes bildet. Aus diesem Blickwinkel stehen Entfaltung und Vertiefung sprachlicher Kompetenzen im Vordergrund.
- Sprachkompetenzen sind als einer der wichtigsten Bausteine für das Werkverstehen zu erklären, wobei das literarische Werk als Repräsentant einer Literatur zu verstehen ist, die in einem konkreten Land und Kultur, in einer konkreten Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit entstand. Aus diesem Blickwinkel stehen Entfaltung und Vertiefung literarischer Kompetenzen im Vordergrund.
- Sprache an sich dient nicht nur zum Werk-, sondern auch zum Weltverstehen. Aus diesem Blickwinkel stehen literarische Sozialisation und Lesersozialisation sowie die Entfaltung und Vertiefung interkultureller Kompetenzen im Vordergrund.

Wenn man von der Prämisse ausgeht, dass man an dem sprachlichen Potential jedes einzelnen Menschen ewig arbeiten kann und dass der Fremdsprachenunterricht meistens nur den Anfang eines solchen Weges darstellt, ist der semasiologische Charakter eines literarischen Werkes und seine Relation zur in ihm dargestellten Thematik noch wichtiger.

Literarische Kommunikation, das heißt Umgang mit einem konkreten literarischen Werk, ist hier als eine mehrschichtige Kette aufzufassen, für welche LEHRER – TEXT – LERNER die wichtigsten Bausteine sind. Doch es handelt sich auch um diejenige Kette, in der auf eine bestimmte Art und Weise das kreative Schreiben (also die Kette AUTOR – TEXT – LESER) immanent anwesend ist. Die Aufgabe des Lehrers ist, den Lernern das von der Seite des Autors schon abgeschlossene Werk vorzustellen. An dieser Stelle wäre es möglich, aus der linguistischen Sicht, über die Sprache (Code des Werkes) und Metasprache (Code der Kommunikation über das Werk und über die mit ihm zusammenhängenden Themen) zu sprechen.²

Es ist wichtig zu betonen, dass man hier auf den DaF-Unterricht in den nicht deutschsprachigen Ländern abzielt. Das Deutsche ist in diesem Fall nicht als eines der Mittel für soziale Integration zu verstehen, sondern als eine Fremdsprache, deren Erwerb zur kulturellen Bereicherung, interkulturellen Sozialisation und zur Entfaltung künftiger beruflicher Möglichkeiten führen kann. Aus dieser Sicht kann sie auch als Motivationsfaktor funktionieren.

Literarische Kommunikation erfüllt in diesem Fall dreierlei Funktionen:

1. Man arbeitet an der Vertiefung literarischer Kompetenzen, die in diesem Fall als das Wissen über die Literatur zu erklären sind. Meistens handelt es sich um eine klassische Analyse und Interpretation, in denen das Kognitive im Vordergrund steht, wobei die Lernenden meistens als einzelne Individuen mit ihrem Wissen und Können auftreten.
2. Das besprochene Werk bietet ein mehr oder weniger neues Thema zur Diskussion an. In der Regel überschreitet dieses Thema die Möglichkeiten geläufiger Lehrbuchtexte, es handelt sich um ein Thema, das sonst im klassischen Unterricht nur sehr schwierig

² Im Fremdsprachenunterricht arbeitet man meistens mit Kurztexten. Im Falle der großen Epik oder im Falle des Umgangs mit dem Dramatischen kann man die Arbeit mit den einzelnen Textabschnitten voraussetzen. Aus dieser Sicht wird der Lehrer nicht selten auch einem „sekundären Autor“, zu einem Dramaturgen, der beim Verstehen des Inhaltlichen sowie Sprachlichen helfen soll.

oder gar nicht zu erörtern wäre. Auch dank der Literatur kann man Kommunikationskompetenzen entfalten. Die Rezeptionsbedingungen, die durch spezifisches Gruppenklima geprägt werden, sind einzigartig. Nicht unwichtig scheint auch die Entfaltung der Schlüsselkompetenzen.

3. Man erweitert und vertieft interkulturelle Kompetenz. Der hier angedeutete Algorithmus führt die Lernenden unter der Leitung ihrer Lehrkräfte zum neuen Wissen über den Text hinaus. Als Gesprächsthema kommen die Innen- und Außenperspektiven, Auseinandersetzungen mit den semasiologischen Kategorien das Fremde und das Eigene in Frage. Die Begegnung mit einem konkreten literarischen Werk interpretiert man dann als sekundäre Erfahrung mit dem Zielland und Zielkultur, derer Sprache man sich aneignet.

Zusammenfassend kann man literarische Kommunikation als eine einzigartige Art pädagogischer Kommunikation charakterisieren, die durch unterschiedliche Verfahren der Produktions- und Rezeptionsästhetik geprägt wird, in denen nicht nur die inhaltsbezogenen, sondern auch sprachlich bezogenen Grenzen der Lernenden von dem Lehrer akzeptiert werden sollen. Außerdem muss man in Betracht ziehen, dass die Arbeit mit dem literarischen Text eine subjektive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themen initiieren kann und dass die Empathie der Lehrenden für den gewünschten Erfolg literarischer Kommunikation unbedingt wichtig ist. Dies betrifft nicht nur die Arbeit mit der allgemeinen Literatur, sondern auch den Umgang mit den kinder- und jugendliterarischen Texten.

Die Art und das mögliche Wirken eines literarischen Textes an die Leser sind als verbindende Elemente der allgemeinen Literatur und der Kinder- und Jugendliteratur zu erklären. Die Kindheitsmotive und das Genre des Märchens kann man als musterhafte Beispiele solcher Verknüpfung bezeichnen.

Die Kindheit ist weiter als eine Lebensphase zu erklären, die wir selbst zuerst erleben müssen³, um zu ihr später in einer anderen sozialen Rolle wieder kommen zu können. Entweder in der Rolle der Eltern oder auch in einer Berufsrolle, zum Beispiel in der Rolle eines Lehrers. Die Kindheit⁴ erlebt man dann wieder in der Rolle der Großeltern, oder in der Phase des frühen oder späteren Alters (vgl. Vágnerová 2000, 2012), in den Erinnerungen an unsere eigene Kindheit. Das Märchen mit allen seinen inhaltlichen und strukturellen Paradigmen (vgl. Lüthi 2005, Bettelheim 1996, Propp 1970, Franz 2011), das als eines der ersten Mittel für das Kennenlernen der Archetypen dient sowie ein meistens zuerst unbewusstes zum stufigen Aufbauen einer axiologischen Skala helfendes Element funktioniert. Das Märchen hilft den Kleinkindern beim Unterscheiden des Guten und Bösen und bringt trotz aller Intrigen, Gefahren oder Spannungen, die in ihm vorkommen können, den kleinen sowie großen Lesern auch die Liebe, eine bestimmte Gerechtigkeit, den wenigstens spurenweise vertretenen Humor und vor allem die Hoffnung auf das gute Ende, das dem Glauben an das Gute in den Menschen sehr nah steht. Das Märchen trägt für den Leser auch eine Art der Sicherheit inne. Alles, was man in den Märchengeschichten erzählt, wurde von Generation zur Generation überprüft und wird weiter geleitet. Und so wird es, märchenhaft gesagt, für immer bleiben. Das Märchen bringt auch eine Art der Geborgenheit. Den Kleinkindern werden die Märchengeschichten vor dem Einschlafen vorgelesen. Der Schlaf ist dabei als Zustand anzusehen, in dem es nicht möglich ist, etwas bewusst zu regeln, die Dunkelheit, die Träume als schöne phantasievolle Ausflüge oder als Gefühl der Enge und Bedrohung. Die dafür semantisch überdachenden Begriffe sind das Unbekannte oder Geheimnisvolle. Und das unbewusste Vorhaben des Märchenerzählers? Man sollte keine Angst

³ Im Einklang mit Otakar Chaloupka nennt man diese Lebensphase authentische Kindheit. (Chaloupka 1982)

⁴ Diese Begegnungen mit der Kindheit der anderen, die der Erwachsene dann um seine eigene Erfahrungen, um sein Wissen und Lebensweisheit bereichern kann, nennt man vermittelte Kindheit.

haben, man soll die Augen schließen und im erholsamen Schlaf Kraft und freudigen Mut für den neuen Tag finden. Märchen liest man, wenn einer krank ist. Märchen liest man, wenn etwas im Leben schief geht. Märchen sind zu Weihnachten und an anderen festlichen Tagen, an denen man Zeit hat zu reflektieren, wichtig. Das Vorlesen eines Märchens, das gemeinsame Zuhören und Zusehen einem Märchen ist aus dieser Sicht selbstverständlich. So wie es auch beim „Märchen von der kranken Prinzessin“ im vom Leben im Ghetto erzählenden Roman „Jakob der Lügner“ von Jurek Becker war und ist.

2 Kindheitsbilder aus dem Leben im Ghetto und andere Kriegsbilder im DaF-Unterricht

Heute würde niemand bestreiten, dass der Holocaust zu den wichtigsten Themen des 20. Jahrhunderts gehört, mit dem sich jeder Mensch, der nicht vorhat, blind, taub und unmündig zu bleiben, auseinandersetzen muss.

Aus der Sicht des Realienunterrichts sind es geschichtliche Überblicke, Dokumentarfilme und die Arbeit mit den authentischen Texten. Inhaltlich sowie methodisch handelt es sich um die Gegenstände und Verfahren, die für den Deutschlehrer kein Problem sein sollen. Doch die Tatsache, dass das Thema Holocaust auch Verbindungsmöglichkeiten mit der Literatur bietet, ist zwar deutlich, aber beim tieferen Einblick scheint sie im Vergleich zum kognitiven Wissen viel komplizierter zu sein. Darin liegt auch der Grund, warum viele Fragen, die emotional stark gefärbt sind, auftauchen:

- Wie weit kann man gehen?
- Was darf man alles sagen?
- Ist es überhaupt wichtig, in die Tiefe zu gehen, wenn es heutzutage schon Geschichte ist? Es sind doch noch Kinder...

Zunächst wirken diese Fragen vielleicht merkwürdig, doch ihre Klärung bietet die Grundlage für die Arbeit mit dem Märchen. Zudem trifft man öfter auf derartige Fragen, als man erwarten möchte. Wenn sie auftauchen, dann geschieht es beinahe ausschließlich in Kontexten, die man als unerfreulich bezeichnen kann:

- Über Geschichte wissen die Schüler weniger, als sich die Lehrer wünschen würden. (Kenntnisse über die Geschichte des eigenen Landes bilden bei diesem Unwissen keine Ausnahme.)
- Interkulturelle Missverständnisse gehören im heutigen multikulturellen Europa zum alltäglichen Geschehen.
- Hass, in den diese Missverständnisse münden, findet man jeden Tag in den Medien, sowie auf den Straßen, wo man mit ihm eine ungewünschte persönliche Erfahrung machen kann.

Damit sind die Antworten auf die eben erwähnten Fragen nicht zu bezweifeln:

- Vor Tiefe sollten die Lehrer keine Angst, sondern Respekt haben. Und Erörterung dieses Themas mittels der Auseinandersetzung mit einem literarischen Text ermöglicht den Schülern den Holocaust in einem neuen Licht zu erblicken.
- Die Themen Holocaust und der 2. Weltkrieg gehören zu den Schlüsselthemen der Vergangenheit. Trotzdem sind sie bis heute lebendig und aktuell.

- Ja, es sind Kinder, denen die Lehrer auch diese Themen vermitteln sollen, aber damals gab es auch Kinder, die die Erfahrung mit Holocaust am eigenen Leibe erfahren haben.

Die Kindheitsbilder verbindet man assoziativ vor allem mit der Kinder- und Jugendliteratur. Das Thema des 2. Weltkriegs hat sich auch in ihrem Rahmen schon längst eingebürgert. Die Tatsache, dass dies wichtig und aktuell ist, beweist nicht nur die Reihe von den bereits bekannten literarischen Werken, die ständig neu aufgelegt werden, und ohne die man nicht auskommen kann⁵ und diejenigen, die in den letzten Jahrzehnten entstanden sind oder möglicherweise auch jetzt geschrieben werden.⁶

Eine besondere Gruppe bezüglich der Kindheitsbilder aus dem 2. Weltkrieg bilden Romane (und auch Filme)⁷, die zwar an Erwachsene adressiert werden, die aber durch die Kindheitsmotive die Grenzen der allgemeinen Literatur überschreiten und die auch als Jugendlektüre zu interpretieren sind. Zu solchen Werken gehört unter anderem auch der Roman „Jakob der Lügner“ von Jurek Becker. Der Roman erschien das erste Mal 1969 in der damaligen DDR und

⁵ Zu den meist gelesenen Werken der Kinderliteratur gehört der Roman „Sternkinder“ von der holländischen Autorin Clara Asscher Pinkhof. Die Originalfassung des Romans „Sternkinder“ erschien im Jahre 1946, auf Deutsch wurde er erst 1961 herausgegeben. Bis heute erscheint er mit dem Vorwort von Erich Kästner: „Sternkinder, der Titel klingt nach einem Märchenbuch. Doch die Sternkinder, von denen in diesem Buch berichtet wird, sind keine Märchenfiguren, sondern kleine holländische Mädchen und Jungen mit Hitlers Judenstern auf dem Schulkleid und der Spielschürze. Diese Sternkinder sind so wichtig wie das Tagebuch der Anne Frank. Die Erwachsenen und die Halbwüchsigen müssen es lesen. Da hilft keine Ausrede.“ (Asscher Pinkhof 1998).

Ebenso wichtig ist „Tagebuch der Anne Frank“, das gleichzeitig zur Jugendliteratur sowie zum Schatz der Weltliteratur gezählt wird.

Aus der deutschsprachigen Literatur darf der Roman des österreichischen Autors Winfried Bruckner „Die toten Engel“ aus dem Jahre 1963 nicht vergessen werden.

⁶ Seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts und dann nach 2000 entstand die ganze Reihe der Werke der Erinnerungsliteratur mit dem Thema des 2. Weltkriegs und Holocausts. Wenn wir nur bei den zwischenliterarischen Beziehungen deutscher und tschechischer Literatur bleiben möchten, dann sind hier z.B. Gudrun Pausewang und ihre Romantrilogie über Rosinkawiese zu nennen, weiter sind es z. B. Josef Holub und seine Trilogie „Der rote Nepomuk“, „Lausige Zeiten“, „Schmuggler im Glück“, Peter Härtling und sein Roman „Reise gegen den Wind“. Von gravierender Bedeutung ist die deutsche Schriftstellerin Mirjam Pressler. Weltbekannt ist ihr Roman „Malka Mai“, sowie alle Bücher, die sie Anne Frank gewidmet hat. Von den österreichischen Autoren sind Christine Nöstlinger und ihr Roman „Maikäfer flieg! Mein Vater, das Kriegsende, Cohn und ich“ und Renate Welsh und ihr Roman „Dieda oder Das fremde Kind“ zu nennen. Auch diese Romane zählt man infolge häufiger vertretener autobiographischer Motive zur Erinnerungsliteratur. Zu international bekannten Werken wurden die Romane von Uri Orlev, dem polnisch-israelischen Autor, die auch erfolgreich verfilmt wurden, z.B. die Romane „Die Insel in der Vogelstraße“ oder „Lauf, Junge, lauf“. Weltbekannt wurde auch der Roman „Der Junge im gestreiften Pyjama“ vom amerikanischen Autor John Boyne. Auch dieser Roman wurde erfolgreich verfilmt. Als Repräsentant der tschechischen Literatur gilt Petr Ginz (1928, Prag – 1944, KZ Auschwitz) dessen Tagebuch von seiner Schwester Chava Pressburger auf Tschechisch 2004 herausgegeben wurde (2006 erschien die erste deutsche Auflage mit dem Vorwort von Mirjam Pressler). Insgesamt erschienen mehr als 22 Tagebücher, die von den tschechischen Kindern während des 2. Weltkrieges geschrieben wurden. Doch diesem Gebiet der Literatur wurde bis jetzt sehr wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Als eine Zäsur in wissenschaftlicher Forschung zu diesem Thema in Tschechien ist das Jahr 2015 zu nennen, in dem eine internationale Konferenz zum Thema „Die Fluchten aus der Unfreiheit: Kriegsbücher und –zietschriften für Kinder und Jugendliche“ in Reichenberg stattfand. Die Auflage der Monographie zu diesem Thema ist für das Jahr 2016 geplant (die Monographie erscheint im Verlag der Karlsuniversität in Prag).

⁷ Zu nennen sind z.B. der Film „Nackt unter den Wölfen“, der nach dem gleichnamigen Roman von Bruno Apitz gedreht wurde, oder der weltbekannte Film „Das Leben ist schön“ des italienischen Regisseurs Roberto Benigni.

wurde später zweimal verfilmt. Doch gibt es etwas, wodurch sich „Jakob der Lügner“ von den Romanen in dieser Gruppe unterscheidet: Viele Jahre später (1993) entstand aus dem Text, der aus dem Roman entnommen wurde, das Kinderbuch „Das Märchen von der kranken Prinzessin. Von Jakob erzählt und dann von Lina“.

3 Jurek Becker: „Jakob der Lügner“ und „Märchen von der kranken Prinzessin“

3.1 Das Wichtigste aus dem Leben des Autors

Jurek Becker⁸ gehört ohne Zweifel zu den bedeutenden Schriftstellern der deutschen Literatur des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts. Das, was aus ihm aus der Sicht der Menschen, die sich für die Fremdsprachen und fremdsprachige Literaturen interessieren, einen besonderen Autor macht, ist sein einzigartiger Weg zum literarischen Schaffen, der in diesem Fall mit der Kunst, sich die Fähigkeit zu Sprechen wieder anzueignen, zusammenhängt. Diese Behauptung ist vor allem auf die thematische Komponente des hier besprochenen Romans „Jakob der Lügner“ zu beziehen, der mit dem Leben des Autors stark korrespondiert. Aus der Sicht der Literaturwissenschaft ist „Jakob der Lügner“ kein autobiographischer Roman. Doch es gibt in ihm Motive, die man als unbewusst autobiographisch bezeichnen kann. Auf jeden Fall spiegelt der Roman vieles wieder, was in früher Kindheit des Autors passiert sein konnte oder sogar passierte, vieles, wovon der Autor, wie er selbst in seinen Erinnerungen behauptet, nichts weiß, vieles, was er recherchieren musste. Aus diesem Grund ist die frühe Phase seiner Kindheit auch der einzige ausgewählte Lebensabschnitt, über den in dieser Studie gründliche berichtet werden soll.

Jurek Becker (mit dem eigenen Namen Jerzy Bekker) wurde am 31. 8. 1937 im polnischen Łódź, in eine jüdische Familie geboren. Ausgehend von Beckers Biographie von Sander L. Gilman (vgl. Gilman 2000, 22), lebten in Łódź in den 30er Jahren ca. 700.000 Einwohner, davon 233 333 Juden. Łódź war damals das größte Zentrum der Textilindustrie und von den Polen wurde sie als „Stadt des Bösen“ bezeichnet, da sie angeblich zu modern gewesen sei, es dort zu viel Industrie und zu viele Juden gegeben habe. Die Verhältnisse unter den Juden in Łódź waren kompliziert und auf eine ganz bestimmte Art hierarchisiert: Unter orthodoxen und nicht orthodoxen Juden kam es oft zu Konflikten und wichtig war, dass die meiste Industrie denjenigen Juden gehörte, die sich assimilieren wollten. Auch einige Regierungsmaßnahmen im damaligen Polen wurden gegen die Juden gerichtet, was das unruhige, durch die politischen Verhältnisse in Europa gegebene Klima im Land verschärfte.

Der künftige Schriftsteller wuchs in einer verhältnismäßig gut situierten Familie auf. Er war der erstgeborene und einzige Sohn von Mieczyslav und Anetta Bekker. Zu Hause wurde Polnisch gesprochen. Auch mit dem Hebräischen war Jerzy gut vertraut. Auf Hebräisch wurde in der kleinen Textilfabrik seines Onkels gesprochen, wo der kleine Junge fast täglich war. Doch

⁸ Jurek Becker (1937 – 1977). In den Jahren 1957 – 1960 studierte er Philosophie, danach kam kurzes Film-Szenarium-Studium. Die Karriere eines freien Schriftstellers und Drehbuchautors begann er 1960. Nach 1977 lebte er in Westberlin. Außer dem Roman „Jakob der Lügner“ gehören zu seinen bekanntesten Romanen „Irreführenden der Behörde“ (1973), „Der Boxer“ (1976), „Schlaflose Tage“ (1979), „Aller Welt Freund“ (1983), „Bronsteins Kinder“ (1986) und „Amanda herzlos“ (1992). Ganz unbekannt blieb sein „Märchen von der kranken Prinzessin“ (1993). Zu seinen bekanntesten Drehbüchern gehören außer der filmischen Fassung der Jakob-Geschichte die TV-Serie „Liebling Kreuzberg“. Jurek Becker verbreitete seine Kunst zu schreiben auch an den Universitäten – er hielt einige Poetikvorlesung an unterschiedlichen Universitäten in Deutschland und später in den USA. Für sein literarisches Schaffen bekam Jurek Becker viele Literaturpreise, z.B. Heinrich-Mann-Preis (1971), Nationalpreis der DDR (1975), Adolf Grimme Preis für Liebling Kreuzberg (1987, 1988), Hans Hallada Preis (1990), Bundesverdienstkreuz (1992).

diese Zeit dauerte nicht lange. Łódź wurde zum Symbol der sogenannten Modelllösung der jüdischen Frage. Łódź wurde am 21. 9. 1939 als Ghetto ausgerufen. Im April 1940 war es für die Juden fast eine hermetisch abgeschlossene Stadt. Damals befanden sich in Łódź 160 000 Einwohner. Nach außen strebte man nach dem Eindruck der Demokratie. Im Łódźer Ghetto gab es auch eine Selbstverwaltung, das Leben in Kooperation mit den Deutschen teilweise mitbestimmen durfte. Man lebte unter dem Motto „Überleben durch die Arbeitsstrategie“ (Gilman 2000, 28). Doch die Bedingungen, in denen man im Ghetto leben musste, wurden härter und härter. Hunger, Erschöpfung, Krankheiten, eine immer höhere Quote an Verstorbenen. 1944 wurden die Transporte zur alltäglichen Realität, im Mai 1944 wurde die Entscheidung getroffen: Das Ghetto soll ausgeräumt werden. Jerzy verbrachte die Zeit bis Kriegsende in Ravensbrück, wo seine Mutter verhungerte, der Vater erlebte das Weltkriegsende in Auschwitz. Mieczyslaw Bekker fand seinen Sohn mit Hilfe amerikanischer Ämter zwei Jahre danach. Jerzy war nicht mehr so klein, aber bis zu diesem Zeitpunkt konnte er nicht richtig sprechen. Er beherrschte nur die sogenannte KZ-Sprache, die aus den einfachsten Wörtern bestand, wie z.B. Antreten oder Zählappell (Gilman 2000, 32), die zum Überleben im KZ wichtig waren. Der Vater und Sohn blieben zusammen in Berlin und wurden dann DDR-Bürger. Der Sohn konnte erst mit zehn Jahren eingeschult werden. Am Anfang gehörte er nicht zu den Besten, sondern umgekehrt. Trotzdem entschied er sich, alles nachzuholen. Man könnte sagen, er hat sich entschieden, sich die Sprache wieder zurückzuholen. Und dies hat er meisterhaft geschafft. Auch sein Vater wollte vieles nachholen. Mit der Zeit des Holocausts ging er aber anders um: Um die Vergangenheit auszulöschen, verschob er sein Geburtsdatum um sechs Jahre, in den Dokumenten ließ er den Familiennamen verdeutschen. Trotzdem gelang es ihm nicht, die Erinnerungen an den 2. Weltkrieg auszulöschen. Seinen jüdischen Ursprung empfand er auch in seinem Leben in der DDR als schwierig und belastend. Für seinen Sohn blieb er der Einzige, der ihm helfen konnte, den Weg zum Judentum zu finden und der in ihm die Erinnerungen an die Kindheit im Ghetto erwecken konnte. Die Beziehung zwischen dem Vater und Sohn war kompliziert. Für den Vater von Jurek Becker war es nicht einfach zu verstehen, wie sich sein Sohn für die Lebensweise eines Schriftstellers entscheiden konnte. Als er es doch schaffte, entschloss er sich, dem Sohn eine Erinnerung zu widmen, die Jurek in eine literarische Geschichte umwandeln konnte. Der Vater erzählte dem Sohn, im Ghetto habe ein Mann gelebt, der ein Radio gehabt habe, was unter Todesstrafe verboten war. Es sei ans Licht gekommen und der Mann habe dies mit seinem eigenen Leben bezahlt. Die Geschichte war für den künftigen Schriftsteller zunächst nicht besonders Aufmerksamkeit erregend. Erst viel später fiel ihm ein, dass es eine interessante Geschichte sein könnte, wenn es ganz anders gewesen wäre...

3.2 Das Wichtigste über den Roman „Jakob der Lügner“

Wie schon oben erwähnt wurde, erzählt der Roman „Jakob der Lügner“ vom Leben im Łódźer Ghetto kurz vor dem Kriegsende. Seine Thematik bilden alltägliche Geschichten der Menschen, deren Schicksal es ist, in einer unnormalen, von der wirklichen Welt getrennten Realität zu leben. Die Motive des Romans ist bunt und vielschichtig, ebenso wie seine Erzählstrukturen: Verlust des Lebenssinnes, die bloße menschliche Existenz, Angst und Tod im Kontrast zum Überlebenswillen, zu den Träumen von der Zukunft, Liebe, menschliche Nähe und Humor, den man stellenweise auch dort finden kann, wo man es nicht erwarten würde. Das verbindende Element der scherbenartigen Schilderungen aus ihrem Alltagsleben, die an ein Mosaik erinnern, ist der Romanprotagonist Jakob Heym und seine Radio-Geschichte.

Der polnische Jude Jakob Heym behauptet, ein Radio versteckt zu haben. Mit erfundenen Nachrichten über bevorstehende Befreiung wird er zum Hoffnungsvermittler für seine Leidensgefährten. Seine „Lügen“ wecken einerseits neue Lebenskraft, andererseits Angst. Radiobesitz ist

unter der Todesstrafe verboten. Jede „Lüge“ ist für Jakob mit dem Verantwortungsgefühl verbunden und das Leben mit dem erfundenen Radio ist für ihn von Tag zu Tag schwieriger...

Eine Art der Entlastung ist das „Spiel aufs Radio“, das Jakob für die kleine Lina, ein achtjähriges Mädchen, das er betreut, arrangiert. Am Anfang der vorgespielten Sendung ist ein Pseudointerview mit Winston Churchill, der wörtlich beschreibt, die Lage sei für die Deutschen ganz schlecht und bald werde „dieser Schlamassel“ (der 2. Weltkrieg – Bemerkung der Autorin) zu Ende sein. Die Russen seien nämlich ganz nah bei Besanika (also unweit von Łódź – Bemerkung der Autorin). Es folgt ein Konzert, in dem sich Jakob in seinen verklärten Erinnerungen ins „Leben vor dem Ghetto“ übertragen lässt, und letztendlich auch „Das Märchen von der kranken Prinzessin“, von dem Märchenonkel und für alle Kinder, die zuhören, erzählt. Man erzählt von einer Prinzessin, für deren Krankheit niemand die richtige Medizin finden kann, weil keiner wusste, was ihr fehlt. Die Prinzessin sehnte sich nach einer Wolke. Nach einer Wolke, die ungefähr so groß wie ihr Kopfkissen sei... Lina begreift, dass Radio nur „ein Spiel“ ist, aber macht mit.

Nachdem Jakob seinem besten Freund Kowalski gesteht, dass sein Radio nur eine Lüge ist, begeht Kowalski Selbstmord. Jakob kann damit nicht zurechtkommen. Es spricht sich herum, dass jemand im Ghetto ein Radio hat und nach dem intensiv gesucht wird. Jakob entscheidet sich, sein Spiel zu gestehen... Kurz danach kommt die Entscheidung, dass das Ghetto geräumt werden soll. Jakob fühlt sich völlig gebrochen und schuldig. Er möchte fliehen. Auf der einen Seite ist hier die Sehnsucht nach der Flucht relevant, auf der anderen Seite ist es das Gefühl totaler Machtlosigkeit und vielleicht auch der Schatten der Schuld an dem Tod seines besten Freundes. Wie nach einem Bruch eilt man zum Ende der Romangeschichte: Im Einklang mit der Mehrschichtigkeit des Erzählens werden dem Leser zwei Lösungen angeboten: In einer Lösung lässt der Autor den Jakob beim Versuch um die Flucht aus dem Ghetto sterben. Diese Flucht ist ein bewusster Weg in den Tod, und sie wird als eine gewünschte Lösung präsentiert, als eine Lösung für denjenigen, der keine Kraft mehr hat. Die Flucht wird aber sofort in Zweifel gezogen und in eines von Jakobs Phantasie-Bilder umgewandelt. Die andere Lösung setzt in der Handlungslinie in dem Augenblick an, in dem das Ghetto schon geräumt ist. Die letzte Szene schildert den Transport ins Vernichtungslager. Die Erinnerung ans Märchen von der Prinzessin, die krank war, weil sie eine Wolke haben wollte, schließt die Geschichte ab. Vielleicht war es so eine Wolke, die auf dem Himmel frei fliegt und die aus dem Fensterchen des Waggons zu sehen ist...

Die Komposition des Romans ist chronologisch, und ebenso wie im Fall der Thematik, ist auch sie vielschichtig. Der Roman ist als Nacherzählung der Jakob Heym Geschichte konzipiert, die dem Leser von einem Augenzeugen vermittelt wird. Es überwiegt die Er-Form, die in bestimmten Passagen in die Ich-Form umgewandelt wird, in denen Jakob die Rolle des Erzählers selbst übernimmt. Der nötige Zeitabstand, der dem Er-Erzähler die Züge des auktorialen Erzählers verleiht, wird durch Jakobs Unwissen, Unsicherheit und Emotionalität ersetzt, die seiner Situation im Ghetto entsprechen. Das, was an Jakobs Erzählen dominant ist, ist die Kraft des Erlebnisses und die Fähigkeit zu träumen. Das Träumen funktioniert wie eine innere Flucht und bietet Jakob einen bestimmten Schutzraum, die Grenzen zwischen der Gegenwart und Vergangenheit sind verschwommen. Man erzählt mit einem mildbitteren Ton, in dem Empathie und stellenweise auch Humor deutlich sind. In Bezug auf die Komposition steht Jakob inmitten eines Mosaiks, das aus unterschiedlichen Ghetto-Bildern zusammengestellt wird. In den kurzen Episoden, die in diese Bilder eingeflochten werden, erfährt man mehr über Lebensgeschichten anderer Menschen, die mit Jakob das gleiche Schicksal teilen.

Die Mehrschichtigkeit der Erzählstrukturen betonen unterschiedliche Arten des Erzählens bezüglich der Themenentfaltung: Beschreibungen, philosophische Reflexionen, poetische Schilderungen mit den Erinnerungen an das Leben vor dem Ghetto, die Kurzgeschichten aus dem Ghetto-Leben). Man findet auch unterschiedliche Erzähltechniken, Kommentare des auktorialen

Erzählers beim Berichten über die Jakobs Schicksale sowie innere Monologe, die meistens mit Jakobs Figur verbunden werden). Dem entspricht auch die sprachliche Komponente des Romans. Sowohl in der Komposition als auch in der Sprache des Romans finden wir Züge der filmischen Betrachtungsweise.⁹

Die Kindheitsmotive gehören im Roman „Jakob der Lügner“ zwar nicht zu den dominanten, aber trotzdem zu den wichtigen Motiven. In ihrem Mittelpunkt stehen immer Jakob und Lina. Wenn man dem realen Zeitablauf folgt, könnte man die Kindheitsmotive in drei Gruppen teilen:

1. Zur ersten Gruppe gehören diejenigen Kindheitsmotive, die Bilder aus dem Łódź vor dem 2. Weltkrieg hervorrufen und solche, in die sich die in der Erzählzeit abspielende Handlung projizieren. Es sind Jakobs Erinnerungen an seine Eltern. In der Relation mit diesen Erinnerungen steht z. B. die vorgespilte Radiosendung. Als kleiner Junge mochte Jakob die Sonntagnachmittage, an denen sein Vater für Jurek ein Orchesterkonzert vorspielte, indem er alle Instrumente nachahmte. Es kam zum Generations- und Rollenaustausch und Jakob spielt jetzt ein Konzert für Lina vor.
2. Die zweite Gruppe bilden die Kindheitsentwürfe aus dem Ghetto. Sie kommen relativ selten vor, aber man kann sie hier finden. Sie stellen das Alltagsleben der Kinder dar: Das Bild der kranken Lina, die von Dr. Kirschbaum behandelt wird - die auf Jakob wartende Lina, die das versteckte Radio sucht - Lina, die „Das Märchen von der kranken Prinzessin“ den anderen Kindern weiter erzählt - Lina, die sich darüber freut, dass alle aus dem Ghetto abreisen, weil sie nicht ahnt, dass die Abreise nichts Anderes als den Transport bedeutet, dessen Zielort noch weniger freundlich als das Ghetto ist... .
3. Zur dritten Gruppe gehören die Kindheitsbilder, in denen das Leben nach dem Krieg besprochen wird. Diese enthalten das Gewünschte, das für Lina Unbekannte und so schwierig Vorstellbare. Jakob erzählt der kleinen Lina über den Alltag und Alltagspflichten, über Schule und Aufgaben. Die Zukunftsbilder sind eher dem Träumen als der Realität näher. Trotzdem werden sie im selbstverständlichen Ton erzählt, der die kleine Lina nicht daran zweifeln lässt, dass „die Zeit nach dem Krieg“ wirklich kommt.

3.3 Einige Kommentare und Fragen zum „Märchen von der kranken Prinzessin“, die als Anregungen zur Diskussion im DaF-Unterricht aufgefasst werden sollen

In diesem Subkapitel wird das Märchen in die Literaturdidaktik im Rahmen des Germanistikstudiums mit Option Lehramt impliziert. Aufgrund dessen verzichtet man hier auf einige Auslegungen, die für wissenschaftliche Texte signifikant sind. Dem direkten Kontakt mit den Lesern, in deren Rolle jetzt die künftigen Lehrer auftreten, entspricht auch sprachlicher Stil (Ton) simulierter (vorgespilter) literarischer Kommunikation.

Es werden offene Fragen gestellt und Prinzipien der Ganzheit- und Gestaltpädagogik angewandt.¹⁰ Als Resultat dieses Vorgehens entsteht eine Nachahmung der Textarbeit.

⁹ Der Roman entstand als Beckers Reaktion auf die Ablehnung seines Drehbuchs „Jakob der Lügner“ vom DEFA-Studio (1965). Der Roman erschien im Jahre 1969 und gewann mehrere Literaturpreise in Ost und West. Erst dann konnte man wieder an einem Drehbuch arbeiten. Das Drehbuch entstand in Zusammenarbeit mit dem Regisseur Frank Beyer. In der Hauptrolle trat der tschechische Schauspieler Vlastimil Brodský auf. Für Jakob Heym-Rolle gewann er den Goldenen Bären beim Berliner Festival im J. 1975. Der Film wurde im J. 1977 für Oscar nominiert.

¹⁰ Mit dem Fremdsprachenunterricht im Zusammenhang mit der Ganzheit- und Gestaltpädagogik beschäftigt sich z. B. Ivica Kolečáni Lenčová a Mária Daňová (Lenčová – Daňová: 2010) Mit der Dramapädagogik, die in die Relation mit der Ganzheit- und Gestaltpädagogik gestellt wird befassen sich Christia-

Während das Märchen im Roman eines von vielen Mosaikbildern darstellt, das bei dem ersten Lesen nicht so auffällig ist, wirkt das Erzählen von der kranken Prinzessin im Film ganz anders. Wie in der literarischen Vorlage krönt das Märchen die Szene mit der von Jakob für Lina vorgespielten Radiosendung.

Lina hört mit den offenen Augen dem Märchenonkel zu und lässt sich in die Märchen übertragen. Doch die Märchenwelt hat sehr viel mit der Realität im Ghetto zu tun. Die kranke Prinzessin wird im Film von Lina gespielt. Welches kleine Mädchen möchte nicht wenigstens einmal in ihrem Leben auch Prinzessin werden! Die kleine Prinzessin liegt im schönen weißen Kleid im Bett und sieht ganz traurig aus. Der gute alte König habe sich Gedanken gemacht, erzählt weiter der Märchenonkel.

Da wurde der teuerste Arzt weit und breit gerufen, damit er sie schnell wieder gesund und vernügt machte, aber der Arzt hat sie von oben bis unten abgehört und abklopft, dann hat er ratlos gesagt: „Es tut mir entsetzlich leid, Herr König, ich kann nicht finden. Ihre Tochter muss an einer Krankheit leiden, der ich in meinem ganzen Leben nicht begegnet bin.“ (Becker 1982: 172)

Im Film trägt die Prinzessin den gelben Stern an der Brust. Dies verrät vielleicht etwas mehr von ihrer Krankheit. Ist sie krank und deswegen muss sie einen Davidstern tragen? Oder ist es umgekehrt? Wird sie für krank gehalten, weil ein Davidstern ihr Kleid schmückt? In ihrer Kammer im Schloss wirkt sie so verlassen! Oder isoliert? Auf einen kleinen Augenblick kann man auch das Schloss erblicken, das an ein wirkliches Schloss in Łódź erinnert. Könnte man da die kranke Prinzessin wirklich finden? Die Prinzessin sehnt sich nach einer Wolke ...

Am nächsten Morgen waren schon alle versammelt, die Doktoren und die Minister, die Sterngucker und die Wetterforscher, und der König hat sich auf seinen Thron gestellt, damit ihn jeder im Saal gut hören konnte und hat gerufen: „Ru-he!“ Ganz still ist es das geworden und der König hat verkündet: „Demjenigen von euch weisen Männern, der meiner Tochter eine Wolke vom Himmel holt, gebe ich so viel Gold und Silber, wie auf den großen Wagen im ganzen Land passen!“ (Becker 1982: 172)

Man kann die Wolke, also die frei fliegende Wolke auf dem Himmel als Symbol der Natur und zugleich auch der Freiheit verstehen. Die frei fliegende Wolke auf dem Himmel ...

Eines schönen Tages hat der Gärtnerjunge, mit dem die Prinzessin manchmal draußen gespielt hat, als sie noch ein gesundes Mädchen war, der hat in den Palast reingeschaut, ob in irgendeiner Vase Blumen fehlen. Und dabei hat er sie in ihrem Bett liegen sehen, unter der Decke aus Seide und bleich wie Schnee. Die ganzen Tage hat er sich den Kopf zerbrochen, warum sie nicht mehr in den Garten kam, aber den Grund dafür wusste er nicht. Und deswegen hat er gefragt: „Was ist los mit dir, Prinzesschen? Warum kommst du nicht raus, in die Sonne?“ Und da hat sie auch ihm gesagt, dass sie krank ist und nicht eher gesund wird, bis ihr jemand eine Wolke bringt. (Becker 1982: 173)

Zur Rolle der Krankheit und Freiheit eröffnen sich für den nächsten Abschnitt folgende Leitfragen: Wollte die Prinzessin die Freiheit? War sie deswegen krank, weil sie genau sie nicht hatte? Ist Freiheit das, was der Mensch zum Leben braucht oder haben muss?

Der Gärtnerjunge hat ein bisschen nachgedacht, dann hat er gerufen: „Aber das ist doch ganz einfach, Prinzesschen!“ - „So? Das ist ganz einfach?“ hat die Prinzessin verwundert gefragt. „Alle Weisen im Land zerbrechen sich umsonst die Köpfe, und du behauptest, das ist ganz einfach?“ - „Ja,“ hat der Gärtnerjunge gesagt., „du musst mir nur verraten, woraus eine Wolke ist.“ Da hätte

die Prinzessin lachen müssen, wenn sie so krank nicht gewesen wäre, sie hat geantwortet: „Was stellst du auch für dumme Fragen! Jedes Kind weiß, dass Wolken aus Watte sind.“ - „Aha, und sagst du mir noch, wie groß die Wolke ist?“ - „Nicht einmal das weißt du?“ hat sie sich gewundert. „Eine Wolke ist so groß wie mein Kissen.“ ... (Becker 1892: 173)

Man vermutet, die Weisen sind die Alten... Und außerdem: Die Lösung fand nicht der Gärtner, sondern der Gärtnerjunge... Haben die alten Generationen versagt? Ist ihre Weisheit verloren gegangen, oder haben sie keine Kraft mehr gehabt und ist ihre Hoffnung an ihr Wissen und Können so schwach, dass sie keinen Rat finden konnten?

Im Film trägt der Gärtnerjunge keinen Davidstern, obwohl er von einer anderen Figur aus der Jakob-Geschichte, von Mischa verkörpert wird, bei dem Lina bleiben soll, als sich Jakob entscheidet zu gestehen, dass er derjenige ist, von dem man vermutet, er habe das Radio ...

Weiterführende Gedanken kann man sich anhand folgender Fragen machen: Kann Mischa als Gärtnerjunge der Prinzessin helfen, weil er sich schon vorher vom Davidstern befreite? Wovon befreite er sich? Vom Judentum oder von der Bezeichnung, die ihn zu den Ungewünschten einreihete?

*Dann ist er (der Gärtnerjunge -Bemerkung der Autorin) losgegangen, hat bald der Prinzessin ein Stück Watte gebracht, und das war so groß, wie ihr Kissen.
Den Rest erspare ich mir, jeder kann sich leicht denken, wie die Prinzessin wieder blanke Augen bekommen hat und rote Lippen und gesund geworden ist, wie der gute alte König sich gefreut hat, wie der Gärtnerjunge die versprochene Belohnung nicht haben wollte und dafür lieber die Prinzessin heiraten ... (Becker 1982: 172–173)*

Jakobs Geschichte von der kranken Prinzessin wurde von der Figur Lina dann weiter erzählt. Aber von den Jungs im Ghetto wurde sie nur ausgelacht... Das sei kein richtiges Märchen! Die Krankheit, an der die Prinzessin litt, sei keine richtige Krankheit, wie z. B. Typhus. Da hilft keine Watte. Im Märchen waren keine Räuber, die die Prinzessin entführt hätten, keine Ritter, die sie gerettet hätten! Trotz ihrer daraus resultierenden Unsicherheit beschließt Lina, an Jakobs Märchen weiter zu glauben.

Der Leser stellt sich hier Fragen wie: Was bedeutet der Begriff Märchenparadigma? Welche Erwartungen hat man von einem Märchen? Was ist an Jakobs Geschichte von der kranken Prinzessin märchenhaft und was ist dem Märchenhaften gegenüber gestellt?

Die Wichtigkeit des Märchens bestätigt auch die Tatsache, dass dieses Motiv am Romanende sowie im Film wieder auftaucht. Im Transport wendet sich Lina an Jakob. Sie möchte sich versichern, dass ihr Jakob eine wahre Geschichte erzählt hat. Man diskutiert über den Witz des Märchens, die Prinzessin habe gemeint, die Wolken sind aus Watte. Man beobachtet die Wolken aus dem Viehwaggon und stellt die Frage: „Aber sind den Wolken nicht aus der Watte?“ (Becker 1982: 282). Es handelt sich hier um Kindheitsnaivität, die definitiv verloren geht und doch bleibt der Wunsch, in der märchenhaften Welt bleiben zu dürfen.

Wie wichtig das Märchen für den Autor war, beweist die Existenz des gleichnamigen Bilderbuchs, dessen Entstehung (1993) mit Beckers neuer Familie korrespondiert und das nicht nur Beckers Erfahrung mit dem Ghetto widerspiegelt, sondern auch als Ausdruck der Liebe zu seinem Sohn aus der zweiten Ehe, dem kleinen Jonathan zu interpretieren ist (vgl. Becker, 2004).

4 Abrundung der Gedanken über didaktische Adaptation des Romans als Abschlusswort

Es gibt nicht so viele Romane mit dem Thema des Lebens im Ghetto, mit denen es möglich wäre, an der Grundschule, am Gymnasium im Rahmen des DaF-Unterrichts und an der Universität im Rahmen des Germanistikstudiums mit der Option Lehramt zu arbeiten.

Für die Arbeit mit jüngeren sowie älteren Kinderlesern¹¹, scheint die Arbeit mit dem „Märchen von der kranken Prinzessin“ optimal zu sein. Aus dem Grund, dass der Märchentext dem Roman fast wörtlich entnommen wurde, kann man sich bei der Arbeit mit der Originallautung mit tschechischer Übersetzung helfen. Die filmische Fassung von Frank Beyer ist hier nicht als Hilfe für das Textverstehen, sondern als kulturelle Bereicherung zu verstehen, die zur Krönung der Arbeit mit der literarischen Vorlage werden kann. Je älter und fortgeschrittener die Lerner sind, desto mehr kann man in die Tiefe der Märchenproblematik und in die Tiefe metaphorischer Darstellung des Ghettos gehen.

Für Jugendliche scheint der Gedanke mit dem ausgedachten Radio interessant, den man weiter aufs Alltagsleben im Ghetto¹² zielen kann. Die Arbeit mit dem literarischen Text wäre dann mit einer Ghetto-Exkursion abzurunden.

Für die DaF-Studierenden gibt es hier viele Fragen, die sie ansprechen sollen: die Frage der Lüge und Wahrheit, die Frage der Verantwortung für die Anderen und für sich selbst und die Frage des Moralappells. Es wäre auch möglich die schon oben genannten Problemkreise weiter zu entfalten und in die entsprechende interdisziplinäre Tiefe zu gehen, sei es schon die Beziehung Roman – Märchen in Bezug auf Intertextualität oder sei es Ghetto und Arbeit mit den unterschiedlichen authentischen Materialien. Man könnte auch auf Literaturdidaktik zielen und neue Wege zur Vermittlung des Themas – das Leben im Ghetto – zu suchen.

Relevant sind hier interkulturelle Beziehungen, auf die aufmerksam gemacht werden sollte. Frank Beyer (1932 – 2006), Regisseur der ersten Romanverfilmung, studierte an der Akademie der Künste (FAMU) in Prag. Man kann vermuten, dass er, auch aus diesem Grund, die Hauptrolle mit dem tschechischen Schauspieler Vlastimil Brodský besetzte. „Jakob der Lügner“ wurde zu einem der international bekanntesten DDR-Filme. Bei den 25. Internationalen Filmfestspielen 1975 in Westberlin wurde er mit dem Silbernen Bären ausgezeichnet, als einziger DDR-Film wurde „Jakob der Lügner“ für den Oscar nominiert. Trotz aller dieser Erfolge und trotz der ausgezeichneten Leistung des tschechischen Schauspielers Vlastimil Brodský blieb der Film den meisten Zuschauern aus der damaligen Tschechoslowakei unbekannt, was durch eine bestimmte Verknüpfung politischer Strategie und des Kulturlebens in den beiden Ländern zu erklären ist. Nachdem Jurek Becker den Brief gegen die Ausbürgerung des Dichters und Sängers Wolf Biermann unterschrieb, musste er nach Westberlin übersiedeln. Er wurde aufgrund der Verhältnisse in der damaligen Tschechoslowakei von einem DDR-Schriftsteller zu einem problematischen Autor, der zwischen der DDR und BRD stand. Das spiegelte sich darin wieder, dass der Film „Jakob der Lügner“ in den tschechoslowakischen Kinos nur sehr kurz gezeigt wurde. An der tschechischen Tonfassung begann man erst in den 90er Jahren zu arbeiten. Doch bis jetzt wird der Film nur mit den tschechischen Untertiteln und nur im Rahmen verschiedener Filmfestivals gezeigt.

Obwohl „Jakob der Lügner“ heute nicht zu den meist ausgesuchten deutschen Filmen und nicht zu den meist ausgesuchten Titeln der deutschen Literatur gehört, kann man sich kaum ein ande-

¹¹ Am Lehrstuhl für Germanistik an der Pädagogischen Fakultät der Karlsuniversität Prag entstand dieses Projekt, dessen Zielkategorie zehnjährige Schüler bildeten.

¹² An dieser Stelle wäre es möglich sich einigen Projektbücher zum „Jakob der Lügner“ zu inspirieren, die in der BRD erschienen sind. Sie orientieren sich meistens auf Gymnasien und immer rechnen sie mit den muttersprachigen Lesern. (http://www.thalia.de/shop/home/suchartikel/einfach_deutsch_unterrichtsmo-delle_jurek_becker_jakob_der_luegne/gerhard_friedl/).

res Werk vorstellen, das so einzigartig und meisterhaft geschrieben ist, und an dem man allen Generationen den Appell der Vergangenheit so gut zeigen kann.

5 Resümee

Die vorliegende Studie hat sich mit der Rolle der Kunst im DaF-Unterricht beschäftigt. Der DaF-Unterricht wurde als ein Umfeld für die Begegnung mit fremdsprachiger Literatur bezeichnet, wobei für die Auffassung dieser Begegnung die Tatsache wichtig war, dass diese Kommunikation das Literarische und Linguistische im Hintergrund mit den semasiologischen Kategorien „das Fremde“ und „das Eigene“ verbindet. Im Mittelpunkt standen die Analyse und Anregungen zur didaktischen Adaptation des Romans „Jakob der Lügner“ von Jurek Becker, in dem die Aufmerksamkeit vor allem den Kindheitsmotiven und letztendlich dem Märchen von der kranken Prinzessin gewidmet wurde. Man zielte auch auf die filmische Nacherzählung des Romans, bzw. auf den gleichnamigen DEFA Film, der unter der Regie von Frank Beyer gedreht wurde und in dem in der Hauptrolle der tschechische Schauspieler Vlastimil Brodský auftrat. In Anregungen zur didaktischen Adaptation wurden die Arbeit mit Kindern sowie mit Jugendlichen und Erwachsenen betrachtet, so dass der Roman als eine Überschneidungsfläche der Beschäftigungen mit diesem literarischen Text an den Grundschulen, Gymnasien und den Universitäten darstellt. Man ging von dem Märchen aus, setzte mit der Arbeit an authentischen Texten aus dem 2. Weltkrieg fort und kam zur Intertextualität und den interkulturellen Beziehungen. Zum Abschluss soll betont werden, dass „Jakob der Lügner“ zu den bemerkenswerten Werken gehört, mit denen in allen Ausbildungssphären und mit allen Alterskategorien gearbeitet werden soll.

Literaturverzeichnis

- Becker, Jurek (1982): *Jakob der Lügner*. – Berlin und Weimar: suhrkamp taschenbuch 774.
- Becker, Jurek (1973): *Jákov, lhář*. Překlad: Jaromír Povejšil. – Praha: Odeon.
- Becker, Jurek (1993): *Das Märchen von der kranken Prinzessin*. Von Jakob erzählt und dann von Lina. – Mödling, Wien: Verlag St. Gabriel.
- Gilman, Sander L. (2002): *Jurek Becker*. Biographie. – Berlin und München: Ullstein Verlag.
- Becker, Jurek (1995): Heft 116. – München: edition text + kritik.
- Trunk, Trude (Hrsg.) (2004): *Lieber Johnny*. Jurek Beckers Postkarten an seinen Sohn Jonathan. – Berlin: Ullstein Verlag.
- Schieber, Elke (1995): *An der Wahrheit sterben*. Jakob der Lügner 1974. – In: Regie: Frank Beyer. Hrsg. Von Ralf Schenk. Berlin :
- Bettelheim, Bruno: *Kinder brauchen Märchen*. – München: dtv 1996.
- Bogdal, Klaus-Michale, Korte, Hermann (Hrsg.) (2002): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Bohn, Volker, (Hrsg.) (1993): *Deutsche Literatur seit 1945*. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bučková, Tamara (2012): *K interkulturním aspektů literatury pro děti a mládež – II. Část. Literární komunikace z pohledu celostní pedagogiky i praxe*. – In: *Cizí jazyky 2011-2012*, ročník 55, č. 5., 7–14.
- Bučková, Tamara – Poimer, Christiane (2013): *Rinks frei – lechts Experiment oder Schöpferisch-dramatisches Arbeiten im Fremdsprachenunterricht*. Ein mit theoretischen Überlegungen begleiteter Bericht zweier Theaterprojekte. – In: Janíková, Viera; Sorger, Brigitte (Hg.) (2013): *Deutsch als Sprache der (Geistes)Wissenschaften. Didaktik – Deutsch als Fremdsprache*, – Brno: Tribun EU, 52–67.
- Bučková, Tamara (2014): *Dramapädagogik und gestaltpädagogische Methoden im Fremdsprachenunterricht und in der literarischen Kommunikation*. – In: Bürmann, Jörg; Bürmann, Ilse; Kienzl Ute (Hg.): *Gestaltpädagogik im transnationalen Studium. Persönlichkeitsentwicklung als Aspekt pädagogischer Professionalisierung*, – Bergisch Gladbach, EHP – Verlag Andreas Kohlhaage, 69–84.

- Emmerich, Wolfgang: Kleine Literaturgeschichte der DDR 1945 – 1988. Frankfurt am Main, 1989. Franz, Maria-Luisa (2011): Psychologický výklad pohádek. – Praha: Portál.
- Hník, Ondřej (2014): Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké literatury k didaktice estetickovýchovného oboru. – Praha: Karolinum.
- Chaloupka, Otakar (1982): Rozvoj dětského čtenářství. – Praha: Albatros.
- Krumm, Hans.-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul. R. (Hrsg.) (2003): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 6/2002. Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht. – Innsbruck & Wien & München & Bozen: Studienverlag.
- Lenčová, Ivica (2008): Literární artefakt vo výučbe cudzích jazykov. Pedagogické, psychologické a didaktické východiská na príkladoch nemčiny ako cudzieho jazyka. – Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela.
- Lenčová, Ivica, Daňová, Mária (2010): Celostná pedagogika vo výučbe cudzích jazykov s praktickými ukázkami z vyučovania nemeckého jazyka. – Banská Bystrica: UMB FHV.
- Lüthe, Max (2005): Das europäische Volksmärchen: Form und Wesen. – Stuttgart: UTB.
- Propp, Vladimír (1970): Morfologie pohádky. – Praha: Ústav pro českou literaturu ČSAV.
- Seibert, Ernst (2008): Themen, Stoffe und Motive in der Literatur für Kinder und Jugendliche. – Wien: Fakultas Verlag- und Buchhandel.
- Ulf, Abraham / Kepser, Matthis (2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Grundlagen der Germanistik, 42. – Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Annotation

Jurek Becker: “Jacob the Liar” and “The Tale of the sick princess”. Some reflections on the literary communication and to transmit the childhood scenes from the life in the ghetto

Tamara Bučková

The presented study aims to show the role of art in examples of the analysis of and proposals for an adaptation of the novel "Jakob der Lügner" for educational purposes. The central topics are the links between literature in general and literature for children. The multiple addressing of literal messages and its application in a foreign-language class with learners of various ages and on different linguistic levels will be explained in the example of "Das Märchen von der kranken Prinzessin", which is originally a part of "Jakob der Lügner". Additionally, a screen adaptation of the novel is discussed. The focus lies on the film version from the DEFA-Studio from former GDR because of the intercultural relations of German and Czech of the former Czechoslovakia and East Germany. The core of the study is the life in ghetto and its burdens, which was showed both poetically and factually by Jurek Becker in his symbolical fairy tale.

Keywords: Jurek Becker, "Jakob der Lügner", "Märchen von der kleinen Prinzessin", images of childhood in a ghetto, Literature and Film in foreign language lessons.

Kunst und Kultur (in) der Werbung – Anregungen (nicht nur) für den Deutschunterricht

Jörg Meier

1 Einführung

Werbung hat sich im Laufe der vergangenen Jahrzehnte zu einem immer wichtiger werdenden Kulturfaktor und zu einer allgegenwärtigen öffentlichen Gewalt entwickelt. Dabei wurden alle Medien und nahezu alle Bereiche der Gesellschaft als werbefähige Aktionsfelder entdeckt, und Werbetreibende gelten heute als Kommunikationsspezialisten in einer sich immer wieder verändernden Medienlandschaft.

„Eine Allgegenwart der Werbung, wie wir sie heute kennen, bildete sich schrittweise und langsam seit der Mitte des 19. Jahrhunderts heraus, und zwar auf kumulative Weise“ (Meißner 2004: 14). Werbung verändert sich permanent, denn sie kann nur so sein und wirken, wie das gesellschaftliche und ökonomische Umfeld, in dem sie entsteht. Werbung ist historisch, wirtschaftlich, ideologisch, kulturell und ästhetisch sowie nicht zuletzt sprachlich bedeutsam, sie ist dabei gleichermaßen überschätzt und unterbewertet. Werbung beeinflusst unser Leben, aber häufig anders als viele es sich vorstellen oder erträumen. Werbung polarisiert, amüsiert, langweilt – oder geht einfach nur unter. Sie hat sich ausdifferenziert und ist interessanter als in früheren Zeiten, doch wir haben uns auch an sie gewöhnt und durch die ständige Begegnung mit Werbung langweilt sie uns immer häufiger. Es wird zunehmend schwieriger, einen Spot, eine Anzeige oder einen Slogan zu produzieren, der im Gedächtnis bleibt und über den man spricht.

Werbung mag vielen zu aufdringlich und auch überflüssig erscheinen, doch durch ihre massenhafte Verbreitung hat sie mittlerweile einen ungleich höheren Einfluss auf die Umgangssprache als weite Teile der Literatur, und fungiert dabei zugleich als Abbild des gegenwärtigen Sprachgebrauchs. Werbung, als ein wesentlicher Teil unserer Alltagskultur, prägt unsere Gewohnheiten, unser Wertesystem und unsere Sprache. Werbung will Aufmerksamkeit erregen, Emotionen wecken und provozieren, sowohl durch Bilder als auch durch den Text, und die wirkungsvollste Strategie ist eine gelungene Kombination von beiden. Erfolgreiche Werbung muss kreativ sein, und immer wieder mit Regeln brechen, um bei etwa 3.000 Werbebotschaften pro Tag, die durchschnittlich auf jeden von uns einströmen, im Gedächtnis hängen zu bleiben. „Die tägliche Konfrontation“ mit Werbung verändert auch „unsere Art zu sehen, die Art Dinge zu betrachten. Das statisch ruhige Sehen ist dem schnellen ‚Augen-Blick‘, der quasi im Vorübergehen oder Vorüberfahren die elementare Bildaussage wahrnimmt, gewichen“ (Ottomeyer 2004: 8).

Mit einer stetig beworbenen Waren- und Markenwelt veränderte sich nicht nur das Wirtschaftssystem, sondern ebenso die Produkt- und Designkultur und in der Folge der gesamte visuelle Alltag. „Die haptischen und optischen Qualitäten des Alltags änderten sich für die Verbraucher“ und „neue Farben, Formen und Materialien prägten das Erleben der Menschen“ (Schug 2004: 114). Die oft unter dem Begriff der „Gebrauchsgrafik“ subsumierte „Gestaltung der Werbung“ stand im Kontext der Industrialisierung bereits früh „in engem Verhältnis zu den Diskussionen über die Ästhetik der industriellen Lebenswelt, den industriell gefertigten Massenwaren, ihrem Design und der Notwendigkeit, diese Waren dem kaufenden Publikum zu präsentieren“ (ebd.).

Wenngleich Werbeanzeigen, Plakate, Rundfunk- und Fernsehspots seit geraumer Zeit zu beliebten Forschungsobjekten verschiedener Wissenschaftsdisziplinen gehören und Werbung und

Werbesprache für Studierende zu einem gern gewählten Themenbereich für Seminar- und Examensarbeiten zählt, gibt es jedoch nach wie vor zahlreiche Desiderate der Werbe(sprachen)forschung. So gehören beispielsweise systematische Untersuchungen von Kreativität in der Werbesprache sowie von Korrelationen zwischen Werbung und Kunst, die zudem einen historischen und didaktischen Kontext berücksichtigen, zu den noch nicht ausreichend untersuchten Bereichen. Werbung ist in den Schulen und bei den Lehrenden vielfältig präsent, aber es werden auch im schulischen Unterricht nach wie vor viele wesentliche Bereiche der Werbung ausgeklammert.

Eine Korrelation von Kunst und Kultur mit Werbekommunikation herzustellen, mag zunächst sicherlich verwundern, denn Werbung ist zweckorientiert, massenhaft reproduziert, arbeitsteilig hergestellt, inhaltlich häufig banal und nüchtern sowie stark regelgeleitet und damit im traditionellen Sinne keine Kunst. Auf der anderen Seite „erlangen im Kontext der allgemeinen Ästhetisierung des Alltags und der knapp gewordenen Aufmerksamkeit für Massenmedien die sensorisch wahrnehmbare Oberfläche der Textkörper, die multisemiotischen Hüllen der Botschaft und die holistische Qualität des kommunikativen Erlebnisses selbst immer größere Bedeutsamkeit“ (Stöckl 2013b: 1). Darüber hinaus „bildet die Ästhetik eines Kommunikats immer öfter auch die eigentliche Grundlage für marktbezogene und soziale Distinktion“ (ebd.).

Im Folgenden soll daher – im Rahmen der hier gebotenen Kürze – zunächst der Zusammenhang von Werbe-, Kunst- und Kulturgeschichte näher beleuchtet werden (Kap. 2), denn ohne Kenntnis der historischen Kontexte können auch die Veränderungen der letzten Jahre nicht angemessen analysiert werden. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit Kreativität und das vierte mit Kunst und Kultur (in) der Werbung. Im Weiteren werden dann – im Zusammenhang mit den vorher dargestellten Aspekten – einige Anregungen (nicht nur) für den Deutschunterricht gegeben (Kap. 5). Das abschließende Kapitel zeigt einige Desiderate der Forschung auf und bietet damit Perspektiven für weitere Untersuchungen (Kap. 6).

2 Zur Korrelationen von Werbe-, Kunst- und Kulturgeschichte

Diachrone Studien zur Werbung und Werbesprache oder Untersuchungen, die nach der Entwicklung einzelner Werbekonzeptionen fragen und diese methodisch analysieren, gibt es nach wie vor kaum. Das hängt u.a. mit dem bekannten methodischen Problem zusammen, dass Werbung eine Form von Kommunikation ist, die in ihren Inhalten sehr abhängig ist von der jeweiligen aktuellen gesellschaftlichen Situation. Deshalb ist für eine angemessene Interpretation von beispielsweise historischen Anzeigen oder Plakaten die Auswahl eines geeigneten Korpus sehr wichtig, damit die außersprachlichen Bezüge und Anspielungen richtig erkannt werden (vgl. Janich 2013: 274). Die bisherigen (linguistischen) Untersuchungen zur historischen deutschsprachigen Werbung bieten aufgrund der Heterogenität ihrer Ansätze größtenteils nur begrenzte Anknüpfungsmöglichkeiten für umfassendere Analysen auf verschiedenen inhaltlichen und sprachlichen Ebenen (vgl. hierzu u.a. Meier 2011; 2014).

Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts veränderte sich die Werbung sowohl quantitativ als auch qualitativ. Nach der Freigabe des Anzeigenwesens bestand Werbung meist nur aus Produkthinweisen, doch ab 1870 wurde der Stil immer sensationslüsterner und in der Folgezeit richtete sich die Werbung erstmals an spezielle soziale Schichten, wodurch die Zielgruppenwerbung entstand.

Der Aufschwung der Werbebranche führte dazu, dass der redaktionelle Anteil in den Zeitungen immer geringer wurde und stattdessen der Werbeanteil kontinuierlich wuchs. Bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts waren viele Tageszeitungen mehr oder weniger zu Anzeigenblättern geworden, so dass die Zeitungen in einigen Großstädten bis zu 80 Prozent aus Werbung bestanden. Bis „weit ins 19. Jahrhundert hinein hatten Warenangebote die schlicht informative

Form von Mitteilungen“ über eingetroffene und zu bekommende Produkte (von Polenz 1999: 91). Im Laufe des 19. Jahrhunderts entstanden im Anzeigenteil Formen, die sich zunehmend vom Nachrichtenstil entfernten: „Einrahmung, typographische Differenzierung, lockere Anordnung der Textteile mit leeren Zwischenräumen und kleinen bildlichen Warendarstellungen“ sowie „die kleine schwarze Hand mit Zeigefinger als Mittel des Leseanreizes“ (ebd.).

Nach der Jahrhunderthälfte „traten Warenanpreisungen mit lexikalischen Mitteln in den Vordergrund, kamen typographische und bildliche Reizmittel der Notwendigkeit des selektiven Lesens im Überangebot von Informationen und Waren entgegen“, und zum Ende des Jahrhunderts „spielte das Firmenimage, mit Darstellungen von Fabrikanlagen und festen, plakativ wirkenden Warenbezeichnungen eine große Rolle“, außerdem psychologische Tricks zunehmend professionellerer Werbetexter (ebd.).

Die größten Veränderungen fanden in der Übergangszeit vom 19. zum 20. Jahrhundert statt, denn zur umfassenderen typographischen Gestaltung trat die Illustration. Das Vokabular wurde breiter und umfasste zunehmend Abstrakta sowie Marken- und Produktnamen. Die Syntax schrumpfte auf einen Telegrammstil zusammen, in dem nominale Kurzformen unverbunden nebeneinander gestellt wurden. Neu waren zudem Ausdrücke, die die Ware emotional aufwerteten und personifizierten (vgl. Bendel 199:, 7f.).

„Mit dem Aufkommen der Massenmedien und dem Durchdringen der Popkultur veränderten sich Bild- und Erfahrungswelten: Die Grenzen zwischen einer Hochkultur-Kunst und der massenmedialen und der Subkultur-Ästhetik verschwammen“ (Caspers 2009: 56f.). Die Anfänge liegen bereits im Dadaismus und Surrealismus der 1920er Jahre. Werbung machte sich aber durchaus auch „mit ernsthaftem Interesse die Ideen von Reformbewegungen zu eigen, die vom Arts and Crafts Movement, vom Jugendstil, vom Deutschen Werkbund und später dem Bauhaus ausgingen“ (Schug 2004: 114). In den 1960er Jahren war schließlich „ein Moment erreicht, wo nicht nur die Kunst den Pop zitierte und einwob, sondern kurz darauf die Werbung Merkmale der Pop-Art-Ästhetik zu ihrer eigenen machte“ wodurch „eine zweifache Rückkopplung“ stattfand (Caspers 2009: 57). Seitdem ist es „nicht nur möglich, Kunst in der Werbung abzubilden, um damit Kennerschaft oder Distinguiertheit auszudrücken“, vielmehr kann Werbung „ganz selbstverständlich künstlerische Mittel benutzen und Bildwelten zitieren, die quasi-künstlerisch sind“ (ebd.).

Bereits um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert starteten Unternehmen wie Maggi, Odol oder Nivea groß angelegte Werbekampagnen, um ihr Produkt als Marke zu etablieren. Aufgrund dieser Bemühungen verbinden wir bis heute viele Markennamen mit Produktnamen (z.B. *Nivea* = Feuchtigkeitscreme, *Tempo* = Taschentuch). Parallel zu dieser Entwicklung versuchten Firmen in dieser Zeit erstmals Bedürfnisse im Konsumenten zu wecken und die Werbung versuchte den potentiellen Kunden davon zu überzeugen, dass er das Produkt unbedingt benötigt.

Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts gab es professionelle Werbefachleute, Werbung konnte in Form eines Ausbildungsberufs erlernt und an einigen Hochschulen erforscht werden. Werbung bediente sich aber nicht nur wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern verwendete immer häufiger auch Bilder bekannter Künstler in abgewandelter Form als Vorlage oder engagierte Künstler und Schriftsteller, die für die Werbung Texte schrieben oder malten (vgl. u.a. Graak 1988; Vinçon 1995; Kuhn 1996; Regnery 2003; Zurstiege 2007; Meyer 2010).

Davor gab es lange Zeit nur zwei Alternativen zum Brotberuf, die wenigstens zum Teil etwas mit künstlerischem oder kreativem Schreiben zu tun hatten: Entweder man verdingte sich als Mitarbeiter bei bzw. als Herausgeber von literarischen Zeitschriften oder man erhielt eine Universitätsprofessur. Erst mit der rasanten Entwicklung des Zeitungsmarktes und dem Aufkommen der Markenwerbung Ende des 19. Jahrhunderts konnten Schriftsteller auf andere Schreibberufe ausweichen und davon bisweilen sogar einigermaßen leben (Kuhn 1996: 11f.)

Als Julius Maggi 1886 ein firmeneigenes Reklame- und Pressebüro einrichtete, engagierte er als Leiter den damals 22-jährigen Frank Wedekind, der als Schriftsteller noch völlig unbekannt war. Er blieb knapp ein Jahr lang und schrieb in dieser Zeit mehr als 150 Werbetexte für Maggi (vgl. hierzu ausführlich Vinçon 1995).

Spätestens in den sog. „goldenen“ 1920er Jahren veränderte sich die gesamte Werbelandschaft erheblich und in diesem Kontext fand bald kaum ein Künstler mehr etwas dabei, für die Werbung zu arbeiten. Stellvertretend für viele andere seinen hier neben Frank Wedekind exemplarisch Karl Kraus, Erich Maria Remarque, Kurt Schwitters, Joachim Ringelnatz, Carl Zuckmeyer und Bertolt Brecht sowie Erich Kästner genannt (vgl. die Beispiele in Kuhn 1996).

Zahlreiche Schriftsteller und Dichter haben sich sehr anerkennend über das Schreiben von Werbetexten geäußert. So schrieb beispielsweise der österreichische Theaterkritiker und Schriftsteller Alfred Polgar, der selbst in den Jahren 1937/38 für eine Schweizer Zigarettenfabrik geworben hat, 1938 in einem Brief aus dem Pariser Exil, dass das Verfassen von Werbetexten „viel schwerer ist, als Theaterkritiken oder Geschichten zu schreiben“ und auch „eine sinnvollere Beschäftigung als Dichten“ (Polgar 1981: 19, 21).

Der Rückgang des Warenangebots im 1. Weltkrieg, in der Zwischenkriegszeit und im 3. Reich führte zu einem deutlichen Rückgang der Quantität und Qualität der Anzeigenwerbung sowie zu einer Stagnation der Werbeformen. In der Zeit des Nationalsozialismus wurde die Werbung, genau wie andere Medien, ideologisch instrumentalisiert, und spätestens nach Ausbruch des Krieges verschwand die Trennung zwischen Werbung und Propaganda gänzlich (vgl. Westphal 1989). Mit dem Wirtschaftsaufschwung der 1950er und 60er Jahre erlebte die Werbung einen neuen Aufschwung – wenn auch zunächst keinen kreativen. Fast jede Anzeige und jeder Fernseh-Spot arbeitete mit Stereotypen und Klischees (vgl. für das Folgende besonders Schnibben 1992; Gries/Ilggen/Schindelbeck 1995; Kellner/Kurth/Lippert 1995; Kriegeskorte 1995; Wippermann 1997; Schindelbeck 2003; Ilgen/Schindelbeck 2006). Aus heutiger Sicht wirken diese Werbungen naiv und zudem häufig frauenfeindlich.

Werbung der ersten Art war im Nachkriegsdeutschland und auch -österreich zunächst ziemlich plakativ und stellte das Produkt vollkommen in den Vordergrund. Sie sagte z.B. einfach nur: Persil, oder es gibt wieder Sunlicht Seife.

In einer zweiten Phase war Werbung, nachdem die größte Nachfrage befriedigt war, gekennzeichnet durch Konkurrenzkämpfe auf sich ausdehnenden Märkten. Das beworbene Produkt musste sich nun durch irgendeine Qualität, möglichst durch eine Einzigartigkeit (Unique Selling Proposition), auszeichnen: Etwas ist besser als die anderen. Es ist bügelfrei, entspannt die Hände oder: So weich war Wäsche nie!

Die Werbung der dritten Art – Anfang der 60er Jahre in den USA begründet und von den Werbeagenturen nach Deutschland und Österreich exportiert – ging dazu über, statt Produkten Images und Leitbilder zu verkaufen. Sie gruppierte glückliche Menschen um ihre Produkte, sie definierte die Rollen des Erfolgreichen, des Jugendlichen, des Charmanten oder des Cowboys.

In einer vierten Phase, seit etwa Ende der 80er Jahre, macht sich die Werbung selbst zur Hauptsache und zum Konsumprodukt. Sie stellt ihre selbst kreierte Verkaufsfiguren immer stärker in den Mittelpunkt, erschafft lila Kühe und pfeifende Kamele. Sie feiert sich selbst – auf Plakaten, im Kino, im Museum und in Cannes.

Die Werbung der fünften Art verbindet sich seit den 1990er Jahren mit den restlichen Instrumenten des Kommunikationsmixes und erobert so durch die Hintertür die Redaktionstische der Medien. Whiskas präsentiert das Wetter, Focus das Kulturmagazin. Über alle Grenzen, Formate und Medien hinweg werden die letzten Kämpfe um die Aufmerksamkeit des Verbrauchers geführt – Cross-Media-Marketing bzw. Integriertes Marketing kennt keine Leerräume und Leerläufe mehr.

Technologische und sozialpolitische Entwicklungen tragen dazu bei, dass Werbung neue Formen findet, mit denen kommuniziert wird. Staatliche Werberestriktionen für bestimmte

Produkte, wie z.B. Zigaretten und Alkohol, führen dabei durchaus zur Erkundung kreativer Nischen, und veränderte Gewohnheiten bei der Mediennutzung eröffnen den Werbern neue Möglichkeiten, wie Werbung in Computer- und Konsolenspielen, auf PCs und Handys. Dabei verwischen zunehmend die Grenzen und auch die Kanäle, in denen Werbung stattfindet, werden medial vernetzt. Veränderte Sehgewohnheiten und ein selbstreflexives Betrachten von Botschaften aller Art ermöglichen heute durchaus ein ironisches, mitunter subversives Spiel mit der Werbung (vgl. Caspers 2009: 126).

Andererseits scheinen werbefreie Orte kaum noch vorstellbar, denn selbst vermeintlich „unberührte“ Landschaften wirken auf uns häufig bereits wie inszenierte Werbebilder. „Städte, die in der Dunkelheit nicht mit Leuchtreklamen glänzen, assoziieren wir mit Armut, Krieg, Zurückgebliebenheit“ (ebd).

Bereits seit Mitte der 1980er Jahre beginnt Werbung damit, den Konsumenten mehr zu verkaufen, als die vermeintliche Käuflichkeit von Glück. Werbung wird politisch und propagiert eigene Wege zum Glück. So rufen beispielsweise die Benetton-Kampagnen, die Oliviero Toscani seit Mitte der 80er Jahre entwarf, bis heute weltweit Reaktionen hervor, die vom Verbot bis zur Prämierung reichen. Der kalkulierte Tabubruch ist dabei die Basis für eine der am meisten diskutierten Kampagnen der 1990er Jahre (vgl. hierzu u.a. Gawert/Middel 1994; Toscani 1996; Krieger 2013: 43f.). Bildete zu Beginn noch ein mit der Marke konformes Spiel mit Haut- und anderen Farben die Grundlage, so verlagerten sich die Themen zu den wesentlichen Bereichen des Lebens, wie Geburt, Liebe, Tod, Verbrechen, Religion, Krankheit, Aids, Krieg etc. Benetton als vermeintlich schlechtes Gewissen und Toscani behaupteten, verantwortungsvolle Werbung zu machen, fernab von Klischees und Verheißungen. Jedes einzelne Motiv wurde und wird bis heute von den Medien diskutiert und juristisch angegangen – kostenlose Publicity für die Marke. Was allerdings keineswegs dazu führte, dass Benetton zu einer Trendmarke für die politisch korrekt Lebenden geworden wäre. Die Kampagnen erwiesen sich in Bezug auf den Konsumverzicht durchaus als richtig, ökonomisch jedoch als höchst kontraproduktiv.

Werbeanzeigen sind ein Spiegel ihrer jeweiligen Gesellschaft und nur im Rahmen dieser zu erfassen. Bei gleicher Textfunktion können sich Form und Inhalt unabhängig voneinander wandeln. Dieser Wandel ist weder zufällig noch in der Texteidynamik begründet, sondern in den kulturellen Rahmenbedingungen der Texte. Dies gilt zwar prinzipiell für alle Textsorten, aber Werbeanzeigen sind sowohl in sprachlich-formaler als auch in inhaltlicher Hinsicht besonders geeignete Untersuchungsobjekte:

In sprachlich-formaler Hinsicht erweist sich die Textsorte Werbeanzeige als besonders interessant: Einerseits muss sie sich an den sprachlichen Tendenzen ihrer Zeit orientieren, weil sie akzeptiert werden will. Andererseits muss sie sich aber auch abheben, weil sie auffallen will.

In inhaltlicher Hinsicht ist die Werbeanzeige besonders im Hinblick auf ihre zeitspezifischen Konnotationen interessant, weil sie in enger Verbindung und Abhängigkeit zu den wichtigsten medialen, kulturellen und politischen Rahmenbedingungen steht:

- Zeitgeist: Werbung muss den inhaltlichen Geschmack der Bevölkerung treffen.
- Wirtschaft: Sie ist ein wichtiger Teil des Absatzes.
- Politik: Sie kann nur das realisieren, was erlaubt ist.
- Medien: Sie ist in Form und Inhalt von medialen Entwicklungen abhängig.
- Kunst: Werbung verwendet künstlerische Mittel und entwickelt eine eigene (Waren-)Ästhetik.

Werbeanzeigen sind nicht nur Abbild, sondern auch Teil des gesellschaftlichen Systems. Damit sind sie potentiell in der Lage auch selbst Einflussfaktor sowohl in sprachformaler als auch in ästhetischer und inhaltlicher Hinsicht zu sein, abhängig von ihren jeweiligen Rahmenbedingungen. Und auch „die Grenzen zwischen Dichtung und Werbung“ sind längst „durchlässig geworden, die Übergänge fließend“. Dichter schreiben „für ziemlich viel Geld“ bereits seit

geraumer Zeit für Medien und Werbung „die Witze für Otto Waalkes, die Gags für Thomas Gottschalk und die Spots für McDonald’s“ (Kuhn 1996: 13).

3 Kreativität (in) der Werbung

Das Durchbrechen der Regeln des Sprachsystems sowie überraschende und unerwartete Abweichungen von der sprachlichen Norm sollen die Aufmerksamkeit der Rezipienten wecken und potentielle Käufer für das umworbene Produkt gewinnen (vgl. Dittgen 1989: 37, 43). Die Entschlüsselung manipulierter linguistischer Strukturen und Formen, die über das normale Verständnis und den normalen rhetorischen Sprachgebrauch hinausgehen, soll in den Kunden ein Glücksgefühl wecken. Diese emotionale Reaktion, auch als „happy effect“ bezeichnet (vgl. z.B. Harris 1989), soll eine positive Assoziation mit dem Produkt erzeugen und die Kaufbereitschaft verstärken.

Seit den 1950er Jahren wird der Begriff Kreativität für das schöpferische menschliche Handeln oder Denken verwendet, das zum einen durch Neuartigkeit bzw. Originalität gekennzeichnet ist, zum anderen aber auch einen Bezug zur Lösung von technischen, menschlichen oder sozialpolitischen Themen haben sollte (vgl. u.a. Ulmann 1970; Preiser 1986; Goleman/Kaufman/Ray 1997; Holm-Hadulla 2000; Ripke 2005; Csikszentmihalyi 2010; Holm-Hadulla 2010; 2011). In den 1960er Jahren entwickelte Mel Rhodes eine nach wie vor weitgehend gültige Unterteilung des Begriffs Kreativität in die vier Bereiche *Person*, *Prozess*, *Produkt* und *Umfeld* (Rhodes 1961).

Wenngleich der Begriff Kreativität häufiger im Kontext wissenschaftlicher Entdeckungen, technischer Erfindungen oder künstlerischer Produktionen Verwendung findet als im Zusammenhang mit Werbesprache, ist auch in diesem Bereich vor allem das Kriterium der Originalität, als Abweichung von der Norm, von großer Bedeutung (vgl. u.a. Pricken 2003; Deigendesch 2009; Berzbach 2010). Werbung und Werbesprache ist jedoch nicht immer und grundsätzlich als kreativ zu bezeichnen.

Eine der kürzesten Definitionen von Kreativität besagt, dass es sich um die „Neukombination von Informationen“ handelt (Holm-Hadulla 2011). Kreativität lässt sich weder eindeutig eingrenzen noch messen; ein wesentlicher Bereich ist aber sicherlich das Spiel mit Normen, Regeln und Konventionen (vgl. Meder 2004). Eine Abweichung von der Norm ist im Kontext konventioneller Regelwerke am ehesten nachweisbar, weshalb Abweichungen von grammatischen, phonetischen, orthographischen, syntaktischen, aber beispielsweise auch von graphischen und visuellen Normen ein wichtiges Merkmal von Kreativität in der Werbung ist (vgl. hierzu Meier 2012).

Im Idealfall sind die Werber dabei zugleich „Detektive des Lebensgefühls und Reporter der Zeitläufte“: *Mach mal Pause* in den fünfziger Jahren; *Im Afri-Cola-Rausch* in den Sechzigern; *Ich geh’ meilenweit* in den Siebzigern; *Ich war eine Dose* in den Achtzigern (Schnibben 1992: 119), bis zu *Da werden Sie geholfen* in den Neunzigern und *Geiz ist geil* im neuen Jahrtausend.

Es ist dabei ganz offensichtlich, dass unter den wirksamen Werbestrategien den sprachspielerischen Texten eine sehr wichtige Rolle zukommt, denn oft werden in Werbeanzeigen der Blick und die Aufmerksamkeit des Betrachters nicht primär auf das Bild, sondern auf den Text gelenkt. Eine aus Sprach- und Wortspielen bestehende Anzeige reizt zum Nachdenken und erhöht die Merkfähigkeit (vgl. hierzu ausführlich Meier 2012).

Der kreative spielerische Umgang mit Sprachzeichen durch Verfremdung oder regelwidrigen Gebrauch, der einen neuen Sinnzusammenhang herstellt, gewohnte Sprachmuster aufbricht und mit Sprache experimentiert, entsteht in der Werbung auf verschiedenen sprachlichen Ebenen, denen sich verschiedene Realisierungsverfahren, als prinzipiell offene Klasse, zuordnen

lassen: phonetische Verfahren (3.1); graphische und orthographische Verfahren (3.2); morphologische und syntaktische Verfahren (3.3).

Darüber hinaus werden vorgeprägte Sprachformeln, wie Sprichwörter und Redensarten, geflügelte Worte, Phraseologismen und kommunikative Formeln spielerisch verwendet: parömiologische und phraseologische Verfahren (3.4). Außerdem gibt es in der Werbung auf zwei weiteren Ebenen einen spielerischen Umgang mit der Sprache: Referenzspiele (3.5); Text- und Intertextualitätsspiele (3.6).

Einer umfangreicheren Studie zur Geschichte der deutschen Werbesprache bleibt es vorbehalten, eine detaillierte Klassifizierung aller Variationen von Kreativität in der Werbung vorzunehmen und auch die historische Entwicklung in vergleichenden Analysen zu behandeln. Im Folgenden werden daher nur allgemeine Tendenzen exemplarisch – wenn möglich in chronologischer Reihenfolge – anhand einiger Beispiele vorgestellt.

3.1 Phonetische Verfahren

Durch das Vertauschen, Ersetzen oder das Hinzufügen einzelner Laute können unerwartete und ungewöhnliche Assoziationen geweckt werden oder neue Wörter entstehen, ein Wort kann in seiner Bedeutung verändert und dadurch besonders hervorgehoben werden. Vor allem Homophone und Homoiophone sind dabei häufig der Grund für bewusst erzeugte Missverständnisse oder Doppeldeutigkeiten:

Nordsee – Meer erleben

Assonanzen, Endreime und Alliterationen werden, aufgrund der hohen Merkfähigkeit, aber auch zur Möglichkeit der Umdeutung in Werbetexten häufig verwendet:

Ich trink Ouzo. Was machst Du so?

3.2 Graphische und orthographische Verfahren

Durch ungewöhnliche und verfremdete orthographische und typographische Schreibweise sowie Interpunktion, dem Verwenden von Intarsia und dem Verschieben der Wortgrenzen entstehen Sprach- und Wortspiele, die selbstverständlich nur in der geschriebenen Sprache Aufmerksamkeit erregen.

Michael Schirner galt in den 70er und 80er Jahren als „Werbepapst“ und „Beuys der Reklame“. Er schrieb mit zahlreichen Werbekampagnen, u.a. für *IBM*, *Jägermeister*, *Crema 21*, *VW*, *Stern*, *taz* und *Die Grünen* Werbegeschichte und prägte zahlreiche bekannte Werbeschaffende. Geschichte hat besonders seine 1970 aus nur einem einzigen Wort nach dem Vorbild der Konkreten Poesie entwickelte Anzeige für IBM geschrieben:



schreIBMaschinen

Abb. 1

Die prinzipielle Idee hat sich seither als sehr produktiv erwiesen, wie z.B. aktuell das *RWE-Logo* zeigt, das die Agentur Jung v. Matt 2008 entwickelt hat und das seither in allen Werbekampagnen des Konzerns eingesetzt wird.

3.3 Morphologische und syntaktische Verfahren

Seit den 1990er Jahre ist in der deutschen Werbesprache zu beobachten, dass ganz bewusst Verstöße gegen die grammatische Norm in die Texte eingebaut werden. Einige „berühmt-berühmte“ Beispiele auf morphologischer und syntaktischer Ebene, die zum Teil die Gemüter erhitzten, stehen für sich und bedürfen kaum einer näheren Erläuterung:

Unkaputtbar

(Anfang der 1990er Jahre von Coca-Cola zur Einführung der ersten PET-Mehrweg-Flasche verwendet).

Der Regelverstoß besteht u.a. darin, dass von Adjektiven keine Ableitungen mit dem Suffix -bar gebildet werden können (vgl. hierzu Keller/Leuninger 1991: 54). Nach 1991 können in diversen Korpora zahlreiche Beispiele für den weiteren Gebrauch von *unkaputtbar* für Menschen und Gegenstände gefunden werden, aber auch andere Wörter, die nach demselben Muster gebildet werden, wie z.B. *unplattbare Reifen*, *unbankrottbar*; vgl. u.a. Lenz 1998).

Eurocard. Deutschlands meiste Kreditkarte

(Eurocard, heute Mastercard; „meiste“ statt „meistgebrauchte“).

Die Wortgruppe ist für Muttersprachler zwar ohne Schwierigkeiten verständlich, aber in ihrer Grammatikalität fraglich. Aufgrund von syntaktischen, morphologischen und semantischen Verwendungsrestriktionen ist *meist* ein untypischer Vertreter der Wortart Adjektiv (vgl. Hundt 2000)

König-Pilsener. Das König der Biere

Das *König-Pilsener* [Bier] ist sächlich und bleibt es auch im Fall der Ellipse, was vor allem bei Biersorten durchaus üblich ist: *Bitte ein Bit*, *das Warsteiner* etc. Bei dem Bestimmungswort *König-* handelt es sich nicht um ein Nomen appellativum, sondern um ein Nomen proprium, um einen auf einen Familiennamen zurückgehenden Markenname. Seit Jahrhunderten gibt es in bestimmten Redesituationen und Textsorten erlaubte Abweichungen von der Regelgrammatik. Vor allem die Werbesprache bedient sich solcher bewussten Abweichungen. Das Stilmittel, durch das die Abweichung hier zu Stande kommt, ist eine Verschränkung zweier Sätze oder Satzglieder. Das Wort *König*, in Redewendungen wie z.B. *der König der Lüfte*, ist männlich, wobei es sich dann tatsächlich um ein Nomen appellativum in der Bedeutung „der Erste, der Beste“ handelt, somit eigentlich auch: *der König der Biere*. Die Verschränkung besteht darin, dass das Wort *König* in ein und demselben Satz bewusst in doppelter Hinsicht verwendet wird: als Nomen proprium in der Verkürzung aus (*das*) *König-Pilsener Bier* und als Nomen appellativum (Bestandteil der redensartigen Fügung *König* + Genitiv, die der erwarten lässt). Durch die entstehende harte Fügung gelingt es den Werbetexten nicht nur, die Aufmerksamkeit auf das beworbene Produkt zu richten, sondern auch, den Leser oder Hörer möglichst wohlwollend zu stimmen. Er bemerkt das nicht gebräuchliche grammatische Geschlecht *das König* und in der Regel auch recht schnell, dass kein Fehler vorliegt, sondern eine rhetorische Besonderheit, wodurch das Produkt im Gedächtnis bleibt.

3.4 Parömiologische und phraseologische Verfahren

In Werbetexten kommen vorgeprägte sprachliche Einheiten – wie Sprichwörter und Redensarten, geflügelte Worte, Phraseologismen, kommunikative Formeln – meist in einer abgewandelten Form oder Bedeutung vor. Die spielerische Verwendung erfolgt durch eine Modifikation, bzw. durch einen von der Norm abweichenden Gebrauch (vgl. Hessky 1992: 90). Es handelt sich meist nicht um kodifizierte, sondern um situative okkasionelle Varianten, bei denen die ursprüngliche Verwendung direkt oder indirekt erkennbar bleiben muss, denn „Zitatslogans

profitieren vom erhöhten Erinnerungswert der Primärzitate“ (Sowinski 1979: 85f., s. auch Sowinski 1998: 37; vgl. zu Phraseologismen in Werbeanzeigen Janich 2005):

Einige, sehr häufig verwendete Slogans entwickelten sich zu wahren „Klassikern“, so dass sie mittlerweile selber zu feststehende Redewendungen wurden. Zu den bekanntesten deutschen Slogans gehören, in chronologischer Reihenfolge:

Alle reden vom Wetter. Wir nicht.

Der Slogan, der im Herbst 1966 gestarteten, viel beachteten Werbekampagne, in der die vergleichsweise große Unabhängigkeit der Bahn vom Wetter hervorgehoben wurde, zählt zu den erfolgreichsten in der Geschichte der ehemaligen Bundesbahn und wurde vielfach kopiert und in anderen Werbeanzeigen variiert für z.B. Autos, Finanzanlagen und Currywurstbuden (vgl. u.a. Hars 2002: 16f.).

Besonders große Beachtung und hunderttausendfache Verbreitung fand die ironisierende Modifikation des Motivs auf einem Plakat des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS). Das von zwei Studenten der Kunstakademie Stuttgart im Januar 1968 gestaltete Motiv wurde in den späten 1960er Jahren von politischen Aktivisten der Studentenbewegung verwendet. Es erschien in einer ersten Auflage von 60, dann 2000 Stück an der Universität Stuttgart. Nach einer Meldung der DPA berichteten Zeitungen im gesamten Bundesgebiet von dem Motiv. Es folgten mehrere Auflagen von jeweils über 50.000 Exemplaren. Von den Einnahmen finanzierte der Bundesvorstand des SDS unter anderem die rechtliche Vertretung in Prozessen um Landfriedensbruch nach Protestaktionen gegen die Notstandsgesetze (vgl. hierzu Renz 2008).



Abb. 2



Abb. 3

Weitere – ebenfalls in zahlreichen anderen Kontexten seit vielen Jahren verwendeter – Klassiker sind:

Quadratisch, praktisch, gut (Ritter Sport, seit 1970).

Nicht immer, aber immer öfter (Clausthaler Alkoholfrei, seit 1978).

Wohnst du noch oder lebst du schon? (IKEA, seit 2002)

Slogans können in die Alltagssprache eingehen, wie z.B. der IKEA-Slogan *Wohnst du noch oder lebst du schon?* (vgl. hierzu ausführlich Meier 2009). Wer bei Google nachschaut, findet, dass dieser Slogan mittlerweile schon wie ein Sprichwort in allen möglichen und unmöglichen Zusammenhängen benutzt und zum Teil mehr oder weniger kreativ abgewandelt wird. Unter dem Suchbegriff *Wohnst du noch oder lebst du schon?* lassen sich mehr als 53 200 Einträge finden. Hier eine kleine Auswahl:

- *Wohnst du noch oder lachst du schon?*
(Hamburger Abendblatt, 31. August 2007: Artikel über den IKEA-Katalog).
- *Wohnst du noch, oder lebst du schon auf der Straße?*
(Die Tageszeitung Junge Welt, 21. Januar 2004: Artikel über Obdachlosigkeit).
- *Schraubst du noch oder wohnst du schon?*
(Berliner Zeitung, 9. Mai 2003: Artikel über vergleichende Werbung).

3.5 Referenzspiele

Die seit Jahren immer komplexer werdenden Konsumprozesse „umfassen nicht nur den ironischen Konsum des Konsums [...]. Sie enthalten auch die Kritik des Konsums, wie bei der Generation X – einer Zielgruppe, die sich dadurch definiert, daß sie keine sein will“ (Bolz 1997: 104). Seit den 1990er Jahren gibt es auch in Deutschland medien- und werbekritische Aktionen, die unter den Bezeichnungen *Culture Jamming*, *Adbusters* und *Kommunikationsguerilla* bekannt geworden sind.

Der Begriff *Culture Jamming* wurde vor allem durch den estnischen Autor und Dokumentarfilmer Kalle Lasn, dem Gründer der 1989 in Kanada ins Leben gerufenen *Adbusters Media Foundation* geprägt. Es handelt sich dabei um eine konsum- und werbekritische Kunstform, die sich gegen herkömmliche Werbung richtet, wobei Strategien und Formen, aber auch konkrete Beispiele aus der herkömmlichen Produktwerbung übernommen, karikiert und teils ins Absurde geführt werden. Dabei entstehen vermeintliche Werbespots und Plakate, die die Sprache der Werbeindustrie perfekt beherrschen, ihre Bedeutung aber vollständig umkehren.

Adbusters – eine englischsprachige Wortkreation aus *advertisement* (Kurzform *ad*) für *Werbung* und dem Verb *to bust*, umgangssprachlich für *zerschlagen* – nennen sich Gruppierungen, die Werbung in öffentlichen Räumen verfremden, überkleben oder auf unterschiedliche Art und Weise umgestalten, um deren Sinn umzudrehen oder lächerlich zu machen. Die Adbusters sind eine Form der *Kommunikationsguerilla* (auch *Informationsguerilla*, *Medienguerilla*) und stammen oft aus der sog. *Streetart-Szene* (vgl. zu *Culture Jamming*, *Adbusters* und *Kommunikationsguerilla* u.a. Blüggel 2006; Lasn 2006; 2008; Bick 2009; Bülskämper 2009; Völlinger 2010).

Der Werbemarkt reagierte bereits schnell mit dem „Konzept des De-Marketing“, so dass es immer schwieriger wird, „zwischen subversiver Adbuster-Dekonstruktion und pfiffiger Marketing-Selbstironie zu unterscheiden“, denn auch „Gesellschaftskritik und Nonkonformismus“ lassen sich mittlerweile gut verkaufen (Bolz 1997: 105). So gibt es beispielsweise Spirituosen- und Zigarettenmarken, die Produkte unter dem Namen *Black Death* und auch *Black Devil* vertreiben.

Auf der anderen Seite besetzen Marketing und Werbung „die vakant gewordenen Stellen des Ideenhimmels“ (ebd., 107). Zigaretten versprechen auch im deutschen Sprachraum seit 1971 den *Geschmack von Freiheit und Abenteuer* (vgl. Kellner/Kurth/Lippert 1995: 100) und Düfte heißen *Eternity* und *Heaven*.

3.6 Text- und Intertextualitätsspiele

In einer Reihe von Werbeanzeigen werden die Rezipientenerwartungen, die sich auf den Zusammenhang von Text, Kontext, Situation und Textsorte beziehen, durchbrochen. So verwendete beispielsweise der Fernsehsender Arte einige Zeit in seinen Anzeigen Originalillustrationen, -farben, -typographien, -layouts und -zitate bekannter Alltagsprodukte und veränderte – auf den ersten Blick kaum bemerkbar – sprachspielerisch einige Bild-Details sowie sämtliche benutzten Textzitate der Originalwerbung. So wurde z.B. eine der bekanntesten Ikonen der Werbung, das Schauma-Shampoo, in folgender Weise verfremdet (u.a. *schau'mal* = schauma; *Heller Kopf* = Schwarzkopf; *Bringt Spannkraft ins Hirn* = ... ins Haar).



Abb. 4

4 „Ästhetisierung“ oder „Verkunstung“ – Kunst und Kultur (in) der Werbung

Während es mittlerweile – trotz einer Reihe von Desideraten – durchaus vielfältige linguistische Untersuchungen zur Werbesprache gibt, ist die Forschungslage im Bereich der Literatur-, aber auch der Kunstwissenschaft noch erheblich lückenhafter. Spätestens seit Michael Schirner in den 1970er Jahren proklamierte, dass „Werbung die einzig zeitgemäße Kunst sei und den Straßen dabei die Rolle von ‚Museen der Gegenwart‘ zukomme“ (zit. nach Kugler 1998: 54), wird die Frage, ob Werbung Kunst sei, kontrovers diskutiert.

Dabei wird unter anderem danach gefragt, welche Art von Werbung kunstvoll ist, wie Werbekommunikate ästhetische Qualitäten erlangen und wie kunstfertige Werbung in Produktion und Rezeption funktioniert? Darüber hinaus werden u.a. die Fragen gestellt, in welchem Verhältnis die beiden sozialen Praktiken Kunst und Werbung stehen, was den Werber zum Künstler macht, welche Gestaltungstechniken zur Ästhetisierung geeignet sind, welche Muster wir als

ästhetisch empfinden und was überhaupt als kreative Werbung gelten kann (vgl. hierzu besonders die Beiträge in Stöckl 2013a).

Hartmut Stöckl bezeichnet ästhetische bzw. ästhetisierte Werbung „zusammenfassend und verallgemeinernd [...] als kunstfertig (im Sinne der Gestaltungstechniken und materialen Qualitäten) und kunstsinnig (im Sinne der Verarbeitung künstlerischer Inhalte und Vorlagen)“ (Stöckl 2013b, 2). Dabei gelingt es dieser Art von Werbung „durch kreative Abweichung von jeweils gängigen Standards und Mustern, durch intensiver wahrnehmbare Textkörper und Designoberflächen wie auch durch besondere intellektuelle Ansprüche und gedankliche Assoziationen [...] in einer Masse uniformer Texte als selbstreferenziell aufzufallen und so die Aufmerksamkeit zu binden“ (ebd., 2f.). Nach Stöckl gehört zum „Wesenskern ästhetisierter Werbung“ aber „auch ihr Streben, sprachliche Formen, visuelle Stile und multimodale Verknüpfungsmuster beständig zu variieren und nach immer effektiveren und ‚schöneren‘ Darstellungsmitteln zu suchen“ (ebd., 3).

Wie bereits erwähnt, nimmt Werbung Anleihen bei der Kunst und instrumentalisiert Bilder, Musikstücke oder Textfragmente in Werbekommunikaten. In der weiteren Erforschung dieser Phänomene ist daher nach den Mustern, Strategien und Funktionen solcher Kunstimporte zu fragen. Darüber hinaus gilt es zu untersuchen, welche Praktiken der Kunst in der Werbung verwendet werden. Dabei stellt sich immer wieder die grundsätzliche Frage, was den Werber zum Künstler macht und inwiefern der Künstler ein Werber ist? Werbung kann jedoch auch ohne Kunstobjekte zu entlehnen, ästhetisch sein, wenn sie die Form der Botschaft hervorhebt. In diesem Kontext stellt sich des Weiteren die Frage, welche sprachlichen, rhetorischen und visuellen Techniken zur Ästhetisierung geeignet sind und welche Muster wir als ästhetisch empfinden? Wie wir gesehen haben, werden immer wieder etablierte Muster des Werbens bewusst gebrochen, um kreativ zu werben. Allerdings ist Werbeästhetik nicht nur eine Texteigenschaft, sondern entfaltet sich im komplexen Zusammenspiel mit verschiedensten kontextuellen Faktoren. Dazu gehören u.a. die verwendeten Medien und Materialien, Trends in Gesellschaft und Kultur, gestalterische Moden und Zeitgeist sowie der organisatorische Entstehungsrahmen von Werbung (vgl. hierzu besonders Stöckl 2013b; 2013c).

Wengleich Werbung als „kulturelle Leistung“ angesehen werden kann, bleibt die „Grundfunktion der Werbung“ eine pragmatische, und Werbung kommt nach wie vor häufig ohne ästhetische Komponenten aus (Meyer 2010: 53f.). „Gleichwohl kann der immer häufigere Einsatz allgemein ästhetischer und spezifisch poetischer Verfahren in der Werbung“ potentiell zu einer immer komplexeren und eigenständigeren „Werbeästhetik“ führen (ebd., 54).

Durchaus bewusst provozierend behauptete der bereits mehrfach zitierte Künstler und Kommunikationsdesigner Michael Schirner in seinem 1988 erstmals erschienenen, gleichnamigen Buch „Werbung ist Kunst“ die kulturelle Dominanz der Werbung über die Kunst (Schirner 1991). Dabei ging er soweit, die allmähliche Ablösung der Kunst durch die Werbung zu prognostizieren. „Für eine sich parallel dazu entwickelnde Tradition der Kunst-Werbung bzw. Werbe-Kunst“ sind durchaus „eine Vielzahl von herausragenden Einzelkünstlern wie Jeff Koons, Sylvie Fleury, Daniele Buetti oder Tobias Rehberger“, aber auch „Fotografen wie Nan Goldin, Bruce Weber, Jürgen Teller, Wolfgang Tillman oder Hiroshi Sugimoto zu nennen“ (Meyer 2010: 71).

Während der Kommunikationswissenschaftler Thomas Schierl die These vertritt, dass Werbung keine Kunst ist und die beiden sozialen Systeme trotz bestehender Berührungspunkte und Verknüpfungen nicht gleichgesetzt werden dürfen (vgl. Schierl 2013), sieht die Kunstwissenschaftlerin Verena Krieger moderne Werbung und Kunst in großer Nähe und Verwandtschaft zueinander, vor allem was ihre gestalterischen Techniken und ihre mediale Logik angeht (vgl. Krieger 2013). Schierl begründet sein recht kategorisches Urteil mit einer Reihe von seiner Meinung nach gravierenden Unterschieden in den Funktionsweisen von Werbung und Kunst auf den kommunikativen Ebenen der Herstellung von Werbung, der Textprodukte selbst, ihrer

soziokulturellen Kontexte und ihrer Rezeptionsweisen (Schierl 2013). Krieger hingegen zeigt an zahlreichen Beispielen, wie Werbung Ambiguität kreiert, und dass Mehrdeutigkeit und offener Textsinn Wesensmerkmale genuiner Kunst sind. Sie zeichnet markante Entwicklungslinien der Gegenwartskunst nach und sieht deren wesentliche Momente in der Werbung gespiegelt und in instrumentalischer Weise in Besitz genommen. Einen wesentlichen Unterschied in den sozialen Praktiken erkennt sie allerdings darin, dass Ambiguität und semantische Unbestimmtheit in der Kunst selbstreferenziell und als Index für Kunststatus fungieren, während sie in der Werbung letztlich auf einen kommunikativen Zweck und eine Produkt- bzw. Markenreferenz zielen (Krieger 2013).

Laut Krieger findet seitens der Werbung „die Infragestellung der Grenze zur Kunst ihren Ausdruck vor allem in einem Phänomen, das als ‚Ästhetisierung‘ zu benennen [ihres Erachtens] nicht ausreichend ist, da alle Gestaltung – auch die triviale und kommerziell motivierte – ästhetischen Charakter hat, sondern vielmehr präziser als ‚Verkunstung‘ bezeichnet werden kann“ (ebd., 32). Ihrer Meinung nach werden „Mechanismen eingesetzt [...], die darauf abzielen, der Werbung einen kunstähnlichen Charakter und folglich auch Status zu verleihen. Einer dieser Mechanismen – vielleicht der wichtigste überhaupt – ist die Ambiguität“ (ebd.). Darunter fasst sie „die Gesamtheit aller Phänomene, die durch einen Mangel semantischer Eindeutigkeit gekennzeichnet sind, insbesondere Mehrdeutigkeit, Ambivalenz und Rätselhaftigkeit“ (ebd.). Es ist auf den ersten Blick sehr bemerkenswert, dass diese Phänomene in der neueren Werbung, besonders seit den 1990er Jahren, verstärkt auftauchen, obwohl Ambiguität dem eigentlichen Zweck von Werbung strukturell eher wesensfremd ist. Die neuere Werbeforschung hat jedoch „empirisch nachweisen können, dass kreative und anregende Werbung erfolgreicher ist; dass es erforderlich und zielführend ist, die Adressaten mit noch nicht Dagewesenem zu konfrontieren, um sie zu interessieren; und dass es effizienter ist, diese zu involvieren, indem man sie dazu anregt sich mit der Werbung zu beschäftigen (ebd., 56). Werbung reagiert „damit auf einen allgemeinen sozialen und kulturellen Prozess und insbesondere auf die Kunstentwicklung“ (ebd., 57).

Zu beobachten ist darüber hinaus, dass die modernen Industriegesellschaften westlicher Prägung heute generell durch die Erfahrung von Ambivalenz und Ambiguität geprägt sind. So gilt heute in der Pädagogik „Ambiguitätstoleranz als Bildungsziel“, denn sie ist unverzichtbar für die „Bewältigung der Komplexität der modernen Lebenswelt“ und das „gesteigerte Auftreten immer neuer Spielarten ambiger Gestaltung im Feld der Kunst und Literatur sind ein Teil dieses Prozesses“. (ebd.). Werbung reagiert auf diese „veränderte Rezeptionshaltung [...], indem sie dem Publikum komplexere Zeichenkonglomerate bietet als noch vor hundert Jahren“ und macht sich dabei „die Verrätselungsmechanismen der Kunst“ sehr differenziert, im Hinblick auf ein heterogenes Publikum zu eigen“ (ebd.).

5 Anregungen (nicht nur) für den Deutschunterricht

In ihrem Einleitungsartikel zum Themenheft „Werbung“ der Informationen zur Deutschdidaktik (ide) weist Eva-Maria Rastner noch einmal dezidiert darauf hin, dass „kaum ein anderes Thema des schulischen (Deutsch)Unterrichts so eng mit der unmittelbaren Erfahrungs- und Lebenswelt der SchülerInnen verwoben [ist] wie jenes der Werbung“. Denn „durch die Omnipräsenz kommerzieller Werbung in nahezu allen Medien werden Jugendliche tagtäglich mit Werbebildern und -texten überflutet, die letztendlich ihre Weltsicht und Lebensweise entscheidend mitgestalten und prägen“ (Rastner 1998: 29). Daher ist es wichtig, „diesen an der Erfahrungswelt der SchülerInnen so unmittelbar anknüpfenden Bereich zum Gegenstand unterrichtlicher Betrachtungen in den verschiedensten Fächern zu erheben“, was „Pädagogik und Didaktik“ zwar längst

erkannt haben, „wenngleich die Gewichtung seiner Bedeutung nicht immer gleichermaßen gegeben war“ (Oomen-Welke 2013: 351).

Stand in den 1970er Jahren „Ideologiekritik“ im Vordergrund des deutschdidaktischen Hauptinteresses, so war es in den 1980er Jahren die „Medienpädagogik“ und in den 1990er Jahren eher der Aspekt der „Unterhaltung“ und des „ästhetisch interessanten ironischen Spiels“ (vgl. Hurrelmann 2000). Seit einigen Jahren steht vermehrt die „Handlungsorientierung im Umgang mit Werbung und Medien“ im Fokus der deutschdidaktischen Bemühungen (vgl. Frederkind/Krommer/Maiwald 2008: 69f.).

Zum „Schlagwort für das Leben und Lernen in der Informationsgesellschaft“ wurde in den vergangenen Jahren das Konstrukt „Medienkompetenz“ (Sutter/Charlton 2002: 129). Dabei werden Medien – incl. Werbung – als „dritte Säule“ im Deutschunterricht, neben Literatur und Sprache, betrachtet (vgl. Frederkind/Krommer/Maiwald 2008, vor allem Kap. 5). Weitergehende Ansätze plädieren im Rahmen der Deutschdidaktik für die Entwicklung einer „Medienkulturkompetenz“, da Medien nicht mehr länger als Anhang zu betrachten seien, „der an die Arbeitsbereiche Sprache und Literatur angehängt wird“ (Staiger 2007). Es gehe vielmehr „um die Mehrdimensionalität von Medien, um die Medialität jeder Kommunikation sowie die schulischen und außerschulischen Medienerfahrungen, die medienübergreifende Konzepte erfordern“ (Oomen-Welke 2012: 356). Vor allem zwei Richtungen lassen sich dabei in den letzten Jahren erkennen, „Werbekommunikation für den Unterricht [...] aufzubereiten: (1) Entwicklung von Medienkompetenz und (2) Entwicklung von Sprachreflexionskompetenz bzw. Textkompetenz“ (ebd., 357).

Vor allem Plakate und Anzeigen werden im Unterricht bei der Beschäftigung mit Werbekommunikation berücksichtigt, „weil sie handlich und fixiert sind“, wohingegen bewegte Bilder und gesprochene Sprache in Rundfunk- und Fernsehspots flüchtig sind und daher schwerer zu bearbeiten (ebd.). Schülerinnen und Schüler jeden Schulalters sind dabei durchaus in der Lage „aufgrund ihrer Erfahrung Verbindungen zu anderen Plakaten, Anzeigen und weiteren medialen Werbeträgern“ herzustellen, zu beschreiben und zu bewerten und auch in eigene Werbeproduktion einfließen zu lassen, was bereits in der Primarstufe in Ansätzen möglich ist (ebd., 358). In der Sekundarstufe sollte, neben der Analyse von Werbung, das selbständige Texten und Gestalten von Werbemitteln im Vordergrund stehen, indem die Schülerinnen und Schüler eigene kleine Werbekampagnen erstellen. Die in den Kapiteln 2-4 vorgestellten Bereiche bieten dafür vielfältige Beispiele und Anregungen. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler Strategien und Mechanismen der Werbung zu durchschauen und damit Fakten von Verführung zu unterscheiden. Der kreative Prozess fördert sowohl künstlerische Begabungen als auch technische und kaufmännische Kenntnisse (vgl. hierzu Edeler 2004).

Ist es in der Primarstufe häufig recht leicht sich fächerübergreifend im Deutsch- und Kunstunterricht mit der Thematik zu beschäftigen, so muss das fächerverbindende Arbeiten in der Sekundarstufe meist stärker organisiert werden. Neben den Fächern Deutsch und Kunst, könnten Sozialkunde, Wirtschaft, Technik, Sachunterricht und auch Hauswirtschaft und Textiles Gestalten besonders bei der eigenen Werbeproduktion kooperieren. Nicht nur die Sprachreflexionskompetenz in der Muttersprache lässt sich durch die Beschäftigung mit Werbesprache verbessern, sondern auch in den jeweiligen Fremdsprachen (vgl. hierzu z.B. Kühn 1998). „Werbekommunikation lässt sich in verschiedenen Kontexten didaktisch nutzen“, so kann sie im Deutschunterricht „für die Sprachreflexion unter sprachästhetischen“ und „ideologiekritischen Fragestellungen“ und „im Fremdsprachenunterricht als authentisches Material für den Gebrauch der Zielsprache samt zielkulturellem Kontext“ verwendet werden (Oomen-Welke 2012: 262). Dabei kann das gesellschaftlich relevante Thema „Werbekommunikation“ wirtschaftlich-gesellschaftlich-sprachliche Kontexte und Korrelationen erschließen helfen.

6 Resümee und Ausblick

Werbung ist seit langem nicht mehr nur nüchterner Zweck zur Absatzsteigerung, sondern eine Kunst der Persuasion, eine eigene Wissenschaft, aus Psychologie, Forschung, Design und Manipulation – und manchmal ein Vergnügen oder bisweilen sogar Kunst. Sprach- und Wortspiele sind zu einem festen Bestandteil der Werbekonzepte geworden, da sie in einer Welt der Schnelllebigkeit und Informationsflut die Aufmerksamkeit und Aufnahmefähigkeit der Rezipienten durch ungewöhnlichen Sprachgebrauch.

Wird die deutsche Sprache in der Werbung nur noch als gesunkenes Kulturgut betrachtet? Wird eine neue, bisweilen frei schwebende und kreative Ästhetik aus Silben und Lauten entworfen, in einem zeitgemäßen Versuch, die herkömmliche Sprache zu transzendieren und Normen bewusst zu verletzen?

Auch wenn die Werbesprache jenseits grammatischer und rationaler Grenzen arbeitet, nicht nur die Flaschen von Coca-Cola mögen „unkaputtbar“ sein, sondern auch unsere Sprache wird es bleiben. Kreative Werbung, als Spiel mit Normen, Regeln und Konventionen, ist häufig eine Bereicherung – „nicht immer, aber immer öfter“.

Seit wann das so ist, kann derzeit noch nicht ausreichend beantwortet werden, denn obwohl die historische Anzeigenwerbung im Vergleich zu anderen Werbemitteln am häufigsten untersucht wurde, gibt es aus verschiedenen Gründen auch in diesem Bereich noch erhebliche Defizite und Probleme, wobei folgende Punkte als besonders gravierend zu betrachten sind:

- Die Auswahl und Zusammenstellung des Korpus.
- Die Wahl der Untersuchungsmethoden und -kriterien.
- Die methodischen Probleme der Interpretation.

Größere diachrone Längsschnitt- bzw. Reihenuntersuchungen, die darüber informieren könnten, wie sich bestimmte Werbeformen im historischen Verlauf entwickelt haben, fehlen nach wie vor. Auch Querschnittuntersuchungen, die das Werbepertoire darstellen, gibt es bisher nur in Ansätzen. Dabei sollte berücksichtigt werden, wie historische Kommunikationsverhältnisse und textliches Handeln vermittelbar sind, und in welchem Verhältnis die jeweilige Textproduktion zu induzierten Vorgaben bzw. Textmustern steht (vgl. Meier 2004).

Da Werbung sehr von den Zeitströmungen und Trends, somit von der jeweiligen gesellschaftlichen Situation abhängt, ist eine adäquate Interpretation nur möglich, wenn die außersprachlichen Bezüge und Anspielungen richtig erkannt werden. Und auch im Unterricht sollte der komplexe Bereich der Werbekommunikation nicht nur auf die Analyse werbesprachlicher Aspekte reduziert werden.

Literaturverzeichnis

- Bendel, Sylvia (1998): Werbeanzeigen von 1622 – 1798. Entstehung und Entwicklung einer Textsorte. (Reihe Germanistische Linguistik 193). – Tübingen: Niemeyer.
- Berzbach, Frank (2010): Kreativität aushalten. Psychologie für Designer. – Mainz: Hermann Schmidt.
- Bick, Paul (2009): Toward Dialectic Discourse in Advertising: McDonald's, *Adbusters* and the Subvertising of Corporate American Culture. – In: *New Approaches to Discourse and Business Communication*. Ed. by Fernando Ramallo et al. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 62–81.
- Blüggel, Wolfgang et al. (2006): *Adbusters: culture jamming*. (Zwiebelfisch 5). – Freiburg/Br.
- Bolz, Norbert (1997): Spiritueller Mehrwert. Kulturmarketing statt Produktwerbung. – In: Peter Wipperfurthmann (Hrsg.): *Der Spiegel. Anzeigentrends: was bleibt, was geht, was kommt*. – Mainz: Hermann Schmidt, 90–107.

- Bülskämper, Malte (2009): Die Kunst als Avantgarde der Werbung. Über die Aneignung subversiver Strategien zeitgenössischer Kunst und Kommunikationsguerilla durch die Werbeindustrie. – Berlin.
- Caspers, Markus (2009): Werbung. Ein Schnellkurs. – Köln: DuMont.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2010): Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden. [Aus dem Amerikanischen von Maren Klostermann]. 8. Aufl. – Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deigendesch, Tobias (2009): Kreativität in der Produktentwicklung und Muster als methodisches Hilfsmittel. (Forschungsberichte IPEK 41). [Zugl. Karlsruhe KIT, Diss. 2009]. – Karlsruhe: IPEK.
- Dittgen, Andrea Maria (1989): Regeln für Abweichungen. Funktionale sprachspielerische Abweichungen in Zeitungüberschriften, Werbeschlusszeilen, Werbeslogans, Wandsprüchen und Titeln. – Frankfurt/M., Bern, New York, Paris: Peter Lang.
- Edeler, Uwe-Carsten (2004): Wie man Werbung macht. Infos, Materialien und Unterrichtsprojekte. Arbeitsmaterialien für die Sekundarstufe. – Mülheim/R.: Verlag an der Ruhr.
- Forgács, Erzsébet/Göndöcs, Ágnes (1997): Sprachspiele in der Werbung. – In: *Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis*. Jg. 1, Heft 1, 49–70.
- Frederkind, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus (2008): Mediendidaktik Deutsch: eine Einführung. – Berlin: Erich Schmidt.
- Gawert, Johannes/Middel, Reinhard (1994): Werbung ohne Tabu? Pro und Contra zur Benetton-Werbung. – Frankfurt/M.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik.
- Goleman, Daniel/Kaufman, Paul/Ray, Michael (1997): Kreativität entdecken. [Aus dem Amerikanischen von Hainer Kober]. – München, Wien: Hanser.
- Graak, Karl (1988): „Wirb oder Stirb“. 100 Jahre Lyrik in der Werbung. Die schöne Kunst der Selbstdarstellung. – Köln: Datakontext.
- Gries, Rainer/Ilggen, Volker/Schindelbeck, Dirk (1995): „Ins Gehirn der Masse kriechen!“ Werbung und Mentalitätsgeschichte. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Harris, Alan C. (1989): Sell! Buy! Semiolinguistic Manipulation in Print Advertising. – Los Angeles.
- Hars, Wolfgang (2002): Nichts ist unmöglich! Lexikon der Werbesprüche. Taschenbuchsonderausgabe. – München: Piper.
- Hessky, Regina (1992): Grundfragen der Phraseologie: In Vilmos Ágel/Regina Hessky (Hrsg.): Offene Fragen – offene Antworten in der Sprachgermanistik. (Reihe Germanistische Linguistik. Bd. 128). – Tübingen: Niemeyer, 77–93.
- Holm-Hadulla, Rainer Matthias (Hrsg.) (2000): Kreativität. – Berlin, Heidelberg, New York u.a.: Springer.
- Holm-Hadulla, Rainer Matthias (2010): Kreativität – Konzept und Lebensstil. 3., korr. und erw. Aufl. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Holm-Hadulla, Rainer Matthias (2011): Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstreuung. Konzepte aus Kulturwissenschaften, Psychologie, Neurobiologie und ihre praktischen Anwendungen. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Holzbrecher, Alfred/Oomen-Welke, Ingelore/Schmolling, Jan (Hrsg.) (2006): Foto + Text. Handbuch für die Bildungsarbeit. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hundt, Markus (2000): Deutschlands meiste Kreditkarte – Probleme der Wortartenklassifikation. – In: *Deutsche Sprache* 1/2000, 1–24.
- Hurrelmann, Bettina (2000): Nie waren sie wertvoller als heute (Basisartikel). – In: *Praxis Deutsch*. 27. Jg. Heft 163, 16–25.
- Ilggen, Volker/Schindelbeck, Dirk (2006): Am Anfang war die Litfaßsäule. Illustrierte deutsche Reklamegeschichte. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Janich, Nina (2005): Wenn Werbung Sprüche klopft. Phraseologismen in Werbeanzeigen. – In: *Der Deutschunterricht* 57, 5/2005, 44–53.
- Janich, Nina (2013): Werbesprache. Ein Arbeitsbuch. Mit einem Beitrag von Jens Runkehl. 6., durchgesehene und korr. Aufl. (Narr Studienbücher). – Tübingen: Narr.
- Keller, Jörg/Leuninger, Helen (1991): Kognitive Linguistik for beginners. (Frankfurter linguistische Forschungen, Sondernummer 3). – Frankfurt/M.
- Kellner, Joachim/Kurth, Ulrich/Lippert, Werner (1995): 1945 bis 1995. 50 Jahre Werbung in Deutschland. (Deutsches Werbemuseum e.V.). 2. Aufl. – Frankfurt/M.: Westermann.
- Krieger, Verena (2013): Rätselhafte Botschaften. Ambiguität als strategisches Mittel zur 'Verkunstung' von Werbung. In: Hartmut Stöckl (Hrsg.): Werbung – Keine Kunst!/? Phänomene und Prozesse der Ästhetisierung von Werbekommunikation. – Heidelberg: Winter, 31–61.

- Kriegeskorte, Michael (1995): 100 Jahre Werbung im Wandel. Eine Reise durch die deutsche Vergangenheit. – Köln: DuMont.
- Kühn, Olaf (1998): Vom Sehen plus Hören zum Sprechen. Zu den Chancen des Videoeinsatzes im Französischunterricht. – München.
- Kugler, Hans Gerold (1989): Vom Weltbild des Werbetexters. Zur Produktästhetik einer Berufsgruppe. – In: Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. 22. Jg. Heft 3/98, 53–66.
- Kuhn, Robert (1996): Wenn Dichter texten... (Die Stern Bibliothek). – Hamburg: Gruner+Jahr.
- Lasn, Kalle (2006): Design anarchy. – Vancouver: Adbusters Media Foundation.
- Lasn, Kalle (2008): Culture Jamming. Das Manifest der Anti-Werbung. [Übers. aus dem Amerikan. von Tin Man]. 3., korr. Aufl. – Freiburg/Br.: orange press.
- Lenz, Barbara (1998): Unkaputtbar ist unkaputtbar. Zur Etablierung einer Ad-hoc-Bildung. – In: Der Sprachdienst 1/1998, 10–12.
- Meder, Norbert (2004): Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien. 2., wesentlich erw. Aufl. – Würzburg.
- Meffert, Sylvia (2001): Werbung und Kunst. Über die phasenweise Konvergenz der Sphären Werbung und Kunst in Deutschland von 1895 bis zur Gegenwart. – Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Meier, Jörg (2004): Städtische Kommunikation in der Frühen Neuzeit. Historische Soziopraxiologie und Historische Textlinguistik. (Deutsche Sprachgeschichte. Texte und Untersuchungen 2). – Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Meier, Jörg (2009): Das unmögliche Möbelhaus aus Schweden. – In: Nina Janich (Hrsg.): Marke und Gesellschaft. Markenkommunikation im Spannungsfeld von Werbung und Public Relations. (Europäische Kulturen in der Wirtschaftskommunikation 14). – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 227–240.
- Meier, Jörg (2011): Untersuchungen zur Anzeigenwerbung in deutschsprachigen Zeitungen Mitteleuropas im 19. und 20. Jahrhundert. – In: Zeitschrift für Mitteleuropäische Germanistik (ZMG), 1/2011, 61–78.
- Meier, Jörg (2012): Andersschreiben in der Werbung. – In: Britt-Marie Schuster/Doris Tophinke (Hrsg.): Andersschreiben: Formen, Funktionen, Traditionen. (Philologische Studien und Quellen 236). – Berlin: Erich Schmidt, 341–361.
- Meier, Jörg (2014): Anzeigenwerbung im 18. Jahrhundert. – In: Peter Ernst/Jörg Meier (Hrsg.): Kontinuitäten und Neuerungen in Textsorten- und Textallianztraditionen vom 13. bis zum 18. Jahrhundert. (Germanistische Arbeiten zur Sprachgeschichte 10). – Berlin: Weidler, 275–291.
- Meißner, Jörg (Hrsg.) (2004): Strategien der Werbekunst 1850 – 1933. Katalog zur Ausstellung. – Berlin: Deutsches Historisches Museum.
- Meyer, Urs (2010): Poetik der Werbung. (Allgemeine Literaturwissenschaft 13). – Berlin: Erich Schmidt.
- Oomen-Welke, Ingelore (2012): Werbekommunikation didaktisch. – In: Handbuch Werbekommunikation. Sprachwissenschaftliche und interdisziplinäre Zugänge. – Tübingen: Francke, 351–364.
- Ottomeyer, Hans (2004): Vorwort. In: Jörg Meißner (Hrsg.) (2004): Strategien der Werbekunst 1850 – 1933. Katalog zur Ausstellung – Berlin: Deutsches Historisches Museum, 8–11.
- Polenz, Peter von (1999): Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Bd. 3: 19. und 20. Jahrhundert. – Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Polgar, Alfred (1981): Lieber Freund! Lebenszeichen aus der Fremde. – Wien, Hamburg: Zsolnay.
- Preiser, Siegfried (1986): Kreativitätsforschung. (Erträge der Forschung 61). 2. Aufl. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Pricken, Mario (2003): Visuelle Kreativität. Kreativitätstechniken für neue Bilderwelten in Werbung, 3-D-Animation & Computer-Games. – Mainz: Hermann Schmidt.
- Rastner, Eva Marie (1998): Zur Wahrnehmung von Werbung in Pädagogik und Deutschdidaktik. – In: Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. 22. Jg. Heft 3/98, 29–39.
- Regnery, Claudia (2003): Die deutsche Werbeforschung 1900 bis 1945. – Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat.
- Renz, Gabriele (2008): Das Plakat der Bewegung. – In: Frankfurter Rundschau, 14. 05. 2008. (<http://www.fr-online.de/politik/spezials/zeitgeschichte/das-plakat-der-bewegung/-/1477344/2775040/-/index.html>).

- Rhodes, Mel (1961): An Analysis of Creativity. – In: The Phi Delta Kappan. Vol. 42, No 7, April 1961, 305–310.
- Ripke, Gustav (2005): Kreativität und Diagnostik. (Einführungen: Psychologie 1). – Münster: LIT Verlag.
- Runkehl, Jens (2013): Werbung 2.0 – Zwischen Design und Funktion: Grenzgänger Internetwerbung? – In: Hartmut Stöckl (Hrsg.): Werbung – Keine Kunst!? Phänomene und Prozesse der Ästhetisierung von Werbekommunikation. – Heidelberg: Winter, 185–200.
- Schierl, Thomas (2013): Werbung – Kunst oder (k)eine Kunst? In: Hartmut Stöckl (Hrsg.): Werbung – Keine Kunst!? Phänomene und Prozesse der Ästhetisierung von Werbekommunikation. – Heidelberg: Winter, 13–29.
- Schindelbeck, Dirk (2003): Marken, Moden und Kampagnen. Illustrierte deutsche Konsumgeschichte. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schirner, Michael (1991): Werbung ist Kunst. Mit einer Einführung von Hans Ulrich Reck. 2., veränd. Aufl. – München: Klinkhardt & Biermann.
- Schmitz, Ulrich (2013): Gebrochen schöner Schein macht interessant. Kommodifizierte Ästhetik in High-End-Werbung. – In: Hartmut Stöckl (Hrsg.): Werbung – Keine Kunst!? Phänomene und Prozesse der Ästhetisierung von Werbekommunikation. Heidelberg: Winter, 65–87.
- Schnibben, Cordt (1992): Die Reklame-Republik. Über den Aufstieg der Werbung zur fünften Gewalt im Staate. – In: Der Spiegel 52/1992, 114–128.
- Schug, Alexander (2004): Werbung im Spannungsfeld von Kunst, Kritik und Marktanspruch. – In: Jörg Meißner (Hrsg.) (2004): Strategien der Werbekunst 1850-1933. Katalog zur Ausstellung. – Berlin: Deutsches Historisches Museum, 112–121.
- Sowinski, Bernhard (1979): Werbeanzeigen und Werbesendungen. (Analysen zur Sprache und Literatur). – München: Oldenbourg.
- Sowinski, Bernhard (1998): Werbung. (Grundlagen der Medienkommunikation 4). – Tübingen: Niemeyer.
- Staiger, Michael (2007): Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte. Bausteine zu einer Deutschdidaktik als Mediendidaktik. – Baltmannsweiler.
- Stöckl, Hartmut (Hrsg.) (2013a): Werbung – Keine Kunst!? Phänomene und Prozesse der Ästhetisierung von Werbekommunikation. – Heidelberg: Winter.
- Stöckl, Hartmut (2013b): Werbekommunikation und Ästhetisierung – Zur Einführung. – In: Hartmut Stöckl (Hrsg.): Werbung – Keine Kunst!? Phänomene und Prozesse der Ästhetisierung von Werbekommunikation. Heidelberg: Winter, 1–9.
- Stöckl, Hartmut (2013c): Ästhetik und Ästhetisierung von Werbung – Begriffliche, forschungsmethodische und medientheoretische Überlegungen. In: Hartmut Stöckl (Hrsg.): Werbung – Keine Kunst!? Phänomene und Prozesse der Ästhetisierung von Werbekommunikation. – Heidelberg: Winter, 89–116.
- Stoeckl, Peter (2013): Aktivierung, Benefit, Charakter und Vampire. Kriterien zur Beurteilung werblicher Ästhetik. – In: Hartmut Stöckl (Hrsg.): Werbung – Keine Kunst!? Phänomene und Prozesse der Ästhetisierung von Werbekommunikation. – Heidelberg: Winter, 119–143.
- Sutter, Tilmann/Charlton, Michael (2002): Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. – In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. – Weinheim: Juventa, 129–147.
- Toscani, Oliviero (1996): Die Werbung ist ein lächelndes Aas. [Deutsch von Barbara Neeb]. – Mannheim: Bollmann.
- Ulmann, Gisela (1970): Kreativität. Neue amerikanische Ansätze zur Erweiterung des Intelligenzkonzeptes. (Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. Reihe C, Berichte 11). 2. Aufl. – Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Vinçon, Hartmut (Hrsg.) (1995): Frank Wedekinds Maggi-Zeit. Reklamen – Reiseberichte – Briefe. Mit einem Essay von Rolf Kieser. Hrsg., kommentiert und mit einer „Das Unternehmen Maggi“ versehen von Hartmut Vinçon. (Pharus IV). – Darmstadt: Häusser.
- Völlinger, Andreas (2010): Im Zeichen des Marktes. Culture jamming, Kommunikationsguerilla und subkultureller Protest gegen die Logo-Welt der Konsumgesellschaft. – Marburg: Tectum.
- Westphal, Uwe (1989): Werbung im Dritten Reich. – Berlin: Transit.
- Wippermann, Peter (Hrsg.) (1997): Der Spiegel. Anzeigentrends: was bleibt, was geht, was kommt. – Mainz: Hermann Schmidt.
- Zurstiege, Guido (2007): Eine kurze Geschichte der Werbung. – In: Guido Zurstiege: Werbeforschung. – Konstanz: UVK, 19-33.

Annotation

Art and culture in/of advertising – suggestions (not only) for German classes

Jörg Meier

Due to its massive spread, advertising now has a disproportionately large influence on colloquial language and on broad areas of literature and culture, whilst at the same time acting as the representation of current linguistic usage. As an important part of our day-to-day cultural life, advertising moulds our customs, our value system and our language. After a short introduction the article describes the relation between history of advertising, art and culture. The third part deals with creativity and the fourth with art and culture in advertising. Furthermore the article gives some suggestions (not only) for German classes and shows some outstanding desiderata.

Keywords: advertising language, history of advertising, art and culture, German classes, language education.

Stellung von Musik und Songs in der aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskussion

Jana Juhásová

1 Einführung

Das Thema der Nutzung von Musik und Liedern im Fremdsprachenunterricht ist immer sowohl in unterrichtspraktischen als auch in theoretisch-konzeptionellen Diskussionen präsent.

Im Unterricht erfüllen Musik und Songs unterschiedliche Funktionen (siehe etwa die psychohygienische, emotionale, sozialpsychologische Funktion), sind an der Förderung des unbewussten Lernens sowie (sprachlich) kognitiver Prozesse beteiligt, unterstützen das inter- bzw. (trans-)kulturelle Lernen, dienen als Auslöser fremdsprachlicher Kommunikationsprozesse etc.. Praxiserfahrungen berichten über die herausragende Rolle von Songs beim Erwerb des Sprachmaterials (→ siehe insbesondere die Entwicklung des auditorisch- sensorischen Gedächtnisses).¹ Allgemein bekannt sind die Vorteile des Liedhörens und Singens im mnemotischen Bereich, nicht zuletzt erweist sich ihr affektives sowie didaktisches Potenzial.

In der Forschung vermehren sich seit den 1990er-Jahren Veröffentlichungen unterschiedlicher Qualität und Glaubwürdigkeit, die über vielfältige Wirkungen des Musikhörens, Musikspielens sowie des Gesangs auf Intelligenzleistungen, auf Gedächtnis, auf Emotionen sowie auf menschliche Gesundheit berichten.² Uns als Theoretiker und Praktiker im Fach DaF interessiert in erster Linie der mögliche Beitrag unterschiedlicher Formen von Musikbeschäftigung zum (Fremdsprachen-)Lernen. Die bisherigen Resultate zeigen sich als nicht befriedigend: Trotz zahlreicher Publikationen und vielversprechender Schlussfolgerungen gibt es nur selten relevante theoretisch und empirisch untermauerte Studien über die gegenseitige Beeinflussung musikalischer und sprachlicher Fähigkeiten. Die Hauptursachen dieses Zustands sind in zahlreichen Querverbindungen zwischen den verschiedensten Aspekten der Musik sowie der menschlichen Kognition zu suchen, die so kompliziert und subtil erscheinen, dass es beinahe unmöglich ist, alle auftretenden Variablen kritisch zu prüfen und zu interpretieren (Spitzer 2002, Patel 2008, Jäncke 2012).

2 Die Rolle von Musik und Songs in ausgewählten Unterrichtskonzeptionen und -modellen

Lieder und Musik sind – wie oben angedeutet - seit jeher ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Auf ihre Bedeutung weist bereits Wilhelm Viëtor in seiner im Jahre 1882 erschienenen Schrift „Der Sprachunterricht muss umkehren“ (Quousque tandem) hin.

In den älteren methodischen Richtungen³ fand das Medium Musik und Lieder traditionell zur Einübung des Sprachmaterials mittels Gesangs, oder zur Entspannung nach sogenannten „schweren Unterrichtsphasen“ Einsatz. Bei der Arbeit mit Liedern wurden zumeist ähnliche Ziele wie für andere Textsorten verfolgt, d.h., sie wurden dem detaillierten Verstehen, dem

¹ Vgl. z.B. Spitzer 2002, Jäncke 2012, Morgert 2015, Wild 2015 u.a.

² Siehe dazu z.B. den Terminus „Mozart- Effekt“ und die bekannte Studie von Bastian.

³ Vgl. die „Direkte Methode“, die „Audio-linguale“ bzw. die „Audio-visuelle Methode“ und die „Vermittelnde Methode“.

Training von Satzkonstruktionen, der Einprägung des Wortschatzes, oder den „landeskundlichen Zielen“ untergeordnet.⁴

Die erste pragmatisch-funktionale Phase der sog. *Kommunikativen Didaktik* Ende der 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts brachte zusammen mit der Anerkennung von Songs als Repräsentanten der „Alltagskultur“ auch die Notwendigkeit der Differenzierung von Hörzugängen zum auditiven Material mit. Die Akzentuierung der Rolle extensiver Hörstile für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz trug zur vielfältigen Erweiterung der bislang üblichen methodischen Optionen der Arbeit mit Musik und Songs bei.

Mit der Ausformulierung und anschließenden Etablierung des *Interkulturellen Ansatzes* – als Konsequenz der Weiterentwicklung der *Kommunikativen Didaktik* in ihrer zweiten Phase – kam es Ende der 80er-Jahre des 20. Jahrhunderts zur „Wiederentdeckung“ der Texte mit künstlerischen Ansprüchen (unter anderen auch Lieder) als eines der Teilziele des Fremdsprachenunterrichts. Der Blick auf die Sprache als Mittel der Verständigung wurde um jenen des Brückenschlagens zu anderen Menschen und Kulturen erweitert. Neu waren die Bestrebungen der Methodik des *Interkulturellen Ansatzes*, sich mehr auf die Bedürfnisse und Interessen der Schüler einzulassen und den wachsenden Bedarf an humanistisch orientiertem Fremdsprachlernen durch (subjektiv-relevante) Inhalte mit kultur- ästhetischem Wert zu decken.

Der heutige *post- bzw. neokommunikative* Fremdsprachenunterricht⁵ basiert infolge merklicher Ausdifferenzierung des fremdsprachlichen Lernens und seiner Individualisierung auf keinem methodischen Ansatz,⁶ allerdings bleibt er von den im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) festgelegten Zielsetzungen weitgehend betroffen. Der Referenzrahmen (GER), der grundsätzlich die Anregungen einer pragmatisch-funktionalen Sicht auf Sprache aufnimmt, übt einen beträchtlichen Einfluss auf fremdsprachliche Curricula, Bildungspläne, Rahmenrichtlinien aus und prägt Lehrmaterialienentwicklung der europäischen Länder (inclusive der Slowakei).

Kritiker werfen dem GER übertriebene Sprachhandlungsbezogenheit und „Textlust“ sowie eine damit verbundene mangelnde Kultur- und Kontextsensitivität zu wichtigen sprachdidaktischen und persönlichkeitsbildenden, (inter-)kulturellen, ästhetischen Impulsen vor (Badstübner-Kizik 2005, Krumm 2006, Wicke 2010, Precht 2013).

Die Befürworter behaupten, die Spontantität, Menschlichkeit, Kreativität und Ganzheitlichkeit des fremdsprachlichen Lernprozesses seien im GER nicht gefährdet. Die Abwesenheit einiger Lernzielformulierungen im interkulturellen sowie im literarisch-kulturellen Bereich erklären sie mit der Unsinnigkeit der Lernzielskalierung in „ästhetischer Verwendung“ der Sprache (vgl. z.B. Funk 2005).⁷ Faktum bleibt, dass die Rolle authentischer künstlerischer Inhalte für das Sprachenlernen im GER lediglich marginal aufgeführt wird (siehe Kapitel 4.3.5 des Referenzrahmens).

⁴ Die gängigen Zielsetzungen der Arbeit mit Liedern haben sich leider seitdem nicht wesentlich geändert: Sie sind im Prinzip der Tradition der audio-lingualen Methode verpflichtet und ihr funktionaler Einsatz in den Unterricht wird weitgehend forciert. Vorherrschend sind immer noch die auf Übersetzung bezogenen Aufgaben, Fragen und Antworten zum Text, Textreproduktion und schließlich Einübung des Gesangs (siehe Juhásová 2010 – die Schlussfolgerungen ergaben sich aus Befragungen von 53 DaF-Lehrenden in der Slowakei in den Jahren 2008 – 2010).

⁵ Diese Bezeichnung übernahm ich von Kurtz (siehe Kurtz 2013: 81).

⁶ Man spricht in der Fremdsprachendidaktik seit Beginn der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts über keine abgrenzbaren Methoden, vielmehr über Prinzipien der Fremdsprachenvermittlung. Die aktuell am häufigsten erwähnten Prinzipien sind die der Lernerzentriertheit (autonomes Lernen, kooperatives Lernen etc.), der Handlungs- und Aufgabenorientierung, der Inhalts- und Interkulturalitätsorientierung sowie der Kompetenz- und Mehrsprachigkeitsförderung (Königs 2013, Kurtz 2013).

⁷ Die Lernzielformulierungen im interkulturellen sowie im literarisch-kulturellen Bereich lassen sich auf der Ebene curricularer Vorgaben entscheiden (Funk 2005: 159).

Ohne die antagonistischen Positionen – der einen oder der anderen Seite – weiter ausführen und kommentieren zu wollen, bin ich davon überzeugt, dass definitiv einmal ein „Neu-Denken“ im (Fremdsprachen-) Unterricht erforderlich wäre: Der Lernende sollte mittels Beschäftigung mit authentischen, unverkürzten Lerngegenständen reale Möglichkeiten für echte Fragen, für vielfältige individuelle Interpretationen erhalten, sein kritisch-reflektives Denken unterstützen und somit das eigene Könnensnetz sowie das eigene ästhetische Empfinden erweitern (Grätz 2005, Wicke 2000, Blell/Kupetz 2010, Badstübner-Kizik 2010, Boeckmann 2013).

3 Musik und Songs in innovativen Ansätzen der fremdsprachlichen Edukation – Anregungen von der Sprachlehrforschung und den Bezugswissenschaften

Im Folgenden werden ausgewählte Ansätze des fremdsprachlichen Unterrichts sowie der Sprachlehrforschung und verwandten Wissenschaften erörtert, die der Kunst und dem Medium Lied nahestehen und die über das Potenzial verfügen, die angedeuteten „Reformideen“ in die Unterrichtspraxis umzusetzen.

3.1 Musikverarbeitung und Spracherwerb

Das Lied stellt eine Synthese von Musik und Text dar. Zahlreiche Erkenntnisse aus den Bereichen der kognitiven Neurowissenschaften (insbesondere der Lernforschung) sowie der Musikforschung fließen in die Praxis mit dem Ziel ein, das Potenzial der Lieder für fremdsprachlichen Unterricht aus den grundlegenden Ähnlichkeiten der sprachlichen und musikalischen Informationsverarbeitung herleiten zu können (vgl. Blell/Kupetz 2010, Jentschke/Koelsch 2010 u.a.). Beim Hören eines Songs (als vertonten Text) handelt es sich um die, sich theoretisch auf das Modell der multimodalen Wahrnehmung gestützte, parallele Rezeption von Musik und Text.⁸

Obwohl die Annahmen über den positiven Einfluss musikalischer auf sprachliche Strukturen bei der Rezeption eines (fremdsprachlichen) Liedes (noch) nicht durch ausreichende Forschungen bestätigt wurden, wurde bereits eine Reihe grundlegend ähnlicher Verarbeitungsmechanismen für Sprache und Musik festgestellt. Dazu gehören: Herausbildung von Lautkategorien auf der Grundlage statistisch relevanter Regularitäten im Bereich der rhythmischen und melodischen Sequenzen; Integration der einkommenden (rezipierten) tonalen Elemente (Worte und Töne der Musik) in syntaktische Strukturen; Erschließung emotionaler Bedeutung aus den akustischen Signalen sowie Ähnlichkeiten im Verlauf der Interpretation beider Bereiche wie etwa Zerlegung komplexer akustischer Sequenzen in diskret wahrnehmbare Elemente und ihr anschließender Wiederaufbau in sinnübertragende hierarchische Strukturen (Patel 2008: 3–4, Blell/Kupetz 2010: 11, Jäncke 2012, Morgert 2015: 60).⁹

Das musikalische Schema von Songs weist infolge ihrer globalen Verbreitung häufig bestimmte narrative Elemente auf (Spitzer 2002: 18).¹⁰ Allgemein wird die Ansicht vertreten, dass

⁸ In der Literatur werden dafür Begriffe wie „doppelte Chunks“ (vgl. Morgert, 2015, Wild, 2015), oder „duale Kodierung“ bzw. „duale Rezeption“ (vgl. Blell 1994, Blell 2006, Allmayer 2008, Blell/Lütge 2012) verwendet. Bereits die Melodie der Musik ist ein typisches Beispiel der ganzheitlichen Wahrnehmung. Sie ist „nicht als Gesamtheit einzelner Teile (Töne) zu erklären, sondern als eine perzeptuelle, kohärente Entität, die mehr als die Endsumme dieser Teile darstellt“ (vgl. Franěk 2005: 74, Übersetzung J. J.).

⁹ Andeutungen auf gemeinsame und überschneidende neurale Ressourcen bei der Sprach- und Musikverarbeitung sind zum Beispiel bei Spitzer 2002, Patel 2008, Jäncke 2012, Morgert 2015, Wild 2015 zu finden.

¹⁰ Von der kognitiven Psychologie werden sie „vorbereitete Verarbeitungsschablonen“ genannt.

das nichtsprachliche Wissen, d.h. das Begreifen der Liedstruktur,¹¹ mit ihren elementaren musikalischen Charakteristika (Vorkenntnisse über Songkomposition, bekannte Ton-, Rhythmus- und Harmoniefolgen) und dem Weltwissen des jeweiligen Individuums (wie etwa Kenntnis des sprachlichen Kontextes, der Situation) positiv mit Sprachverarbeitungsprozessen korreliert. Die Songrezeption – im Vergleich zu gesprochenen (poetischen) Texten – erhöht außerdem die Wahrscheinlichkeit der Assoziationsbildung und somit auch der Gedächtnisspeicherung sowie des Gedächtnisabrufs (vgl. Blell 2006, Allmayer 2008, Buhl/Cslovjecsek 2010, Wild 2015).

Die fremdsprachliche Didaktik und Methodik schlussfolgert daraus, dass im Falle der ganzheitlichen Engagiertheit des Rezipienten in den Hörprozess (→siehe Forschungen zum kontextabhängigen Gedächtnis), d.h. wenn kognitive, affektive, (soziale) und motorische Dimensionen seiner Persönlichkeit ergriffen werden (wie z.B. beim Liedhören, bzw. -singen), es zu einer effektiveren langfristigen Aufnahme sprachlicher Inhalte kommt (Spitzer 2002, Franěk 2005, Badstübner-Kizik 2007, Lenčová 2007, Allmayer 2008, Buhl/Cslovjecsek 2010, Jäncke 2012).

3.2 (Postmoderne) Musikpädagogik und handlungsorientierte Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts

Ähnlich wie der Fremdsprachenunterricht positioniert sich die heutige Musikpädagogik im Zeichen eines postmodernen Pragmatismus, indem Handlungsorientierung als zentrales konzeptionell-didaktisches Prinzip angenommen wird. Auch die Musikpädagogik baut auf Formen des praktischen Lernens, (sgn. „learning by doing“) auf, methodisch gestützt auf aufgabenorientiertem Lehren und Lernen sowie auf der holistischen ästhetisch-kinästhetischen Erfahrung (Rinvolutri 2009). Sie akzentuiert eine solche Wahl von Inhalten und Themen, die einen bestimmten Anteil der außerschulischen Umgebung der Lernenden – wie zum Beispiel ihre individuellen Musikerfahrungen und Musikpräferenzen – in den Musikunterricht integrieren (vgl. Wicke 2000, Badstübner-Kizik 2007).

Der Beitrag des musikpädagogischen Denkens erweist sich vielerorts als inspirativ für die fremdsprachliche Edukation: Deutschlehrende sollen sich einerseits der Notwendigkeit eines ausgewogenen Verständnisses von Musik als reiner zweckfreier Kunst (deren Hauptziel selbst das stimmungorientierte Hören, das emotionale Heranziehen des Rezipienten in den Hörprozess ist) bewusst werden (vgl. Blell 1995: 305 nach Vinzentius 2012: 44), dies mit der funktionalen Auffassung der Musik und Lieder im Fremdsprachenunterricht zu konfrontieren und schließlich diese beide Positionen in das didaktisch-methodische Konzept zu transferieren.¹²

3.3 Kulturologische Konzepte

Kulturologische Ansätze erweitern die Bedeutung des Begriffs der Interkulturalität. Ihre Aufmerksamkeit wird auf Kultur- und Kunstartefakte, auf literarische Texte, Musik sowie auf die bislang weniger beachteten Textformate unterschiedlicher medialer Prägung (Bild, Film(Musik), Song, Hypertext etc.) gelenkt. Sie alle sind an der (Mit-)Gestaltung eines „prozessualen, dynamischen und kontextbezogenen Kulturbegriffs“ (Schweiger 2013: 61) beteiligt und

¹¹ Wissen über Struktur der „westlichen“ Musik. Bei Songs werden Melodien im auditorisch-sensorischen Gedächtnis (Jäncke 2012: 292) als „System der westlich-abendländischen Musik“ gespeichert (Beličová 2002, Spitzer 2002, Badstübner-Kizik 2007).

¹² Der reine Darbietungseffekt ohne seinen utilitaristisch-konnotierten Missbrauch (Buhl/Cslovjecsek 2010: 75) beeinflusst positiv kognitive Leistungen und kann zur Effektivierung des Fremdspracherwerbs führen (vgl. z.B. Lojová 2005, Jäncke 2012, Morgret 2015).

werden aktuell aus medien-ästhetischer, kulturdidaktischer sowie aus der Perspektive der *Multiple Literacies*-Didaktik neu diskutiert:

In dem **medial-ästhetischen Konzept** geht es in erster Linie darum, das „Verstehen“ zu lernen, d.h. die individuelle Fähigkeit zu entwickeln, eine (musikalische, sprachliche u.a.) Mitteilung überhaupt erst als solche zu erkennen, sich angesprochen zu fühlen, mit Neugierverhalten zu reagieren.

Dieser Ansatz plädiert für die „Wiederentdeckung der akustischen Dimension“ der Wahrnehmung (Blell/Lütge 2012: 99–100), für die Bewusstmachung der Wichtigkeit von Prozessen „des Hörens, Horchens und Lauschens als Formen der auditiven Aufmerksamkeit“ (Badstübner-Kizik 2005: 132). Im Vordergrund der medialen und ästhetischen Erziehung steht deshalb die Forderung nach intentionaler methodischer Schulung differenzierter Perzeptionsmodi (vgl. Badstübner-Kizik 2005, 2007, Blell/Kupetz 2010, Blell/Lütge 2012). Da Musik und Songs auditiv rezipiert werden und die Sprache entwicklungspsychologisch sowie statistisch gesehen auch primär durch das Gehör aufgenommen wird,¹³ bietet dieser Ansatz zahlreiche Anregungen für die Verwertung akustischer Medien wie Musik und Lieder im fremdsprachlichen Unterricht.

Vor dem Hintergrund der rasanten Zunahme elektronisch gestützter multimodaler Formen globalisierter Kommunikation sowie durch den Einfluss von Multikulturalismus (vgl. Badstübner-Kizik 2007, Blell/ Roscher 2012) hat sich auch **der Multiliteracies- Ansatz** (die sgn. *Multiple Literacies*-Didaktik) herausgebildet. Er basiert auf Erkenntnissen aus der Kunstpädagogik, der Medien- sowie Fremdsprachendidaktik und definiert sich als ganzheitlich-medialer Lernansatz. In Bezug auf Musik behandelt die *Multiple Literacies*-Didaktik intermediale Verflechtungen von Musik mit anderen Medien und greift das Phänomen der ästhetischen Synäthese auf (Martinez 2014: 83).

Die kulturologischen, medial-ästhetischen Konzepte sowie die Multiple-Literacies-Didaktik weisen viele Gemeinsamkeiten auf: Die auf unterschiedlichste Weise geprägten Medien (darunter auch Musik und Songs) stellen für gegenwärtiges handlungsorientiertes, ganzheitliches und kulturbezogenes Lernen kein unantastbares Kunstwerk dar. Gerade ihre Mehrdeutigkeit und Ambivalenz wird in den Mittelpunkt gestellt. Das Spielen mit der Sprache, Bild, Ton etc. ermöglicht es den Lernenden, Beziehungen zwischen Sprache und Identität, zwischen Sprache und Kultur zu erfahren (Boeckmann 2013: 29)¹⁴ sowie eine wertvolle Kompetenz „im Umgang mit der Vielfältigkeit von Quellen, Perspektivierungen, Sichtweisen, Mustern, Formen, Zitaten, Verfremdungen, Anspielungen und Verweisen“ (Schweiger 2013: 61) zu erwerben.

3.4 Tertiärsprachendidaktik (Interkomprehensionsdidaktik)

Die Tertiärsprachendidaktik bzw. Interkomprehensionsdidaktik,¹⁵ die auf den Begriffen „Plurilingualismus“, „multiples Sprachenlernen“, „Mehrsprachigkeit“ (Marx 2005, Krumm 2009/2010, Boeckmann 2013, Langer 2014, Amman 2015, Alvarez 2015) aufgebaut wird, ist in der aktuellen Bildungsdiskussion in Europa zum Schlagwort geworden.¹⁶

¹³ Sprachforscher geben an, dass ein Mensch durchschnittlich 70 % seines Wachzustandes mit einem bestimmten Typ der Kommunikation verbringt. Davon machen das Hören 45 %, das Sprechen 30 %, das Lesen 16 % und das Schreiben 9 % aus (siehe z.B. Kopenhagen 2011, Blanco/Guisado 2012).

¹⁴ Eine der musikologischen Definitionen von Musik beruht auf ihrer Auffassung als Tätigkeit, als „Spiel mit Tönen, das gleichzeitig ein Spiel mit der Zeit ist“ (vgl. Poledňák 2006: 95, Übersetzung J.J.).

¹⁵ In der Fachliteratur werden meistens alle nach der ersten Fremdsprache erlernten oder erworbenen Sprachen unter dem Begriff „Tertiärsprache“ zusammengefasst (vgl. z.B. Marx 2005).

¹⁶ Unter anderem in ihrer Form DaFnE (Deutsch nach dem Englischen), das auch auf die slowakische Realität des Deutschen als zweite Fremdsprache zutrifft.

Tertiärsprachendidaktik schafft gute Voraussetzungen für die Gestaltung von Unterrichtsinhalten mit und um Kunstmedien. Ihre Prinzipien legen Nachdruck auf Inhalts- und Themenorientierung sowie die Rezeptivität des Sprachenlernens, Nutzung extracurricularer Lernangebote, Authentizität, Fülle und die subjektive Relevanz der eingesetzten Medien und Materialien (Neuner 2003, Marx 2005). Musik, Lieder und andere Kunst- und Kulturartefakte verfügen auch in diesem Konzept über das Potenzial, Handlungsspielräume für die Stärkung der eigenen Lernfähigkeit einzuräumen, die Lernenden beim Experimentieren, beim entdeckenden Lernen zu unterstützen und mit ihrem ästhetischen Mehrwert einer empathischen Kommunikation im Unterricht zu verhelfen.

Der aktuellen fremdsprachendidaktischer Debatte (eingeschlossen der Interkomprehensionsdidaktik) sind positive Trends zu entnehmen. Obwohl es den Menschen, trotz aller Techniken zur Verbesserung des Lernens und des Gedächtnisses, bislang noch nicht gelungen ist, ohne Anstrengung zu lernen (Jäncke, 2012: 23), erscheint es als eher unwahrscheinlich, dass das Festhalten an den eng utilitaristisch erfassten Lernzielbestimmungen des Fremdsprachenunterrichts zur fremdsprachlichen Bildung führt. Musik, Lieder sowie andere Kunstgattungen können (obgleich keineswegs als Allheilmittel betrachtet) das institutionelle inhaltliche Angebot des DaF-Lernens sicherlich bereichern.

4 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurden aktuelle Entwicklungstendenzen der Fremdsprachendidaktik (DaF), Erkenntnisse der Sprachlehrforschung sowie angrenzender Wissenschaften in Bezug auf Musik und Lieder vorgestellt. Objektiv wäre es anzumerken, dass keine handgreiflichen theoretisch und empirisch belegten Fakten zum positiven Einfluss der Musik und Songs für den Fremdspracherwerb vorliegen, jedoch die Bedeutsamkeit und Funktionen von Musik und Songs im Fremdsprachenunterricht mehrperspektivisch begründbar ist. Neuere Erkenntnisse in den Bezugswissenschaften wie etwa aus der Spracherwerbs- und der Musikverarbeitungsforschung; aus der Literatur und aus Kulturwissenschaften, aus der prozessorientierten Mediendidaktik, aus den intermedialen erzählendidaktischen Modulen oder aus multilingualen Sach(fach)-Unterrichtskonzepten eröffnen neue Umsetzungsmöglichkeiten für Kunstmedien im Fremdsprachenunterricht. Mithilfe von Musik und Songs kann es gelingen, zentrale Aspekte eines modernen Fremdsprachenunterrichts, die z.B. mit Begriffen wie „Mehrsprachigkeit“, „Interkulturbezogenes Lernen“, oder „handlungsorientierter Sprachenunterricht“ verbunden sind, in stärkerem Maße praxiswirksam zu gestalten.

Das Anliegen des vorliegenden Beitrags war es, darauf hinweisen, dass man in einem humanistisch ausgerichteten Fremdsprachenunterricht mehr anstreben soll, als sich zum Ziel nur die pragmatische Wissensvermittlung und Kompetenzentwicklung zu setzen. Die Theorie sollte den Lehrenden durch entsprechende methodische Maßnahmen aufzeigen, dass es sich lohnt, optionale oder kreative und scheinbar zweckfreie Dinge in den Unterricht zu integrieren (Wicke 2010: 7). Der schulische fremdsprachliche Unterricht als ein Ort der Identitätsbildung, der ästhetischen Veredlung darf seine pädagogische Funktion nicht aus den Augen verlieren.

Literaturverzeichnis

- Allmayer, Sandra (2008): Sprache und Musik im Gedächtnis: Grammatikvermittlung mit Rock- und Popmusik im Fremdspracherwerb. Dissertation, – Wien: Universität Wien.
- Alvarez, Michael (2015): Using CLIL-Methodology: Developing Learner Motivation in Learners of English as a Second Language through Content Area Guided Reading. – In: Witzigmann, S. Rymarczyk, J. (Hg.) Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. – Frankfurt a. Main: Lang, 205–229.
- Ammann, Eva Maria Fernandez (2015): Sprachliche und kulturelle Vielfalt als Ressource im Spanischunterricht: Zur Entwicklung von *Language Awareness* und *Cultural Awareness*. – In: Witzigmann, S. Rymarczyk, J. (Hg.) Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. – Frankfurt a. Main: Lang, 145–164.
- Badstübner-Kizik (2005): Hinsehen, Zuhören und Fragen - „Alte“ Medien und „vergessene“ Kompetenzen? – In: G. Blell /R. Kupetz (Hg.) Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz. – Frankfurt am Main: Lang, 131–150.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2007): Bild- und Musik Kunst im Fremdsprachenunterricht. – Frankfurt am Main: Lang.
- Badstübner-Kizik, Camila (2010): Musik in Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht – was will und was kann sie (nicht)? – In: Blell, G./Kupetz, R. (Hg.) Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. – Frankfurt a. Main: Lang, 109–119.
- Beličová, Renáta (2002): Receptná hudobná estetika. Introdukcia. – Nitra: Ústav literárnej a umeleckej komunikácie Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Blanco, Maria/Guisado, Juan J. (2012): Exploring the listening process to inform the development of strategy awareness-raising materials. – In: The Language Learning Journal. Journal of the Association for Language Learning 2/40, 223–236.
- Blell, Gabriele (1994): Vom literarischen Text zum Bild und zum Musikstück oder umgekehrt: literarisierte Bilder und Musikstücke zur Förderung der Prozessorientierung im Fremdsprachenunterricht. – In: Gienow, W./ Hellwig, K. (Hg.) Interkulturelle Kommunikation und prozessorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht. Seelze: Friedrich Verlag, 160–173.
- Blell, Gabriele (2006): Tonkunst als Mittel zur Förderung rezeptiver und produktiver Sprachprozesse im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. – In: Blell, G./Hellwig, K.(Hg.) Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. – Frankfurt a. Main: Lang, 43–66.
- Blell, Gabriele/Kupetz, Renate (2010): Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. – In: Blell, G./Kupetz, R. (Hg.) Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. – Frankfurt a. Main: Lang, 9–27.
- Blell, Gabriele/Lütge, Christiane (2012): Musical Visions: Filmmusik im Rahmen der Entwicklung von Hör-Seh-Verstehen im Fremdsprachenunterricht. In: M. Reinfried/ L. Volkmann (Hg.) Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen. – Frankfurt a. Main: Lang, 99–110.
- Blell, Gabriele/ Roscher, Felix (2012): Die Filmmusik in Babel: episodisch perspektiviert für den Fremdsprachenunterricht. – In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 17/2, 71–89.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2013): Mehrsprachigkeit im Mehrheitssprachenunterricht Deutsch-vom Deutschunterricht zum Sprachenunterricht. In: ÖDaF-Mitteilungen. Horizonte. Sonderheft zur IDT 2013. Ressourcen. 29. – Wien: Universität, 16– 33.
- Bredella/Legutke (1992): Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht Englisch. – Bochum: Kamp.
- Buhl, Hanna/ Cslovjecssek, Markus (2010): Was hat Sprachenlernen mit Musik zu tun? Gedanken zur Begründung einer integrativen Musikpädagogik. – In: Blell, G./Kupetz, R. (Hg.) Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. – Frankfurt a. Main: Lang, 63–81.
- Franěk, Miroslav (2005): Hudební psychologie. – Praha: Karolinum.
- Funk, Hermann (2005): Die zweite Pragmatisierung des europäischen Fremdsprachenunterrichts. – In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid & Schmenk, Barbara (Hg.): Grenzüberschreitungen. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag. – Tübingen: Narr, 145–162.

- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001). – Straßburg Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit.
- Grätz, Roland (2005): Medien, Spiele und Kommunikation. – In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid & Schmenk, Barbara (Hg.) Grenzüberschreitungen. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag. – Tübingen: Narr, 257–268.
- Jäncke, Lutz (2012): Macht Musik schlau? – Bern: Hans Huber.
- Jentschke/ Koelsch (2010): Sprach- und Musikverarbeitung bei Kindern: Einflüsse musikalischen Trainings. – In: Blell, G./Kupetz, R. (Hg.) Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. – Frankfurt a. Main: Lang, 37–55.
- Juhásová, Jana (2010): Populárna pieseň ako prostriedok auditívnej recepcie v cudzojazyčnom vyučovaní. Počúvanie s porozumením v nemeckom jazyku na stredných školách. Dizertačná práca. – Bratislava: Filozofická fakulta UK.
- Káčala, Ján et al (1989): Krátky slovník slovenského jazyka. – Bratislava: SPN, 1989.
- Königs, Frank (2013): Was hat die Sprachlehrforschung gebracht? – In: Fremdsprachen Lehren und Lernen. 42. Tübingen: Narr Francke Attempo, 8–20.
- Kopenhagen, Andrea (2011): Gegenwärtige Formate von Hörverstehenstests und ihre empirische Evaluierung. – In: DaF, 3, 138–146.
- Kropp, Amina (2015): Vorsprung durch Vorwissen: Das Potenzial von Transferleistungen für die Nutzung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. – In: Witzigmann, S. Rymarczyk, J. (Hg.) Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. – Frankfurt a. Main: Lang, 165–184.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Müssen jetzt alle Dasselbe können? Vor- und Nachteile der Globalisierungsprozesse im Sprachunterricht. – In: Fremdsprache Deutsch. Kompetenzen testen, prüfen, zertifizieren. 34. – Stuttgart: Klett, 30–34.
- Krumm, Hans-Jürgen (2008): Ziele, Wirkungen und Nebenwirkungen. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. – In: Fremdsprache Deutsch. Wozu Modelle? – Stuttgart: Klett, 30–34.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009/2010): Mehrsprachigkeit und die Rolle der deutschen Sprache (II). – In: Cizí jazyky 4, 121–124.
- Kurtz, Jürgen (2013): Der kommunikative Ansatz und seine Bedeutung für die Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu Beginn des 21. Jahrhunderts. – In: Fremdsprachen Lehren und Lernen. 42. – Tübingen: Narr Francke Attempo, 80–91.
- Langer, Elisabeth (2014): Mehrsprachigkeit als Ressource im sprachbewussten Sachfachunterricht. – In: ÖDaF-Mitteilungen. 30 Jahre (sprachen-)politisch mitgeredet – der ÖDaF. 30. – Wien: Universität, 45–55.
- Lenčová, Ivica (2007): Celostná pedagogika ako cesta k humanizácii vyučovania. – Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied.
- Lojová, Gabriela (2005): Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I. – Bratislava: Univerzita Komenského.
- Martinez, Emilie (2014): Wo die Musik spricht, antwortet das Gemälde: Zur Nutzung der kulturübergreifenden Instrumentalmusik-, Klang- und Kunstbildwahrnehmung im DaF-Unterricht am Beispiel der ästhetischen Synästhesie. – In: ÖDaF-Mitteilungen. Ressourcen. 30. – Wien: Universität, 83–92.
- Marx, Nicole (2005): Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaF+E“. – Hohengehren: Schneider.
- Morgret, Stefanie (2015): Die Rolle der Variabilität beim Einsatz von Musik am Beispiel der L2-Aussprachevermittlung. – In: ÖDaF-Mitteilungen. Diversität als Chance- DaF/DaZ lernen und lehren in mehrsprachigen Gesellschaften. 31. – Wien: Universität, 51–63.
- Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. – Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard et al.(2003): Deutsch in Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch. Berlin: Langenscheidt.
- Patel, Aniruddh D. (2008): Music, Language and the brain. Oxford: University Press, 2008.
- Poledňák, Ivan (2006): Hudba jako problém estetiky. Praha: Karolinum.
- Precht, Richard David (2013): Anna, die Schule und der liebe Gott. München: Goldmann.
- Rinvoluceri, Mario/ Krenn, Wilfried/ Puchta, Herbert (2009): Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht. Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht. Hueber: Ismaning.

- Schweiger, Hannes (2013): Kulturbezogenes Lernen mit Literatur. – In: ÖDaF-Mitteilungen. Horizonte. Sonderheft zur IDT 2013. Ressourcen. 29. – Wien: Universität, 61–77.
- Spitzer, Manfred (2002): Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. – Stuttgart: Schattauer.
- Vinzentius, Christian (2012): It's only Rock'n Roll (but they like it). Musikeinsatz in einem kompetenzorientierten Englischunterricht. – In: Praxis Englisch 1, 44–45.
- Wicke, Rainer-Ernst (2000): Grenzüberschreitungen. München: Iudicium.
- Wicke, Rainer Ernst (2010): Unterricht gestalten- Unterricht entwickeln. – In: Fremdsprache Deutsch. 43, 5–12.
- Wild, Katharina (2015): Aussprache und Musik. Eine empirische Längsschnittstudie zum Wortakzentwerb. Hohengehren: Schneider.

Annotation

Music and songs and their position in the actual discussion of methodology and didactics about teaching foreign languages

Jana Juhásová

The article focuses on the analysis of more traditional methodical ways from the view of, which is dedicated to art media. The author contrasts these traditional ways with more recent approaches to teaching foreign languages. The direct comparison demonstrates the potential of findings from various studies to revive the discussion on music and songs in modern foreign languages teaching.

Keywords: German as a foreign language, music, song, conceptions of teaching foreign languages.

Der Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht

Petra Besedová

1 Einleitung (Begriffsbestimmung, Inhaltsbestimmung)

Angesichts der zahlreichen Forschungsstudien, die sich mit dem Thema Landes- und Kulturwissenschaften im schulischen Fremdsprachenunterricht (FSU) beschäftigen, scheint es verwunderlich, dass Untersuchungen zur Berücksichtigung der Kunst im FSU in der Beziehung zur Sprache und Kultur nur in Ansätzen existieren. Mit der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung werden seit dem Beginn der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts neue gemeinsame Forschungsfelder und Schwerpunkte dieser Bereiche gesucht und wiederentdeckt. Ab der Mitte der 80er Jahre kam es im FSU zu einer verstärkten Beachtung der Medien. Reinfried charakterisiert diesen Prozess als

„Triumph der kleinschrittigen Umgestaltung der Unterrichtspraxis gegenüber einer theoretisch postulierten Bewegung des Fremdsprachenunterrichts in größeren dialektischen Sprüngen.“
(Reinfried 1992: 14ff.)

Seit dieser Zeit finden neben sprachlichen Texten auch außersprachliche Gestaltungsformen wie Bildkunst und Musik eigene Beachtung im FSU. Ganz am Anfang stellt sich natürlich die Frage, was eigentlich unter dem Begriff Kunst verstanden wird. Er erweist sich einerseits als komplex, andererseits als ungenau, und zahlreiche Wissenschaftler charakterisieren ihn verschiedenartig. Badstübner-Kizik (2010: 1596) sieht in dem Begriff Kunst einen Sammelbegriff für Bildende Kunst (Malerei, Grafik, Collage, Fotografie, Plastik, Objektkunst, Architektur, Kunsthandwerk, Design) und Darstellende Kunst (Theater, Tanz, Film). Obwohl sie von einem Sammelbegriff spricht, fehlen hier die anderen Arten des menschlichen Schaffens wie z. B. die Literatur. Die Autorin versteht den Begriff Kunst in einer umfangreicheren Bedeutung, die nämlich das Schaffen der ganzen Gesellschaft von Anfang ihrer Existenz an bis zur heutigen Zeit einschließt; Kunst wird also als das Ergebnis gezielter menschlicher Tätigkeit verstanden. Anders gesagt wird Kunst als ein menschliches Produkt angesehen, d. h. als das Ergebnis eines kreativen Prozesses. Dabei unterscheiden wir fünf Bereiche der Kunst:

Darstellende Künste	Film, Video, Tanz, Schauspiel, Pantomime, Aktionskunst usw.
Bildende Künste	Malerei, Comic, Cartoon, Grafik, Architektur, Plastik/ Skulptur, Fotografie usw.
Angewandte Künste	Kunsthandwerk, Industriedesign usw.
Musikalische Künste	Instrumental-, Vokalmusik, klassische Musik, Komposition, Interpretation usw.
Literarische Künste	Epik, Dramatik, Lyrik usw.

Tab. 1

Die Techniken und Ausdrucksformen der Kunst haben sich seit Beginn der Moderne stark erweitert. Zu den Klassikern der Bildenden Kunst gehören schon lange Zeichnungen, Gemälde, Collagen und Drucke (wie Lithografien, Holzschnitte, Gravierungen und Siebdrucke). Die heutige Kunst bedient sich oft der Parodie oder Paraphrase und nutzt z. B. Fotografien, Videos, Comics usw. als ihr Medium. In der modernen Zeit darf man auch die Ausdrucksformen der

Neuen Medien nicht vergessen, wozu der Hörrundfunk, das Fernsehen und auch das Internet gezählt werden.

In diesem Artikel beschäftigen wir uns mit dem Thema Kunst aus der Perspektive des schulischen Fremdsprachenunterrichts bzw. des DaF-Unterrichts und geht der Frage nach, wie Kunst im DaF-Unterricht genutzt werden kann.

2 Kunst und Sprache als Ausdruck von Kultur im DaF-Unterricht

Kultur, Sprache und Kunst gehören untrennbar zusammen. Roche sagt, dass die Sprache aus kulturellen Gegebenheiten erwachse und sie wiederum gleichzeitig daran beteiligt sei, eben diese Gegebenheiten selbst zu (er)schaffen. (vgl. Roche 2013: 282ff.) Wenn wir bei der Definition der Kunst bleiben, dass es sich dabei um jedes menschliche Schaffen handelt, sind die Kunst und die Sprache Ausdrücke der menschlichen Kultur, und sie beide beeinflussen einander.

*„Mit Sprache benennen wir die für uns wichtigen Elemente und Perspektiven der Welt und erzeugen so mentale Bilder, die den weiteren Spracherwerb und Gebrauch von Sprachen bestimmen.“
(Roche 2013: 282ff.)*

Decke-Cornill und Küster (2010: 232ff.) geben zu, dass in der kulturwissenschaftlichen Forschung auf diachroner wie auf synchroner Ebene eine nahezu unüberschaubare Anzahl von Definitionen zu finden ist. Die Kultur wird also als eine Gruppierung von gesprochenen oder geschriebenen Texten verstanden. Das Hauptziel von Fremdsprachendidaktikern sollte es sein, den Lernenden zu einem Selbstverständnis der fremden Kultur zu führen. Gerade mit Blick auf das Lernen fremder Sprachen hat dieser kulturelle Aspekt eine besondere Relevanz. In diesem Sinne sind Decke-Cornill und Küster (ebenda) der Meinung, dass fremde Sprachen dem Einzelnen die Teilnahme an ursprünglich fremden Diskursgemeinschaften ermöglichen, indem diese nämlich subjektiv als Teil der eigenen Lebenswelt dienen. Daraus ergibt sich, dass mit einer Sprache die wichtigen Elemente und Perspektiven der Welt und des menschlichen Schaffens benannt werden. Die zahlreichen Definitionen von Kultur führen Decke-Cornill und Küster in den vier folgenden Definitionen zusammen:

1. *Kultur ist ein vielschichtiges Konstrukt mit offenen Rädern, das von Überlappungen, Vermischungen und wechselseitigen Durchdringungen gekennzeichnet ist.*
2. *Kultur ist ein diskursiv verfasstes Konstrukt. Kultur ist kein vorfindliches objektives Phänomen, sondern eine gesellschaftliche Praxis der Bedeutungszuweisung, an der jede/r Einzelne teilhat.*
3. *Gleichwohl sind auf unterschiedlichen Ebenen sozialer Organisation kollektive Deutungsmuster und Verhaltenskonventionen zu beobachten, die Individuen und Gruppen Orientierungsangebote liefern.*
4. *Kulturelle Identitäten sind dynamische Selbstverortungen von Individuen und Gruppen, in denen „Eigenes“, „Fremdes“ und „Übergreifend-Gemeinsames“ situationsspezifisch jeweils neu definiert werden. (Decke-Cornill und Küster 2010: 234ff.)*

Es gibt im Hinblick auf das Thema Kunst im FSU natürlich eine Menge von Kombinationsmöglichkeiten, wie man Kunst mit anderen Bereichen kombinieren kann. Es lassen sich folgende Gruppen und Themen, die in den DaF-Unterricht einfließen können, unterscheiden:

1. Kunst und Sprache – damit sind z. B. die Sprache im Bild, Bildunterschriften, usw. gemeint.

2. Kunst in der Sprache – hierunter versteht man z. B. den Wortschatz, literarische Texte, Sachtexte, Biografien usw.
3. Kunst und Gegenstand – verschiedene Dinge z. B. Ansichtskarten, Eintrittskarten, Prospekte, Plakate usw.
4. Kunst und Geschäft – dieses Paar bezieht sich z. B. auf Werbung, Auftragskunst, Kunstindustrie usw.
5. Kunst und Technik – hiermit sind vor allem verschiedene neue Technologien gemeint, wie z. B. Computer, Software, Bildträger usw.
6. Kunst und Individuum – hierbei geht es um verschiedene Seh- und Hörgewohnheiten, Biografien, Portraits, Museen, Emotionen usw.

Der Begriff Kunst assoziiert meist Bilder und Musik. Auch Badstübner-Kizik (2010: 1596ff.) reduziert die Kunst im FSU auf Bildkunst und letztlich auf Bilder und Musik. Im Unterschied zu logischen und analogen Bildern sind hier in der Regel Abbildungen (Fotografien, Zeichnungen, Gemälde, Collagen) gemeint, und zwar unabhängig vom Bildträger, von Form, Entstehungszeit, Autor, Inhalt oder künstlerischem Gehalt. Als Musik werden akustische Impulse bezeichnet, und der Begriff umfasst nach Badstübner-Kizik Instrumental- wie Vokalmusik unterschiedlicher Funktion sowie Klänge und Rhythmen.

Im Folgenden beschäftigt sich die Autorin mit dem Thema Musik im FSU bzw. DaF-Unterricht und sie geht jeweils auf seine Verwendbarkeit im Kontext des Unterrichts ein.

3 Musik im DaF-Unterricht

Der Einsatz von Musik im schulischen FSU ist nichts Neues. Führt man eine entsprechende Analyse von Lehrwerken durch, kann man schnell feststellen, dass sie auch die Textsorte „Lied“ bzw. „Popsong“ enthalten. Besonders im Anfängerunterricht werden Lieder von den Lehrwerksautoren sehr häufig in das Lehrmaterial integriert und für den Einsatz im Unterricht empfohlen.

Musik ist sehr komplex und hat viele Bedeutungsebenen. Zudem kann sie in zwei große Gruppen eingeteilt werden. Unterschieden wird einerseits in Instrumentalmusik ohne Text, andererseits in Vokalmusik, bei der der Text eine wesentliche Rolle spielt. Für den FSU ist die Vokalmusik von größerer Bedeutung, aber es muss nicht unbedingt immer nur die Musik mit Text sein, die sich für einen Einsatz im FSU eignet. Auch nichttextuelle musikalische Stücke bieten hervorragende Möglichkeiten für die Arbeit im FSU. Und für den Lehrer stellt die Musik in jeder Form ein gutes Mittel zur Motivation der Schüler dar.

„Musik ist eine internationale „Sprache“, die auch ohne Worte verstanden werden kann. Allein durch Klänge kann man Menschen in eine besondere Stimmung versetzen, zu Bewegungsformen anregen oder Verhaltensmuster beeinflussen. Musik bewirkt eine stärkere Motivation als Sprache, akustische Signale dringen tiefer ins Unterbewusstsein ein als sprachliche (Werbemusik, Alarm-signale) und können suggestive Lernziele erzeugen.“ (Wicke 2000: 26ff.)

Der Einsatz von Musik im FSU sollte nicht nur zum Lernen bzw. zum Erwerb der Fremdsprache dienen, sondern die Musik bietet vielfache Möglichkeiten der kreativen Interpretation, d. h. sie kann z. B. Impuls zur eigenständigen kreativen Textproduktion und Textinterpretation sein. Als „Text“ im Bezug auf Musik werden die Musikstücke selbst verstanden, weil sie auch, ganz wie literarische Texte, zur individuellen Interpretation führen. So können auch mit musikalischen Texten Geschichten erzählt werden, und dabei bauen sie auch konkrete ästhetische Komponenten (Klangfolge, Melodie, Lautstärke und Rhythmus) auf, die dann zur individuellen Interpretation beitragen.

Die Arbeit mit Musik im FSU erfordert die Aktivität der Lerner, weil sie selbst mit dem Text und der Musik arbeiten, d. h. sie analysieren, kommentieren, vergleichen, ergänzen und erweitern nicht zuletzt ihre Fantasie. Abraham (1999: 19ff.) kommentiert diese Arbeit wie folgt:

„Dass Vorstellungsdenken in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten, bildender Kunst und Musik wichtig ist und insofern konstitutiv zur ästhetischen Erziehung gehört, ist ohnehin klar. Allerdings sind hier verstärkt die eigenen Vorstellungen der Lernenden zu entfalten und nicht nur die fachlich abgesicherten Vorstellungen der Lehrenden zu explizieren.“

Daraus ergibt sich, dass die Musik im FSU bei den Lernern Emotionen und vorstellungshafte Erfahrungen stimuliert. Gerade im interkulturellen FSU sollte ihr kulturspezifischer und interkultureller Gehalt berücksichtigt und sich zu Nutze gemacht werden. Badstübner-Kizik (2010: 1600ff.) ergänzt diesen Gedanken um die Anmerkung, dass die Musik interkulturelles Lernen in idealer Weise konkretisieren und nebenbei exemplarische Zugänge zur eigenen und fremden Kultur bieten kann.

Musik bedeutet häufig vertonte Sprache, was wiederum für den Unterricht häufig einfach „Lied“ bedeutet. Lieder, die in den heutigen Lehrwerken als Lernanreize zur Verfügung stehen, sind oft solche Lieder, die zur Zeit der Autoren aktuell waren und in der Gegenwart schon veraltet sind. An dieser Stelle wäre es sicher wünschenswert, solche Lieder zu verwenden, die dem Alter und Geschmack der Lernenden entsprechen.

Musik ist multidimensional und in ihr sind verschiedene Bedeutungsebenen vertreten. Die Musik umfasst verschiedene Aspekte, die die folgenden Gruppen bilden können, genauso wie bei der Kunst allgemein.

1. Musik und Sprache – hierunter werden verschiedene Lieder, Opern, Musicals usw. verstanden.
2. Musik und Bewegung – dahinter verstecken sich z. B. Ballett, Tanz allgemein, Pantomime usw.
3. Musik und Bild – werden im Film oder Theater dargestellt.
4. Musik in der Sprache – als Vertreter dieser Gruppe stehen hier Biografien, literarische Texte, Sachtexte, Idiomatik usw.
5. Musik im Bild – hier handelt es sich um verschiedene Abbildungen, z. B. von Komponisten, Instrumenten oder Musikern usw.

Es lassen sich natürlich noch andere Gruppen bilden, für den FSU sind diese fünf erwähnten Kategorien aber von großer Wichtigkeit.

Kinder und Jugendliche interessieren sich für die Musik, die sie als eine internationale Fremdsprache ohne Worte verstehen und die für sie aktuell ist. Kunst und Musik versteht man als mehrdimensionale Medien, d. h. es gibt hierbei akustische und visuelle Formen, die zusammengekommen werden und die den Unterricht bereichern können. Daraus ergibt sich, dass beide, d. h. die Musik und die Kunst, als künstlerische Medien verstanden werden können – sie tragen in sich ein sprachdidaktisches, pädagogisches und kulturspezifisches Potenzial. Auf der anderen Seite sind beide nicht textlastig, was für den FSU von großer Bedeutung ist.

Stellen wir nun die Frage, warum man Kunst und Musik im FSU bzw. im DaF-Unterricht einsetzen sollte. Darauf können wir z. B. die folgenden Antworten geben.

1. Die Deutung und Interpretation von Musik fördert die Kreativität und Flexibilität der Lernenden.
2. Sprachlich sind Kunst und Musik relativ leicht zugänglich. Die geringere Textlänge bietet eine gute Möglichkeit, sich dazu zu äußern und die Lernenden können leichter über das jeweilige Thema reden.

3. Die Musik und die Kunst bieten gute Möglichkeiten für die Verwendung im FSU. Sie sind auf den unterschiedlichen Sprachniveaus der Lernenden didaktisierbar und können zur Erreichung unterschiedlicher Unterrichtsziele eingesetzt werden.
4. Musik und Kunst sind leicht reproduzierbar und daneben auch intermedial, d. h. man kann verschiedene Medien kombinieren und abwechseln.
5. Musik und Kunst stellen für die Lernenden im FSU einen hohen Motivationswert dar.
6. Musik und Kunst bieten ein hohes interkulturelles Potenzial, denn sie verbinden in sich exemplarische Zugänge zur eigenen und fremden Kultur. Badstübner-Kizik (2010: 1600ff.) fügt noch an, dass Musik und Kunst an kulturspezifische Inhalte gekoppelt sind, wodurch interkulturelles Lernen direkt erlebbar wird.

Der Einsatz und die Behandlung von Musik im FSU werden von Lehrkräften häufig lediglich als „Belohnung“ für bereits Geleistetes eingesetzt. Lieder in Lehrwerken werden oft nur als Zusatzmaterial angeboten. Die Beschäftigung mit der Musik bzw. einem konkreten Musikstück im FSU sollte stattdessen der Textarbeit gleichgesetzt werden. Denn fächerübergreifend kann die Musik mit Berechtigung auch als Text angesehen werden, was ein großes Potenzial für den DaF-Unterricht bieten kann. Wicke und Rottmann (2013: 9ff.) präsentieren die Verwendung von Musik im DaF-Unterricht als bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie kreatives Potenzial.

Das heutige Angebot von Musik im FSU bzw. DaF-Unterricht (es werden hier v. a. begleitete didaktische Materialien, die z. B. im Internet angeboten werden, gemeint) ist sehr reich und bietet den Lehrkräften zahlreiche Möglichkeiten für viele interessante Didaktisierungen, einschließlich Anleitungen und Arbeitsblättern. Welche Musikstücke eignen sich nun besonders gut für den Einsatz im FSU?

1. **Volks- und Kinderlieder** – Dabei handelt es sich um lyrische oder epische Kurzformen, die man singen kann und die sich in allen Kulturen finden. Sie können im FSU jede Menge Funktionen erfüllen – so z. B. eine Motivationsfunktion. Mit ihnen kann die Lehrkraft ihre Lernziele verfolgen, es können das Hörverstehen und die Intonation der Sprache geschult werden, dank der Reime, die ein typisches Merkmal solcher Textformen sind, lassen sie sich leicht memorieren usw. Sie trainieren das Hörverständnis und Leseverstehen, und sie dienen als Impuls zum schriftlichen und mündlichen Ausdruck. Bei der Auswahl von Liedern sollte man sich als Lehrkraft nicht ausschließlich vom persönlichen Geschmack leiten lassen. Das ideale Lied für den FSU entspricht sowohl den Interessen und dem Lernstand der Zielgruppe als auch dem Musikgeschmack des Lehrenden.
2. **Popmusik bzw. Songtexte** – Sie bietet aktuelle, moderne Texte, die dem jeweiligen Alter der Lernenden angepasst werden können. Popmusik stellt einen wichtigen Sozialisationsfaktor für Jugendliche dar, und nebenbei weckt sie viele Emotionen. Dank der Medien kommt man sehr oft mit ihr in Kontakt. Sie ist zumeist in einer einfachen, leicht zugänglichen Sprache formuliert. Allerdings entsprechen nur wenige Popsongs dem Sprachenniveau A1/ A2, denn sie wurden natürlich nicht speziell für den FSU produziert, sondern in erster Linie für Muttersprachler. Trotzdem gibt es eine hohe Anzahl vorbereiteter Didaktisierung von Popsongs (v. a. im Internet) – auch schon für den Anfängerunterricht: Man kann z. B. einzelne Strophen behandeln oder auch nur das Thema des Songs aufgreifen.
3. **Klassische Musik** – Opern, Operetten etc. finden so gut wie keine Berücksichtigung in Lehrwerken, obwohl sie zu den Kulturgütern gezählt werden. Die Klassik wird oft von den Lernenden abgelehnt, und es gibt nur eine geringe Zahl von Lernern, die zu dieser Musik eine positive Beziehung hat. Trotzdem sollte die klassische Musik in den FSU einbezogen werden, mindestens in Auszügen oder als Auswahl der bekanntesten Melodien.

4. **Musicals** – Sie stellen eine moderne, populäre Form des Theaterstückes dar. Sie verbinden Schauspiel mit Musik, Tanz und Gesang. Thematisch behandeln sie eine breite Fülle von tragischen oder auch humorvollen Stoffen. Für den FSU sind vor allem Kindermusicals geeignet, die meist nach Kinderbüchern und –filmen bearbeitet wurden. Sie sind den Kindern nah, und zwar nicht nur thematisch, sondern auch sprachlich. Die Kinder hören in ihnen nicht nur die Musik, sondern sie sehen auch die ganze Szene auf der Bühne. Diese Verbindung wird als positiv betrachtet, weil durch sie die Textinhalte visualisiert werden und auch landeskundlich Interessantes zwischen den Kulturen der Landes- und der Zielsprache angeboten wird.

Musik wird für den FSU häufig nach einem klassischen Verfahren didaktisiert. Decke-Cornill und Küster (2010: 187ff.) reden von einer sog. Drei-Phasen-Methode. Für ein Musikstück werden die drei im Unterricht aufeinander folgenden Phasen im Englischen so benannt:

Pre-Listening Phase	Einführungsphase Hinführung zum Thema Aufbau der Hörmotivation bei den Lernenden als Anregung zur Hypothesenbildung Aktivierung des jeweiligen Vorwissens Konkrete Funktionen: sprachliche Vorentlastung des Liedtextes, inhaltliche Vorentlastung (bestimmte landeskundliche, musikalische, biografische Hintergründe)
While-Listening Phase	Erarbeitung des Liedinhaltes Einsatz von Hörfassung und Textfassung Liedtext kann z. B. als Lückentext oder Textpuzzle angeboten werden
Post-Listening Phase	Reflexionsphase (das Textverständnis wird überprüft, gesichert und vertieft) Anschlussaktivitäten (eigene emotionale Reaktionen, Gespräche über den Text, grafische Darstellung des Liedes, Liedalternativen verfassen, eine Pro-/ Contra-Debatte, produktionsorientierte bzw. kreative Aufgabestellungen usw.)

Tab. 2

Neben der fachlichen Spracharbeit gibt es eine Reihe weiterer Faktoren, die für den Erfolg von Musik im FSU entscheidend sind. Wicke und Rottmann (2013: 11ff.) fassen die Faktoren in einer Übersicht zusammen:

1. Aspekte des Sach-Fachunterrichts in Musik und Kunst fließen in den DaF-Unterricht mit ein, der garantieren muss, dass den Schülern sowohl sprachliche, aber auch fachliche Kompetenzen vermittelt werden.
2. Die (Fremd-)Sprache ist nicht nur Gegenstand, sondern vor allem Dingen elementares und authentisches Kommunikationsmittel im und für den DaF-Unterricht. Sie ist Medium und Inhalt zugleich.
3. Der fächerübergreifende DaF-Unterricht in Musik und Kunst fördert vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten individueller Schüler. Er bringt „stumme“ Lernprozesse zur Sprache.
4. Er bietet den Schülern die Möglichkeit der individuellen Aushandlung von Bedeutung.
5. Er fördert die Interaktion zwischen musikalischer Darstellung und dem Zuhörer im Sinne des rezeptionsästhetischen Ansatzes.

6. Der fächerübergreifende DaF-Unterricht in Musik wird nach ganzheitlichen Prinzipien ausgerichtet und fördert das handlungsorientierte Lernen mit allen Sinnen.
7. Der fächerübergreifende DaF-Unterricht bedient sich projektorientierter Methoden.
8. Er erweitert die Methoden- und Planungskompetenz der Schüler im Hinblick auf Fragen und Bewerten, Vermuten und Deuten, Antizipieren und Identifizieren, Übertragen.
9. Fächerübergreifender DaF-Unterricht in Musik fördert das interkulturell-kommunikative Lernen.

Der Einsatz von Musikstücken im FSU benötigt eine entsprechend behutsame Vorbereitung im Unterricht. Wie aber kann eine solche behutsame Heranführung an die Arbeit mit Musik erfolgen? Dies wird im Folgenden an einigen konkreten Beispielen aufgezeigt.

4 Entwürfe für die Arbeit mit Musik im FSU

Singen und Hören von Musik im FSU haben einen hohen Stellenwert. Bei den folgenden Vorschlägen wird der Schwerpunkt jedoch bewusst auf die explorative Eigentätigkeit der Lernenden gelegt, um das kreative Moment des Einsatzes von Musik ausdrücklich hervorzuheben. Die angegebenen Beispiele zur Unterrichtsgestaltung mit Hilfe des Einsatzes von Musik sollen die Lernenden ermuntern, eigene Wege zu gehen, und das kreative Lernen auf vielseitige Art und Weise fördern.

In Bezug auf die Musik gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten und Beispielen für die kreative Arbeit im FSU. In diesem Teil des Beitrages sollen einige Beispiele dafür aufgezeigt werden, wie eine musikalisch orientierte Arbeit im DaF-Unterricht aussehen könnte. Es werden zunächst Unterrichtsentwürfe angeboten, die entweder für alle drei Phasen – Pre-Listening, While-Listening, Post-Listening der Arbeit – ausgearbeitet worden sind oder die sich auch nur auf eine der Phasen beziehen. In diesem Beitrag werden einzelne Schritte zur Arbeit mit dem Musikstück bzw. der Oper *Hänsel und Gretel* von Engelbert Humperdinck vorgestellt. Die gezielte Altersgruppe sind die Kinder der 9. Klasse der Grundschule oder 5. Klasse des 8jährigen Gymnasiums, d. h. es handelt sich um die Gruppe vom Sprachniveau A2/B1 SERR. (weiter siehe Tabelle: Unterrichtsverlauf)

a) Pre-Listening Phase

Aufgabe Nr. 1

Das Musikstück *Hänsel und Gretel* von Engelbert Humperdinck ist eine bekannte Kinderoper. Was fällt euch spontan zu *Hänsel und Gretel* ein?

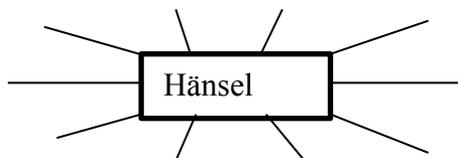


Abb. 1

Aufgabe Nr. 2

Sieh Dir das Bild an. Beschreib es und dann male es aus.



Abb. 2

Nach der Beschäftigung mit den Assoziationen zum Thema *Hänsel und Gretel* beginnt die Arbeit mit dem Musikstück.

b) While-Listening Phase

Aufgabe Nr. 3

Welche Adjektive passen zu dem gehörten Musikstück? Wähle aus dem Angebot aus und schließlich schreibe 2-3 Adjektive allein, die nach Ihrer Meinung zur Musik passen.

lustig	
rhythmisch	
langweilig	
träge	
schnell	
traurig	
romantisch	
schön	

Tab. 3

Aufgabe Nr. 4

Höre das Volkslied *Brüderchen, komm, tanz mit mir!* und ergänze die Lücken. Danach gibt es hier eine gute Möglichkeit sich zu bewegen oder zu tanzen. Bildet Paare und tanzt: einen Schritt seitwärts, den zweiten Fuß beistellen und wiederholt es. Bei dem Tanz sagt auch den Liedtext auf.

1. Brü - der - chen, komm, tanz mit mir,
 bei - de Hän - de reich' ich dir,
 ein - mal hin, ein - mal her,
 rund - her - um, das ist nicht schwer.

Abb. 3

Mit den _____ klipp, klapp, klapp,
 mit den _____ tripp, tripp, tripp,
 einmal hin, einmal her,
 rundherum, das ist nicht schwer.

Mit den _____ nick, nick, nick,
 mit den _____, tick, tick, tick,
 einmal hin, einmal her,
 rundherum, das ist nicht schwer.

Ei, das hast du gut gemacht,
 ei, das hätt' ich nicht gedacht,
 einmal hin, einmal her,
 rundherum, das ist nicht schwer.

Noch einmal das schöne Spiel,
 weil es mir so gut gefiel,
 einmal hin, einmal her,
 rundherum, das ist nicht schwer.

Aufgabe Nr. 5

Ergänz die Informationen zu der Oper *Hänsel und Gretel* von Engelbert Humperdinck. Der Kasten soll euch bei der Auswahl helfen.

Aufführung, Märchen, Oper, Repertoire, Schwester

Hänsel und Gretel ist eine spätromantische _____ in drei Akten. Die Musik stammt von Engelbert Humperdinck, und das Libretto schrieb seine _____ Adelheid Wette nach dem _____ „Hänsel und Gretel“ von den Gebrüdern Grimm. Die erste _____ der Oper am 23. Dezember 1893 in Weimar leitete der Komponist Richard Strauss. *Hänsel und Gretel* war ein großer Erfolg. Die Oper gehört heute zum häufig gespielten _____ von Opernhäusern und sie erfreut Alt und Jung in vielen Ländern der Welt bis heute.

Aufgabe Nr. 6

Das Märchen „Hänsel und Gretel“ ist sicher allen bekannt. Versuche nun, es zu modernisieren. Das Ergebnis wird sicher sehr interessant. Du musst nicht unbedingt nur einen Text schreiben, du kannst das Ergebnis auch malen.

- a) Anregungen:
- b) Wie sehen Hänsel und Gretel im 21. Jahrhundert aus? Wie sind sie gekleidet (Jeans, T-Shirts, Kappe usw.) und welche Dinge tragen sie bei sich (Handy, Tablet, iPod, GPS-Navigation usw.)?
- c) Die Kinder kommen zum Hexenhaus, das aus Leckereien gebaut ist, die dem heutigen Geschmack der Kinder entsprechen z. B. Hamburger, Pommes, Spaghetti, Eis, usw. Wie sieht also das Hexenhaus aus dem 21. Jahrhundert aus?
- d) Nicht die Kinder, sondern die Eltern kommen zum Hexenhaus. Wie geht es den Erwachsenen bei der Hexe? Wie geht die Geschichte aus? Wie endet die Geschichte?
- e) Eine Hexe muss nicht immer alt und hässlich sein. Wie kann eine moderne Hexe aussehen, und wer könnte noch in dem Hexenhaus wohnen?

c) Post-Listening Phase

Es hängt von verschiedenen Faktoren ab, ob nach der Arbeit mit dem Musikstück noch weiterführende Aufgaben angeschlossen werden. Bei den Vorschlägen zur Arbeit vor und während der Musikaufgabe liegt das Hauptaugenmerk auf den Personen Hänsel und Gretel und auf dem Thema des Märchens. Die Arbeit nach dem Hören wird sich deshalb mit der Erweiterung des Themas beschäftigen.

Aufgabe Nr. 7

Bis ein solches Musikstück wie *Hänsel und Gretel* von Humperdinck mit Gesang und Tanz auf der Bühne gezeigt werden kann, müssen viele Menschen mit den verschiedensten Berufen ihr Bestes geben. Die Kärtchen enthalten Erklärungen von Berufen, die mit einem Opernhaus verbunden sind. Ordne den Bildern und Berufsbezeichnungen die entsprechenden Erklärungen zu.

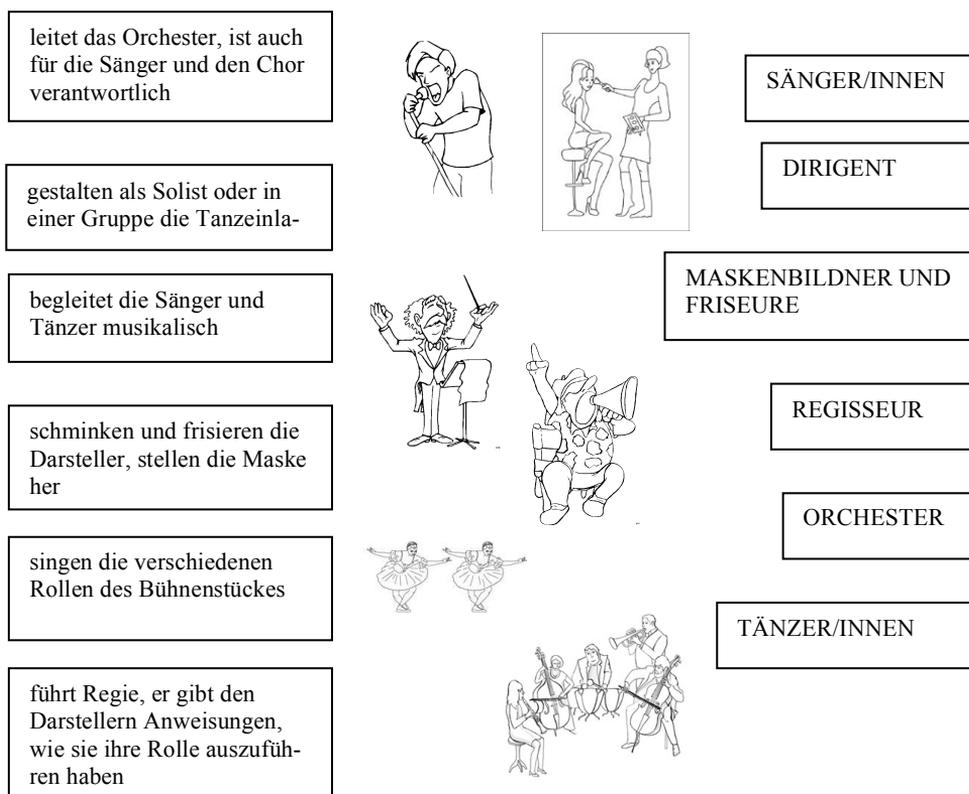


Abb. 4

Nach den bisher erwähnten methodischen Möglichkeiten zur Arbeit mit dem Musikstück *Hänsel und Gretel* von Engelbert Humperdinck können folgende Herausforderungen zusammengefasst werden. Ein musikalisches Stück ermöglicht den Lernenden einen subjektiven, persönlichen Erfahrungseinstieg in ein komplexes landeskundliches bzw. interkulturelles Thema. Anhand der angegebenen Beispiele wird gezeigt, dass ein auf den ersten Blick schwieriges Thema, in diesem Falle eine Oper, in den FSU bzw. DaF-Unterricht einbezogen werden kann. Die Geschichte über Hänsel und Gretel ist den Kindern in vielen Ländern bekannt. Man kann also sagen, dass es sich um eine internationale Geschichte (mit kleinen Abweichungen) handelt. Bei der Präsentation der Oper arbeitet der Lehrende mit einem inhaltlichen Vorwissen und die weitere Beschäftigung könnte den anderen Aspekten (musikalischen, sprachlichen, interkulturellen usw.) gewidmet werden.

Die Musik gibt den Lernenden die Möglichkeit, durch anschauliche Schilderungen von Einzelschicksalen etwas für sie Fremdes nachzuvollziehen und ihre Wahrnehmung für die Problematik von Vorurteilen und sozialer Ausgrenzung vom Fremden zu schulen. Der Einstieg in die fremde Kultur durch die Musik erfolgt über widersprüchliche Selbst- und Fremdbilder, die jeweils durch den Wechsel der Perspektiven erschlossen werden können.

UnterrichtsverlaufEngelbert Humperdinck, *Hänsel und Gretel* (Oper)

Sprachniveau	A2/ B1
Jahrgangsstufe	9. Kl. (Grundschule), 5. Kl. (8jähr. Gymnasium)
Zahl der Unterrichtsstunden	5-7/ Projektarbeit

Phase	Sozialform	Arbeitsmaterialien
5. Pre-Listening Phase <ul style="list-style-type: none"> • Assoziogramme • Besprechung des Themas • Vorgabe von Schlüsselwörtern 	Partnerarbeit Gruppenarbeit	Tafel, Arbeitsblatt Aufgabe 1, 2
2. While-Listening Phase 1 <ul style="list-style-type: none"> • Erstes Hören des Musikstückes ohne Nennung des Titels und des Komponisten • Sammeln von zu dem Musikstück passenden Adjektiven • Deuten der die Oper begleitenden Geräusche • Musik beschreiben (Adjektive, Verben) • den Rhythmus zeichnen 	Partnerarbeit Gruppenarbeit Einzelarbeit	Tonträger, DVD, Internet, Arbeitsblätter
3. While-Listening Phase 2 <ul style="list-style-type: none"> • Titelfindung • Informationen zum Komponisten • Musikinstrumente identifizieren • Arbeit mit dem Text • Lückentexte ausfüllen • Zeilen/ Abschnitte ordnen • ein Glossar mit dem Wortschatz erstellen 	Plenum Gruppenarbeit Partnerarbeit	Tonträger, DVD, Internet, Arbeitsblätter Aufgabe 3, 4
4. While-Listening Phase 3 <ul style="list-style-type: none"> • Zum mündlichen Ausdruck (Umfrage zum Thema entwerfen und durchführen, Minidialoge, Rollenspielen, Inhalt zusammenfassen, anderen Titel erfinden, usw.) • Zum schriftlichen Ausdruck (Geschichte zum Thema aufschreiben, Kritik/ Kommentar für die Zeitung vorbereiten, Dialoge erfinden, aufschreiben und spielen, einen Brief an die Sänger schreiben, ein Rezept für Pfefferkuchen aufschreiben usw.) • Grammatik und Wortschatzübungen (schwierige Wörter im Wörterbuch suchen und definieren, Schlüsselwörter aufschreiben, Adjektive austauschen – Antonyme/ Synonyme, alle Tempora austauschen usw.) 	Partnerarbeit Gruppenarbeit Einzelarbeit	Tonträger, DVD, Internet, Arbeitsblätter Aufgabe 5, 6
5. Post-Listening Phase <ul style="list-style-type: none"> • Fragen zum Text/ zur Musik beantworten • Zuordnungsübungen • Szenische Interpretation • Schreiben eigener Lieder zum Thema • Besuch des Opernhauses 	Partnerarbeit Gruppenarbeit Einzelarbeit Plenum	Tafel, Arbeitsblatt Aufgabe 7

Tab. 4

5 Schlussfolgerung

Lieder und Melodien der verschiedensten Art begleiten uns ein Leben lang, und es ist offensichtlich, dass dieser Lebensbereich auch im Rahmen des FSU seinen Platz finden sollte. Das Musikhören ist ein natürlicher und selbstverständlicher Bestandteil unseres Alltags, daher kann davon ausgegangen werden, dass Musik als Anlass für die kreative Arbeit bei Lernenden stets auf eine entsprechende Motivation stößt.

Die potenzielle Bedeutung und Funktion des Einsatzes von Musik im FSU bzw. DaF-Unterricht wird als reproduktiv, rezeptiv, produktiv, lernpsychologisch, orientierend-erzieherisch und landeskundlich-informierend formuliert. Darüber hinaus setzt die Musik ein landeskundliches Hintergrundwissen voraus und bietet nebenbei Zugänge zu einer „fremden“ Kultur und zu verschiedenen Perspektiven innerhalb dieser Kultur. Musikstücke sind mehrdeutig und offen für die Interpretationen jedes Einzelnen, und diese Offenheit veranlasst den Zuhörer zu verschiedenen Aktivitäten und wirkt motivierend. Ausgehend vom Text dieses Beitrages und vom Unterrichtsentwurf sieht die Autorin folgende Kompetenzen beim Spracherwerb als konstitutiv an:

- Motivationskompetenz
- Interkulturelle Kompetenz
- Kognitive Kompetenz
- Affektive Kompetenz
- Kompetenz der (Selbst-)Reflexion
- Lese-/ Hör-/ Schreibkompetenz

Der Einsatz von Musik bereichert den schulischen FSU und er kann dabei ganz besondere Funktionen erfüllen. Neben diesen Effekten können mit Hilfe der Musik auch ganz pragmatische Lernziele verfolgt werden, d. h. das Hörverstehen wird geübt, beim Singen wird mit der Intonation und der Aussprache der Fremdsprache gearbeitet, der Wortschatz wird gefestigt und erweitert usw. Die Routine des Unterrichts wird durchbrochen, die Stimmung gehoben und zuletzt werden die Lernsituationen aufgelockert. Die Verwendung von Musik im FSU erweckt bei den Lernern bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie kreatives Potenzial.

Im Bereich der musikalischen Interpretation gibt es vielfältige Möglichkeiten zum Experimentieren, denn die Arbeit mit Musik erfordert ein hohes Maß an Kreativität und Flexibilität, und es werden auch Sprachkenntnisse erlangt.

Literatur

- Abraham, Ulf (1999): Vorstellungsbildung und Deutschunterricht. – In: Praxis Deutsch, Nr. 154, Seelze: Friedrich-Verlag.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2010): Kunst und Musik im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. – In: Krumm, H. – J., Fandrych, Ch., Hufeisen, B., Riemer, C. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Band 2. – Berlin/ New York: Walter de Gruyter.
- Decke-Cornill, Helene/ Küster, Lutz (2010): Fremdsprachendidaktik. – Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Reinfried, Marcus (1992): Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts. – Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Roche, Jörg (2013): Fremdspracherwerb. Fremdsprachendidaktik. – Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Wicke, Rainer – Ernst (2000): Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung. – München: Iudicium.
- Wicke, Rainer – Ernst, Rottmann, Karin (2013): Musik und Kunst in Unterricht Deutsch als Fremdsprache. – Berlin: Cornelsen.

Annotation

The use of music in language teaching

Petra Besedová

This paper deals with the problem of usage of music in the foreign language teaching especially German language. There are outlined basic theoretical principles, where the definition of basic concepts in this area is not easy. It is therefore important to grasp the existing knowledge, consolidate and create theoretical basis for application in practice. The second part of this paper demonstrates practical example how to use the opera Hänsel und Gretel composed by Engelbert Humperdinck in the foreign language teaching.

Keywords: Music, foreign language teaching, Didactic of foreign language, opera, Hänsel und Gretel, Engelbert Humperdinck.

Ist der interkulturelle Ansatz im slowakischen Fremdsprachenunterricht angekommen?

Michaela Kováčová

1 Interkultureller Ansatz in der DaF-Didaktik: Entwicklung und Kernbegriffe

1.1 Bewusstheit des engen Zusammenhangs zwischen Sprache und Kultur als Prämisse des interkulturellen Ansatzes

Internationalisierung und Globalisierung vieler Bereiche unserer Gesellschaft, die mit raschen Entwicklungen in Verkehrs- und Nachrichtentechnologie verbunden sind, führen dazu, dass immer mehr Personen im Berufsleben, in der Schule, im Studium und im privaten Leben vor der Herausforderung stehen, mit Vertretern anderer Traditionen, Sprachen, Rechtssysteme und kollektiver Sinnentwürfe zu interagieren. Daraus resultiert die Forderung nach Mehrsprachigkeit und Mehrkulturenkompetenz.

Beide Kompetenzen hängen eng zusammen. Diese Prämisse, so plausibel sie auch klingt, blieb jedoch jahrelang in der DaF-Didaktik unberücksichtigt. Kultur und Sprache wurden lange Zeit im Fremdsprachenunterricht (FSU) als separate Bereiche angesehen und unterrichtet (Byram 1989: 39f.). Eine pädagogische Trennung zwischen Sprache und Kultur basierte auf der universalistischen Annahme, dass sich in jeder Sprache sprachliche Handlungen wie „sich begrüßen“, „nach dem Weg fragen“ und Textsorten wie „Bewerbung“, „Einleitung – z. B. zu einer Diplomarbeit“ u. a. identifizieren ließen, und diese eins zu eins von einer Sprache in die andere übertragbar seien, wenn Lernende entsprechende sprachliche Mittel erwerben. Diskurslinguistik, kulturvergleichende Pragmatik und Textanalyse haben aber herausgearbeitet, dass sprachliche Handlungen und Textsorten keineswegs universalen Charakter haben, sondern nach unterschiedlichen Kulturstandards ausgeführt werden (Krumm 2003: 414). Somit wurde die Annahme, dass es sich bei der Kommunikation um reine auf den Sachaspekt reduzierte Informationsvermittlung handelt, die in allen Sprachen gleich erfolgt, widerlegt.

Die Bewusstmachung über die Kulturgebundenheit des menschlichen Handelns wurde zum Leitprinzip des interkulturellen Ansatzes (IKA), wobei man von dem erweiterten anthropologischen Kulturbegriff ausgeht.

„In der Kulturanthropologie ist Kultur im Wesentlichen zu verstehen als ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen und Wertorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden. Ganz vereinfacht kann man sagen: Kultur ist die Art und Weise, wie die Menschen leben und was sie aus sich selbst und ihrer Welt machen.“ (Maletzke 1996: 16 zit. nach Erll/Gymnich 2011: 20).

Der anthropologische Kulturbegriff ist also viel weiter als der enge Kulturbegriff (C-culture), der sich auf „das Schöne“, „Wahre“ und „Gute“ bezieht und ist somit stark an die Hochkultur und Kunst orientiert ist (Bolten 2007: 12). Kultur im anthropologischen Sinne umfasst hingegen alle materiellen und geistigen Produkte, mentalen Wahrnehmungs-, Verhaltens- und Denkweisen einer Gesellschaft, die sich historisch durch Sozialisationsformen geformt haben und an weitere Generationen Angehöriger eines Kollektivs vermittelt wurden und sie folgend prägen (Lüsebrink 2003: 63). Um die Vermittlung der Kulturen des deutschen Sprachraums aus didaktischen und zeitlichen Gründen zu komprimieren, kann man als Lehrkraft der Versuchung unterliegen, vereinfachte schematische Bilder den SchülerInnen anzubieten. Durch den Einfluss

postmoderner Tendenzen wird jedoch Kultur nicht mehr als statisches, homogenes, idealisiertes, undifferenziertes Studienobjekt angesehen, sondern als heterogen und dynamisch (auch wenn gewisse stabile Elemente und Stabilität erzeugende Faktoren in Kulturen weiterhin anerkannt werden). Der Heterogenität und Dynamik sollen auch die Fremdsprachenlehrer als Kulturvermittler Rechnung tragen. Sprachen und Kulturen sind nämlich nicht gleichzusetzten, auch die sog. „Nationalkulturen“ sind keine homogenen Größen, sondern „komplexe Verschachtelungen von Kulturen in Kulturen“ (Erl/Gymnich 2011: 27), die in sich regionale Kulturen, eine Vielfalt von Jugendkulturen, Kulturen von Religionsgemeinschaften, sozialen Klassen, politischen Gruppierungen und Generationen beinhalten. Die Berücksichtigung der Heterogenität und zeitlicher Entwicklung der Kultur ermöglicht zum einen Vermeidung von Stereotypen, zum anderen ein tieferes Verstehen kultureller Systeme. Dabei ist zu betonen, dass das Verstehen der Eigen- und der Fremdkultur sowie der souveräne Umgang mit kulturellen Differenzen ein Merkmal interkultureller Kompetenz ist, die als Voraussetzung für die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache angesehen wird.

1.2 Interkulturelle Kompetenz (IKK)

IKK ist keine Einzelkompetenz, sondern umfasst ein ganzes Set von Wissen, Einstellungen, Motivationen, Handlungsstrategien und –mustern, die nötig sind, um die Konfrontation mit Fremdem zu meistern. Dementsprechend unterscheiden die meisten Autoren (Vgl. Deardorff 2006; Wiseman 2002) die affektive, die kognitive und die verhaltensbezogene Dimension der interkulturellen Kompetenz.

Die affektive Dimension fokussiert Einstellungen, Emotionen, Intentionen, Bedürfnisse und Motivationen, die für einen positiven Verlauf interkultureller Interaktionen und für weiteres interkulturelles Lernen nötig sind. Konkret werden der affektiven Dimension oft Offenheit, Unvoreingenommenheit, Neugier und Entdeckungsgeist, verbunden mit Respekt vor dem Fremden (Deardorff 2006: 241ff., Europarat 2001: 107) sowie die Bereitschaft, eigene kulturelle Orientierungsmuster zu hinterfragen, zugeordnet (Byram 1997: 34 ff.). Der deutsche Interkulturalist Jürgen Bolten fügt noch Ambiguitätstoleranz,¹ Flexibilität, Empathie und Rollendistanz sowie geringen Ethnozentrismus² und nicht zuletzt die Bereitschaft zum weiteren selbständigen interkulturellen Lernen hinzu (Bolten 2003: 374, Bolten 2007: 86).

Die kognitive Dimension umfasst das Verständnis des Kulturphänomens, das Verständnis der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse (sog. kulturallgemeines Wissen), das Wissen über eigene und fremde Orientierungsmuster (sog. kulturspezifisches Wissen), Reflexionsfähigkeit und Metakommunikationsfähigkeit (Bolten 2003: 374). Für den Wegbereiter des interkulturellen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik Michael Byram spielt in diesem Zusammenhang auch das Wissen um die historischen Beziehungen zwischen Eigen- und Fremdkultur und deren Projektion im kollektiven Gedächtnis eine Rolle (Byram 1997: 51 ff.). Beschreibt man die Bestandteile der kognitiven Dimension mit dem Vokabular des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen, so handelt es sich um landeskundliches Weltwissen, soziokulturelles Wissen und interkulturelles Bewusstsein (Europarat 2001: 103-105).

Die dritte verhaltensbezogene sog. behaviorale Dimension der IKK schließt Fertigkeiten ein, die eine erfolgreiche Performanz in interkulturellen Interaktionen ermöglichen. Dazu zählen zunächst Sprachkompetenzen, ferner die Fähigkeit, kulturelle Phänomene in alltäglichen

¹ Fähigkeit, das Spannungsverhältnis zwischen unvereinbaren Gegensätzen und Mehrdeutigkeiten „auszuhalten“ (Vgl. Neuner 2003: 423).

² Einstellung, die „in den Mittelpunkt das eigene soziale Kollektiv stellt und dieses gegenüber anderen, fremden Kollektiven als höherwertig, überlegen interpretiert (Vgl. Hillmann 1994: 202).

Interaktionen oder Artefakten zu entdecken (*skill of discovery*), die Fähigkeit, zu beobachten, das Beobachtete unter Nutzung kulturellen Wissens adäquat zu analysieren und zu interpretieren, aber auch soziale Kompetenzen wie Interaktionsmanagement, die Fähigkeit, Beziehungen und Vertrauen zu fremdkulturellen Interaktionspartnern aufzubauen, Konfliktlösungskompetenz, Problemlösungskompetenz, eine angemessene Art sich selbst zu präsentieren (*self disclosure*) sowie die Fähigkeit zur kritischen Beurteilung der Eigen- und Fremdkultur (Bolten 2003: 374; Byram 1999: 53f.; Deardorff 2006: 241ff.; Wiseman 2002: 211f.). Die meisten von diesen Fertigkeiten erwähnt auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen und nennt sie interkulturelle Fertigkeiten. Hinzugefügt wird außerdem noch die Fähigkeit, stereotype Vorstellungen zu überwinden.

Die Einbeziehung der interkulturellen Kompetenz in das Profil der Sprachlerner hängt mit der Funktion „kultureller Mittler“ (Europarat 2001) zusammen, die nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen multilinguale Personen in der jetzigen Welt erfüllen sollen.

Das Konzept der interkulturellen Kompetenz ist hochkomplex und noch nicht vollends erforscht. Allerdings stellt schon der jetzige Forschungsstand für die Implementierung der interkulturellen Kompetenz in den Fremdsprachenunterricht (FSU) eine Herausforderung dar. Didaktiker laborieren an verschiedenen Modellen von Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz. Eines, das Fremdspracherwerb mit der Förderung interkultureller Kompetenz verbindet, stammt von Arnd Witte. Der Autor skizziert den Weg vom vermeintlichen kulturellen Universalismus, d.h. der Annahme, dass die verinnerlichten, bekannten Werte, Normen, Regeln, Handlungs- und Deutungsmuster der Eigenkultur universalgültig sind, wobei Repräsentationen fremder Kulturen, denen man begegnet, unterbewusst in eigenkulturelle Konstruktionsmuster integriert und aufgrund dieser interpretiert werden bis zu Ausbildung der subjektiven Interkultur und Integration interkultureller Konstrukte in eigenes Alltagsdenken und -handeln. Überdies schlägt er vor, durch welche Aufgabentypen auf der jeweiligen Stufe die interkulturelle Kompetenz entwickelt werden kann (Witte 2009: 55ff.). Der Methodik des Erwerbs interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht werden folgende Absätze gewidmet.

2 Erwerb interkultureller Kompetenz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts

Der Erwerb der interkulturellen Kompetenz kann entweder spontan oder in pädagogisch gesteuerten Lernsituationen erfolgen. Der Vorteil des institutionalisierten Unterrichts liegt im bewussten intendierten Lernen, wozu alle drei traditionellen Teilbereichen des FSU – Spracharbeit, Literatur und Landeskunde – Möglichkeiten bieten.

2.1 Spracharbeit

In der Spracharbeit gibt es Chancen zur Modellierung der kognitiven und teilweise auch der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz. Die kognitive Dimension wird durch Vermittlung des in der Sprache verankerten kulturspezifischen Wissens gefördert. Aus der behavioralen Dimension wird die Fremdsprachenkompetenz entwickelt und v.a. wenn problematische interkulturelle Interaktionen als Sprechansätze genommen werden, können noch Interaktionsmanagement, Konfliktlösungskompetenz und Problemlösungskompetenz gestärkt werden.

Die Anlässe zum (inter)kulturellen Lernen im Rahmen der Wortschatzarbeit bringen z. B. kulturvergleichende Semantik, Beschäftigung mit sog. kulturellen Schlüsselwörtern oder Arbeit mit Phraseologismen oder nicht idiomatischen jedoch festen Struktur- und Routineformeln.

Der Bereich kulturvergleichender Semantik, d.h. unterschiedliche Kontexte, semantische Merkmale inklusive Konnotationen bei der Anwendung eines Begriffs in der Mutter- und Fremdsprache sollten ein Bestandteil der Wortschatzvermittlung werden (Kaunzner 2008). So lassen sich einige häufige Fehler slowakischer Lernenden vermeiden, beispielsweise „Ich studiere deutsche Sprache seit Gymnasium.“, „Mein Deutsch ist so gut, weil ich meine Familie in Deutschland oft besuchte.“ Dabei meint der Sprecher / die Sprecherin die Tante und Cousins des zweiten Grades – also eigentlich die Verwandten. Überdies können den Lernenden durch eine präzise Erarbeitung der Bedeutungen manche Überraschungen im Zielland (hier speziell Deutschland gemeint) erspart werden; bedenkt man nur die unterschiedliche Extension/Referenz des Lexems „Pfandflasche“, weil darunter auch Plastikflaschen fallen und beim Kauf in sie gefüllter Getränke der Preis um einen Pfand erhöht wird. Als weitere Beispiele kann man leicht unterschiedliche Intension von Lexemen „Sonntag“, „Hausruhe“ oder „Immatrikulation“ anführen. Am Sonntag gilt in Deutschland – im Unterschied zur Slowakei – der gesetzlich geregelte Ladenschluss, von dem in den meisten Bundesländern nur Bäckereien, Konditoreien und Gaststätten ausgenommen sind. Die Hausruhe bezieht sich auch auf die Zeit von 13:00 bis 15:00 sowie auf Sonn- und Feiertage. Die „Immatrikulation“ bedeutet im Binnendeutschen ‚Einschreibung an einer Hochschule, Eintragung in die Matrikel‘ (Duden 2003: 821). Im Slowakischen hingegen bezeichnet „imatrikulácia“ zusätzlich noch eine Art Initiationsfeier an Mittelschulen aller Typen – von Gymnasien bis zu Berufsschulen – bei der sich die Neulinge einer komischen bis demütigenden Prüfung unterziehen müssen, die von älteren Jahrgängen vorbereitet wird. Danach folgt in manchen Städten ein Zug der Neulinge mit bemalten Gesichtern durch die Stadt, fast überall aber ein Eid der Neulinge, in dem die Schulordnung scherzhaft verdreht wird. Schließlich bekommen die Neuen von den älteren kleine Geschenke und werden zu einer Party eingeladen.

Zur Realisierung kulturvergleichender Semantik im FSU schlagen Bachmann et al. folgende Methoden vor:

- Assoziationsreihung zu durchgenommenen Begriffen, die konnotative Bedeutungerschließung erleichtern kann,
- Ermittlung von Prototypen, die idealtypische Bilder zu dem jeweiligen Begriff darstellen,
- Begriffsrecherche oder
- kulturvergleichende Kontrastierung der Begriffe (Bachmann et al. 1996a).

Witte empfiehlt in diesem Zusammenhang auch Reflexion der Übersetzungen bzw. Übersetzen von Passagen, die kulturdifferent konzeptualisierte Lexeme beinhalten, wobei die Lerner die Angemessenheit der Übersetzung einschätzen sollen (Witte 2009). Für den deutsch-slowakischen Kontext bieten sich z.B. Lexeme wie „Auszubildender“, „BAföG“ oder unterschiedliche Namen slowakischer Fachschulen. Das Ziel solcher Aufgaben besteht darin, sich der Gemeinsamkeiten und Differenzen der Lexembedeutung in der Zielsprache und in der Muttersprache bewusst zu werden.

Ein weiterer Lernanlass auf dem Gebiet der Lexik bieten kulturträchtige Schlüsselwörter (Kaunzner 2008: 18). Darunter versteht man Wörter, die häufiger in der Zielsprache (hier Deutsch in allen seinen Standardvarietäten gemeint) als in der Sprache der Übersetzung vorkommen, in der Zielsprache wichtiger, semantisch differenzierter sowie emotionaler sind aber auch eine gewisse moralische Implikationen haben. Sie bieten einen Einblick in die Mentalität der Sprachgemeinschaft, sind aber schwer in andere Sprachen zu übersetzen. (Hermanns 2003: 368). Ein Beispiel dafür aus dem Österreichischen kann der schwer übersetzbare „Wiener

Schmäh“ (Heringer 2007: 163).³ Es ist ein den Bewohnern Wiens schwer zu beschreibender humorvoller, sarkastischer, gleich aber auch misanthropischer und melancholischer Gemütszustand, der sich in dialektalen Bonmots, Witzen, nicht wörtlich zu nehmenden Äußerungen zeigt. Bedeutungerschließung von Hotspots lässt sich didaktisieren durch Begriffsrecherche inklusive Arbeit mit literarischen Texten oder durch E-Mail-Projekte mit Schulpartnern aus dem Zielland.

Ein Stimulus zum interkulturellen Lernen sind auch Sprichwörter und Phraseologismen, die als Speicher der Lebenserfahrungen von Generationen dienen. Die Regensburger Schule kulturvergleichender Psychologie um Alexander Thomas beschreibt Mentalitäten verschiedener Völker mittels sog. zentralen Kulturstandards. Sie gelten als Spielregeln für die Angehörige einer Kultur, deren Wahrnehmung, Denken, Werten und Handeln sie beeinflussen. Sie sind zentrale Kennzeichen einer Kultur, beschreiben das Typische einer Kultur im Kontrast zu anderen Kulturen (Thomas 2005: 25). Zu den zentralen deutschen Kulturstandards gehört u. A. die Sachorientierung, die sich in Redewendungen wie „zur Sache kommen“, „bei der Sache bleiben“ widerspiegelt. Ein anderer Kulturstandard – Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen wird wiederum im Sprichwort „Dienst ist Dienst und Schnaps ist Schnaps!“ zum Ausdruck gebracht. Die Arbeit mit Sprichwörtern kann besonders ergiebig sein, wenn man ihre Metaphorik und ihren Gebrauch kulturkontrastiv vergleicht (Baláková 2007; Roche 2005).

Ein Objekt des Kulturlernens sollten auch nicht idiomatische jedoch feste Struktur- und Routineformeln der Zielsprache sein, die in bestimmten Kommunikationssituationen (Begrüßung, Verabschiedung, Vorstellung usw.) oder Anlässen (Krankheit, Einladung usw.) geläufig sind. Bei dem Erwerb dieser ist es wichtig, dass sie situativ eingebettet vermittelt werden und im Unterricht genug Raum zum Einschleifen dieser festen Wortgruppenlexeme – z. B. in Rollenspielen – geschaffen wird.

Auf der Textebene (gemeint sind schriftliche aber auch mündliche Texte) kann man auf kulturell bedingte Unterschiede bei der Fokussierung des Textaufbaus oder Gesprächsablaufs, Stils und Argumentation hinweisen (Müller-Jacquier 2000). In diesem Zusammenhang wäre es angebracht, wenn die Lerner bei der Textproduktion bestimmter Textsorten (z.B. Bewerbungen, Lebensläufe, Anträge, aber auch Seminararbeiten oder Referate) Hinweise auf eine im Zielland erwartete Gliederung, Themen und Sprachregister bekommen und Hintergründe dieser Erwartungen erfahren. Eine Umsetzung beim Thema „Bewerben“ kann folgend aussehen: die Lerner schreiben Bewerbungen an eine konkrete in der Nähe des Lernortes angesiedelte deutsche Firma und danach findet ein Workshop mit einem Personalverantwortlichen aus diesem Unternehmen statt, in dem das Auswahlverfahren simuliert wird. Der muttersprachliche Gast erklärt dabei seine Lesart des Geschriebenen.

Ein Bestandteil von Spracharbeit sollten auch Reparationsstrategien bei sprachlichen und kulturellen Missverständnissen werden. Dazu zählen Metakommunikation – offenes besprechen des Problems, implizite Metasensitivität – Fähigkeit, feinfühlig zu merken, was los ist und einen behutsamen Weg aus der problematischen Situation zu finden aber auch bekannte und oft eingesetzte rhetorische Strategien wie Nachfragen, Reformulieren, Wiederholen (Erl/Gymnich 2011: 143ff.) Bearbeitung von *critical incidents*, d. h. Interaktionssituationen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen, in denen ein Missverständnis aufkommt ist eine mögliche Methode zur Schulung von Reparationsstrategien bei sprachlichen und kulturellen Missverständnissen. Als fremde Quellen für *critical incidents* kann man Reportagen, Reiseberichte, Comics, Filme, speziell für interkulturelle Trainings verfasste *cultural assimilators* oder man kann von eigenen, d.h. Lehrer- oder Lernererfahrungen, ausgehen. Die Aufgabenstellung für

³ Heringer benutzt in diesem Zusammenhang ein leicht unterschiedliches Konzept von Hotwords, die auch kulturspezifische Bedeutungskomponenten beinhalten, schwer übersetzbar sind, allerdings an sozial und historisch strittige Sachverhalte geknüpft sind.

Lernende ist, in diesen Situationen Handlungsvorschläge für Akteure zu entwerfen, die es ermöglichen, dargestellte Missverständnisse oder Konflikte zu beheben.

2.2 Literatur

Ein interkulturell orientierter Literaturunterricht in der Fremdsprache ermöglicht die Entwicklung v.a. affektiver und kognitiver Dimensionen interkultureller Kompetenz. Es ist naheliegend, dass literarische Texte als Zugangsmedium für kulturspezifisches Wissen über die fremde Alltagskultur dienen können. Das Potential der literarischen Texte liegt aber v.a. in ihrer Vielschichtigkeit, im möglichen formalen oder inhaltlichen Wagnis, das sogar repulsiv wirken kann. Gerade diese Eigenschaften literarischer Texte machen sie zu lehrreichen Modellen für Begegnungen mit dem Fremden. Durch das Befassen mit literarischen Texten lassen sich „die Schlüsselbegriffe des Projekts Fremdverstehen“ (Volkman 2002: 18) erarbeiten. Gemeint sind hier v.a. Offenheit für Neues, permanente Einbeziehung des Neuen und Fremden in eigene Denkstrukturen, Perspektivenübernahme, Perspektivenkoordination, Empathie und Ambiguitätstoleranz im Sinne von Anerkennung pluraler Bedeutungen (Volkman 2002: 18; Stierstorfer 2002: 126). Dadurch bieten sich Möglichkeiten zur Schulung einer affektiven Dimension.

Eine Förderung der behavioralen Ebene ist eher indirekt vorstellbar, wenn die Analyse fremder literarischer Texte die eigene Textproduktion der Lerner veranlasst, bei der die Lernenden die eigenen Erfahrungen verschriftlichen. Die Reflexion der Erfahrungen im Kontakt mit Fremden kann nämlich eine vorbereitende Funktion für zukünftige interkulturelle Interaktionen haben, indem die Schreibenden ihre damalige Wahrnehmung der Situation umwerten und von dem Erlebten lernen (Kinast 1998: 337). Außerdem geschieht im Schreiben eigener Geschichten oder Gedichte zum Thema, die Auseinandersetzung mit der Thematik und ihre Assimilation durch die Lernenden mit einer Intensität, wie sie im rein rezeptiven Lese- und Interpretationsgeschehen nur schwer zu erreichen ist (Stierstorfer 2002: 139).

In der interkulturell angelegten Arbeit mit literarischen Texten können aber auch andere Schwerpunkte gesetzt werden. Es kann um Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, dennoch nebeneinander existierenden Orientierungssystemen von Protagonisten in polyfonen Werken gehen. Die Darlegung der Welt einzelner Protagonisten kann es als eine Übung für das Hineinversetzen in andere Personen genutzt werden, also zur Empathieschulung dienen.

Ferner können die behandelten Texte zu einem Vergleich von Heimat- und Fremdkultur anregen. Dieser Vergleich kann auf mehreren Ebenen gezogen werden. Vergleichen kann man Heldenprototypen in der gleichen Gattung, Verhaltensmuster und Kommunikationsmuster, Schauplätze bestimmter Handlungen, Ansichten der Autoren zu gleichen Themen usw.

Auch eine komparative Reflexion des Literaturbetriebs in der Eigen- und Fremdkultur kann ein Bestandteil der Beschäftigung mit der Literatur im FSU sein. Als Ausgangspunkt dafür schlägt Stierstorfer (2002) eine vergleichende Analyse von kompatiblen Verkaufsranglisten mit anschließender Auswertung des Vergleichs nach Thematik, Gattung und Feuilletonkommentaren vor.

2.3 Landeskunde

Im Fremdspracheunterricht gilt die Landeskunde schon traditionell als Bereich des (inter)kulturellen Lernens. Sie peilt v.a. die kognitive Dimension der interkulturellen Kompetenz

an, die durch das Vermitteln des kulturspezifischen Wissens⁴ über das Zielland (die Zielländer) entwickelt werden soll. Sekundär können auch die affektive und in der sog. erlebten Landeskunde auch die behaviorale Dimension geschult werden.

Allerdings bleibt die interkulturelle Landeskunde nicht nur bei der Fokussierung des Fremden. „Die Zielkultur ist eher Anlass zum Fragen, zum Sich-Erkundigen“ (Häusermann/Piepho 1996: 400). Ein übergreifendes pädagogisches Leitziel der interkulturellen Landeskunde ist demzufolge, Lernende zum Nachdenken über das Eigene und das Fremde sowie über das Verhältnis zwischen beiden anzuregen. Es geht nicht nur um eine oberflächliche, rein pragmatische Auseinandersetzung mit der Kultur, die das Überleben in einer fremden Umwelt bezweckt, sondern um eine tiefere Bewusstmachung der eigenen und fremden kulturinhärenten Werte und Normen. Statt detaillierter Aufzählung von Informationen und ihrer mechanischen Einprägung wird das Verstehen des Fremden groß geschrieben.

Die Lehrkraft kann sich dabei einer Vielzahl an Methoden und Materialien bedienen. Bereits als Klassiker gilt die Arbeit mit Text- und Bildmaterialien aus den deutschsprachigen Ländern. Sie kann zwei Ziele verfolgen: 1) Zur Vermittlung kulturspezifischen Wissens über das Fremde dienen oder 2) einen Kulturvergleich anstoßen. Für die Informationsvermittlung, können übliche Methoden der Text- und Bildarbeit verwendet werden; drei möchte ich dennoch hervorheben. Die erste ist Erstellung von Bedeutungscollagen aus Bildern und verschiedenen Textsorten zu demselben Begriff, die eine komplexe und anschauliche Darstellung des behandelten Phänomens ermöglicht und die Heterogenität der Zielkultur(en) berücksichtigt.

Die zweite Methode nennen Bachmann et al. (1996a: 85) Suchfragen stellen. Es geht dabei um die Schulung der Fähigkeit, bedeutungsrelevante Fragen über das Fremde zu stellen, um die soziale Bedeutung und die gesellschaftliche Praxis eines Begriffs zu erfahren. Dies scheint mir eine Schlüsselfähigkeit im Kontakt zu Fremden zu sein, denn das erworbene kulturspezifische Wissen bleibt wegen der Totalität der Kultur immer defizitär und erweiterungsbedürftig. Die Fähigkeit, relevante Fragen zu stellen hilft, aufgetauchte Wissenslücken zu schließen und ist für autonomes interkulturelles Lernen unerlässlich. Abbildungen der in der Heimat der Lernenden unbekannteren Gegenstände oder Handlungen, die jedoch zum Alltag im Zielland gehören, können Anlass zur Training dieser Fähigkeit geben. Bachmann et al. demonstrieren es am Beispiel der „Schultüte“ (1996a: 85).

Bilder, Texte oder auch Internetrecherchen können Anregungen für den Kulturvergleich geben. Interkulturelle landeskundliche Vergleiche sollen über den einfachen Alltagsvergleich hinausgehen. Sie dürfen nicht bei der Betrachtung äußerlicher Gleichheiten und Unterschiede bleiben, sondern soziokulturelle Bedeutung der komparierten Objekte miteinschließen. Ein Kulturvergleich, der von konkreten Bildern oder Texten ausgeht, sollte sich hüten, Einzelbeobachtungen zu verallgemeinern und darauf achten, die Balance zwischen Verallgemeinerung und Differenzierung zu halten. Schließlich basieren Beobachtungen auf Wahrnehmungen, die relativ und subjektiv sind. Eine Voraussetzung für einen fruchtbringenden Kulturvergleich ist die Perspektivenübernahme, d.h. Versetzung in die Position des anderen, um seine Perspektive auf diese Situation oder auf eine bestimmte Sache zu erkennen. Als Methoden des interkulturel-

⁴ Nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen versteht man unter kulturspezifischem Wissen „Weltwissen“ wie auch „soziokulturelles Wissen“. Das Weltwissen wird definiert als Wissen über Fakten aus Geografie, Demografie, Geschichte, Wirtschaft und Politik des Ziellandes sowie Kenntnis wichtiger Organisationen, Personen, Objekte, Ereignisse, Prozesse und Handlungen in verschiedenen Lebensbereichen. Das soziokulturelle Wissen schließt Alltagsthemen (Essen und Trinken, Feiertage, Arbeitszeiten und -gewohnheiten, Freizeitbeschäftigungen), Kenntnis von Lebensbedingungen sowie Wissen über verschiedene Arten interpersonaler Beziehungen wie auch Werte, Überzeugungen und Einstellungen, die Leben und Praktiken in den Zielkulturen beeinflussen, ein (Europarat 2001: 103 ff.). Der Erwerb dieses Wissens soll den Lernenden helfen, die „Grundfunktionen menschlichen Daseins“ (Storch 1999: 286) in der fremdkulturellen Wirklichkeit zu bewältigen.

len Vergleichs empfehlen Bachmann et al. (1996a) die Gegenüberstellung eigener und fremder Kulturrepräsentationen, die Ordnung dieser nach Kriterien, das Kontrastieren von persönlichen Assoziationen zu den einzelnen Themen u.v.a.m.

Bei Recherchen nach landeskundlichen Texten und Bildern ergibt sich die Frage, welche Artefakte aus dem Meer der Veröffentlichungen in neuen und alten Medien ausgewählt werden sollen. Die 1990 für den Landeskundeunterricht publizierten ABCD-Thesen geben dafür immer noch gültige Empfehlungen:

„Bei der Auswahl der Materialien ist darauf zu achten, daß verschiedene Sichtweisen berücksichtigt und die Widersprüche einer Gesellschaft berücksichtigt werden. Bei den Lernenden sollen Neugier und Lust auf Entdecken geweckt werden. Die Möglichkeit, sich eine eigene Meinung zu bilden, darf nicht durch manipulierende Kommentare der Autoren verstellt werden.“ (ABCD-Thesen, 1990, II. 10.)

Bei Bearbeitung des Materials in gedruckten Medien stößt man allerdings oft auf das Problem, dass die Informationen schnell veralten. Ein Ausweg kann in Internetrecherchen liegen. Das Recherchieren auf nahezu endlos vorhandenen Internetseiten ist aber zeitaufwändig und überfordert schnell. Den Zeitaufwand kann man aber durch den Rückgriff auf bereits didaktisierte top-aktuelle landeskundliche Materialien im Netz reduzieren. Ein gutes Angebot finden man z. B. auf der Webseite der Deutschen Welle (www.dw.de) v.a. in der Rubrik „Deutsch lernen“ → „Deutsch unterrichten“ → „Unterrichtsreihen“.

Gut durchdachte, präzise ausgearbeitete fertige Unterrichtsentwürfe zum Downloaden haben zwar den Vorteil einer hohen Informativität, bleiben aber statisch und berücksichtigen nicht immer die Interessen der Lernenden. Besser können sie ihre Interessen bezüglich des interkulturellen Lernens bei der weiteren Methode – Diskussionen mit Muttersprachlern bzw. Personen, die sich über eine längere Zeit in einem deutschsprachigen Land aufhielten oder in *Chats* verfolgen. Sollen diese Methoden Lerneffekte erzielen und nicht nur zur Aufheiterung des Unterrichts dienen, müssen sie gezielt eingesetzt werden. Insbesondere bei *Chats* sollen die Interviewpartner bewährte, mit dem Ziel des virtuellen Gesprächs bekannt gemachte Personen sein. In einer Diskussionsrunde sollen nur 2-3 Themen angesprochen werden, auf die SchülerInnen inhaltlich und sprachlich vorbereitet sein sollen.

Noch vielfältigere Interaktionsmöglichkeiten als vorbereitete Gespräche bietet den SchülerInnen die sog. erlebte Landeskunde. Schüleraustausch oder thematische Exkursionen in die Zielländer können alle interkulturellen Teilkompetenzen unterstützen und besonders zur Entwicklung der behavioralen Komponenten beitragen. Es wäre jedoch naiv, zu vermuten, dass sich die Förderung interkultureller Kompetenz automatisch als positives Nebenprodukt im Kontakt mit den Angehörigen fremder Kulturen ergibt. Für die Erzeugung von Lerneffekten sind u.a. intensive Vor- und Nachbereitung bezüglich interkultureller Aspekte sowie die begleitende Reflexion notwendig. John und Teske (2002: 215ff.) publizierten ein ausgeklügeltes didaktisches Verfahren für interkulturelles Lernen mittels Exkursionen ins Ausland. In der Vorbereitungsphase konzentrierten sie sich auf die Wahrnehmungsschulung der eigenen Heimatstadt. Beabsichtigt war dabei die Erfahrung der eigenen Stadt, die prägend für die Erfahrung weiterer Städte ist, bewusst zu machen. Die Lernenden sollten einerseits touristisches Infomaterial zu ihrer Heimatstadt auswerten, andererseits die Stadtteile aus der Perspektive der dort lebenden Bevölkerungsgruppen beschreiben. Vor der Exkursion klärten die Teilnehmer noch in kurzen Aufsätzen ihre Erwartungen und bildeten Hypothesen über ihre Begegnungen mit Fremdem. Die Exkursion selbst wurde als handlungsorientiertes Lernen konzipiert, vor Ort erfüllten die Lerner verschiedene kleine Feldforschungsaufgaben. Die Nachbereitung bestand aus der Arbeit mit literarischen Texten, einer Schreibproduktion über Erlebnisse im Ausland sowie einer Projektarbeit zur Neudarstellung der Heimatstadt für Bewohner des besuchten Landes.

2.4 Wahrnehmungsschulung als Basis für Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt

Für kleine Feldforschungen in der Fremde, den face-to-face-Kontakt mit Angehörigen fremder Kulturen oder die Bearbeitung vermittelter Fremdheitserfahrungen sind die bewusste Wahrnehmung und das Verstehen der Wahrnehmungsprozesse essenziell. Das Wissen, dass Wahrnehmung keine vollständige „wahre“ Abbildung der Realität ist, sondern einen selektiven, höchst subjektiven Vorgang der Wirklichkeitskonstruktion darstellt, der auf dem Hintergrund eigener Erfahrungen, eigenen Wissens und nicht zuletzt eigener Kultur erfolgt, gehört zu den Grundprämissen interkultureller Forschung (Bolten 2007: 29ff.). Zu diesem Verständnis von Wahrnehmung sollen Lerner selbst z.B. durch Arbeit mit mehrdeutigen Bildern, optischen Täuschungen (Bolten 2007: 32ff.; Häusermann/Piepho 1996: 408) und manipulierten Bildern gelangen.

Das weitere Ziel des Wahrnehmungstrainings ist, den Automatismus von Wahrnehmung = Interpretation = Wertung aufzubrechen. Dieser führt nämlich zu ethnozentrischen, stark emotional aufgeladenen Urteilen, die den interkulturellen Kontakt erschweren. Kleinschrittige Aufgaben zur Bild-Text-Analyse sollen diesen normalerweise verschmolzenen Dreischritt trennen. Beispiele für die Umsetzung findet man u.a. im Lehrwerk *Sichtwechsel* von Saskia Bachmann et al. (Bachmann et al. 1996b: 68).

Wenn Wahrnehmung als konstruktiver, aufgrund bisher gesammelten Wissens ablaufender Prozess aufgefasst wird, dann ist Beschäftigung mit Stereotypen ein unabdingbarer Bestandteil der Wahrnehmungsschulung für den Kontakt mit Fremden (Bolten 2007: 51ff.; Lüsebrink 2008: 86ff.; Witte 2009: 58; Zeuner 1997). Karikaturen (Biechele/Padrós 2003: 78ff.) oder Werbematerial (Lüsebrink 2008: 89ff.) können einen Einstieg in das Thema gewährleisten. Unbesehene Aufnahmen der Fremdbilder sollen dann durch reflektierte Wahrnehmung ersetzt werden. Stereotype als solche soll man ins Bewusstsein heben, um sie einer kritischen kognitiven Bearbeitung zugänglich zu machen. Dies schließt die Behandlung von Stereotypen über die eigene Kultur ein, in denen die Lernenden sich selbst misrepräsentiert fühlen. Damit wird eine persönliche Betroffenheit auf affektiver Ebene geschaffen, die sich nur positiv auf die Investitionsbereitschaft mit den Repräsentationen des Eigenen, aber auch den Fremden auswirken kann (Witte 2009: 58).

In diesem Überblick wurden die üblichen Inhalte und Methoden zur Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht dargestellt. Im folgenden Abschnitt wird anhand einer empirischen Forschung die Frage beantwortet, inwieweit sie sich einen Weg in den Schulalltag in der Slowakei gefunden haben.

3 Implementierung des interkulturellen Ansatzes seitens der Lehrer in der Schulpraxis in der Slowakei

3.1 Ziele und Methodik der vorgelegten empirischen Forschung

Die vorliegende Forschung beschreibt die Implementierung des interkulturellen Ansatzes (IKA) nach den Angaben von LehrerInnen. Der Fokus auf die Lehrerschaft ergab sich aus ihrer wichtigen Rolle beim Anregen interkulturellen Lernens, die Witte wie gefolgt konkretisiert:

„Bei diesem interkulturellen Lernprozess kommt (...) der Lehrkraft eine große Bedeutung zu, ist es doch sie, die zunächst die an die Lernprogression orientierte Selektion und didaktisch-methodische Aufbereitung der Materialien in Hinblick auf die spezifischen kulturellen Hintergründe, Interessen, Motivationen und Ziele ‚ihrer‘ Lernergruppe leistet und somit den Lernerinnen und Lernern methodisch und didaktisch gelenkte, immer nachhaltigere Erkenntnisse und Er-

fahrungen im Umgang mit Konfigurationen der fremden Sprache und Kultur eröffnet.“ (Witte 2009: 54)

Diese Aufgaben der Lehrkräfte sind umso dringlicher, als die zur Zeit der Untersuchung in der Slowakei genutzten Lehrbücher Elemente des IKA nur zum Teil berücksichtigen. Es überwiegt die „kommunikative“ implizite Landeskunde, kombiniert mit den Elementen der traditionellen Realienkunde. Dabei ist man meistens nur auf materielle Artefakte fixiert, soziokulturelle Hintergründe von Kulturphänomenen bleiben mehrheitlich unreflektiert. Interkulturelle Spracharbeit hat in die untersuchten Lehrbücher nur minimalen Eingang gefunden. Kulturelle Unterschiede in Semantik, Pragmatik und Stilistik werden kaum angesprochen. Von den drei erwähnten Dimensionen interkultureller Kompetenz wurde in den Lehrwerken die kognitive am besten ausgearbeitet (Kováčová 2010).

Die Last der Umsetzung des IKA liegt also hauptsächlich auf den Schultern der Lehrer. Nach dem Schulgesetz der Slowakei können sie 30% der Lerninhalte in Bildungsprogrammen selbst festlegen. Inwieweit die Lehrer diesen Freiraum nutzen, um interkulturelles Lernen innerhalb des Deutschunterrichts zu fördern, versucht die vorliegende explorative Studie aufzuhellen. Im Mittelpunkt standen folgende Forschungsfragen:

1. Welche Konzeption des FSU vertreten die Befragten und wie stark berücksichtigen sie den IKA?
2. Wie ist die subjektive Auffassung IKA bei slowakischen DaF-LehrerInnen?
3. Welche Inhalte stufen die Lehrkräfte als wichtig ein?
4. Welche von den im Theorieteil angeführten Methoden gebrauchen sie im Unterricht oder in außerschulischen Aktivitäten?

Die ersten Erkenntnisse auf diesem in der Slowakei bislang unerforschten Gebiet sollte eine Fragebogenerhebung bringen, die in den Jahren 2010 – 2015 durchgeführt wurde. An der Befragung nahmen 105 Lehrkräfte teil. Die Fragebögen wurden zum Teil per E-Mail verschickt, häufiger noch in Lehrerfortbildungen verteilt, durch ehemalige SchülerInnen an die Lehrer distribuiert oder während studentischer Praktika an Schulen verteilt. Die Erhebungsorte waren Banská Bystrica, Bratislava, Košice, Poprad, Ružomberok, Trenčín und Žilina. 10 Fragebögen wurden unvollständig erfüllt, beinhalteten nur die Angaben zur Konzeption des FSU. 16% der Befragten waren LehrerInnen an Grundschulen, 50% unterrichteten an einer Fach- und Berufsschule, 32% an einem Gymnasium und 2% waren Didaktiker an Universitäten. Die durchschnittliche Berufserfahrung betrug 15 Jahre.

Den Befragten war das Ziel der Befragung nicht bekannt, sie wussten nur, dass die Befragung ein Bestandteil eines wissenschaftlichen Projektes ist. Um soziale Erwünschtheit der Antworten durch künstliche Hochbewertung des IKA zu vermeiden, wurde der Fragebogen so konstruiert, dass am Anfang eine offene Frage nach eigener Konzeption des Fremdsprachenunterrichts (FSU) und Zielen bei Fremdsprachenvermittlung gestellt wurde. Es folgten Fragen zu Rangordnung der Komponenten des FSU und erst dann wurden Fragen zum interkulturellen Lernen gestellt, die die Forschungsfragen 2., 3. und 4. reflektierten. Die Antworten auf die offenen Fragen wurden kategorisiert, wobei semantisch ähnliche Antworten in einer Kategorie zusammengefasst wurden.⁵ Anschließend wurden die Antworten numerisch kodiert, um sie leichter einer statistischen Auswertung zuzuführen.

⁵ Z. B. umfasst die Kategorie der „Alltagsthemen“ bei der Frage nach Inhalten Subthemen wie Sitten und Bräuche, Essen, Freizeitgestaltung der Jugendlichen etc.

3.2 Ergebnisse

3.2.1 Konzeption des FSU und Integration des interkulturellen Ansatzes

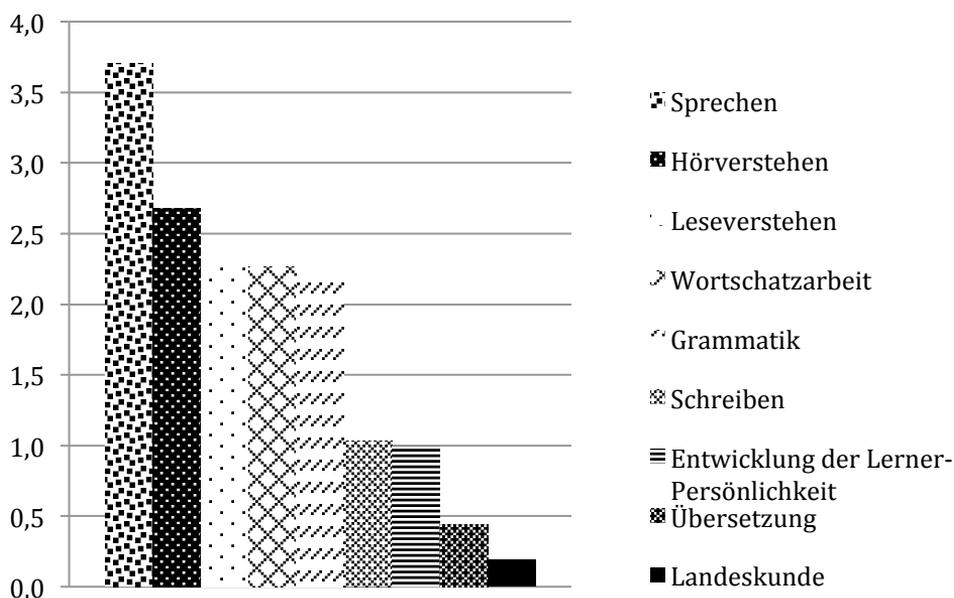
Die einleitende offene Frage lautete: *Wie würden Sie Ihre Konzeption des Fremdsprachenunterrichts beschreiben? Was sind Ihre primären Ziele im Unterricht?*⁶

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass eine überwältigende Mehrheit (91,4%) der Lehrkräfte dem kommunikativen Ansatz folgt. Dieser Kategorie wurden Antworten zugeordnet, in denen die LehrerInnen als Ziele ihres Unterrichts kommunikative Bewältigung der Alltagssituationen in der Fremdsprache, Ausdruck eigener Wünsche, Gedanken, Emotionen und Stellungnahmen zu besprochenen Themen und/oder Training aller vier Sprachfertigkeiten angaben.

Außerdem erwähnten einige Respondenten noch weitere Prioritäten für ihren Unterricht. 21% hoben Grammatikvermittlung und -einübung hervor. Wortschatzarbeit nannten explizit hingegen nur 11,4% der Befragten. Einen hohen Stellenwert besitzt das Motivieren zum Deutschlernen. Wahrscheinlich im Zusammenhang mit der Durchsetzung des Englischen als der ersten Fremdsprache und seiner weltweiten kommunikativen Dominanz, sah beinahe ein Fünftel (20%) der LehrerInnen Motivation der SchülerInnen zum Deutschlernen als ihr Ziel im Unterricht. Für 18,1% stellte Erfüllung extern liegender Ziele eine Priorität dar. In diese Kategorie fallen das erfolgreiche Ablegen der Abiturprüfung und das Einhalten von Lehrplänen. Die Entfaltung der Schülerpersönlichkeiten war aber nur 9,5% der Respondenten wichtig. 6,7% (ausschließlich Lehrkräfte von Fachschulen) betonten die Vorbereitung auf den Berufseinstieg. Nur 7,5% der Befragten äußerten spontan, dass Kulturvermittlung im Sprachunterricht für sie von Belang ist.

Auf die Integration des IKA in den Unterricht zielte die folgende Rangfrage: *Wählen Sie fünf der unten genannten Komponenten des Fremdsprachenunterrichts, denen Sie in Ihrem Unterricht die meiste Zeit widmen. Bilden Sie von diesen eine absteigende Reihenfolge, wobei Sie mit 5 die Komponente kennzeichnen, der Sie die meiste Zeit widmen.* Zur Auswahl standen: Hörverstehen, Grammatik, Landeskunde, Leseverstehen, persönliche Entwicklung der SchülerInnen, Reflexion der Eigenkultur aus der fremden Perspektive, Reflexion des Fremden in Zielkulturen, Schreiben, Sprechen, Übersetzen, und Wortschatzarbeit. Weder Landeskunde, noch Reflexion der Eigenkultur aus der fremden Perspektive, oder Reflexion des Fremden in Zielkulturen erschienen unter den fünf Unterrichtskomponenten, denen die meiste Zeit gewidmet wird. Der durchschnittliche Rang der Landeskunde lag bei 0,2, der Reflexion des Fremden in Zielkulturen 0,02. Die Reflexion der Eigenkultur aus der fremden Perspektive wurde gar nicht erwähnt. Die „große Fünf“ bestanden aus Sprechen, Hörverstehen, Leseverstehen, Wortschatzarbeit und Grammatikvermittlung. Anschaulich stellt die Grafik Nr. 1 die Mittelwerte für die einzelnen Komponenten dar.

⁶ Da es eine offene Frage war konnte einer und derselbe Befragter mehrere Antworten geben, die unterschiedlichen Kategorien zugeordnet wurden, deswegen gleicht die Summe der Anteile in einzelnen Kategorien nicht 100%.



Grafik 1: Rangordnung der Einbeziehung einzelner Komponenten in den FSU (Max 5, Min 0)

3.2.2 Subjektive Auffassung des interkulturellen Ansatzes

Die Ergänzungsaufgabe *Der interkulturelle Ansatz im Unterricht bedeutet für mich...* sollte das didaktische Wissen der Lehrkräfte hinsichtlich dieses Ansatzes und seiner Anwendung im Unterricht zum Vorschein bringen. Dieses Wissen erwies sich aber als lückenhaft. Ein Drittel der Befragten (33,6%) ergänzten diesen Satz gar nicht. Im weiteren Text kommen deswegen zwei prozentuelle Angaben vor. Die erste wird aus der Gesamtstichprobe, d.h. aller vollständigen Fragebögen errechnet ($n = 95$), die zweite bezieht sich auf die Teilstichprobe der Respondenten, die ihre Auffassung vom IKA schilderten ($n = 73$).

Neben fehlen Antworten weisen auf mangelndes Wissen hinsichtlich des IKA auch sehr vage Aussagen hin, wie „IKA bedeutet für mich Erweiterung des eigenen Horizonts“ (5,3% bzw. 6,8%), „Einsatz vom authentischen Audio- und Videoaufnahmen“ (3,2% bzw. 4,1%) oder „IKA ist eine Vorbereitung auf die reale Welt“. Als vage wurden diese Aussagen eingestuft, wenn sie durch Angabe von weiteren Zeilen und Lerninhalten nicht präzisiert wurden. Den IKA als Motivationselement im FSU betrachten 7,4% bzw. 9,4% der Lehrerschaft. Andere Antworten bezogen sich auf konkrete Ziele oder Lehreraufgaben im interkulturellen Lernen, wobei die Befragten meistens nur die Förderung einer Dimension oder einer Teilkompetenz IKK bzw. ein partielles Ziel nannten. Am stärksten war die Entwicklung der kognitiven Dimension vertreten, gefolgt von der affektiven und behavioralen.

Ungefähr ein Drittel der Befragten (29,5% bzw. 38,4 %) fasste den IKA sehr breit auf – als „Wissensvermittlung über fremde Kultur(en)“. „Bewusstsein für Kulturdifferenzen schärfen“ war Anliegen von 25,8% bzw. 32,9% Teilnehmer „Suche von Gemeinsamkeiten zwischen der Eigen- und Fremdkultur“ führten 15,8% bzw. 20,5% an. Von weiteren Teilkompetenzen der kognitiven Dimension wurden „faktuelles Wissen über die Zielländer / faktische Landeskunde“ (14,7% bzw. 19,2%), aber auch anspruchsvoller angelegte Ziele wie auf dem „Zusammenhang zwischen Kultur und Sprache hinweisen“ (10,5% bzw. 13,7%), „Verstehen des Eigenen durch

das Fremde“ (3,2% bzw. 4,1%) und „die Fähigkeit, die eigene Kultur erklären zu können“ (1,1% bzw. 1,5%) erwähnt.

Die affektive Dimension äußerte sich in folgenden genannten Aspekten: „Respekt für andere Kulturen erzeugen“ und „Andersartigkeit schätzen lernen“ (zusammen 12,9% bzw. 16,4%), „Toleranz lehren“ (9,7% bzw. 12,3%) , „Vorurteile abbauen“ (4,2% bzw. 5,5%) sowie Empathieschulung, die jedoch viel zu selten vorkam (1,1% bzw. 1,5%).

Die behaviorale Ebene peilten die Aussagenkategorien „internationale Erfahrungen sammeln und Kontakte pflegen“ (12,6% bzw. 16,4%) sowie „angemessene Kommunikation im Hinblick auf Partner und Situation einüben“ (4,2% bzw. 5,5%) an.

Nur ein Bruchteil der Antworten (13,6% bzw. 17,8 %) wurden dabei annähernd dem IKA gerecht, wie er in theoretischen Werken beschrieben wird. Für die Einstufung einer Antwort als dem IKA entsprechend mussten wenigstens zwei dieser drei Kriterien erfüllt werden: 1) enge Verbundenheit zwischen Sprachlernen und Kulturlernen, 2) Einbeziehen der Kategorien des Fremden und des Eigenen, 3) Akzentuieren und Fördern mehrerer Dimensionen interkultureller Kompetenz im Unterricht. Als stellvertretend werden drei Beispiele angeführt:

„Der interkulturelle Ansatz im Unterricht bedeutet für mich, den Schülern möglichst alles was mit dem Sprachunterricht in der konkreten Stunde zusammenhängt (Informationen über kulturelle Traditionen, Sprachentwicklung) zu erklären und so ihnen helfen, sich der eigenen Identität bewusst werden.“

Fragebogen Nr. 19, Lehrerin von einer Grundschule, 16 Jahre Berufserfahrung

„Der interkulturelle Ansatz im Unterricht bedeutet für mich nicht nur die Aneignung der Zielsprache, sondern auch das Kennenlernen der Kultur, d.h. Kennenlernen von Sitten, Unterschieden und Gemeinsamkeiten zur Kultur der Schüler; Abschaffung von Vorurteilen, Bildung einer positiven Einstellung zu Ausländern und Abschaffen von Nationalismus.“

Fragebogen Nr. 27, Lehrerin von einer Berufsschule, ohne Angabe von Länge der Berufserfahrung

„Der interkulturelle Ansatz im Unterricht bedeutet für mich die Sprache als Werkzeug der Sozialisation, Integration, Konfrontation mit Fremdem und Unbekanntem, was in einem gewissermaßen immer eine subjektive Angelegenheit ist. Wicke bezeichnet es als „Kulturparameter verhandeln.“

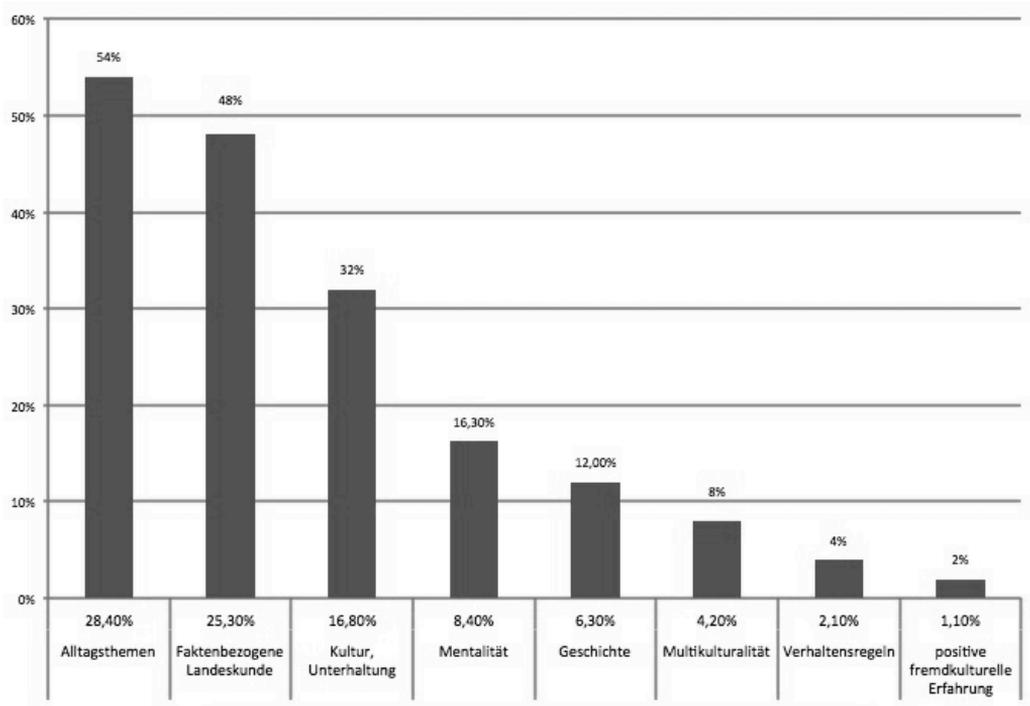
Fragebogen Nr. 92 Hochschuldozentin für DaF-Didaktik, 12 Jahre Berufserfahrung

3.2.3 Subjektiv wichtige Inhalte für den interkulturell angelegten FSU

Auch die Frage nach subjektiv wichtigen Inhalten für den interkulturell angelegten FSU wurde offen, im folgenden Wortlaut formuliert: *Folgende Inhalte sind meiner Meinung nach im interkulturell angelegten Fremdsprachenunterricht wichtig ...*

Die erste wichtige Feststellung bezieht sich auf die Tatsache, dass von den vollständig ausgefüllten Fragebögen nur 57,9% konkrete Angaben zu Lerninhalten beinhalteten. Dies lässt u. a. auf Unsicherheit dieser Respondenten hinsichtlich der wichtigen Inhalte im interkulturellen Lernen schließen. Hingegen deuten die erhaltenen Antworten darauf hin, dass die Probanden das soziokulturelle Wissen, dass sich bei der Behandlung von Alltagsthemen vermitteln lässt, und das an faktischer Realienkunde orientierte Weltwissen in den Vordergrund stellen. Resultate beschreibender Statistik werden hier ähnlich im vorigen Abschnitt präsentiert. Zuerst wird der Anteil von der Gesamtstichprobe, d.h. aller vollständigen Fragebögen angegeben (n = 95), danach folgt eine zweite Angabe, die sich auf Teilstichprobe bezieht. Diese besteht aus den Respondenten, die für sie wichtige Lerninhalte im IKA beschrieben (n = 55).

Der Anteil der Befragten, die Alltagsthemen zu Inhalten interkulturellen Lernens machen, lag bei 28,4% bzw. 54%. Als konkrete Beispiele wurden wiederholt Themen wie zwischenmenschliche Beziehungen (Familie und Freundschaft), Berufsleben (Bewerbungsgespräch, Arbeitsmöglichkeiten, Situation auf dem Arbeitsmarkt), Freizeitgestaltung, Leben der Altersgenossen in den Zielländern (Fokus auf Kinder und Jugendliche), Essen, Wohnen, Lebensweise genannt. Nicht zuletzt wurden sehr stark auch Sitten und Bräuche an Festtagen vertreten. An zweiter Stelle mit 25,3% bzw. 48% rangierte die Vermittlung faktischer Landeskunde (physikalische und demografische Geografie der deutschsprachigen Länder, wobei die Themen Städte, Politik und Gesellschaft hervorgehoben wurden. Mit einem deutlichen Abstand folgte mit 16,8% bzw. 32% das Thema „Kunst, Kultur und Unterhaltung in den Zielländern“. Als weitere allerdings nur marginal vertretene Inhalte wurden „Mentalität von Angehörigen der Zielkulturen“ (8,4% bzw. 16,3%), „Geschichte“ (6,3% bzw. 12%), „Multikulturalität und Migration“ (4,2% bzw. 8%), „Höflichkeitsformen und Verhaltensregeln“ (2,1% bzw. 4%) und „positive interkulturelle Erfahrung“ (1,1% bzw. 2%) angeführt.



Grafik 2: Lerninhalte im interkulturell angelegten FSU, die slowakische LehrerInnen als wichtig betrachten (*obere Angabe – Anteil unter den LehrerInnen, die sich zu Lerninhalten äußerten, untere Angabe – Anteil in der Gesamtstichprobe*)

3.2.4 Verwendete Methoden und Medien

Auf die Erhebung der im Unterricht verwendeten Methoden und Medien zielte ein Item, in dem die zum interkulturellen Lernen geeigneten Methoden und Medien aufgelistet waren, wobei die Probanden diejenigen ankreuzen sollten, die sie im Unterricht gebrauchen. Es handelte sich um eine Mehrfachwahl-Frage, in der die im theoretischen Teil beschriebenen Methoden erwähnt

wurden. Bei der Durchsicht der Fragebögen fiel es jedoch auf, dass dieses Item auch diejenigen Befragten ausfüllten, die keine Assoziationen mit dem IKA verbanden. Daher scheint es, dass die Angaben sich auf die allgemeine Anwendung der erwähnten Methoden und Medien beziehen. Ob diese aber tatsächlich zum interkulturellen Lernen genutzt werden, kann bezweifelt werden.

Bezüglich der Medien zählten die Arbeit mit authentischem Bildmaterial (71%) und authentischen Texten (58,1%) zu den am häufigsten verwendeten. Internetrecherchen nutzen hingegen nur 37,6% der Befragten.

In der Rangfolge der Methoden zeigten sich der Kulturvergleich und die Faktenvermittlung durch Vorträge oder Lektüre mit jeweils 80,6% als Spitzenreiter. 58,1% der befragten LehrerInnen gaben außerdem an, dass sie dabei die Heterogenität der Lebensweisen in den Zielländern thematisieren. Überraschend hoch waren die Zahlen in der interkulturell ausgerichteten Spracharbeit. Vergleichende Semantik nutzen nach eigenen Angaben 66,7% der befragten Lehrkräfte. Auch die Arbeit mit Sprichwörtern und anderen Phraseologismen werde relativ oft (45,2%) eingesetzt.

Den Weg in die Schulen fand in einem ziemlich großen Ausmaß auch die erlebte Landeskunde. Fast die Hälfte (47,3%) der LehrerInnen organisiert nach eigenen Angaben interkulturell ausgerichtete Exkursionen. Internationale Projekte und Schüleraustausch nutzen zum interkulturellen Lernen 32,3%.

Seltener werden Werte und Normen der Eigen- und Fremdkultur, die Fragen der kulturellen Identität sowie die Prozesse, die den Verlauf interkultureller Interaktionen beeinflussen, reflektiert. Critical incidents zur Identifizierung handlungssteuernder Werte und Normen gebrauchen 27,4% der LehrerInnen. Ebenso ein Viertel (25,8%) führt mit SchülerInnen Gespräche über eigene kulturelle Identität. 14% besprechen Stereotype und nutzen Karikaturen als Anlass dafür. Mit der für erfolgreiche interkulturelle Interaktionen wichtigen Wahrnehmungsschulung beschäftigen sich 20,4 % der Respondenten. 17,2% holen Muttersprachler oder Personen in den Unterricht, die über eine längere Zeit in Zielländern gelebt haben und lassen sie über die dortige Lebensweise berichten und mit SchülerInnen diskutieren. Den Chat nutzen hingegen nur 6,3% der Befragten.

3.3 Fazit

Der wichtigste Schluss aus der Datenanalyse ist, dass der interkulturelle Ansatz im Deutschunterricht in der Slowakei nur im geringen Maße berücksichtigt wird. Die Lehrerschaft aus der Stichprobe lässt sich diesbezüglich in drei große Gruppen teilen. Auf einer Seite stehen 13,6% der Lehrkräfte, die Elemente des IKA integrieren. Auf dem Gegenpol befindet sich ca. ein Fünftel der Befragten, denen der interkulturelle Ansatz fremd scheint. Dieser Gruppe wurden diejenigen Respondenten zugeordnet, die weder eine eigene Auffassung IKA beschrieben, noch Angaben für entsprechende Lerninhalte machten. Irgendwo zwischen diesen zwei Polen befindet sich die dritte, größte Gruppe der LehrerInnen, die nur fragmentarische Kenntnisse von Zielen, Inhalten und Methoden des IKA aufweisen. Dabei überwiegt Konzentration auf die kognitive Dimension der interkulturellen Kompetenz. Die vorgeschlagenen Lerninhalte werden oft mit denen der faktischen und kommunikativen Landeskunde gleichgesetzt. Der Akzent wird auf Faktenvermittlung und Kulturvergleich gesetzt, wobei das unmittelbar Wahrnehmbare im Vordergrund steht. Vermittlung von Hintergrundinformationen zu Geschichte, Normen und Werten, die das Herauskrystallisieren der jeweiligen Kulturartefakte beeinflussten und dem unmittelbar Wahrnehmbaren Sinn geben, steht seltener auf dem Lehrplan. Reflexion der eigenen kulturellen Identität sowie Wahrnehmungsschulung spielen in der Praxis auch nur eine untergeordnete Rolle.

Ursachen der mangelnden Berücksichtigung des IKA in der Praxis des FSU sind vielfältig und können an dieser Stelle nur skizzenhaft angedeutet werden. Mit Bedauern lässt sich konstatieren, dass es große Lücken in der Grundlagenforschung in Bezug auf deutsch-slowakische interkulturelle personelle und mediale Kontakte gibt. Ebenso steckt die Sprachkomparatistik in diesem Bereich noch in den Kinderschuhen. Mehr wurde auf dem Gebiet der Literatur getan, aber auch da gibt es noch zahlreiche Forschungsdesiderate. Konsequenzen dieser fehlenden Grundlagenforschung für den FSU hat Winfried Thielmann auf den Punkt gebracht: „Solange die hier bestehenden Differenzen noch kaum erforscht sind, können sie der Sprachdidaktik auch kaum zum Gegenstand werden. Und was in der Didaktik fehlt, bringt die beste Methodik nicht in den Unterricht hinein.“ (Thielmann 2010: 475). Dass es in dieser Situation auch an einschlägiger Didaktisierungen in Lehrwerken, sonstigen Materialien oder online-Angeboten fehlt, muss nicht hervorgehoben werden.

Die Lehrer sind also auf sich selbst angewiesen. Wollen sie interkulturell orientierten Sprachunterricht einführen, müssen sie im Alltag selbst empirisch forschen, d.h. Sprach-, Literatur-, Kunst und Alltagsartefakte unter den im Theorieteil behandelten Aspekten betrachten und sammeln, um im Unterricht daraus zu schöpfen. Mit dem Sammeln für Lerner ansprechenden Materials ist allerdings nur eine Hälfte der Arbeit getan. Die andere erfordert es, es erfolgreich zu didaktisieren. Nach der Auskunft der an der Studie beteiligten Hochschuldidaktikerinnen wird der interkulturelle Ansatz meistens in vier-sechs Didaktikstunden im gesamten Lehramtstudium behandelt. Ob die Lehrer bei diesem Umfang die nötigen Kompetenzen erwerben, um selbständig ihr Material didaktisch aufzubereiten, sei dahingestellt. Die Einführung eines interkulturell orientierten Sprachunterrichts verlangt also permanente selbstständige Weiterbildung im Bereich Methodik und Kultur, da kulturelle Systeme äußerst dynamisch sind. Eben diese hohen Ansprüche an das Wissen und Können von Lehrkräften und mangelnde institutionelle Unterstützung können für die kleine Anzahl der Lehrer, die den IKA in ihren Unterricht integrieren, mitverantwortlich sein.

Weitere Ursachen können in dem Argwohn liegen, der interkulturelle Ansatz belade den FSU mit zusätzlichen Inhalten anderer Schulfächer (Ethik, Sozialkunde) auf Kosten des sprachlichen Bestandteils. Die Trennung zwischen Sprache und Kultur lebt in dieser Vorstellung weiter und hegt dann Befürchtungen vor Überlastung des FSU und Entfernung von seiner eigentlichen Zielsetzung.

Andererseits bewerten die Befragten die IKK als sehr wichtig in der heutigen Welt. Auf einer fünfstufigen Skala wurde diesbezüglich der Mittelwert 4,4 erreicht. Es bleibt also zu hoffen, dass in der Zusammenarbeit von Lehrerausbildern, -fortbildern und Lehrern der IKA auch in der Slowakei eine der realisierten Komponenten der postkommunikativen Didaktik wird.

Literaturverzeichnis

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. IDV-Rundbrief, 45, 1990.15–18
- Bachmann, Saskia et al. (1996a): Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen. – *Zielsprache Deutsch* 27, 77–91.
- Bachmann, Saskia et al. (1996b): Sichtwechsel. – Stuttgart: Klett.
- Baláková Dana (2007): Internacionálny aspekt živých somatických frazém. – In: W. Chlebda, W. (Hrsg.): *Frazeologia a jazykove obrazy sviata przelomu wieków*, 441–446. – Opole: Uniwersytet Opolski.
- Biechele, Markus / Pardós, Alicia (2003): *Didaktik der Landeskunde*. – München: Langenscheidt.
- Bolten, Jürgen (2003): Interkulturelles Coaching, Mediation, Training und Consulting als Aufgaben des Personalmanagements internationaler Unternehmen. – In: J. Bolten, C. Erhardt (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*, 369–391. – Sternenfels: Wissenschaft & Praxis.
- (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. – Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.

- Byram, Michael (1989): *Cultural Studies in Foreign Language Education*. – Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing intercultural communicative competence*. – Clevedon: Multilingual Matters.
- Deardorff, Darla K. (2006): Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internalization. – *Journal of Studies in Intercultural Education* 10, 241–266.
- Erl, Astrid – Gymnich, Marion (2011): *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. – Stuttgart: Klett.
- Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. – Berlin: Langenscheidt.
- Häusermann, Ulrich / Piepho, Hans-Eberhard (1996): *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. – München: Iudicium.
- Heringer, Hans Jürgen (2007): *Interkulturelle Kommunikation (2. Aufl.)*. – Tübingen und Basel: A. Francke.
- Hermanns, Fritz (2003): *Interkulturelle Linguistik*. – In: A. Wierlacher, A. Bogner, (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*, 363–373. – Stuttgart: Metzler.
- Hillmann, Karl-Heinz (1994): *Wörterbuch der Soziologie (4. überarbeitete und ergänzte Aufl.)*. – Stuttgart: Kröner.
- John, Lorna – Teske, Doris (2002): *London Calling: Interkulturelles Lernen und die Stadterfahrung*. – In: L. Volkmann et al. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*, 217–245. – Tübingen: Gunter Narr.
- Kaunzner, Ulrike A. (2008): *Grenzen überschreiten – Grenzen überwinden. Neue Herausforderungen an den DaF-Unterricht*. – In: U. A. Kaunzner (Hrsg.): *Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?*, 11–26. – Münster: Waxmann.
- Kinast, Eva-Ulrike (1998): *Evaluation interkultureller Trainings*. – Lengerich: Pabst.
- Kováčová, Michaela (2010): *Implementierung interkulturellen Ansatzes in Lehrwerken für Sekundarstufe II*. – In: I. Dömischová (Hrsg.): *Der Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*, 100–110. – Olomouc: Univerzita Palackého.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): *Interkulturelle Fremdsprachendidaktik*. – In: A. Wierlacher, A. Bogner, (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*, 413–417. – Stuttgart: Metzler.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2003): *Kultur- und Landeswissenschaften*. – In: K.-R. Bausch et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht (4. Aufl.)*, 60–65. – Tübingen: Gunter Narr.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2008): *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer (2. Aufl.)*. – Stuttgart: Metzler.
- Maletzke, Gerhard (1996): *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. – Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller-Jacquier, Bernd (2000): *Linguistic awareness of cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls*. – In: J. Bolten (Hrsg.): *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*, 20–49. – Waldsteinberg: Popp.
- Roche, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. – Tübingen: A. Francke.
- Stierstorfer, Klaus (2002): *Literatur und interkulturelle Kompetenz*. – In: L. Volkmann et al. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*, 119–141. – Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. – München, W. Fink.
- Thielmann, Winfried (2010): *Fremdsprachenunterricht. In: A. Weidemann et al. (Hrsg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*, 463–488. – Bielefeld: transkript.
- Thomas, Alexander (2005): *Kultur und Kulturstandards*. – In: A. Thomas, E.-U. Kinast, S. Schroll-Machl (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*, 19–31. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Volkmann, Laurenz (2002): *Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz*. – In: L. Volkmann et al. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*, 11–47. – Tübingen: Gunter Narr.

- Wiseman, Richard L. (2002): Intercultural Communication Competence. In: W. B. Gudykunst, B. Mody (eds.): Handbook of international and intercultural communication (2. Aufl.), 207–223. – Thousand Oaks: Sage.
- Witte, Arndt (2009): Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachelernprozess. – In: A. Hu, M. Byram (eds.). Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation / Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assesment, 49–66. – Tübingen: Gunter Narr.
- Zeuner, Ulrich: Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen "Deutsch als Fremdsprache" an der Technischen Universität Dresden Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] 2.1997. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_1/beitrag/zeuner.htm (22.3.2012).

Annotation

Implementation of Intercultural Approach in Slovak Schools

Michaela Kováčová

The author focuses in her paper on the concept of *Interkultureller Ansatz* (IKA – Cross-cultural Approach) in foreign language education and presents possibilities and its implementation in Slovakia. The article consists of three parts. As an introduction the importance of the Cross-cultural Approach is depicted. The second part is devoted to methods of the Cross-cultural Approach. The main component of the paper is the questionnaire survey, conducted among 105 Slovak teachers of German as foreign language. The results indicate a rather rare implementation of the Cross-cultural Approach in Slovak schools. The reasons for this fact are discussed in detail.

Keywords: foreign language education, cultural studies, teachers of German, survey.

Evaluation des Testverfahrens zum Projekt „Kontrastive Analyse der festen Wortverbindungen im Deutschen und Slowakischen“¹

Katarína Hromadová, Monika Šajánková, Peter Ďurčo

1 Einleitung

Das Ziel des Projektes ist es, sowohl die theoretischen Kenntnisse im Bereich der Kollokationen als auch die praktischen Kompetenzen der Hochschulstudenten im Bereich der Sprachverwendung der Kollokationen zu verbessern und zu vertiefen.

Das Thema der Kollokationen ist für lange Zeit an allen Schulstufen der Sprachausbildung vernachlässigt worden. Für diese allgemeinverbreitete Meinung, jedoch gibt es in der Fachliteratur keine durch quantitative oder qualitative Forschung belegten Nachweise für diese Behauptung.

Kollokationen stellen einen noch nicht genug beachteten Teilbereich der kontrastiven Linguistik, bilingualen Lexikographie und Fremdsprachendidaktik dar. Kollokationen sind bisher in den Wörterbüchern unzureichend erfasst und werden auch nicht systematisch gelehrt und gelernt (vgl. Häcki Buhofer 2011: 505). Auch in einer der neuesten Studien zur Kollokationslexikographie in allgemeinen einsprachigen Wörterbüchern stellt Tamás Kispál fest, dass die Auswahl der Kollokatoren zu den Basiswörtern in verschiedenen Wörterbüchern sehr differenziert ist und kaum den Erwartungen einer korpusbasierten lexikographischen Kollokationserfassung entspricht (Kispál 2014: 243). Bei der Frage danach, wie man relevante Kollokationen ermitteln kann und welche Kollokationen dann in den Wörterbüchern eingetragen sein sollten, kann der korpusbasierte methodologische Ansatz prinzipiell neue Erkenntnisse bringen (vgl. Möhring 2011).

In einem noch kritischeren Zustand befindet sich diese Problematik aus kontrastiver Sicht. Die Defizite sind sowohl in der Theorie als auch in der kontrastiven Kollokationslexikographie und Kollokationsdidaktik nachzuholen (vgl. Reder 2006, 2011). Ein wichtiges und dringliches Desiderat ist eine eingehende Durchleuchtung der Prinzipien der bilingualen Kollokationslexikographie und fremdsprachigen Kollokationsdidaktik.

Die Dringlichkeit dieser Aufgaben haben auch unsere jüngsten Tests zur Kenntnis und zum Gebrauch deutscher Kollokationen unter Germanistikstudenten in der Slowakei gezeigt.² Die getesteten Basiswörter gehören zur Grundwortschatzliste der B2-Stufe.³

¹ Dieser Artikel entstand im Rahmen des KEGA-Projektes „Kontrastive Analyse der festen Wortverbindungen im Deutschen und Slowakischen“, Kennnummer des Projektes 042-UK-4/2014.

² Getestet wurden insgesamt 164 Studierende an der Comenius-Universität in Bratislava (Philosophische Fakultät, Pädagogische Fakultät) und an der Universität der Hlg. Kyryl und Method in Trnava (Philosophische Fakultät). Der Test enthielt Testaufgaben mit alternativen Antworten (Multiple-Choice Fragen), Ergänzungsaufgaben (in der Wortverbindung oder im Satz), Übersetzungsaufgaben, offene Aufgaben mit kontextuellem Stimulus und Transformationsaufgaben (Korrigieren falscher Teile).

³ Die Basiswörter zur Überprüfung der Kenntnis ihrer Kollokabilität wurden aus der Wortschatzliste der B2-Stufe ausgewählt: Ärmel, Atem, Batterie, Bett, Blume, Daten, Drogen, Dusche, Eid, Erwägung, Faust, Film, Fuß, Gedanke, Gesellschaft, Griff, Haar, Hand, Hilfe, Hörer, Konto, Kontakt, Kontrolle, Konsequenzen, Körper, Kraft, Krankenhaus, Lachen, Luft, Mühe, Nase, Panik, Reifen, Ruhe, Schule, Stirn, Stellung, Temperatur, Welt, Zahn, Zeit, Zimmer.

Tabelle 1 zeigt zwar steigende Kompetenz und bessere Kenntnis der Kollokationen mit höherem Studienjahr, die allgemeine durchschnittliche Kenntnis ist jedoch niedrig und auch bei Magisterstudenten liegt sie nur zwischen 45% und 57%. Ausnahme bilden die externen Studenten, die allerdings über eine andere Sprachlernbiographie verfügen als die ordentlichen Studenten. Oft arbeiten sie in deutschen Firmen, als Deutschlehrer an verschiedenen Schulstufen oder haben für mehrere Jahre in deutschsprachigem Ausland gelebt und gearbeitet.

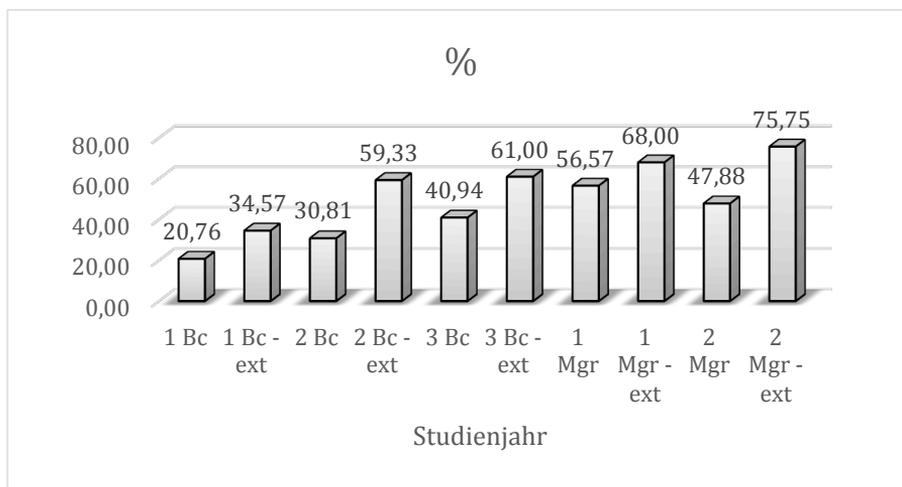


Abb. 1: Erfolgsquote im Test nach dem Studienjahr

Wir sind uns dieser Tatsache erst bewusst geworden, indem wir zwei Untersuchungs sonden durchgeführt haben, die zum ähnlichen Ergebnis führten – zur Feststellung eines niedrigen Kenntnisniveaus im Bereich der Kollokationen im Sprachgebrauch bei Hochschulstudenten. Als Ausgangsbasis für unsere Untersuchung haben wir die pädagogische Dokumentation⁴ ausgewählt, die als Pflichtmaterial für die Lehrer in der Slowakei bei der Vorbereitung ihrer eigenen didaktischen Materialien gilt. Die Pädagogische Dokumentation ist in 21 Themenbereiche aufgeteilt (siehe Abb. 1) und in jedem Bereich findet man Pflichtlexik für jedes Sprachniveau von A1 bis B2, was das Zielniveau für die Mittelschulen ist. Für unsere Zwecke haben wir die Wortschatzliste für die B2-Stufe analysiert, mit dem Ziel Kollokationen auszuwählen, die als Ausgangsbasis für das anschließende Testverfahren dienen sollte. Die Ergebnisse der Untersuchung waren alarmierend.

Das untersuchte Lernmaterial enthält insgesamt 1401 lexikalische Einheiten, wobei die meisten lexikalischen Einheiten als isolierte Wörter angeführt sind. Der Anteil der Kollokationen liegt nur bei 4,4 Prozent (Abb. 2)

Themenbereich	Lexeme	Kollokationen	Prozentanteil
1. Familie und Gesellschaft	145	6	4,13
2. Wohnen	122	0	0
3. Gesundheit und gesundheitliche Fürsorge	148	15	10,1
4. Verkehr und Reisen	113	3	2,6
5. Ausbildung und Arbeit	34	1	3
6. Mensch und Natur	54	0	0

⁴ Pedagogická dokumentácia z nemeckého jazyka. Úroveň B2. Štátny pedagogický ústav, Bratislava 2009.

7. Freizeit und Hobbys	64	0	0
8. Ernährung	61	0	0
9. Multikulturelle Gesellschaft	38	1	7,9
10. Kleidung und Mode	51	3	5,9
11. Sport	36	0	0
12. Geschäft und Dienstleistungen	69	5	7,2
13. Länder, Städte und Orte	21	0	0
14. Kultur und Kunst	29	0	0
15. Mensch und Kommunikation	49	4	8,2
16. Jugend und ihre Welt	68	16	16,2
17. Arbeitswelt	102	6	5,9
18. Wissenschaft und Forschung	37	0	0
19. Vorbilder und Ideale	35	0	0
20. Slowakei	54	0	0
21. Land, dessen Sprache ich lerne	71	2	2,8
Insgesamt	1401	62	4,4

Tab. 1 Die Zahl der lexikalischen Einheiten zu den einzelnen Themen mit der Angabe der festen Wortkombinationen

Die weitere Analyse orientierte sich auf die Häufigkeit des Vorkommens, d.h. auf die kommunikative Relevanz der Kollokationen in den Lehrmaterialien und diente als Basis für die Auswahl der getesteten Kollokationen.

Im ersten Themenbereich kommen sechs Kollokationen vor, wobei die Gesamtzahl der lexikalischen Einheiten 145 ist. Anhand des Häufigkeitsvorkommens in Sprachkorpora⁵ konnten wir feststellen, dass die Kollokation *einen Beruf ausüben* die höchste Frequenz von den sechs angeführten Kollokationen hat, danach folgt die Kollokation *um Asyl bitten* und die dritthäufigste Kollokation war *jn. (nicht/gut) leiden können*. Die übrigen drei Kollokationen in diesem Themenbereich sind *eine Beziehung haben* (häufigere Kollokationen in den Sprachkorpora sind *eine Beziehung pflegen* und *eine Beziehung eingehen*). Ähnliches gilt auch für die letzten zwei Kollokationen *gut gelaunt* und *schlecht gelaunt*, die sprachlich häufigere Konkurrenten in *bestens gelaunt* und *übel gelaunt* haben. Der Themenbereich 2 enthält keine Kollokationen.

Auf ähnliche Art und Weise wurden die Kollokationen auch in weiteren Themenbereichen analysiert und wir konnten feststellen, dass nur 21 Kollokationen⁶ von 62 (33 %) bei den kontrollierten Basiswörtern sich statistisch an der ersten bzw. zweiten Position in den Frequenzlisten befinden. Die durchgeführten Korpusanalysen dienten auch als Ausgangsbasis für die Vorbereitung der Testaufgaben.

Es ist bemerkenswert, wie viele Kollokationen mit dem Wort *Kind* in der Pädagogischen Dokumentation vorkommen: *ein Kind erwarten, bekommen, kriegen, eincremen, ins Krankenhaus einliefern, einschmieren, entbinden*. Es wäre interessant den Grund für diese Wahl zu wissen, denn unserer Meinung nach gibt es zum Thema **Gesundheit und gesundheitliche Fürsorge** andere Verbindungen, die sowohl aus der semantischen als auch pragmatischen Sicht über

⁵ Zur Überprüfung der Relevanz der Kollokationen haben wir ihr Vorkommen in den Korpora DeTenTen mit Sketch Engine (<http://www.sketchengine.co.uk/>) und DeReKo mit Cosmas Tool (<https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/>) verwendet.

⁶ das Bewusstsein verlieren, die Temperatur messen, ein Bad nehmen, erste Hilfe leisten, in Ohnmacht fallen, ins Koma fallen, zur Welt bringen, im Trend liegen, ein Konto eröffnen, Reifen wechseln, Bescheid wissen, Stellung nehmen, zur Sprache kommen, für sich selbst sorgen, sich selbständig machen, in Kontakt kommen, sich etw. leisten können, verschiedene Kulturen akzeptieren, Beitrag leisten, in etw. tätig sein, Eiserner Vorhang

einen höheren kommunikativen Wert verfügen. Wir nehmen an, dass die oben genannten Wortverbindungen die Tätigkeiten benennen, die mit der Geburt des Kindes in einer Entbindungsklinik oder mit der Fürsorge für das Kind zusammenhängen, es ergibt sich aber folglich die Frage, warum auch die anderen medizinischen Bereiche nicht so gründlich bearbeitet wurden. Die meisten Kollokationen enthält der Themenbereich **Jugend und ihre Welt**, jedoch fragwürdig ist ihre Auswahl.

Zusammenfassend dürfen wir behaupten dass das Vorkommen der Kollokationen in der Pädagogischen Dokumentation unsystematisch, eher zufällig ist, sie stützt sich auf keine durchdachte und durch Analyse des bestehenden Wortmaterials belegte Auswahl der lexikalischen Einheiten.

Bei der Vorbereitung der Testaufgaben sind wir aus dem aus Sprachkorpora ermittelten sprachlichen Material ausgegangen, wobei die Kriterien zur Auswahl der Testkollokationen die folgenden waren:

1. Psychologisches Kriterium. Der Test sollte nicht länger als eine Unterrichtsstunde dauern, was aus der psychologischen Sicht die optimale Konzentrationsspanne eines Erwachsenen ist.
2. Ökonomisches Kriterium, der Test musste höchstens 50 Kollokationen enthalten, damit das erste Kriterium eingehalten werden konnte.
3. Frequenzkriterium. Nur die Kollokationen, die sich beim Untersuchungsverfahren in Sprachkorpora an den ersten 4 Stellen der Frequenzliste befanden, wurden berücksichtigt.
4. Kontrastives Kriterium. Bei der Auswahl der Kollokationen haben wir uns auf solche konzentriert, die Unterschiede zum Slowakischen aufweisen und als eine mögliche Quelle der Interferenzfehler angesehen werden dürfen. Aus diesem Grund kamen in den Test auch solche Kollokationen, die nicht in der Wortschatzliste aus der Pädagogischen Dokumentation enthalten wurden.⁷ Insgesamt haben wir 50 Kollokationen getestet, die folglich mit Beispielsätzen und -texten erweitert wurden.

2 Typologie der Testaufgaben

Insgesamt bestand der Test aus 7 verschiedenen Testaufgaben, wobei einerseits eine typologische Vielfältigkeit andererseits die Objektivität der Messung angestrebt wurde. In Multiple-Choice-Aufgaben mussten richtige oder falsche Kollokatoren angekreuzt werden, in Lückentexten mit längerem Kontext oder in kürzeren Ausdrücken (mit oder ohne Bedeutungsparaphrase) wurden fehlende Verben ergänzt. Eine Testaufgabe wurde als Übersetzung aus dem Slowakischen ins Deutsche konzipiert.

An dem Testverfahren haben insgesamt 164 Studenten aus der Pädagogischen Fakultät der Comenius-Universität, der Philosophischen Fakultät der Comenius-Universität in Bratislava und der Philosophischen Fakultät der Universität der hl. Cyril und Method in Trnava teilgenommen. Die Testzeit/-periode dauerte vom 1. Oktober 2014 bis zum 28. Februar 2015 und das vor allem aus dem Grund, dass sowohl die (ordentlichen) Tagesstudenten als auch die externen Studenten an dem Testverfahren teilgenommen haben, die an den Unterrichtsveranstaltungen nur sporadisch teilnehmen.

Die Studenten haben den Test anonym ausgefüllt, die einzigen Angaben waren die zum Studienjahr (1., 2., 3. Studienjahr des Bachelorstudiums oder das 1., 2. Studienjahr des Magister-

⁷ Für die Suche nach Beispielen haben wir neben Sprachkorpora auch Duden-Online-Wörterbuch und Internet benutzt, um die kommunikativ relevantesten Kollokationen zu testen.

studiums) und zur Studienform (Tagesform oder externe Form). Keine Wörterbücher oder Online-Hilfen standen zur Verfügung.

Nach dem Testverfahren wurde jedem Testblatt seine eigene Nummer (von 1 bis 164) und seinen eigenen Code zugeteilt, damit die Ergebnisse immer zurückverfolgt werden können.

Die Studenten in der Tagesform haben höchstens eine 57%ige Erfolgsquote beim Testverfahren erreicht und die Liste der fehlerhaften Äußerungen, d.h. falsch gebildeten oder falsch gewählten Kollokation, war relativ groß (siehe Tab. 2). In der ersten Tabellenspalte befinden sich in Auswahl die getesteten Kollokationen, in der zweiten Spalte die Kollokatoren in Antworten. Mit Kursiv sind die akzeptablen Kollokatoren markiert, die restlichen sind die fehlerhaften Verbindungen.

Kollokation	Kollokatoren in Antworten
<i>außer Kontrolle geraten</i>	<i>bringen, sein;</i> gehen, haben, liegen, stehen, erscheinen, verlieren, lassen, machen, halten, kommen, treten, fallen, werden, nehmen, laufen, stellen
<i>Konsequenzen nach sich ziehen</i>	bestimmen, folgen, ausüben, lassen, übernehmen, machen, nehmen, haben, ableiten, kontrollieren, tragen, bearbeiten, geben, stellen, tun, bekommen
<i>sich große Mühe geben</i>	<i>machen;</i> abgeben, bemühen, aufwenden, lassen, ausgeben, nehmen, genießen
<i>jn. in Ruhe lassen</i>	bringen, halten, bleiben, stören, kommen stellen
<i>jn. zum Lachen bringen</i>	führen, machen, bleiben, leiden
<i>sich mit der Hand durch das Haar fahren</i>	<i>gleiten, streicheln;</i> gehen, greifen, kämmen, übergehen, durchgehen, bewegen, ziehen, durchfahren, durchlaufen
<i>jn. die Hand reichen</i>	<i>geben, halten, drücken, schütteln</i> anbieten, nehmen, bieten, ziehen
<i>erste Hilfe leisten</i>	<i>suchen, brauchen, vermitteln, anbieten, gewährleisten;</i> geben, reichen, einladen, bekommen, machen, ergeben, ausüben, rufen, bringen
<i>Reifen wechseln</i>	<i>tauschen; wechseln</i> umtauschen, austauschen, verändern, ändern, abwechseln, enttauschen, auswechseln, ersetzen
<i>Temperatur messen</i>	nehmen, vermessen, abmessen, ausmessen
<i>ein Kind zur Welt bringen</i>	geboren; auf/in/an die Welt bringen, kommen, zuführen, bekommen, erbringen
<i>Blumen pflücken</i>	<i>reißen;</i> ausreißen, zerreißen, mitnehmen, zupfen, ziehen, abreißen, sammeln, ernten, nehmen
<i>Daten speichern</i>	sperrern, sammeln, legen, lagern, einlagern, sparen, aufheben, auflegen, aufsetzen, einsperren, laden
<i>Akku aufladen</i>	<i>laden;</i> vollmachen, akkumulieren, füllen, einladen
<i>den Körper fit halten</i>	<i>machen, trainieren;</i> bringen, behalten, lassen, turnen, üben, erhalten, leisten
<i>mit den Schultern zukucken</i>	nicken, schütteln, bewegen, ziehen, krepeln, turnen, zeigen
<i>die Hand zur Faust ballen</i>	legen, schlagen, formen, drücken, bringen, geben, nehmen, drücken, zusammendrücken, machen, pressen, halten, zusammenziehen, falten, klammern, ziehen, schließen
<i>die Schule schwänzen</i>	<i>ignorieren;</i> blitzen, umgehen, verlassen, hintergehen, lassen, besuchen, auslassen, abheben, weglassen, verpassen, vermeiden, absausen, ablehnen, schwindeln, blau machen

<i>den Hörer auflegen</i>	<i>aufhängen</i> ; ablegen, zerstören, legen, erlegen, abbrechen, aus/abschalten, einhängen, ausmachen, verabschieden, aushängen, zumachen, ignorieren, abhängen, hinlegen, zerbrechen, ablehnen, auflegen, hinlegen, abnehmen, herunternehmen, brechen, abbrechen
<i>außer Atem geraten</i>	<i>gekommen</i> ; geblieben, gefallen, genommen, halten, gegangen, gewesen
<i>die Stirn runzeln</i>	<i>krausziehen</i> hochziehen, falten, heben, fallen, ziehen, gehen, zusammenziehen, zerknittern
<i>die Nase rümpfen</i>	<i>krausen, runzeln, krausziehen</i> hochziehen, ziehen, verziehen, falten, voll haben, drehen
<i>Ärmel hochkrempeln</i>	<i>hochziehen, aufkrempeln</i> ; aufziehen, hochmachen, herausziehen, anziehen, hochfalten, hochheben, vorschieben
<i>sich den Zahn ausschlagen</i>	<i>ausstoßen, herausschlagen</i> ; brechen, ausbrechen, zerbrechen, unterbrechen, ausfallen, erbrechen, verschlagen, abschlagen
<i>etw. in Griff bekommen</i>	<i>kriegen</i> ; behalten, halten, haben, geben, bekämpfen, schaffen, fangen, stehen, nehmen, zulassen, packen, tragen, stellen, bringen
<i>in Erwägung ziehen</i>	geben, beziehen, stellen, beginnen, machen, halten, bringen, haben

Tab. 2 Übersicht der verbalen Kollokatorlexeme in Antworten der Studenten im Test

Im Weiteren haben wir uns auf die statistische Fehleruntersuchung konzentriert. Jede Kollokation in jeder Testaufgabe wurde statistisch ausgewertet, wobei die fehlerhaften lexikalischen Einheiten, die weniger als 3 Vorkommen hatten, wurden als statistisch irrelevant aus dem weiteren Untersuchungsverfahren ausgeschlossen.

In der ersten Testaufgabe (Multiple-Choice-Aufgabe mit acht Kollokationen) haben die Studenten nur dann einen Punkt bekommen, wenn sie die falschen Antworten angekreuzt haben. In der Abb. 2 ist ein Beispiel eingeführt, wie diese Testaufgabe ausgewertet wurde. Aus diesem Grund wurde die Aufgabe gesondert ausgewertet.

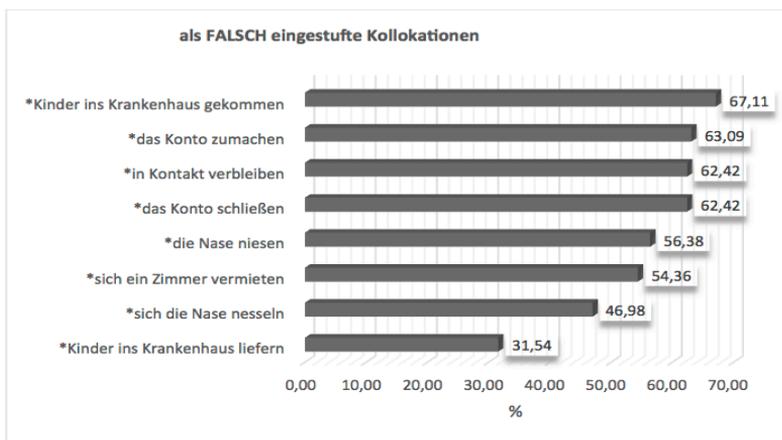


Abb. 2 Reihenfolge der Antworten, die die Studenten in der ersten Übung im Testverfahren als falsch eingestuft haben.

Die Kollokation **Kinder ins Krankenhaus gekommen* wurde von mehr als 67 Prozent der Studenten als falsch markiert. Dieses Ergebnis ist teilweise auf den grammatikalischen Kontext des Beispielsatzes zurückzuführen.⁸ **Das Konto zumachen* wurde unserer Meinung nach aus dem Grund der häufig vorkommenden Kookkurrenz des Verbs *zumachen* mit anderen Substantiven (*Tür, Buch, Fenster*) als falsch eingestuft. Dagegen haben nur 31,54 Prozent der Studenten die Kollokationen **jn. ins Krankenhaus liefern* und *jn. ins Krankenhaus einliefern* nicht verwechselt, wobei die semantische Ähnlichkeit der Wörter *liefern* und *einliefern* bei der Entscheidung der Studenten mitwirken konnte.

Die Beispiele für die Auswertung der weiteren Testaufgaben sind in den Abb. 3 angeführt. Die Studenten haben einen Punkt für jede richtig oder akzeptabel ergänzte Kollokation bekommen.

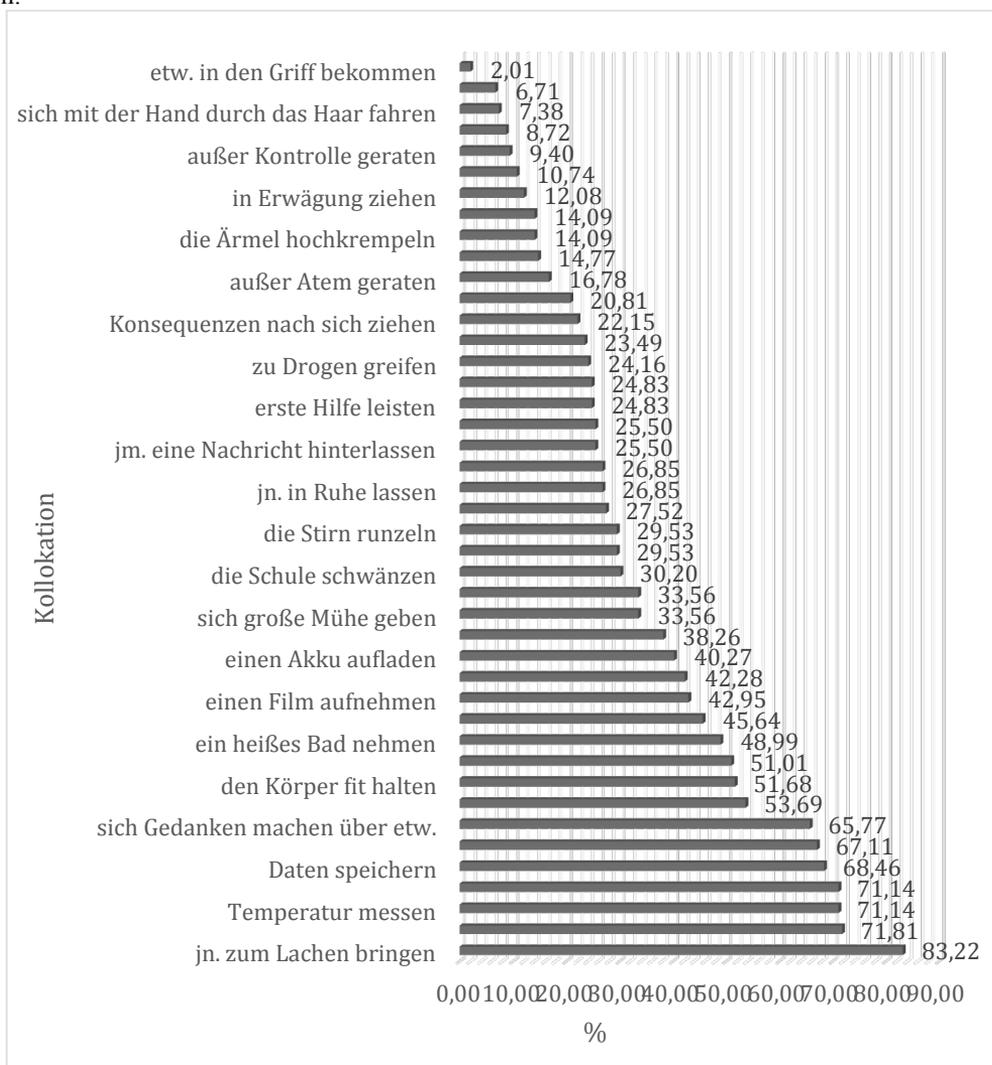


Abb. 3 Reihenfolge der richtigen Antworten

⁸ Satz im Test: Im Jahr 2007 wurden in Deutschland ... Kinder und Jugendliche ... ins Krankenhaus gekommen.

3 Die Fehlerquellen

Die Analyse der Fehler zeigt ganz eindeutig, dass die getesteten Studenten das richtige Kollokatorlexem oft nur erraten haben und primär durch ihre Muttersprache beeinflusst worden sind, bzw. dem gewählten Kollokatorlexem eine falsche Bedeutung zugeschrieben haben, oder ein nichtexistierendes Wort „erschaffen“ haben, was auf die Unkenntnis des Lexems hindeutet, wie z.B. *die Hand zur Faust ballen*. Bei dieser Kollokation waren die Studenten am meisten „kreativ“.

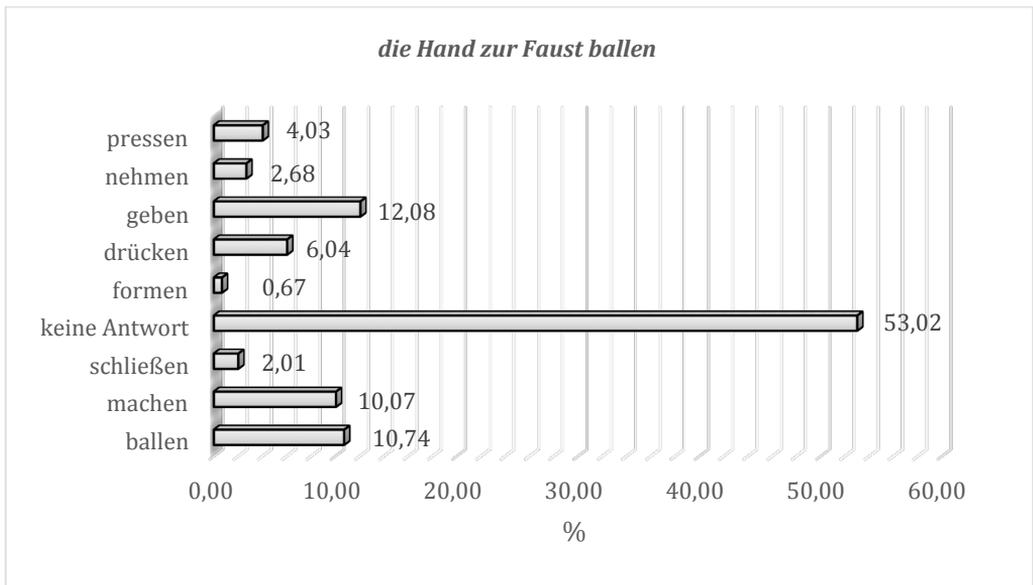


Abb. 4

Die größten Schwierigkeiten bereiteten den Studenten die idiosynkratischen Kollokationen, also Kombinationen von Lexemen, die in der Muttersprache nicht usuell sind, wie *etw. in Griff bekommen, sich mit der Hand durch das Haar fahren, streichen, außer Atem geraten, in Erwägung ziehen, etc.*

Wir zeigen in Auswahl einige Antworten im Test:

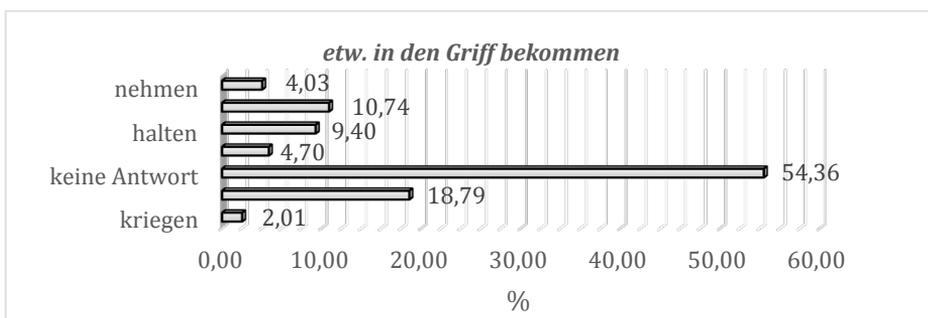


Abb. 5

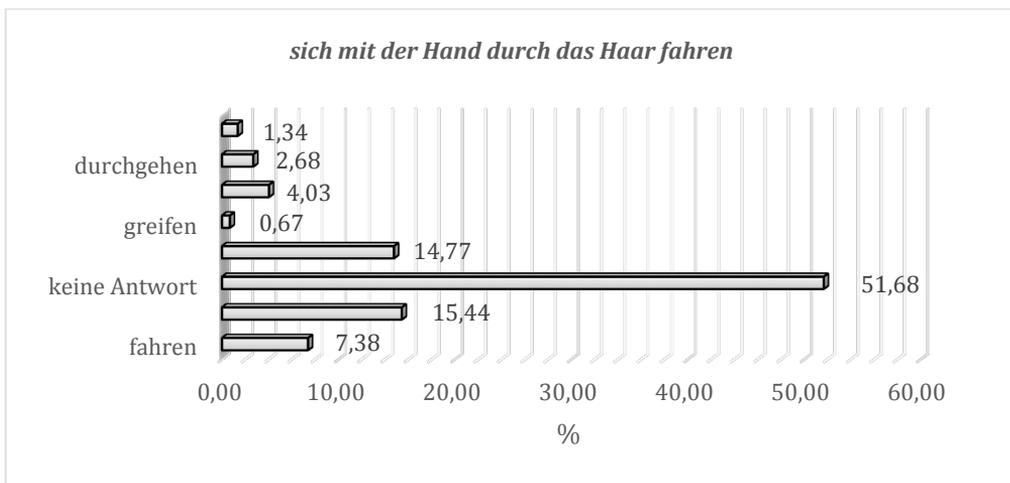


Abb. 6

Der Charakter der Fehler deutet auf mehrere Probleme hin. Bei einigen Kollokationen konnte sich die nichterwartete Antwort aus ihrer kontextlosen Präsentation in der Aufgabe ergeben. Der erste Fehlertyp deutet aber eindeutig darauf, dass die meisten Fehler durch Unkenntnis der usuellen Kollokabilität verursacht waren, wie z.B. *die Nase rümpfen*, *einen Amtseid leisten* oder *Panik ist ausgebrochen*. Bei der ersten genannten Kollokation haben fast 90 Prozent der Studenten diese Frage als unbeantwortet gelassen, ähnliches (mit fast 88 Prozent) gilt für die zweite Kollokation.

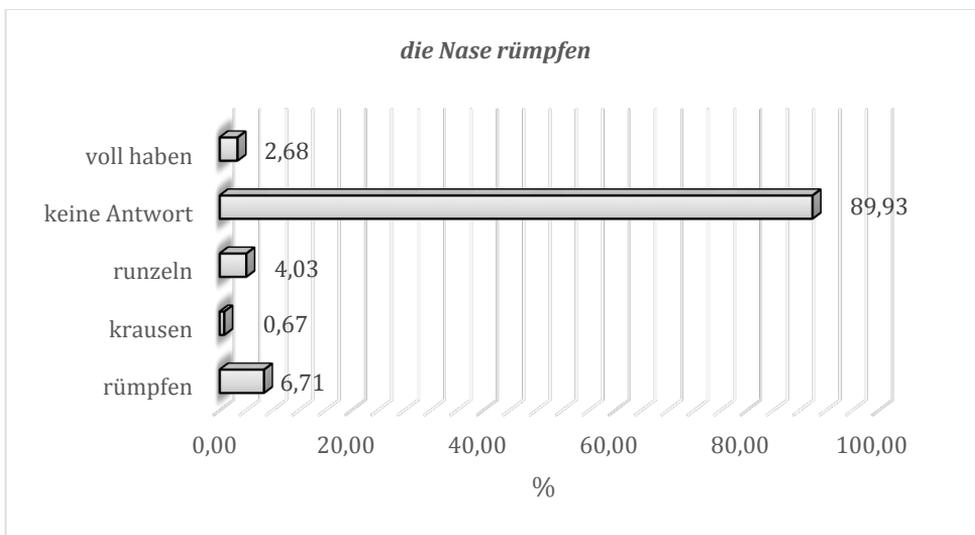


Abb. 7

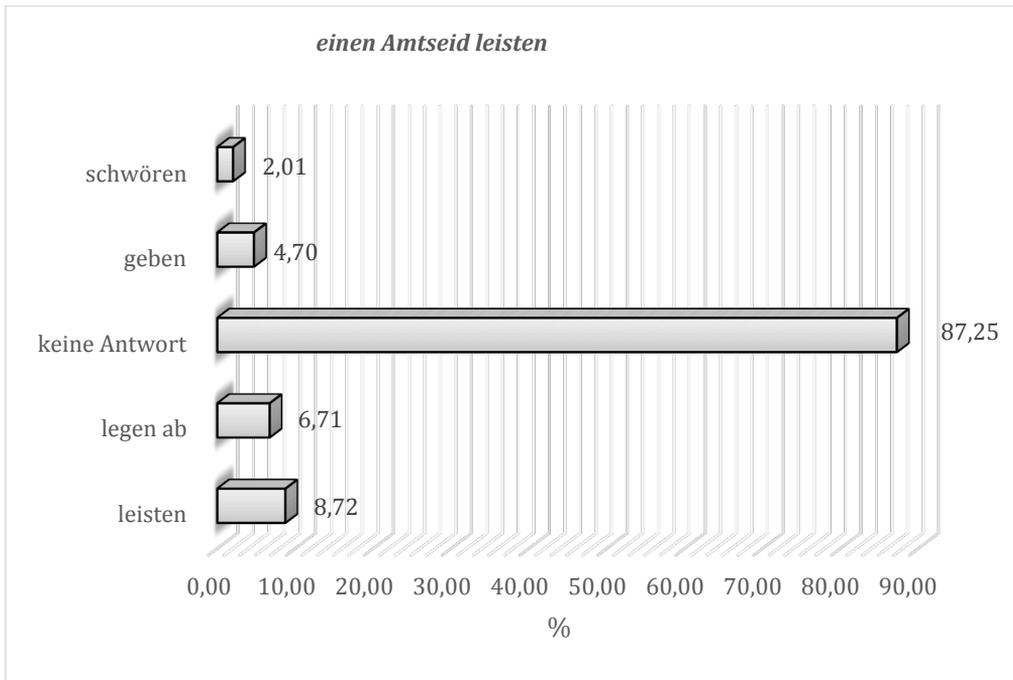


Abb. 8

Einige Stimuli in den Aufgaben waren wenig evokativ auf Grund ihrer vagen Semantik, z. B. *außer Kontrolle* evozierte neben Kollokatorlexemen *geraten*, *bringen*, *sein* auch noch *gehen*, *haben*, *liegen*, *stehen*, *erscheinen*, *verlieren*, *lassen*, *machen*, *halten*, *kommen*, *treten*, *fallen*, *werden*, *nehmen*, *laufen*, *stellen*, was vor allem daran zu sehen ist, dass die Verbindung mit *sein* viel öfter aufgetreten ist, als die getestete Kollokation mit *geraten*. Zudem wären in bestimmten Kontexten einige Kookkurrenzen dieser Kollokate durchaus denkbar.

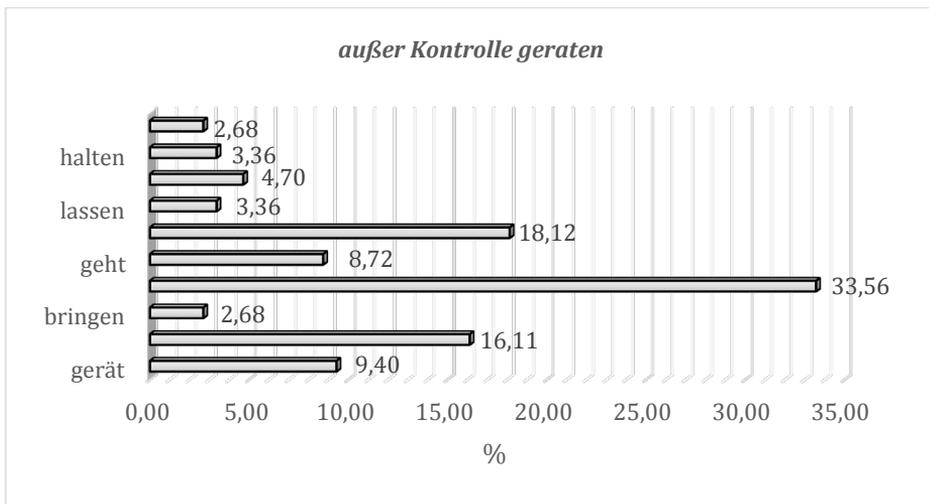


Abb. 9

Zu dieser Gruppe gehören Kollokationen mit Verben, die auch teilweise eine vage Semantik aufweisen, diese muss aber nicht direkt zu einer fehlerhaften Äußerung führen, wie z.B. *jm. die Hand reichen* wobei neben dieser Variante auch Verbindungen mit *geben*, *schütteln*, *halten* und *drücken* angeführt. Ähnliches gilt für *erste Hilfe leisten* und *Abwehrkräfte stärken*, wie es den Abbildungen zu entnehmen ist.

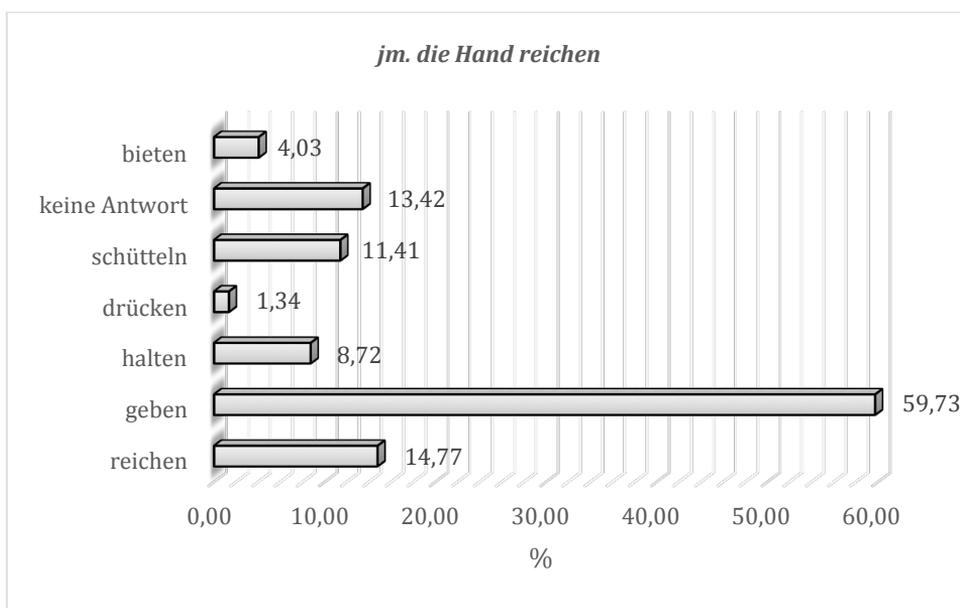


Abb. 10

Die Analyse der Fehler bei der Kollokation *erste Hilfe leisten* ist typologieübergreifend, denn auf einer Seite wurden die Einträge der Studenten durch den negativen Transfer aus ihrer Muttersprache beeinflusst, wie bei **erste Hilfe geben, bekommen*, auf der anderen Seite ermöglichte der nichteindeutige Kontext weitere richtige Kollokatorenbildung.

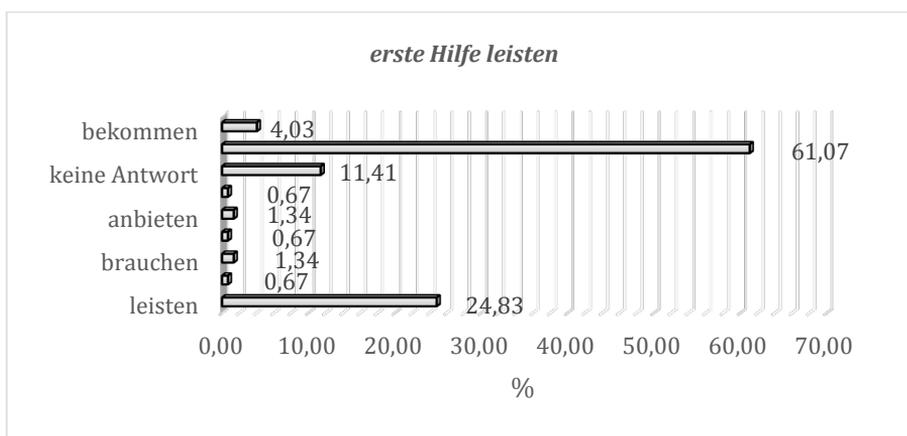


Abb. 11

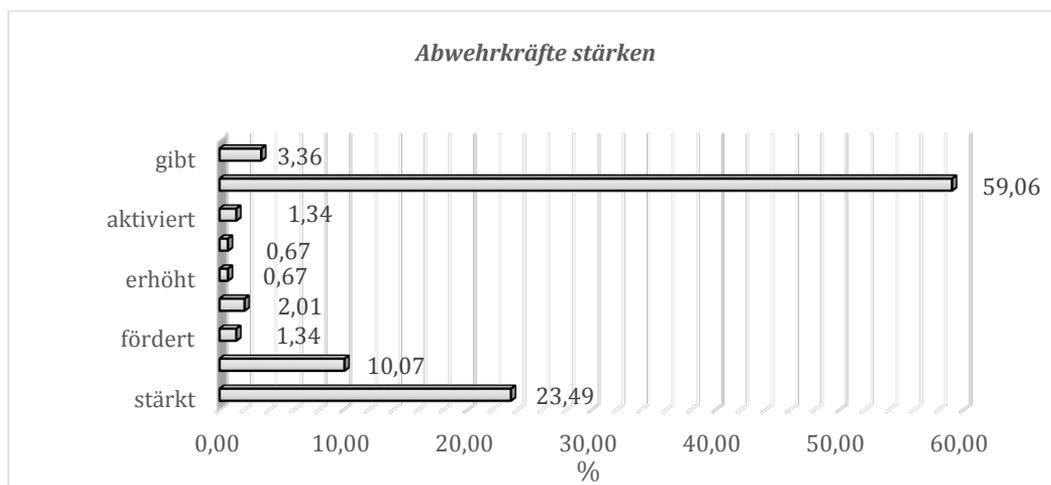


Abb. 12

Der zweite Fehlertyp resultierte aus der Interferenz der Muttersprache, wie z. B. bei **erste Hilfe geben*, **Blumen ausreißen/abreißen*, **Temperatur abmessen*, *ein Kind auf/*an die Welt bringen*, **Reifen austauschen/umtauschen/abwechseln*, **Panik ist entstanden*, **Daten lagern*, **jm. Gesellschaft machen*, **jn. zum Lachen führen*, **eine Nachricht lassen*, **sich Zeit nehmen*, **sich den Fuß zerbrechen*, **die Schule blitzen/hintergehen/auslassen*, **mit den Schultern bewegen* oder **zu Drogen kommen/inklinieren*. Diese Fehlergruppe ist die umfangreichste.

Der dritte Fehlertyp ist semantischer Natur und liegt in der Unkenntnis der semantischen Differenz und Distribution der partiellen Synonymie der Kollokate, z. B. neben *Reifen wechseln*, ev. auch *tauschen* gab es auch noch **umtauschen*, *austauschen*, *verändern*, *ändern*, *wechseln*, *abwechseln*, *auswechseln*, *ersetzen*.

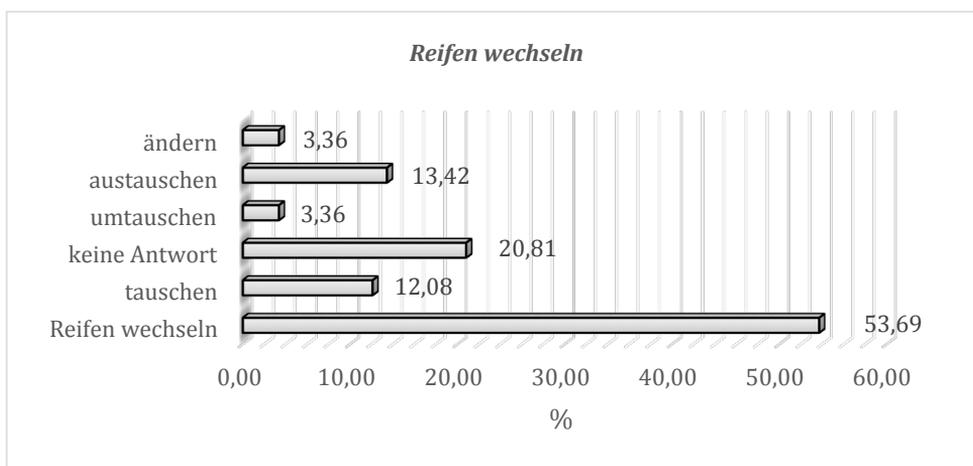


Abb. 13

Der vierte Fehlertyp resultierte aus der Unkenntnis des spezifischen Kollokatorlexems in der Fremdsprache, z. B. hat bei *die Hand zur Faust ballen* das slowakische Äquivalent ein spezifisches verbales Lexem *zafať (päsť)*, das nicht zum standardsprachlichen Wortschatzinventar gehört und Studenten nicht bekannt war, oder bei *Ärmel hochkrepeln* kamen Lexeme vor wie

**aufziehen, hochmachen, herausziehen, aufkrepeln, anziehen, hochfalten, hochheben, vorschieben*. Denselben Fehler sehen wir bei *sich den Zahn ausschlagen*, mit akzeptablen Lexemen *ausstoßen, herausschlagen* auch noch mit Antworten **brechen, ausbrechen, zerbrechen, unterbrechen, ausfallen, erbrechen, verschlagen, abschlagen*.

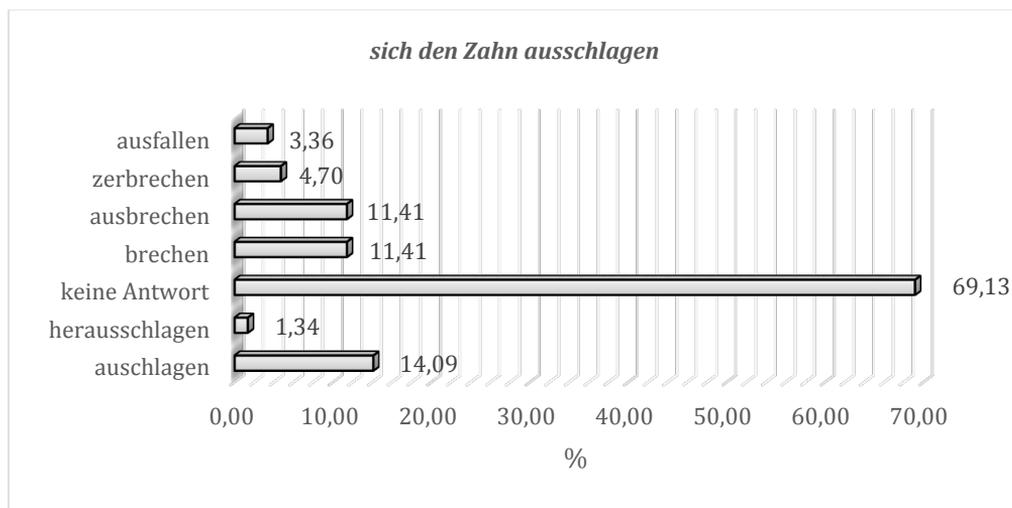


Abb. 14

Der fünfte Fehlertyp wurde durch Unkenntnis der monokollokabilen Lexeme verursacht, z. B. haben bei *Stellung nehmen* die Studenten Kollokatoren angegeben wie *kommen, bekommen, halten, ausdrücken, äußern, bringen*, bei *die Schule schwänzen* kamen Lexeme vor wie *blitzen, umgehen, hintergehen, lassen, auslassen, abheben, weglassen, vermeiden, absausen, schwindeln, blau machen*. Die Verbindung mit *ignorieren* – obwohl richtig – ist nur in bestimmtem Kontexten möglich. Bei *mit den Schultern zucken* verwendeten die Studenten die Lexeme *nikken, schütteln, bewegen, ziehen, krepeln, turnen* oder *zeigen*.

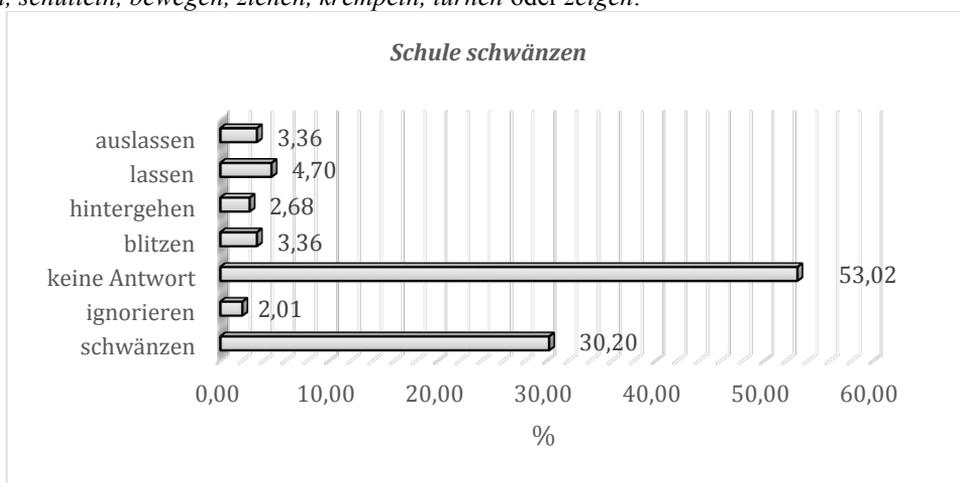


Abb. 15

Der letzte Fehlertyp gehört in die Kategorie der studentischen „Schöpfung“, also Erschaffen von nichtexistierenden Lexemen in der Fremdsprache, z.B. **Reifen enttauschen*, **Ärmel hochfalten*, **die Schnürsenkel knüpfen*, bzw. haben dem Kollokatorverb eine nichtexistierende Bedeutung zugeschrieben, z.B. **zu Drogen schnappen*, **die Schule schwindeln*, **den Zahn erbrechen*, **den Hörer abbrechen*, **die Schultern hochziehen* etc.

Die meisten richtigen Antworten haben die Studenten bei solchen Kollokationen getroffen, die einen hohen Äquivalenzgrad zum Slowakischen aufweisen, wie z.B. *in Ruhe lassen*.

Diese Ergebnisse zeigen die dringende Notwendigkeit, sich mit der Problematik der Kollokationen im Kontrast programmatisch zu beschäftigen. Dies bedeutet u. E. vor allem die wissenschaftliche Beschäftigung mit Kollokationen (Typologie, Klassifikation, Äquivalenz), ihre lexikographische Beschreibung und zielbewusste Integration in die fremdsprachigen Curricula. Eine der Prioritäten ist dabei die Erarbeitung und praktische Umsetzung der Prinzipien der kontrastiven Kollokationslexikographie (vgl. Ďurčo 2008).

4 Fazit

Die kontrastive Kollokationslinguistik und Kollokationsdidaktik muss mehrere, bisher ungelöste Fragen klären. Aus linguistischer Perspektive stehen wir vor dem Problem der Delimitation der Kollokationen, aus der didaktischen Sicht geht es um die Festlegung des Kollokationsoptimums, daraus abgeleiteter Kollokationsminima und effektiver Methodik ihrer Didaktisierung für die einzelnen Unterrichtsthemen und -stufen.

Bezüglich der Direktionalität der kontrastiven Beschreibung der Kollokationen (vgl. Hausmann 1991: 2740–2744, Hausmann 1988: 137–154, Steinbügl 2005: 35/38) vertreten wir die Meinung, dass eine optimierte Kombination von Informationen und Aufgaben für das passive Herververstehen und Herübersetzen und für das aktive Hinübersetzen und Hinproduzieren der Texte notwendig ist.

Für die Bestimmung des Grundwortschatzes der Basislexeme sind zwei Kriterien denkbar: Häufigkeitskriterium und didaktisches Kriterium. Die Auswahl soll deshalb eine Korrelation von korpusbasiert ermittelten Häufigkeiten mit den existierenden lexikalischen Minima für den Fremdsprachenunterricht darstellen. Für eine optimierte Auswahl der Basislexeme für Kollokationsoptimum brauchen wir einen statistisch-empirisch ermittelten Basiswortschatz, der sich aus einer Schnittmenge der Werke zu Lern- und Grundwortschätzen und Frequenzlisten aus Korpora zusammensetzt und als empirische erprobte Ausgangsbasis auch für fremdsprachige Kollokationsdidaktik dienen kann. Die Auswahl von Basislexemen soll also eine Korrelation von korpusbasiert ermittelten Häufigkeiten mit den existierenden lexikalischen Minima zu standardisierten Themenbereichen im Fremdsprachenunterricht darstellen. Das wichtige Kriterium bei dieser Strategie soll dann der Bezug zum jeweiligen thematischen Bereich im Lehrprogramm darstellen, d. h. die Auswahl von Kollokationen soll die Typikalität und Gebräuchlichkeit der Kombinatorik des Basiswortschatzes reflektieren, jedoch differenziert nach Unterrichtsstufen.

Offen ist auch die Frage, wie viele und welche Kollokationen erfasst werden sollen. Die Fremdsprachendidaktik und die Lernlexikographie haben sich bis heute noch nicht bewusst und ernsthaft mit der Frage eines „Kollokationsminimums“ bzw. „-optimums“ befasst. Die Listen der lexikalischen Minima für einzelne Unterrichtsstufen enthalten nur einzelne Lexeme, spärlich ergänzt um einige Wendungen. Aus linguistischer Perspektive hängt die Auswahl der Wortverbindungen primär von der Entscheidung ab, ob nur die lexikalisierten oder auch die häufigen und die sog. usuellen bzw. typischen und gebräuchlichen, eventuell auch noch die (teil)idiomatischen Wortverbindungen erfasst werden sollen. Wir sind der Meinung, dass es aus fremdsprachendidaktischer Sicht unentbehrlich ist, nicht nur die dispositiven Kombinationen, also Mehrworteinheiten des Lexikons, sondern auch die kombinatorische Typikalität/Usualität

der Basislexeme zu registrieren, weil die Kollokabilität der Lexeme nicht oder nur begrenzt vorhersagbar ist.

Weiter sollen die Wortverbindungen aufgenommen werden, die die kombinatorische Idiosynkrasie der Lexeme dokumentieren und für die Zielsprache eine kombinatorische Lakune darstellen, z. B. Kombinationen wie *Platz nehmen, Ferien machen, sich etw. zur Aufgabe machen, sich die Mühe machen, den Tisch decken, im Beruf stehen, in Brand stehen*, etc. Der Grund dafür ist ganz einfach: Die Kollokabilität der Lexeme ist aus kontrastiver Sicht ähnlich und unähnlich und die Verflechtung dieser Parallelen und Unterschiede ist völlig arbiträr.

Der Umfang der aufgenommenen Kollokationen in ein kontrastives Kollokationsoptimum ist auch von didaktischen Kriterien abhängig, d. h. auch von der Zielgruppe der potentiellen Benutzer, also von der Definition des Begriffs „Lerner“. Das optimale zweisprachige Kollokationsoptimum für Lerner sollte das gesamte lexikalische Minimum der Stufen A1 bis B2, ergänzt um die fehlenden häufigsten Lexeme aus Frequenzlisten, enthalten. Die zukünftige Hauptaufgabe der Kollokationsdidaktik liegt also in der Suche nach einem Kollokationsoptimum zwischen zwei Extremen – dem heute unbefriedigenden Zustand der Registrierung der Kollokationen in den Lehrwerken und Wörterbüchern und der womöglich vollständigen lexikografischen Erfassung der Kollokationsprofile der Grundwortschatzlexeme.

Die lexikalischen Minima sollten nicht nur isolierte Basislexeme auflisten, sondern immer Kollokationen nach Sprachniveaus anführen. Kollokationsdidaktik sollte einen wichtigen Beitrag zu der Wortschatzvermittlung leisten. Spätestens seit der kommunikativ pragmatischen Wende steht es fest, dass neue Wörter im Kontext und nicht isoliert erworben werden müssen.

Ähnlich wie bei der grammatischen spiralförmigen Progression sollten zielbewusst auf einzelnen Sprachniveaus nicht nur neue Basislexeme, sondern auch die schon längst bekannten Grundwortschatzlexeme mit neuen Kollokatoren vermittelt werden. Z.B. von einfacheren *frisches/warmes Brot* oder *Brot essen* zu anspruchsvolleren Kollokationen wie *knuspriges/verschimmeltes Brot* oder *etwas aufs Brot schmieren/streichen*.

Wie sollen die zahlreichen offenen Probleme in der zweisprachigen Kollokationsdidaktik gelöst werden? U.E. sind folgende Schritte notwendig:

- a) Klärung der Kriterien der Delimitation der Kollokationen – Erarbeitung konkreter Testverfahren als methodische Grundlage für den Entscheidungsprozess bei der Auswahl der Kollokationen aus der Gesamtmenge der festen Wortverbindungen,
- b) empirische korpusbasierte Untersuchungen zur Ermittlung der Kollokationsprofile der Lexeme zu didaktischen Grundwortschatzlisten mit dem Ziel, ein erprobtes Kollokationsoptimum festzulegen und verschiedene Kollokationsminima für einzelne Unterrichtsstufen zu entwickeln,
- c) Erstellung einer zweisprachigen Datenbank der Kollokationen und eines zweisprachigen Kollokationswörterbuchs für Lerner,
- d) Klärung der Auswahlkriterien für Kollokationen aus fremdsprachendidaktischer Sicht, darunter der Frage der Direktionalität des vermittelten Materials sowohl für das aktive Hinübersetzen und Hinproduzieren der Texte, als auch für das passive Herverstehen und Herübersetzen der.
- e) Entwicklung der Lehrmaterialien in Form von Lehr- und Übungsbüchern zur Thematik der Kollokationen und ihre gezielte Integration in die universitären Curricula für Studierende.
- f) Innovation der Grundwortschatzlisten für den Fremdsprachenunterricht durch ihre Ergänzung um Informationen zur Kollokabilität des präsentierten Wortschatzmaterials.

Literaturverzeichnis

- Ďurčo, Peter (2008): Zum Konzept eines zweisprachigen Kollokationswörterbuchs. Prinzipien der Erstellung am Beispiel Deutsch – Slowakisch. – In: Franz Joseph Hausmann (Hrsg.): Collocations in European lexicography and dictionary research. *Lexicographica*, Vol. 24. Tübingen: Niemeyer, 69–89.
- Ďurčo, Peter (2014): Feste Wortverbindungen mit Adjektiven: Korpuslinguistischer Ansatz als Grundlage für bilinguale Lexikographie. In: Peter Ďurčo et al. (Hrsg.): Valenz und Kookkurrenz. Grammatische und lexikologische Ansätze. – Berlin u.a.: LIT, 177–192.
- Ďurčo, Peter, Monika Banášová & Astrid Hanzlíčková (2010): Feste Wortverbindungen im Kontrast. – Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda.
- Häcki Buhofer, Annelies (2011): Lexikographie der Kollokationen zwischen Anforderungen der Theorie und der Praxis. In: Stefan Engelberg, Anke Holler & Kristel Proost (Hrsg.): Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik. – Berlin, Boston: De Gruyter, 505–531.
- Häcki Buhofer, Annelies et al. (2014): Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag. – Tübingen: Francke.
- Hausmann, Franz J. (1988): Grundprobleme des zweisprachigen Wörterbuchs. In: Karl Hyltdgaard-Jensen & Arne Zettersten (Hrsg.): Symposium on Lexicography III. Proceedings of the Third International Symposium on Lexicography, May14-16, 1986 at the University of Copenhagen. – Tübingen: Niemeyer, 137–154.
- Hausmann, Franz J. (1991): Spezifische Bauteile und Strukturen zweisprachiger Wörterbücher: eine Übersicht. In: Franz Josef Hausmann, Oskar Reichmann, Herbert Ernst Wiegand & Ladislav Zgusta (Hrsg.): Wörterbücher. Teilband 3. – Berlin: De Gruyter, 2729–2769.
- Kispál, Tamás (2014): Kaffee oder Tee? Textkorpusbasierte Kollokationsforschung und ihre Realisierung in der Lernerlexikographie. In: Péter Bassola, Ewa Drewnowska-Vargáné, Tamás Kispál, János Németh & György Scheibl (Hrsg.): Zugänge zum Text. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 217–246.
- Möhring, Jupp (2011): Kollokationen im Lernerwörterbuch – Anspruch und Wirklichkeit. – In: *Linguistik online* 47, 3/2011, 33–53. [http://linguistik-online.com/47_11/moehring.html]
- Pedagogická dokumentácia z nemeckého jazyka. Úroveň B2. Štátny pedagogický ústav, Bratislava 2009.
- Reder, Anna (2006): Kollokationen in der Wortschatzarbeit. – Wien: Praesens.
- Reder, Anna (2011): Kommen Kollokationen in Mode? Kollokationskonzepte und ihre mögliche Umsetzung in der Didaktik. – In: *Linguistik online* 47, 3/2011, 131–140. [http://linguistik-online.com/47_11/reder.pdf]
- Roth, Tobias (2014): Wortverbindungen und Verbindungen von Wörtern. – Tübingen: Francke.

Annotation

Evaluation of the test procedure for the project "Contrastive analysis of fixed combinations of words in German and Slovak"

Katarína Hromadová, Monika Šajánková, Peter Ďurčo

Collocations are insufficiently addressed in teaching foreign languages. Existing curricula generally contain mandatory vocabulary lists for individual levels, but they do not show their collocability. Another undeveloped area is the field of bilingual collocation lexicography. Testing students of German at Slovak universities has shown in what alarming state the knowledge of students of German philology is in terms of German collocations. This paper presents the results of this test and proposes solutions to improve the current situation.

Keywords: collocations, knowledge of collocations in FLT, testing collocations by university students, collocational didactics.

(Vor-) Bilder des Alltags

Inhaltliche und formale Analyse der ersten für Frauen bestimmten oberungarischen Periodika des ausgehenden 19. Jhs.

Ivana Boboková

1 Einleitung

Das Gebiet des historischen Oberungarn wurde durch den Einfluss mehrerer Kulturen gekennzeichnet. Ungarische, deutsche, slowakische, jüdische und andere Bevölkerungsteile bewohnten diesen Raum gemeinsam, was zu wirtschaftlichen, sprachlichen und kulturellen Transferprozessen führte. Im vorliegenden Beitrag werden speziell die möglichen Interaktionen zwischen den sich langsam formierenden Frauengemeinschaften des ausgehenden 19. Jahrhunderts aus unterschiedlichen Sprachgruppen der Region bearbeitet. Einer der Bereiche, der eine Möglichkeit zur gegenseitigen Wahrnehmung oder auch aktiven Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Teilen der Öffentlichkeit bietet, ist die periodische Presse. Um Beziehungen zwischen unterschiedlichen Sprachgruppen zu untersuchen, erfolgte ein inhaltlicher Vergleich, der ersten beiden, an Frauen gerichteten Periodika auf Deutsch und Slowakisch aus Oberungarn: *Schrattenthal's Frauen-Zeitung*¹ und *Almanache* des Frauenvereins *Živena*. Die Analyse konzentrierte sich auf folgende Fragen: Welche Informationen waren in Oberungarn besonders für Frauen bestimmt? Kann man zwischen diesen zwei Druckwerken gemeinsame Themen oder sogar Wechselwirkungen feststellen? Inwieweit wird über die Frauenbewegungen in anderen Staaten berichtet? Welche Genderbilder entstehen auf den Seiten dieser Medien?

Im Folgenden sollen zuerst beide Magazine vorgestellt werden, wobei ich *Schrattenthal's Frauen-Zeitung* mehr Platz widme, zumal sie bisher in der slowakischen Forschung nicht beachtet wurde. Dann möchte ich die kongruenten Inhalte und ihre Behandlung beschreiben, und schließlich den Aufbau der näher betrachteten Erzählungen erläutern.

2 *Schrattenthal's Frauen-Zeitung* und ihr Begründer

Hinter *Schrattenthal's Frauen-Zeitung* stand der Redakteur des *Westungarischen Grenzboten* und zugleich Professor der deutschen Sprache, Karl Weiß. Dieser Mann, der heutzutage kaum noch bekannt ist, war ein bedeutender Kritiker und Herausgeber von Frauenliteratur. Er wurde in Klattau (Böhmen) 1846 geboren. Wie auch sein Vater sollte er Soldat werden. Die Ausbildung erhielt er an dem Kadetten-Institut in Eisenstadt und an der Militärakademie in Wiener-Neustadt. Nach dem Studium wurde er nach Italien beordert. Mit dem Friedensschluss zog er mit seinem Regiment nach Temesvár, wo er seine zukünftige Frau Sidonie kennenlernte. Seit 1869 arbeitete er als provisorischer Lehrer für Physik, Arithmetik und Geometrie, nach den Abschlussprüfungen sieben Jahre später als ordentlicher Professor für deutsche Sprache und Literatur. Er zog dann nach Déva um. Hier arbeitete er an der Staatsoberschule, wo er bis 1884 blieb. Für zwei Jahre arbeitete er noch in Stuhlweißenburg, dann zog er nach Pressburg (1886). Dort unterrichtete er zuerst an der Staats- Oberrealschule, dann an der jüdischen Mädchenschule und als externer Professor an der Infanteriekadettenschule. Für seine pädagogische Tätigkeit

¹ In dem Folgenden benutze ich die Schreibweise, die Karl Weiß auf dem Titelblatt dieser Zeitung verwendete, also *Schrattenthal's Frauen-Zeitung*.

erhielt er zahlreiche Würdigungen. 1905 trat er in Ruhestand. Er starb am 26. 01. 1936 in Pressburg.

In der damaligen literarischen Welt wurde Karl Weiß unter dem Pseudonym Schrattenthal aufgrund seiner zahlreichen Veröffentlichungen bekannt. Einerseits war er selbst als Autor tätig², andererseits veröffentlichte er mehrere Sammlungen der Frauenlyrik³ und Monografien⁴, zu denen er als Herausgeber auch die Einleitung verfasste.

Karl Schrattenthal arbeitete außerdem mit anderen Förderern der Frauenliteratur zusammen. Die deutsche Bibliografin Sophie Pataky dankte ihm in dem Schlusswort des zweiten Bandes ihres *Lexikon deutscher Frauen der Feder* (Pataky 1898b). Auch zum deutschen Literaturhistoriker und Lexikographen Franz Brümmer unterhielt Schrattenthal enge Beziehungen, die durch die Korrespondenz zwischen den beiden belegt werden.⁵ Ihr Briefverkehr betrifft fast ausschließlich ihre Arbeit: Karl Weiß Schrattenthal berichtete einerseits über seine eigene Tätigkeit, andererseits half er bei der Zusammenstellung von Brümmers *Lexikon der deutschen Dichter und Prosaisten vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*, indem er ihm die Adressen der Frauen und Männer zuschickte, die Brümmer noch nicht kannte.

Karl Weiß informiert Brümmer auch über sein Projekt, eine Frauen-Zeitung herauszugeben.⁶ *Schrattenthal's Frauen-Zeitung* erschien in Pressburg ein Jahr lang – vom Oktober 1893 bis September 1894 als Beilage der ältesten deutschsprachigen Tageszeitung Ungarns, der *Pressburger Zeitung*. Diese Beilage konzentrierte sich auf jene Literatur, die von Frauen oder für Frauen produziert wurde. Die Beiträge kamen aus verschiedenen Regionen Europas (Dresden, Pressburg, Wien, Graz, Königsberg und viele andere). Ihr verbindendes Merkmal war die Sprache, in der sie geschrieben wurden – nämlich Deutsch, und das Genre, dem sie alle damals zugeordnet wurden – der Frauenliteratur.

Zeitungen, die von Frauen und für Frauen geschrieben wurden, bildeten im ausgehenden 19. Jahrhundert keine Ausnahme mehr. In anderen Städten existierten bereits mehrere Blätter dieser Art.⁷ Schrattenthal hatte sich daher als Herausgeber in einer größeren überregionalen Konkurrenz zu behaupten. Vor diesem Hintergrund versucht er, das Profil seiner Zeitung zu definieren. Nach seinen eigenen Worten besteht die Aufgabe seiner Zeitung

...in prüfenden Besprechungen, einer fördernden offenen Kritik, in zusammenfassenden Orientierungen für das lesende Publicum, im Registrieren aller die Frauenliteratur betreffenden Neuigkeiten, kurzum sie [die Zeitung] soll ein Mittelpunkt werden für die Frauenliteratur und auf diesen Gebieten, ebenso den Bedürfnissen der Gegenwart dienen, wie zu künftigem, verarbeitendem Schaffen das Materiale liefern. Dies unser Ziel! (*Schrattenthal's Frauen-Zeitung*, 01. 01. 1894: 6)

² Neben seiner publizistischen Tätigkeit erschienen auch seine eigenen Werke: Gedichte (1877), In Krieg und Frieden. Geschichten aus dem Soldatenleben (1878).

³ Darunter: Unsere Frauen in einer Auswahl aus ihren Dichtungen, Deutsche Dichterinnen und Schriftstellerinnen in Böhmen, Mähren und Schlesien und Die deutsche Frauenlyrik unserer Tage.

⁴ Die Werke von Katharina Koch (1883), Margarete Adelman (1884), Johanna Ambrosius (1895), Ada Linden (1895), Stine Andresen (1896), Henni Mattsen (1896), Emerenz Meier (1897), Margarete Wilhelm (1898), Anna Rieß (1898).

⁵ Die Briefe von Karl Weiß Schrattenthal an Franz Brümmer befinden sich in der Staatsbibliothek zu Berlin.

⁶ „... ich erlaube mir zugleich Ihnen mitzuteilen, daß ich seit Oktober 1893 eine Frauen-Zeitung herausgebe.“ K.W. Schrattenthal an F. Brümmer in einem undatierten Brief.

⁷ Z. B. Frauen-Fleiss: Handarbeiten-Blatt für die Familie; Ausgabe für Österreich-Ungarn; Wien, Berlin, 1894, Frauen-Werke: österreichische Zeitschrift zur Förderung und Vertretung der Frauenbestrebungen; Korneuburg, 1894 – 1902, Illustrierte Wiener Küchen-Zeitung; Wien, 1889 – 1890, Die Frau; Berlin, 1893 – 1944.

Wie aus dem Zitat zu ersehen ist, soll die Kritik als das wichtigste Mittel der literarischen Kommunikation dienen. Die Zeitung wollte durch Veröffentlichung der Kritiken dem Leser helfen, sich in der Welt der Frauenliteratur zu orientieren und die eigene Lektüre zu gestalten. Die räumliche Einordnung der Zeitschrift in den Mittelpunkt der Frauenliteratur evoziert die Wichtigkeit dieser Aufgabe. Die hier abgedruckten Informationen sollen sowohl in der Gegenwart als auch in der Zukunft unentbehrlich sein, um dem Leser und dem Schreibenden in der Gegenwart Ratschläge zu geben und ein Forschungsmaterial für die Zukunft vorzubereiten.

Die Zeitung erschien zweimal monatlich, immer am 1. und 15. Tag des Monats. Jede Nummer umfasste acht Seiten. Dieses Periodikum wurde genau ein Jahr herausgegeben, vom 1. 10. 1893 bis 15. 9. 1894, dann wurde es durch *Schrattenthal's Rundschau* ersetzt.

Schrattenthals Zeitung brachte Neuigkeiten aus Berlin, Dresden, sowie teilweise Wien oder Hamburg, nach Pressburg. Hierbei wurden nicht nur Kritiken aus der Presse übernommen (z. B. aus *Berliner Fremdenblatt*, *Berliner Börsenzeitung*, *Neue Presse*, *Literarischer Merkur*), sondern es wurde auch über Veranstaltungen, wie z. B. Ausstellungen und Theateraufführungen, aus den anderen Städten informiert.

Die Zeitung wurde nach der Autorschaft in zwei Teile gegliedert. Die Rubriken im ersten Teil (Fortsetzungsgeschichten, ein wissenschaftlicher Artikel, Gedichte, Gedankensplitter) wurden ausschließlich von Frauen geschrieben. Im zweiten Teil war die Autorschaft nicht so streng getrennt und oft gar nicht angegeben. Es finden sich Rubriken wie Bücher-/ Zeitungsschau, Stimmen der Kritik, Mannigfaltiges, Verstorbene, Briefkasten, Bildhauerei, Musik und Drama (hier wurden die aktuellsten Ereignisse aus dem gesellschaftlichen Leben der Großstädte wie die Theateraufführungen und Kunstausstellungen besprochen).

3 Der Frauenverein *Živena* und seine *Almanache*

Da der Leser nun über einige Daten des deutschen Periodikums verfügt, stelle ich in Folge auch kursorisch die *Almanache* des Frauenvereins *Živena* vor. Der erste slowakische Frauenverein *Živena* wurde am 4. 8. 1869 begründet. Die Situation in Oberungarn, in der der Frauenverein *Živena* entstand, beschreibt der Historiker Lipták mit diesen Worten: „Hier existierte die zielstrebige Tendenz der regierenden ungarischen Klassen, die Slowaken (dasselbe galt auch für die in Ungarn lebenden Rumänen und Ruthenen) in die Nation der neuzeitlichen Helote, in die Masse der Plebejer ohne höhere Formen des kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Lebens zu verwandeln.“ (Lipták 2011: 22) Der wachsende Druck der ungarischen Ämter, nur eine, und zwar ungarische, Nation zu schaffen, war der Grund für die verschlechterte Situation der anderssprachigen Nationen in Ungarn nach dem Ausgleich mit Österreich 1867. Es verwundert daher nicht, dass eine der Hauptaufgaben des Vereins gerade die Bildung von Mädchen und Frauen in der slowakischen Sprache betraf. Der Verein förderte die Gründung der oberen Mädchenschule, die aber nie erfolgte. Alle Versuche waren vergeblich, da die vorgeschlagenen Projekte auf der slowakischen Sprache als Unterrichtssprache beruhten, was von den herrschenden politischen Mächten unerwünscht war (vgl. Kodajová 2011).

Dem Frauenverein bot sich noch eine weitere Möglichkeit, auch ohne eine Schule die Bildung in der Muttersprache zu vermitteln, und zwar durch die Herausgabe eines Periodikums, das von der Regierung nicht verboten wurde. Dem ersten Almanach, der 1872 veröffentlicht wurde, folgten noch mehrere Fortsetzungen (1885, 1896, 1898 im 19. Jahrhundert und 1902). Wie Kodajová unterstreicht, mussten die *Almanache* bei der unregelmäßigen Herausgabe immer wieder um die Abonnenten kämpfen (vgl. Kodajová 2011: 224). Die *Almanache* boten den Raum, über die Tätigkeit des Frauenvereins *Živena* zu informieren. Da die Nummern mit jahrelangen Abständen erschienen sind, unterschieden sie sich in der Gestaltung und Autorschaft. Die erste Nummer wurde klar in vier Teile gegliedert (Gedichte, Sagen, Belehrender Teil und

Mannigfaltiges). Die Autorschaft wurde zwar gemischt, aber die Autoren waren überwiegend Männer. In späteren Nummern wurden Texte slowakischer Schriftstellerinnen wie Elena Maróthy Šoltésová (die später als die Vorsitzende des Vereins wirkte), Terézia Vansová, Ľudmila Podjavorinská neben jenen von slowakischen Schriftstellern und Dichtern wie Martin Kukučín und Pavol Országh Hviezdoslav publiziert.

4 Unterschiede zwischen *Živena* und *Schrattenthal's Frauen-Zeitung*

Nachdem einige Grundinformationen über beide Periodika erläutert wurden, sollen im Folgenden die wichtigsten Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Blätter herausgearbeitet werden. Verglichen werden dabei: Bedingungen der Veröffentlichung, mögliche Adressaten, Nationalismus, Stellung zur Frauenbildung, Frauenarbeit und Rollenverteilung in der Gesellschaft, aber auch der Aufbau der Artikel und die vorwiegend benutzten Erzählweisen.

Die Argumentation bei *Schrattenthal's Frauen-Zeitung* und in *Živenas Almanachen* beruht auf zwei unterschiedlichen Ausgangslagen. Bei *Schrattenthal's Frauen-Zeitung* wurde angestrebt, die Qualität der Frauenliteratur durch die Publikation von Kritiken zu erhöhen. Die Zeitung verstand sich ausschließlich als ein literarisches Blatt, das keinerlei Ansprüche erhob, über das Feld der Literatur hinauszuwirken. *Živenas Almanache* wollten die durch die ungarische Nationalpolitik marginalisierte slowakische Nation am Leben erhalten, indem hier die slowakische Kultur gefördert wurde. Das Organ verfolgte also primär nationale Zielsetzungen. Die Literatur diente ihm nur als Mittel, nicht als Endzweck.

Weitere Unterschiede betreffen die Bedingungen, unter denen die beiden Publikationen veröffentlicht wurden. Die zweiwöchige Periodizität ermöglichte *Schrattenthal*, aktuelle Informationen zu vermitteln. *Živenas Almanache* konzentrierten sich dagegen auf unterhaltende und belehrende Beiträge (z. B. *O vode a jej upotrebení v domácnosti* [Über das Wasser und seinen Verbrauch im Haushalt], *Niekoľko strán z meteorológie* [Einige Seiten über Meteorologie] vgl. *Živena* 1872), die allgemeingültigere Themen behandelten. Angesichts des Umfangs und der Botschaft, die *Schrattenthal's Frauen-Zeitung* artikulierte, wurden in dem deutschsprachigen Blatt mehr Kritiken als Leseproben veröffentlicht. Der größere Umfang der Almanache wiederum ermöglichte es, längere Artikel zu publizieren.

Die Sprache der beiden Medien entschied auch über ihre Empfänger. *Schrattenthal's Frauen-Zeitung* wurde als Beilage der *Pressburger Zeitung* veröffentlicht und wendete sich also hauptsächlich an die deutschsprachige Bevölkerung der Stadt Pressburg. *Živena* richtete sich wiederum an die Slowaken, die in Österreich-Ungarn lebten. Die Revue war für alle Interessierten und besonders für die Mitglieder des Vereins bestimmt. Wie die veröffentlichte Liste der Vereinsmitglieder zeigt, handelte es sich überwiegend um die Bevölkerung der kleinen Städte und Dörfer in Oberungarn (vgl. *Živena* 1896: 109ff.).

Diese Lokalisation scheint sich auch in den literarischen Erzählungen widerzuspiegeln. *Schrattenthal's Frauen-Zeitung* informiert über aktuelle gesellschaftliche und kulturelle Geschehnisse in den deutschsprachigen Großstädten wie Berlin, Dresden oder Wien und ihre Erzählungen handeln entweder in einer (benannten oder unbenannten) Stadt oder in einem Ort außerhalb der Zivilisation. Die Einbettung der Erzählung in die Verhältnisse einer konkreten Dorfgemeinde findet selten statt (die Ausnahme bildet die Erzählung *Seines Weibes Buschen* von J. Zink vom 15. 12. 1893), was hingegen bei den Beiträgen in *Živena* fast die Regel ist. Die Hauptfiguren stammen oft aus dem Dorf, obwohl sie in der Zeit des Erzählens schon in einer Stadt wohnen. Auch bei den Städten wird oft ihre Kleinbürgerlichkeit karikiert (z. B. in der Erzählung *Supplikant* in *Živena* 1885: 25ff., wo es heißt: „Was ein Picknick ist, weiß jeder, dem schon die Ehre erwiesen wurde, in einer solchen Stadt wie Kriedová zu leben, in der die schöngeistigen und mit der modernen Bildung prahlenden Fräulein den Takt angeben.“ Übersetzung

I. B.) In *Schrattenthal's Frauen-Zeitung*, die in einer größeren Stadt, Pressburg, herausgegeben wurde, dominiert der Hang zu den größeren Städten als Ort der Handlung. In den Almanachen, die in einer kleineren Stadt, für ein anderes Publikum, herausgegeben wurden, wird die Handlung eher in Dörfern lokalisiert. Diese Tendenz scheint die Bemühung zu signalisieren, die Erzählungen möglichst nah der Realität des Empfängers anzupassen. Dies vereinfacht auch die Identifikation des Lesers mit dem Gelesenen.

Diese Identifikation hilft bei der Verbreitung und Akzeptanz von neuen, ungewohnten Ideen, zu denen auch das nationale Gedankengut gehörte. Die Probleme der entstehenden Nation fließen wesentlich in die Erzählungen von *Živena* ein. Der Kampf gegen die Assimilation spiegelt sich in den Handlungen der Erzählungen wider. Die Hauptpersonen unterstützen die slowakische Kultur, nehmen an Theatervorstellungen teil, lesen slowakische Schriftsteller oder singen zumindest slowakische Lieder. Das belegen die Erzählungen aus jedem Jahrgang von *Živenas Almanach*. In der ersten Ausgabe von *Živena* aus dem Jahr 1872 erschien die Erzählung mit dem Titel *Des Pfarrers Frau*. Die Ehefrau des Pfarrers erzieht ihre Kinder so, dass sie nur Slowakisch sprechen, was als vorbildlich dargestellt wird (vgl. *Živena* 1872: 95ff.). In einer Erzählung aus *Živena* 1896 (S. 38–87) liest die Heldin Marka den slowakischen Dichter Hviezdoslav. Zwei Jahre später, im Almanach aus dem Jahr 1898, will die Hauptperson Anna in der Erzählung *Popelka [Aschenputtel]* den jungen Arzt Hlaván (S. 7–97) für die slowakische Nation retten, damit er der slowakischen Nation erhalten bleibt. In der im Jahr 1902 erschienenen Erzählung *Vlčia tma [Die Nachtblindheit]* (S. 9–74) organisiert die Hauptperson Ružena eine Sammlung für den Verein der slowakischen Frauen *Živena*. Die Hauptfiguren leisten keine heroischen Taten. Ihre Aktivitäten sind ihrem Stand angemessen. Die Erzählungen bieten Anleitungen, wie man auch im eigenen Alltag die Nation unterstützen kann.

Den Geist der nationalen Bewegung kann man auch in *Schrattenthal's Frauen-Zeitung* spüren. Hier geht es um die Einbettung in eine lange historische Tradition, die bis zu den Germanen reicht. In der Zeitung vom 1. 03. 1894 erschien die Kritik des Theaterstücks *Beatrice* (S. 7) von Franz Siking (Pseudonym von Henriette Strauss, vgl. Hacker 2007). Das Drama behandelt zwar historische Ereignisse; trotzdem hält sich die Autorin nicht nur an belegte Tatsachen, sondern bringt auch fiktionale Elemente im Rahmen einer Liebesgeschichte ein. Sie knüpft bewusst an die mittelalterliche Tradition der Minne an. Hierbei wendet sie sich der germanischen Geschichte zu und legt damit ein historisches Fundament für das Nationalgefühl. Die Schriftstellerin lebte und schrieb in Mannheim und bezog sich daher wahrscheinlich nicht auf die Situation der Deutschen in Oberungarn. Der nationale Gedanke hängt mit der Situation in dem relativ jungen deutschen Kaiserreich zusammen. Die einzelnen Staaten wachsen langsam zusammen, deshalb brauchen sie eine gemeinsame Tradition, auf die sie sich berufen können.

Das Nationalbewusstsein wirkt also in beiden Periodika. Und in beiden Publikationen wird die Idee des Nationalismus auch mit der Bildung und Erziehung von Frauen verbunden. In *Schrattenthal's Frauen-Zeitung* findet sich wichtiges Material zu diesem Thema in der Kritik von Anna Löhn-Siegel unter dem Titel: *Karl Gutzkow und die weibliche Lesewelt* (veröffentlicht vom 1. 12. 1893 bis 1. 01. 1894). Nach der Veröffentlichung des Buches *Wally, die Zweiflerin* kommt eine hitzige Debatte auf, ob dieses Buch zur Lektüre geeignet ist oder nur den Atheismus propagiert. Die Hauptfigur Wally nimmt sich, gequält von den religiösen Zweifeln, das Leben. Kirchenrat Paulus (*Schrattenthal's Frauen-Zeitung*, 1. 01. 1894, S. 2f.) verteidigt dieses Werk:

Sie [Wally] soll die vornehme, entnervende Verziehungsmanier und Verbildung unserer Tage, vor allem die Sucht vorurteilsfrei (sic!) zu erscheinen, ohne sich auf gründliches Wissen stützen zu können, mit einem Wort: Die Zweifelsucht der Falschgebildeten in ihren verderblichen Folgen kennzeichnen. (S. 2ff.)

In diesem Artikel wird die praktische Frauenbildung durch die Aussagen von Gutzkow und Paulus verteidigt. Gutzkow wünscht sich die „Neuerungen in der Frauenwelt ... von der erwärmenden Flamme eines, unsern ganzen geistigen Horizont umspannenden nationalen Bewußtseins (sic!) verklärt“ (S. 3). Wenn die Frau die Familie öfter verlassen muss, „so weckt und stärkt [das] in ihm [dem Weib] das Gefühl für die größten und heiligsten Familienbände, für unser deutsches Vaterland! (S. 3)“ Der Begriff der Familie soll sich dadurch auf die gesamte deutsche Nation erweitern.

Die deutschsprachige Literatur dieser Zeit stellte eine starke Verbindung zwischen Frau, Nation und Bildung her. Auf diese Verbindung stützt sich auch der Frauenverein *Živena* und lässt sie in die abgedruckten Erzählungen einfließen. In *Schrattenthal's Frauen-Zeitung* findet man keinen Artikel, der ausschließlich der Frauenbildung gewidmet wäre. In *Živena* wird der Frauenbildung mehr Raum gewährt, doch noch immer nicht genügend. In dem ersten Almanach aus dem Jahr 1872 befindet sich der Artikel (*Domáca ženská výchova [Häusliche Frauenerziehung]*; S. 167–183) von Samuel Ormis, dem Projektleiter der slowakischen höheren Mädchenschule in den Jahren 1870 – 1874. Diese Institution sollte die Mädchen auch auf den Einstieg in den Beruf vorbereiten (vgl. Kodajová 2011). Der Frauenverein *Živena* versuchte lange eine ähnliche Schule zu gründen. Diese Schule wurde sehr wenig besucht und letztlich geschlossen. In der guten Erziehung sieht Ormis den einzigen Weg, die Nation aus dem materiellen und geistigen Elend zu befreien. Er gibt den Frauen einen festen und unentbehrlichen Platz bei der Erziehung von Kindern: „Sie, die slowakischen Mütter, Sie sind der erste und mächtigste Faktor bei der nationalen Erziehung! Sie bilden das Herz von Jungen und Mädchen: Väter und Lehrer geben ihnen nur Kenntnisse.“ (*Živena* 1872: 170, Übersetzung I. B.) Aus dem Zitat geht hervor, dass die Frauen das Gebiet der Gefühle beherrschen, die Männer wiederum das Gebiet des Verstandes, der Rationalität. Ormis gibt außerdem noch praktische Ratschläge für die Erziehung. Die Töchter sollen vor allem im nationalen Geist und in der Religiosität erzogen werden.

Das Thema Bildung, besonders die sittliche Erziehung der Mädchen, spricht auch Elena Maróthy Šoltéssová an. Ihr Beitrag aus dem Jahr 1898 beinhaltet auch andere wichtige Themen, wie Unterschiede zwischen Frauen und Männern, die Frauenfrage und die Frauenarbeit. Sie verbindet das Thema der Bildung nicht nur mit dem nationalen Bewusstsein, sondern auch mit dem sittlichen Leben – die Frauen würden nicht die gleiche sittliche Bildung wie die Männer bekommen, was der Grund für ihre Sklaverei sei (*Živena* 1898). Wenn der Grundstein der Frauenbildung die Sittlichkeit sei, sei die Bildung nicht gefährlich, wie viele Zeitgenossen meinten.

In Šoltéssovás Artikel zeigt sich, wie sich die Meinungen im slowakischen nationalen Frauenverein mit der Zeit änderten. In dem ersten Almanach aus dem Jahr 1872 publizierte P. Hečko den Text mit dem Titel *Určenie ženy [Die Bestimmung der Frau]*. Er proklamiert die Unterordnung der Frauen, wobei er seine Argumente mit dem Alten Testament bekräftigt. Die Frau ist dem Mann untergeordnet, sonst

ist die Frau dem Manne gleich, nur gab Gott dem Mann den Vorzug vor der Frau, und er bestimmte die Frau zur Unterordnung, damit bei dieser Gleichheit auch eine vollkommene Einheit zwischen ihnen herrschte, was die Setzung der Lebensziele anbelangt. Damit nicht jeder von ihnen den eigenen Weg gehe, sondern damit sie mit gemeinsamen Kräften dauerhaft auf ein Ziel hinarbeiten können, und zwar auf die Erhaltung ihrer selbst, ihrer Kinder, auf ihre geistige und physische Entwicklung und auf ihr Wohlbefinden. (*Živena* 1872: 132f. Übersetzung I. B.)

Die Frauen erfuhren damals in der Gesellschaft verschiedene Beschränkungen, beispielsweise konnten sie (noch lange) nicht an Wahlen teilnehmen oder als Zeugen aussagen. Der Autor stimmt diesen Maßnahmen zu; die Frauen gehören nämlich dem privaten und nicht dem öffentlichen Leben an. Die Möglichkeit der Berufsausübung wird hier nicht ausgeschlossen, rechtens ist sie jedoch nur für ledige und verwitwete Frauen, die ihren Beruf nicht auf Kosten der Familie ausüben. Eine Frau soll nichts ohne Wissen und Bewilligung ihres Mannes unternehmen.

Die Aufgabe des Mannes ist es, die Frau zu schützen, zu ehren, aber nicht zu unterdrücken. Die Frau ist zart, im Gegensatz dazu soll sich der Mann sich durch eine edle männliche Natur auszeichnen.

Fast dreißig Jahre später präsentiert Šoltésová die veränderten Beziehungen zwischen Frauen und Männern. Sie nimmt das dichotomische Modell von Rousseau auf und erklärt in aller Kürze die Frauen für schwach, zart und passiv, während der Mann stark und aktiv sei. Erst beide Geschlechter zusammen bilden einen komplexen Menschen. Sie lehnt die männliche Überordnung ab, worin sie sich von ihrem slowakischen Vorgänger Hečko unterscheidet (*Živena* 1898: 164). Auch sie positioniert die Frau in der Privatsphäre: „In den öffentlichen Berufen kann eine Frau mit dem Mann nie wirklich konkurrieren.“ (*Živena* 1898, 158, Übersetzung I. B.)

Zum Thema der Unterschiede zwischen Geschlechtern veröffentlichte Johanna Wege in *Schrattenthal's Frauen-Zeitung* eine Buchrezension von Anna Benfey Schuppes *Die Frauenfrage und das Christentum* (*Schrattenthal's Frauenzeitung* 15. 04. 1984: 4). Schuppe sieht die Frau dem Mann ebenbürtig. Sie argumentiert auch aufgrund der Bibel, greift aber nicht auf die alttestamentarische Schöpfungsgeschichte, sondern das Neue Testament zurück. Jesus heilte nicht nur Männer, sondern auch Frauen. Dieser Geste soll das Christentum folgen. Da dies aber nicht der Fall sei, existiere die Frauenfrage – die Frauen müssen um ihre natürlichen Rechte kämpfen. Die Unwissenheit fessele die Frauen in der Sklaverei. Die Frauenbildung ermögliche der Frau, sich frei und dabei richtig zu entscheiden. So könne sie allein ihren Lebenspartner wählen und ihm aus ihrem eigenen Willen heraus gehorchen.

Die Kritik des Buches von Anna Benfey Schuppe zeigt mutige Gedanken zu dieser Problematik, obwohl es noch vier Jahre vor *Živena* 1898 erschienen ist. Die Ansprüche, die sich lediglich auf die Bildung und Arbeit der Frauen beschränken und nicht das Wahlrecht beanspruchen, werden dem konservativen Flügel Frauenbewegung zugerechnet (Nave-Herz 1997). Beide Periodika, sowohl *Schrattenthal's Frauen-Zeitung* als auch *Živena* repräsentieren die konservativen Meinungen der Frauenbewegung, da sie Bildung und Arbeit von Frauen behandeln. Diesem gehörten offenbar auch die beiden hier diskutierten Periodika an.

Die präsentierten Bilder der Frauen und Männer in den Erzählungen von *Schrattenthal's Frauen-Zeitung* und den *Almanachen* weisen auch interessante Unterschiede auf. In den Erzählungen der literarischen Zeitung werden sowohl Frauen als auch Männer in der Regel nicht physisch beschrieben. Ihr Spezifikum ist ihre Nichtkörperlichkeit. Nur äußerst selten gehört ein physisches Merkmal zur indirekten Beschreibung der Natur einer Person. Die Erzählungen in *Živena* liefern dagegen ausführliche physische Beschreibungen der Hauptpersonen.

Die Erzählungen in beiden Medien thematisieren stark die alltäglichen Sorgen der Frauen. Die Liebesgeschichten führen moralische Beispiele an. Die weibliche Hauptfigur in *Živena* bekommt (zwar oft, aber nicht immer) am Ende einen guten Gatten und bleibt dabei ideal – moralisch rein und nationaltreu. Die Männer müssen den langen Weg der Veränderung durchlaufen (z. B. in Šoltésovás *Popoluška [Aschenputtel]* aus *Živena* 1898), um für ihre Geliebten gut genug zu werden. In *Schrattenthal's Frauen-Zeitung* sind es oft Frauen, die sich verändern müssen, wie in der Erzählung *Auf der Nehrung* (*Schrattenthal's Frauen-Zeitung* 1. 10. – 01. 11. 1893), in der die Frau, die in der Liebesbeziehung dem eigenen Willen und Wunsch folgte, ein großes Unglück und daraus folgende Einsamkeit erlebt. Sie bekommt aber eine zweite Chance und kann erneut ihrem Geliebten ohne Widerrede folgen.

Schrattenthals Erzählungen enden ohne Ausnahme glücklich und vermitteln Hoffnung. Die Welt der Frau steht nicht im Mittelpunkt, viel wichtiger ist ihre Anpassung an die Anforderungen der Gesellschaft, die in den Geschichten durch Männer repräsentiert wird. In *Živena* sind die Frauen diejenigen Personen, denen die Kraft innewohnt. Gemeint ist nicht der körperliche Aspekt, sondern die moralische Kraft und die nationale Willensstärke.

Interessant ist, wie in beiden Medien die unglücklichen Ehen thematisiert werden. In der Erzählung *Seines Weibes Buschen* aus *Schrattenthal's Frauen-Zeitung* vom 15. 12. 1893 passieren mehrere unerklärliche Ereignisse (der Mann bleibt zwei Tage lang unter der Masse von Steinen begraben, die bei einer Sprengung abgingen), die zu der Besserung des Mannes führen. Vansová's Erzählung *Stráň cesty* [*Der Abhang des Weges*] aus dem Jahr 1896 endet nicht so erfreulich. Die junge, unglücklich verheiratete Zuna sieht keinen Ausweg aus ihrer Situation. Eine ältere und erfahrene Frau meint über Zunas Lage: „Sie kann sich nicht ihrem Stand anpassen und da liegt ihr Unglück. Was man nicht brechen kann, muss man geduldig ertragen.“ (*Živena* 1896: 102, Übersetzung I. B.) Zuna entscheidet sich dennoch, die Fesseln zu sprengen und begehrt lieber Suizid als mit einem grausamen Mann zu leben.

Unterschiede zwischen dem deutschen Periodikum und den slowakischen *Almanachen* treten auch in den benutzten Erzählsituationen und in dem Erzählverhalten auf. In *Živenas* Erzählungen werden die Geschehnisse in der Ich-Erzählsituation entweder in Form von Tagebüchern (Die Tagebuchnotizen in Šoltésovás Erzählung *Popelka. Denníkový zošit* [*Das Aschenputtel. Tagebuch*] in *Živena* 1898) oder als innerer Monolog, fast schon Gedankenstrom (in *Konec Lásky* [*Das Ende der Liebe*] in *Živena* 1902) vermittelt. Oft wird die personale Erzählsituation benutzt, wobei sich der Erzähler intern fokalisiert. Der Erzähler weiß auch nicht mehr als die weibliche Hauptfigur, deren Gedanken er aber genau kennt. Das auktoriale Erzählverhalten wird öfter als das neutrale benutzt, z. B. in Vansová's *Vlčia tma* [*Nachtblindheit*] in *Živena* 1902, *Prvé previnenie* [*Die erste Verstoßung*] von Šoltésová, oder Vajanský's *Pančava*.

In den Erzählungen, die in *Schrattenthal's Frauen-Zeitung* veröffentlicht wurden, überwiegt das neutrale Erzählverhalten mit der personalen Erzählsituation. Der Erzähler kommentiert nicht, gibt nicht die Gedanken der Personen wieder, sondern versucht nur unmittelbar zu referieren, wie es in der Erzählung *Auf der Nehrung* (*Schrattenthal's Frauen-Zeitung*, 1. 10. – 01. 11. 1893) oder *Ein Bild aus dem Leben* von Sidi Weiß Haizendorf (*Schrattenthal's Frauen-Zeitung*, 01. 01. 1984) ist. Die Rahmen- und Binnenerzählung findet man in der Fortsetzungsgeschichte *Vereinigt* von Elise Polko (01. 03. – 15. 04. 1894). In der Rahmenerzählung vermittelt das Ich dem Leser seinen nächtlichen Spaziergang durch den „fremden Garten“. In der Binnenerzählung wird die Geschichte des Gartens und der Menschen, die ihn besuchten und genossen, erzählt. Hier wird das neutrale Erzählverhalten mit externer Fokalisierung benutzt – der Erzähler weiß weniger als die Personen. So wird das Geheimnis zwischen Adam Lux und Charlotte Corday (der Mörderin von Jean-Paul Marat) für immer ein Geheimnis bleiben.

In den Erzählungen aus *Schrattenthal's Frauen-Zeitung* werden die inneren Bewegungen der Personen und ihre Gedanken meistens nicht thematisiert. Der Leser kann nicht in die Tiefe vordringen, ihm bleibt nur die oberflächliche Ebene der Ereignisse zugänglich. In den *Almanachen* wird eine größere Betonung auf die Beziehungen zwischen Männern und Frauen gelegt. Das Vermeiden der physischen Beschreibungen der Personen in dem deutschsprachigen Medium deutet auf die bestehende öffentliche Tabuisierung des menschlichen Körpers in der Gesellschaft hin. Die Einstellung zu dieser Problematik scheint im slowakischen Kulturraum der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts lockerer zu sein. Die slowakischen Erzählungen idealisieren weniger und zeigen auch einen geschickten und informierten Erzähler hinter den Erzählungen.

Zwischen den *Almanachen* und *Schrattenthal's Frauen-Zeitung* findet man einige übereinstimmende Themen, nicht aber gleiche Reaktionen oder gar voneinander übernommene Texte. Die einzigen Referenzen zur deutschsprachigen Literatur im Allgemeinen, die in *Živena* zu finden sind, beziehen sich ausschließlich auf Warnungen vor der deutschsprachigen Literatur.

Samuel Ormis warnt im Jahr 1872 besonders vor der deutschen Literatur: „Mit den deutschen Büchern kommen auch die deutschen Sünden zu uns: Bittfertigkeit (*prosebnost*), Stolz, Pracht, Gastunfreundlichkeit, Betrug, ...“ (S. 169). Der Artikel *Čo budeme čítať* [*Was werden wir lesen?*], im selben Jahr ohne Autorschaft veröffentlicht, kommentiert die deutschen Roma-

ne auf folgende Weise: „Gottlosigkeit (*neznabožstvo*), Sittenverderbnis und andere Allotria sind Hauptthemen der deutschen Romanschreiber.“ (S. 220, Übersetzung I. B.). Die ablehnende Tendenz setzt sich auch in dem nächsten Almanach fort. 1885 schreibt Elena Maróthy Šoltésiová, dass die deutschsprachige Literatur Lebensüberdruß hervorruft, dessen Grund nicht das wirkliche Elend sei, sondern: „...das übertriebene Gefühl, von dem das Leben nicht aus seiner gesunden, nüchternen Perspektive beurteilt wird, sondern in dem Leben die Verwirklichung der unmöglichen und ungesunden Träume gesucht wird.“ (*Živena* 1885: 301, Übersetzung I. B.). Nach Šoltésiovás Meinung erhielten die slowakischen Frauen ihre Kenntnisse und ihre falschen Vorbilder der Weiblichkeit aus der fremdsprachigen, speziell der deutschsprachigen Literatur. Sie nannte zwar keine Namen deutschsprachiger Autoren oder Autorinnen, aber in der Regel empfahl sie, die slowakische Literatur zu lesen. Hier bestehe kein Risiko, den Charakter zu verderben. Im Gegenteil, die Lektüre der Unterhaltungsliteratur, die auch *Živena* bringt, veredele den Charakter der Leserin, ohne sie übertriebenen Gefühlen auszusetzen. Das Lesen slowakischer Bücher kultiviere die slowakische Kultur und lässt den Lesenden nicht seinen Ursprung vergessen (*Živena* 1885). Dieser Artikel ist ganz im Geist des zeitgenössischen Nationalismus geschrieben und die Abwehr der deutschsprachigen Literatur nur die natürliche Folge der Versuche, die slowakische Nation am Leben zu erhalten.

4 Schlussfolgerung

Die inhaltliche Analyse der ersten beiden an die Frauen gerichteten Periodika aus Oberungarn ergab einige gemeinsame Themen, die in beiden Blättern bearbeitet wurden, aber auch formale Unterschiede hinsichtlich der Gestaltung der Erzählungen. Obwohl *Schrattenthal's Frauen-Zeitung* nur in den Jahren 1893 und 1894 veröffentlicht wurde, finden sich ähnliche Themen in den *Živena Almanachen* nicht nur in deren letzten Jahrgängen. Themen, die bereits 1872 vorkommen, sind die Frauenbildung und die Bestimmung der Eigenschaften und Aufgaben der Frau. Diese Motive nimmt Elena Šoltésiová als Vorsitzende des Frauenvereins *Živena* auch später auf den Seiten des Almanachs auf. Mit der Aufgabe, als eine slowakische Kulturrevue und als ein Mittel zur nationalen Erziehung zu dienen, ersetzten die Almanache die Institution der slowakischen Mädchenschule, die in der österreich-ungarischen Zeit nicht gegründet werden konnte.

Schrattenthal's Frauenzeitung präsentiert dagegen ein breiteres Spektrum von Positionen als die *Živena Almanache*, allerdings bleiben diese noch durchwegs konservativ. Zwar reichen einige Aktivistinnen der Frauenbewegung ihre literarischen Beiträge ein (z. B. Else Polko – *Vereinigt*) und die Leserinnen werden über Versammlungen der Bildungsgesellschaft in Dresden oder in Wien informiert, aber in der Pluralität findet man auch traditionelle Einsichten, die der Frau ausschließlich eine untergeordnete Stellung zuweisen. In gerade dieser Vielfältigkeit erfüllt sich das Ziel der Zeitung, Informationen über Frauenliteratur ohne Unterschied zu vermitteln.

Oberungarn war keine isolierte Region ohne Verbindung zu anderen Städten Europas, in denen in dieser Zeit das Thema der Frauenbildung und die Frauenfrage diskutiert wurden. Beweise für eine Wechselwirkung zwischen dem deutschen und dem slowakischen literarischen Frauendiskurs lassen sich jedoch, wie ich am Beispiel dieser beiden Periodika zu zeigen versuchte, nicht finden. Obwohl die Alltagskultur im Königreich Ungarn durch rege Transferprozesse geprägt war, entwickelte sich die literarische Kommunikation der einzelnen sprachlichen Gemeinschaften des Landes ziemlich isoliert. Ihre Bestrebungen sind, wie der negative Bezug der Almanache auf die deutsche Literatur deutlich macht, eher vom Versuch geleitet, sich voneinander abzugrenzen als in ein gegenseitig inspirierendes Gespräch zu kommen.

Literaturverzeichnis

(a) Primärquellen

Briefe an Franz Brümmer von Karl Weiß Schrattenthal vom 12. 5. 1878 bis 29. 7. 1898. Staatsbibliothek zu Berlin. Nachl. Brümmer. Biografien 2. Reihe./ Autogr. I./2079/92.

Živena Almanach (1872), Turčiansky sv. Martin.

Živena Almanach (1885), Turčiansky sv. Martin.

Živena Letopis (1896), Turčiansky sv. Martin.

Živena Letopis (1898). Turčiansky sv. Martin.

Živena Letopis (1902). Turčiansky sv. Martin.

Schrattenthal's Frauen-Zeitung: 1. 10. 1893 - 15. 9. 1894. Nr. 1 – 24. Jahrg. I. Pressburg. Online verfügbar unter: <http://www.difmoe.eu/archiv/year?content=Periodika&kalender=0&name=Schrattenthals+Frauen-Zeitung&title=Schrattenthals+Frauen-Zeitung&year=1893> (Letzter Zugriff am 30. 3. 2015)

(b) Sonstige Literatur

Hacker, Lucia (2007): Schreibende Frauen um 1900. Rollen – Bilder – Gesten. – Berlin: LIT Verlag.

Kodajová, Daniela (2011): Odborné vzdelávanie ako predpoklad a prostriedok emancipácie [Die Fachbildung als die Voraussetzung und das Mittel der Emanzipation]. In: Gabriela, Dudeková (Hrsg.): Na ceste k modernej žene. [Auf dem Weg zur modernen Frau]. – Bratislava: Veda, 149–175.

Kodajová, Daniela (2011): Živena – spolok slovenských žien [Živena – der Verein der slowakischen Frauen]. – In: Gabriela Dudeková (Hrsg.): Na ceste k modernej žene [Auf dem Weg zur modernen Frau]. Bratislava: Veda, 215–232.

Lipták, Lubomír (2011): Slovensko v dvadsiatom storočí [Die Slowakei im 20. Jahrhundert]. – Bratislava: Kalligram.

Nave-Herz, Rosemarie (1997): Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland. Hannover: Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter: <http://nibis.ni.schule.de/nli1/rechtsx/nlpb/pdf/Gender/frauenbewegung.pdf> (Letzter Zugriff am 31. 3. 2015)

Pataky, Sophie (Hrsg.) (1898a): Lexikon deutscher Frauen der Feder. Eine Zusammenstellung der seit dem Jahre 1840 erschienenen Werke weiblicher Autoren, nebst Biographien der lebenden und einem Verzeichnis der Pseudonyme. Band I. Berlin: Carl Pataky. Online verfügbar unter <http://www.literature.at/viewer.alo?objid=19248&viewmode=fullscreen&rotate=&scale=3.33&page=1> (Letzter Zugriff am 30. 3. 2015)

Pataky, Sophie (Hrsg.) (1898b): Lexikon deutscher Frauen der Feder. Eine Zusammenstellung der seit dem Jahre 1840 erschienenen Werke weiblicher Autoren, nebst Biographien der lebenden und einem Verzeichnis der Pseudonyme. Band II. Berlin: Carl Pataky. Online verfügbar unter <http://www.literature.at/viewer.alo?objid=19249&viewmode=fullscreen&rotate=&scale=3.33&page=1> (Letzter Zugriff am 31. 3. 2015)

Annotation

The Patterns of Everyday Life. Content and Formal Analysis of the First Upper Hungary Women's Periodic in the late 19th Century

Ivana Boboková

The aim of this study is to show the similarities and the differences between two newspapers which were published in Upper Hungary in the late 19th century. One of the papers *Živena* is published in Slovak language the other one *Schrattenthal's Frauen-Zeitung* in German language. Both papers were written primarily for women. These papers dealt with a lot of similar topics like the question of women's place in the

society or women's role in the national revival. Although both newspapers were published on the same territory there can be found interesting differences in the contents of published stories or narrative styles. It is especially interesting that the Slovak and the German newspaper did not cooperate or deal with each other's articles, although they were both published for women of the same area. No mention is found that would indicate any relation between them.

Keywords: newspapers, women, Karl Weiß Schrattenthal, Schrattenthal's Frauen-Zeitung, Živena.

Heimat und Dialekt in rechtsextremer Internet-Kommunikation

Georg Schuppener

1 Hintergrund

Das Konzept „Heimat“ besitzt für die Identitätsstiftung eine große Bedeutung, in jüngerer Vergangenheit sogar in zunehmendem Maße (vgl. Heilingsetzer 2014). Dies wird durch den Rechtsextremismus aufgegriffen und für den Transport der eigenen xenophoben Ideologie genutzt. Dabei wird auch an die Ausdeutung des Themas im Nationalsozialismus angeknüpft (vgl. Heilingsetzer 2014: 11). Heimat wird dabei zu einem bedrohten Wert erklärt, den es vor dem Fremden zu schützen gilt. Aus diesen Gründen spielen Heimatdiskurse schon seit langem eine wichtige Rolle im deutschen Rechtsextremismus.

Zu dieser Bezugnahme auf Heimat gehört insbesondere die dezidierte lokale und regionale Verortung, die bei nahezu allen rechtsextremen Basis-Gruppen einen zentralen Bestandteil ihrer Identität ausmacht. Benennungen von Kameradschaften und anderen rechtsextremen Organisationen führen seit den 1990er Jahren häufig sogar explizit den Begriff *Heimat* als Ausweis regionaler Verbundenheit an, wie beispielsweise *Gubener Heimatfront* (vgl. Döring 2008: 112), *Märkischer Heimatschutz* (vgl. <http://de.metapedia.org>), *Heimatbund Pommern*, *Heimattreue Deutsche Jugend*, *Deutsche Liga für Volk und Heimat* (vgl. <http://www.netz-gegen-nazis.de>). Auch ansonsten ist in nahezu jedem Fall bei rechtsextremen Kameradschaften eine regionale Angabe im Namen zu finden: *Kameradschaft Aachener Land*, *Nationaler Widerstand Berlin*, *Freier Widerstand Kassel*, *Freie nationale Aktivisten aus Lünen* usw. Dementsprechend ist bei Internet-Auftritten rechtsextremer Kameradschaften der lokale, regionale oder doch zumindest landschaftliche Bezug quasi obligatorisch.

Es lassen sich zahlreiche weitere rechtsextreme Zugriffe auf das Thema Heimat auflisten: In Propagandaschriften wie dem rechtsextremen Szene-Comic „Enten gegen Hühner“ wird vielfach auf die Bedrohung der Heimat rekurriert. Heimat wird sogar zum Wert verklärt, für den es sich zu sterben lohne:

Von Mörderhand da fällt
so mancher braver Held,
der sterbend seiner Heimat
stolz die Treue hält. (Enten gegen Hühner 2009: 17)

In Texten rechtsextremer Musik findet sich der Terminus *Heimat* ebenfalls häufig, so beispielsweise in den Liedern der Band *Asatru*, im Lied „Auf der Suche nach Thule“ sogar im Refrain. Weiterhin nennt sich einer von vielen Versendern rechtsextremen Materials *Heimattreu-Versand* (vgl. <http://www.heimattreu-versand.de>). Schließlich wird im Wahlkampf von Kandidaten rechtsextremer Parteien immer wieder auf das Thema Heimat fokussiert. Hier seien nur einige Beispiele angeführt: So lautete der Slogan der NPD bei den Landtagswahlen in Sachsen am 31. August 2014: „Heimat im Herzen – Zukunft im Blick“ (vgl. <http://www.netz-gegen-nazis.de>). Im März 2014 warb der NPD-Bürgermeister-Kandidat von Pasewalk mit dem Slogan „Aus Liebe zur Heimat“ (Süddeutsche Zeitung, 25. 3. 2014, S. 6). Die Jungen Nationaldemokraten (JN) Hessen veranstalteten im Herbst 2014 ein Zeltlager unter dem Motto „Heimat, Gemeinschaft, Bildung“ (vgl. <http://www.netz-gegen-nazis.de>).

Die rechtsextreme Begeisterung für das Konzept ‚Heimat‘ geht im Übrigen so weit, dass im Internet in rechtsextremen Foren aus der *Homepage* die *Heimatseite* wird (vgl. Staud/Radke 2012).¹ Heimat oder doch zumindest lokale bzw. regionale Bezüge sind also offenkundig ein zentraler Teil der rechtsextremen Identitätsstiftung und Propaganda.

2 Vorüberlegungen und Fragestellungen

Vor diesem Hintergrund kann man folgende Fragen formulieren:

- Ist dieser Heimatbezug nur plakativ propagiert und damit nur vordergründig existent?
- Welche Rolle spielt dieses Element im rechtsextremen Agieren?

Heimatverbundenheit zählt zu den traditionellen konservativen Werten (vgl. Schoenebeck 1994: 12ff.), und der Begriff *Heimat* ist damit in weiten Bevölkerungskreisen positiv besetzt. Heimat wird im Rechtsextremismus immer als heiler Schutzraum verstanden und dargestellt. Dieser Raum gewinnt seine Bedeutung durch Traditionen und klare Regeln und bietet dadurch Sicherheit, Vertrautheit und zugleich Geborgenheit. Gerade deswegen gilt es nach rechtsextremer Auffassung, die Heimat vor Bedrohungen, d.h. in der Regel vor äußeren Einflüssen, speziell Einwanderern, Ausländern, Asylanten, Kriminellen etc., zu schützen.

Gemeinhin wird unter *Heimat* laut Duden Deutsches Universalwörterbuch (2001: 734) Folgendes verstanden:

„Land, Landesteil od. Ort, in dem man [geboren u.] aufgewachsen ist od. sich durch ständigen Aufenthalt zu Hause fühlt (oft als gefühlsbetonter Ausdruck enger Verbundenheit gegenüber einer bestimmten Gegend)“.

Wesentliche identitätsstiftende Momente von Heimat sind das Brauchtum und die Sprache, durch deren Besonderheiten Zugehörigkeit signalisiert und erkannt wird (vgl. Lobensommer 2010: 129ff., 226). Zugleich bieten diese Spezifika die Möglichkeit, sich von anderen abzugrenzen. Lässt man das Brauchtum im Hinblick auf die sprachwissenschaftliche Ausrichtung des Beitrages unberücksichtigt, so ist es die Sprache, genauer die Verwendung von Dialekt oder doch zumindest eines Regiolektes oder einer landschaftlichen Färbung, die landläufig ebenfalls als Marker für die regionale bzw. lokale Identität gilt, und zwar nicht erst in jüngerer Vergangenheit, sondern bereits seit ältesten Zeiten, wie entsprechende Belege schon in der Bibel (Ri. 12, 6 und Mt. 26, 73) zeigen. Dementsprechend liegt die Frage nahe, ob dialektale bzw. regiolektale Elemente auch in rechtsextremer Kommunikation irgendeine Rolle bei der Konstituierung des Heimatbezuges spielen. Man könnte die Hypothese aufstellen, dass sich durch die Verwendung von Dialekt oder doch zumindest dialektalen Elementen der Heimatbezug in der rechtsextremen Identitätsstiftung auch sprachlich widerspiegelt. Dieser Aspekt wurde – anders als manche andere Gesichtspunkte im Hinblick auf die Sprache des Rechtsextremismus (vgl. Schuppener 2010) – bislang noch nicht untersucht.

3 Material und Methodisches

Will man dies näher untersuchen, so stellt sich zunächst die Frage nach der Quellenbasis. Die Quellenlage ist jedenfalls nicht unproblematisch: Wenig aussichtsreich erscheint die Auswer-

¹ Dass hier auch ein sprachpuristisches Bestreben, das speziell mit der Ablehnung von Anglizismen verbunden ist, eine Rolle spielt, sei hier nur am Rande erwähnt. Es ist jedenfalls keineswegs zwingend, Homepage mit Heimatseite zu übersetzen, möglich wäre z.B. auch Hauptseite.

tung von Parteipublikationen. Diese lassen als offizielle Äußerungen erwarten, dass hier die Schriftsprache, d.i. die Standardsprache, verwendet wird. Die Verwendung von regiolektal oder gar dialektal markierter Sprache würde hier dem offiziellen Anspruch widersprechen. Weit größeres Potenzial versprechen Äußerungen der rechtsextremen Basis, da sie in der Regel informeller Natur sind. Während in den 1990er Jahren und auch in den ersten Jahren nach der Jahrtausendwende Rundbriefe und Fanzines als rechtsextreme Printpublikationen noch eine wichtige und vor allem lokal bezogene Rolle spielten, die auch die Funktion eines Diskussionsforums besaßen, ist deren Bedeutung heute stark zurückgegangen. Derartige so genannte graue Literatur, in der durchaus dialektale Spuren zu finden waren (vgl. Lohmann 2010: 59, Engert 2010: 113), kann daher als aktuelles Quellenmaterial kaum mehr genutzt werden. Öffentliche Basis-Kommunikation findet heute vielmehr in Internet-Foren und sozialen Netzwerken statt. Diese Form der Kommunikation unterscheidet sich von den traditionellen Print-Publikationen allerdings wesentlich hinsichtlich Reichweite und Beteiligungsformen. Gerade die Möglichkeiten, sich mit Meinungsäußerungen zu Wort zu melden, haben sich erheblich ausgeweitet. Auch Aufwand und Hemmschwelle sowie die Reaktionszeiten sind heute deutlich geringer, als dies noch vor einigen Jahren der Fall war. Sehr leicht und oftmals nahezu ungefiltert kann heute jeder im Netz aktiv an Diskussionen teilnehmen. Daher gibt es heute weit mehr öffentliche schriftliche Meinungsäußerungen der rechtsextremen Basis als noch vor wenigen Jahren.

Für den Zugriff auf Basis-Material erscheint dies zunächst als ein quantitativer Vorteil. Das Internet bietet zudem erheblich erweiterte Zugriffs- und Recherchemöglichkeiten. So sind mit der Internet-Kommunikation regionale bzw. lokale Beschränkungen aufgehoben worden, die bei Print-Publikationen wie Rundbriefen noch bestanden, und zwar sowohl für Produzenten wie auch für Rezipienten. Das bedeutet aber, dass sich selbst bei einem lokalen Forum Diskutanten potenziell aus der ganzen Welt, zumindest aber aus dem gesamten deutschen Sprachraum beteiligen können. Für die Erfassung dialektaler Spezifika erweist sich dies als ein wesentliches Problem. In der Regel ist nämlich die genaue Herkunft der Beiträger nicht angegeben. Damit ist die Verifikation der dialektalen Merkmale erschwert.

Um dennoch die oben genannte Fragestellung bearbeiten zu können, wurde folgendermaßen verfahren: Ausgewertet wurde Kommunikation auf einem der aktivsten und größten Internet-Foren der rechtsextremen Szene in der jüngeren Vergangenheit. Es handelt sich dabei um das Forum www.nationale-revolution.net, Nachfolger der erfolgreichen rechtsextremen Internet-Plattform www.thiazi.net. Dort gibt es eine Rubrik, in der sich alle neu registrierten Teilnehmer kurz vorstellen. Hier finden sich in der Regel zumindest grobe Angaben über die regionale bzw. lokale Herkunft der Neulinge. Außerdem ist zu erwarten, dass sich die neuen Mitglieder möglichst authentisch und markant präsentieren wollen. Setzt man dies voraus, so ergeben die Einträge hier ein geeignetes Quellenkorpus zur Bearbeitung der genannten Thematik. In die Auswertung einbezogen wurden dabei die Einträge bis Anfang des Jahres 2014 (6. 1. 2014).

4 Befunde

Untersucht man das betreffende Material, so stellt man nach Durchsicht von mehreren Hundert Einträgen fest, dass sich die sprachlich-regionale Verortung meist lediglich auf die Auswahl des Anredegrußes beschränkt. Es finden sich dabei die folgenden Formen: *moin*, *guden*, *servus*, *grüezi wohl*, *grüss euch*, *tach gesagt*.

Betrachtet man die zugehörigen Herkunftsangaben, so zeigt sich in der Tat, dass der gewählte Gruß in der Regel mit der Herkunft korreliert. *Moin* wird von norddeutschen Diskutanten benutzt, *servus* und *grüss euch* von Personen aus dem bairischen Sprachraum, *guden* ist die Anrede eines Neulings aus der Rheinpfalz (Eintrag von *Klappes83* am 21. 9. 2013, 12:09 Uhr).

Hierbei handelt es sich allerdings nicht um Dialektales, sondern um eine großräumig-regiolektale Lexik.

Allerdings zeigt sich, dass die regionalen Grußformeln keineswegs immer adäquat angewandt werden. Dies gilt beispielsweise, wenn ein Verfasser mit dem Pseudonym *Zentralorgan* am 22. 8. 2013, 10:21 Uhr, seine Vorstellung mit der Anrede *Servus zusammen* beginnt, als Herkunft jedoch *Komme aus Thüringen* angibt. Hier liegt offensichtlich keine regiolektale Motivation vor. Als möglicher Grund dafür kann angenommen werden, dass die Schreiber den regional gefärbten Anreden einen gewissen sprachlichen Mehrwert zuschreiben, der im Ausdruck von Lässigkeit, Bodenständigkeit, Orientierung an traditionellen Werten etc. liegen könnte. Dieses Motiv kann auch bei den anderen Verfassern eine Rolle spielen, so dass die Betonung der regionalen Herkunft möglicherweise nicht die einzige Funktion des Gebrauchs der betreffenden Formen ist.

Es stellt sich die Frage, ob außer der Variation der Anrede noch andere regiolektale bzw. dialektale Spuren in dem umfangreichen Quellenkorpus nachzuweisen sind. Neben der Suche nach lexikalischen Auffälligkeiten ist dabei besonders auch auf Hinweise auf lautliche Eigenheiten zu achten. Da Abweichungen von der Orthografie der Standardsprache mögliche Indizien für lautliche Besonderheiten in der mündlichen Sprache der Produzenten sind, die sich durch dialektale Beeinflussung ergeben können, muss man prüfen, ob sich in den Abweichungen Regularitäten erkennen lassen. Ein wesentliches Problem bei der Identifizierung von Regularitäten ist jedoch, dass viele der Teilnehmer auf den Foren nur mit wenigen Beiträgen präsent sind. Auf Grund des hohen sozialen Prestiges und des daraus resultierenden Normierungsdruckes der Standardsprache und ihrer Orthografie sind Abweichungen in der Schreibung selten und als solche in der Regel nicht intendiert.

Zu den lautlichen Besonderheiten gehören sowohl Phänomene im Bereich des Vokalismus als auch des Konsonantismus. Als großräumig präsent ist hier die so genannte Binnenhochdeutsche Konsonantenschwächung zu nennen: Hierbei handelt es sich bekanntlich um die Aufgabe der artikulatorischen Unterscheidung von *p, t, k* (Fortes) und *b, d, g* (Lenes) zugunsten der Lenes *b, d, g*. Diese Konsonantenschwächung in der gesprochenen Sprache führt in der Schreibung zur Unsicherheit, *p, t, k* und *b, d, g* zu differenzieren. In lautlicher Hinsicht signifikant für eine dialektale Zugehörigkeit kann auch der sich in der Schreibung widerspiegelnde Vollzug oder Nichtvollzug der nhd. Diphthongierung bzw. Monophthongierung sein. Auch morphologisch gibt es regionale Marker, speziell bei der Bildung von Diminutiva: Die Allomorphe *-lein, -le, -li, -chen* sind regional verortbar.

In der Tat gibt es im Korpus einige Belege, die zumindest Hinweise in dieser Richtung bieten, auch wenn sie für eine genauere dialektologische Einordnung keineswegs spezifisch genug sind. Das gilt beispielsweise, wenn ein Diskutant aus dem Breisgau von dem *Diskussionsstüble* spricht (Beiträger *Noie Werte* am 12. 10. 2013, 22:09 Uhr). Ein Mitglied des Forums aus Bayern verwendet folgende Formen und Wendungen: *oba* (= *aber*), *besser verstehen lerna*, *wondern, I bin, Oiso dann auf guate Nachbarschaft* (Diskutant *Hugin1499* am 25. 1. 2014, 23:34 Uhr). Ein Teilnehmer aus der Nähe von Wien begründet sein Interesse an dem rechtsextremen Internet-Forum so: *weil mir alle österreichischen Parteien unsymbatisch sind* (Diskutant *14W* am 20. 7. 2013, 21:43 Uhr).

Solche Phänomene bleiben jedoch Einzelbelege. Das belegt aber, dass der Einsatz von regiolektalen oder gar dialektalen Elementen offenkundig nicht als adäquates Mittel zur regionalen Herkunftsdarstellung genutzt wird. Dieser Befund ist insofern bemerkenswert, als gerade Sprache zu den besonders identitätsstiftenden und Zugehörigkeit zu einer Gruppe signalisierenden Faktoren gezählt wird (vgl. Gardt 2000).

5 Fazit

Wenn dialektale oder regiolektale Varietäten nicht oder nur wenig genutzt werden, um regionale oder lokale Identität zu betonen, kann dies mehrere mögliche Ursachen haben:

1. Die Teilnehmer verfügen nicht über ausreichende regiolektale bzw. dialektale Sprachkompetenz.

Dieser Faktor ist zwar angesichts des fortschreitenden Dialektschwundes im deutschen Sprachraum nicht auszuschließen, erklärt aber beispielsweise nicht, warum Gruß- und Schlussformeln wie *Grüß Gott*, *Pfiati* o.ä. überhaupt nicht auftreten, obgleich sie im bairischen Sprachraum sogar alltagssprachlich sind. Weit naheliegender sind die folgenden Motive:

2. Dialekt und Regiolekt stören bei einer überregionalen Kommunikation, wie dies in Internet-Foren der Fall ist.

3. Dialekt hat ein zu niedriges Prestige, um den Diskutanten einen gewissen Status in den Foren zu verleihen.

Bedenkenswert ist allerdings auch noch folgender Gesichtspunkt, der grundsätzlicher Natur ist:

4. Der Heimatbezug im Rechtsextremismus ist eigentlich abstrakt und meint nicht einen räumlich enger umgrenzten Raum, sondern vielmehr ganz Deutschland. Das bedeutet, dass sich das Verständnis von *Heimat* nicht auf die nähere Umgebung bezieht, für die Dialektales oder Regiolektales charakteristisch sind, sondern *Heimat* wird als Synonym für *Deutschland* gebraucht. Der Heimatbegriff im Rechtsextremismus verengt also die allgemeinsprachliche Polysemie von *Heimat* auf die nationale Komponente. Diese Einschätzung stützen auch die zahlreichen Devotionalien mit dem Aufdruck *Deutschland meine Heimat*, die bei rechtsextremen Versendern angeboten werden:



Abb. 1: Fahne, erhältlich z.B. über <http://www.versand-der-bewegung.de>

Vor diesem Hintergrund ist aber eine dialektale oder regiolektale Identitätsstiftung störend, ebenso wie eine dezidiert regionale Identität, die in Konkurrenz zum großen Ganzen, nämlich Deutschland, treten könnte. Eine Gleichsetzung von *Heimat* und *Nation* wurde im Übrigen auch in der DDR – allerdings aus anderen Beweggründen – forciert (vgl. Hanke 1989). Man könnte darüber spekulieren, ob die Konzeption im rezenten Rechtsextremismus (zumindest in den östlichen Bundesländern) nicht auch in der Tradition dieser Gleichsetzung steht.

In jedem Fall kann man aber festhalten, dass der weitgehende Verzicht auf dialektale bzw. regiolektale Elemente in der Sprache rechtsextremer Basis-Kommunikation einerseits und der dezidierte Bezug auf *Heimat* im Rechtsextremismus andererseits keinen Widerspruch darstellen, sondern durchaus konsistent sind. Denn das nationale Verständnis von *Heimat* macht eine sprachliche Identitätsstiftung und -betonung auf regionaler oder lokaler Ebene über den Dialekt überflüssig.

Literaturverzeichnis

- Döring, Uta (2008): Angstzonen. Rechtsdominierte Orte aus medialer und lokaler Perspektive. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Duden Deutsches Universalwörterbuch (2001). 4. Auflage. – Mannheim, Leipzig Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Engert, Marcus (2010): Sprache des Rechtsextremismus – Merkmalsbestimmung auf der Grundlage der sprachlichen Analyse von vier sächsischen Magazinen. – In: G. Schuppener (Hg.): Sprache des Rechtsextremismus. Spezifika der Sprache rechtsextremistischer Publikationen und rechter Musik. 2. Auflage, 100–115. Leipzig: Edition Hamouda.
- Gardt, Andreas (Hg.) (2000): Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart. – Berlin, New York: de Gruyter.
- Hanke, Irma (1989): Heimat DDR. Heimat und Beheimatungsstrategien im anderen Teil Deutschlands. – In: H.-G. Wehling (Hg.): Politische Kultur der DDR, 180–193. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Heilingssetzer, Georg Christoph (2014): Verortung und Identität: Wer bin ich ohne Heimat? – Hamburg: disserta Verlag.
- Lobensommer, Andrea (2010): Die Suche nach „Heimat“. Heimatkonzeptionsversuche in Prosatexten zwischen 1989 und 2001. – Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lohmann, Juliane (2010): Die Sprache des Rechtsextremismus am Beispiel des Fanzines „Sachsens Glanz“. – In: G. Schuppener (Hg.): Sprache des Rechtsextremismus. Spezifika der Sprache rechtsextremistischer Publikationen und rechter Musik. 2. Auflage, 53–62. – Leipzig: Edition Hamouda.
- Schoenebeck, Mechthild von (1994): „Wenn die Heidschnucken sich in die Äuglein gucken ...“. Politische Inhalte des volkstümlichen Schlagers. – In: Musik der Skinheads und ein Gegenpart: Die „Heile Welt“ der volkstümlichen Musik. Beiträge zur Populärmusikforschung 13, 6–24.
- Schuppener, Georg (Hg.) (2010): Sprache des Rechtsextremismus. Spezifika der Sprache rechtsextremistischer Publikationen und rechter Musik. 2. Auflage. – Leipzig: Edition Hamouda.
- Staud, Toralf/Radke, Johannes (2012): Neue Nazis. Jenseits der NPD: Populisten, Autonome Nationalisten und der Terror von rechts. – Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Materialien und Internet-Quellen

- Enten gegen Hühner (2009). Der große Kampf. Eine fabelhafte Geschichte von Intrige, Propaganda und Zerstörung. – Bernburg: Junge Nationaldemokraten.
- <http://de.metapedia.org> (23. 1. 2015)
- <http://www.heimattreu-versand.de> (6. 1. 2015)
- <http://www.nationale-revolution.net> (6. 1. 2014)
- <http://www.netz-gegen-nazis.de> (16. 1. 2015)
- <http://www.versand-der-bewegung.de> (19. 1. 2015)
- Süddeutsche Zeitung, 25. 3. 2014

Annotation

“Heimat” and dialect in right-wing extremist Internet communication

Georg Schuppener

First, the article describes the importance of the concept of “Heimat” in current German right-wing extremism. Since language is used just as an identity-feature, it is not difficult to surmise that dialect is used within right-wing extremism to emphasize the relation to “Heimat”. An analysis of internet-based samples shows that the understanding of “Heimat” within German right-wing extremism refers to Germany as an over-regional nation, so that in far-right communication only small traces of dialectal elements can be detected.

Keywords: right-wing extremism, Heimat, dialect, internet communication

Zum Äquivalenzbegriff bei der terminologischen Arbeit im Recht unter translatologischem Aspekt

Peter Gergel

1 Einleitung

In diesem Beitrag wird auf die Problematik der Äquivalenz in juristischen Texten aus kontrastiver Sicht eingegangen. Da die Problematik der Äquivalenz im Bereich Recht viele Spezifika im Vergleich zu anderen Fachgebieten aufweist, ist es notwendig, nach einem passenden Äquivalenzbegriff zu suchen, der als Ausgangspunkt der terminologischen Arbeit, beim Vergleich von zwei terminologischen Beständen genommen werden könnte. Zuerst wird kurz die Äquivalenz im Allgemeinen behandelt. Im Zusammenhang mit den Besonderheiten der Übersetzung von Rechtstexten und den damit verbundenen Problemen bei der Übertragung der Rechtstermini, die zugleich als Repräsentanten eines anderen Rechtssystems gelten, wird auch der Frage nachgegangen, inwieweit der Äquivalenzbegriff für den Bereich Recht überhaupt haltbar ist.

Die Äquivalenzproblematik in Rechtstexten sollte in einem breiteren Kontext betrachtet und analysiert werden. Den Kontext bilden in diesem Falle die Rechtsordnungen der jeweiligen Staaten, deren Terminologien verglichen werden und die wiederum Bestandteil eines größeren Systems sind, das mehrere Rechtsordnungen umfasst. Man spricht in diesem Falle von Rechtskreisen (Constantinesco 1983: 73–169). Die nachfolgenden Überlegungen sind auf den kontinentalen Rechtskreis bezogen. Constantinesco (1938) unterscheidet bei der Rechtsvergleichung die Makro- und Mikrovergleichung. Der Makrovergleichung weist er einen größeren Stellenwert zu, was für die Rechtsvergleichung sicher von Belang ist. Obwohl es im Sinne dieser Aufteilung bei der Äquivalenzproblematik auf die Mikrovergleichung angeht, sollten auch die Überlegungen und Ergebnisse der Makrovergleichung in diese Problematik mit einbezogen werden, um den Forderungen an Interdisziplinarität gerecht zu werden.

Bei der terminologischen Arbeit im Recht sollte man also von einer größeren Entität ausgehen, obwohl die zu vergleichenden Entitäten terminologische Einheiten sind. Nach gängigen Translationstheorien gelingt die Herstellung von Äquivalenzbeziehungen erst dann, wenn man die interkulturellen, d.h. weit über den eigentlichen Text hinausgehenden Faktoren berücksichtigt.¹ Die Vergleichung, bei der wir uns in demselben Rechtskreis bewegen, wirkt sich jedenfalls vorteilhaft auf die terminologische Arbeit aus, weil die in einen Rechtskreis gehörenden Rechtssysteme über gemeinsame Züge verfügen. Im Bereich des kontinentalen Rechts sind es Gemeinsamkeiten auf der formalen Ebene. Es gibt in den zum kontinentalen Recht gehörenden Rechtssystemen Gesetze, Verordnungen, Gerichte, Rechtsnormen Hruškovič et al. (2009). Im angloamerikanischen Recht sieht die Situation anders aus. Aus diesem Grunde sollten die Unterschiede zwischen den großen Rechtskreisen immer präsent sein (Sandrini 1996: 154).

Die Äquivalenz wird in den Translationstheorien mit Recht als eine der zentralen und wichtigsten Fragen der Translationswissenschaft aufgefasst.² Im Folgenden werden mehrere Äquivalenzbegriffe und Theorien analysiert. Da Werner Koller den Äquivalenzbegriff und seine Ebenen gründlich bearbeitet hat, wird bei Bedarf vor allem auf sein Werk Bezug genommen (Koller 2004). Seine Ausführungen zu dieser Problematik setzt er in den Kontext der Übersetzbarkeit.³

¹ Siehe dazu Rakšányiová (2005).

² Hrdlička (1992: 57) bezeichnet die Problematik der Äquivalenz und Adäquatheit als Alfa und Omega der Translationswissenschaft.

³ Zum Problem der Unübersetzbarkeit siehe auch bei Hrehovčík (2006: 32–34). In dieser Hinsicht spricht er von linguistischer und kultureller Unübersetzbarkeit.

Er behandelt den kulturellen Kontext als Erschwernisfaktor des Übersetzens und geht auch auf die relative Übersetzbarkeit ein. Es versteht sich von selbst, dass die Äquivalenzproblematik nur bei denjenigen Theorien eine Rolle spielen kann, die die Übersetzbarkeit zulassen.⁴

Will man den Äquivalenzbegriff allgemein definieren, so könnte man ausgehend von der allgemeinen Bedeutung dieses Wortes etwa anführen, dass es sich hierbei um eine Gleichwertigkeit handelt (bezogen auf die Translationswissenschaft könnte man von einer Gleichwertigkeit zwischen dem Ausgangs- und Zieltext sprechen). Die Gleichwertigkeit ist ein zentraler Begriff in der Definition der Äquivalenz von Reiß.⁵ Dazu ließe sich noch anführen, dass der Begriff der Gleichwertigkeit vor allem im Falle der Geisteswissenschaften ziemlich vage ist, und dass dessen Inhalt und Präzisierung erst im Wege eines langwierigen Prozesses des Suchens zustande kommen kann. Zu bedenken ist noch die Frage, ob es wegen seiner zu allgemeiner Formulierung angebrachter wäre, auf einen einzigen Äquivalenzbegriff zu verzichten, oder ob man sich in diesem Sinne auf verschiedene, für die einzelnen Teilgebiete geltende Äquivalenzbegriffe einigen sollte.⁶ Im Falle der Rechtssprache sind als solche Fachgebiete die als traditionell geltenden juristischen Teildisziplinen zu verstehen (Handels-, Straf-, Erbrecht u.a.).

Im Zuge der historischen Entwicklung und des theoretischen Reflektierens der Fragen rund um die Translatologie hat man versucht, diesen Begriff zu definieren, um ihn auch für die Praxis brauchbar zu machen. Hrdlička weist auf die Tatsache hin, dass Äquivalenz und Adäquatheit keinesfalls Identität bedeuten. Außerdem kann man die Problematik der Beziehung zwischen dem Original und seiner Konkretisierung im Translat sowohl aus dem Gesichtspunkt des ausgangs- als auch des zielsprachigen kommunikativen Kontextes reflektieren. Dem Verweis auf die Relativität der Äquivalenz und die damit verbundene Aproximativität ist völlig zuzustimmen.

Was den Begriff der (Übersetzungs-)Äquivalenz angeht, definiert ihn Koller (2004: 215) als eine Übersetzungsbeziehung und würde eher von einer Äquivalenzrelation statt nur von Äquivalenz sprechen. Diese Definition ist ziemlich vage und bedarf einer Präzisierung, die Koller dadurch vornimmt, dass er von Bezugsrahmen des Äquivalenzbegriffes ausgeht und dadurch für seine Differenzierung plädiert. Diese Bezugsrahmen sollen der Bestimmung der Äquivalenzbeziehung dienen (Koller 2004: 215). Die Bezugsrahmen nach Koller (vgl. Koller 2004: 216):

- der außersprachliche Sachverhalt – denotative Äquivalenz,⁷
- die Art der Verbalisierung – konnotative Äquivalenz,

⁴ Koller (2004: 180) weist bei der Diskussion über die Unübersetzbarkeit darauf hin, dass sich die Übersetzbarkeit u.a. auch auf die bekannte Universaltheorie von N. Chomsky (1965) stützt, der von linguistischen Universalien ausgeht. Die Universalien spielen bei der Ermittlung von Äquivalenzbeziehungen eine zentrale Rolle. Man kann sagen, dass ihre Existenz den Transfer zwischen zwei Sprachen möglich macht. Betrachtet man die Übersetzung nicht nur aus rein linguistischer Sicht, sondern als eine Art interkultureller Kommunikation, könnte man den Begriff der Universalien auch auf außersprachliche Realität ausweiten, wozu sich insbesondere das Recht bietet. Auf diese Problematik wird unten näher eingegangen

⁵ Reiß (1984: 82), zitiert nach Sandrini (1996: 136), definiert die Äquivalenz als „die Relation der Gleichwertigkeit von Sprachzeichen eines Textes in je eigenem soziokulturellem Kontext.“

⁶ Zur Übersetzung von Werbetexten siehe näher Charfaoui (2014: 55, 56). Hier sind vor allem kommunikative und pragmatische Aspekte zu berücksichtigen. Die Werbetexte sollten den Empfänger ansprechen, in diesem Sinne könnte man sich bei einer eventuellen Formulierung eines Äquivalenzbegriffes auf die Skopostheorie stützen. Dem Original kommt im Sinne dieser Theorie eine untergeordnete Funktion zu und der Übersetzer steht „nicht mehr im Dienste des Originaltextes“ (Koller 2004: 213). Bei der Übersetzung von Rechtstexten stehen jedoch andere Faktoren im Vordergrund und man kann den Urheber des Originaltextes einfach nicht aus dem Spiel lassen.

⁷ Bei der denotativen Äquivalenz unterscheidet Koller (2004: 228–240) die Entsprechungstypen. (Die Eins-zu-eins-Entsprechung, die Eins-zu-viele-Entsprechung, usw.)

- die Text- und Sprachnormen – textnormative Äquivalenz,
- der Empfänger – pragmatische Äquivalenz,
- ästhetische, formale und individualistische Eigenschaften des AS-textes – formal-ästhetische Äquivalenz.

Auf andere (und einige davon nicht mehr aktuelle) Äquivalenzbegriffe wird hier nicht näher eingegangen. Angemerkt sei nur, dass es dabei eine Menge von Unterteilungen und Klassifizierungskriterien gibt (formelle und dynamische, linguistische und kommunikative Äquivalenz, pragmatische Äquivalenz).⁸ Hervorzuheben ist die Theorie der Inhaltsebenen von V.N. Komisarov, der von der Theorie der funktionellen Äquivalenz ausgeht (Hrdlička 1992: 60). Eine größere Tragweite und Brauchbarkeit für die Praxis haben diejenigen Theorien, die sich um eine Komplexität bemühen.

2 Zum Äquivalenzbegriff bei der Rechtsvergleichung

Bevor man zur eigentlichen Problematik übergeht, sollte man breitere Zusammenhänge berücksichtigen, die für die terminologische Äquivalenz von Bedeutung sind. Hierzu gehört der im Bereich Recht vorgenommene Unterschied zwischen der sog. Begriffs- und Interessenjurisprudenz, die mit der Auslegung von Gesetzes- oder Rechtstexten im Allgemeinen in Zusammenhang zu bringen ist. Bei der Begriffsjurisprudenz handelt es sich um eine rein sprachliche Auslegung von Gesetzen, hingegen wird bei der Interessenjurisprudenz von einer Analyse ausgegangen, die über Wortinhalt hinausreicht.⁹ Diese Tatsache nimmt nicht nur auf die Auslegung der Begriffe und die Arbeit der Rechtswissenschaftler Einfluss, sondern auch auf die terminologische Arbeit im Recht. Eine Verbindung mit der Äquivalenzproblematik lässt sich in dem Sinne herstellen, dass die den einzelnen Benennungen (Termini) innewohnenden Begriffe möglichst genau festgelegt werden sollen, um zwischen zwei jeweils anderen Rechtsgebieten angehörigen Begriffen eine Äquivalenzbeziehung vornehmen zu können. Hierzu sollte man vor allem bei der terminologischen Arbeit z.B. bei der Erstellung von Begriffsfeldern) beide Verfahren zumindest in groben Zügen beherrschen.¹⁰

Im Zusammenhang mit dem Vergleich von Rechtsbegriffen sollte man auf die Auslegungsarten der Gesetzestexte und -begriffe hinweisen. Sie können unter verschiedenen Gesichtspunkten klassifiziert werden.¹¹ Die einzelnen Strafrechtstheorien behandeln im Grunde genommen dieselben Auslegungsarten. Für die terminologische Arbeit und die damit verbundenen Fragen hinsichtlich der Äquivalenzbeziehungen ist unseres Erachtens eine grobe Einteilung in zwei Gruppen wichtig:

⁸ Näheres und Ausführlicheres zu dieser Problematik siehe bei Hrdlička (1992: 57–64), Šrkantová (2005) und Fischer (2010).

⁹ Zur Begriffs- und Interessenjurisprudenz siehe näher Weigand (1984). Der genannte Autor ist im Rahmen seiner Dissertationsarbeit auf diese zwei Phänomene unter rechtswissenschaftlichen Aspekten eingegangen. Sein Untersuchungsgegenstand waren die Rechtstexte, in denen er nach beiden in Widerspruch stehenden Methoden, die bei der Erschließung von Rechtstexten verwendet werden, gesucht hat.

¹⁰ Genauer gesagt handelt es sich hierbei um den Weg von den Begriffen zu den Benennungen. Dieser Verfahrensweise ist im Rahmen der terminologischen Arbeit im Recht völlig zuzustimmen, zumal auch der Begründer der Terminologielehre Eugen Wüster, für diesen Weg plädiert, indem er vom Primat der Begriffe spricht (vgl. Wüster 1991: 36).

¹¹ Näheres dazu siehe bei Jelínek (2014: 60–66), Mencerová et. al (2013: 38–44), Fuchs (2012: 35–45).

1. Wortinterpretation (unter der Berücksichtigung der grammatischen Regeln und der Regeln der Formalen Logik)¹²
2. Teleologische Interpretation – also das Verständnis der Rechtsnorm nach Sinn und Zweck. Die objektiv – teleologische Interpretation wird von Fuchs als „Krone der Auslegung“ bezeichnet (Fuchs 2012: 37).

Diese Unterteilung ist mit der oben erwähnten Unterscheidung zwischen Begriffs- und Interessenjurisprudenz in Beziehung zu setzen, weil man zwischen diesen zwei Verfahrensweisen gewisse Parallelen feststellen kann. Die auf den Begriffen basierende Auslegung geht nämlich von der Lückenlosigkeit der Gesetzestexte hinsichtlich der Systematisierung der Begriffe, die ein geschlossenes System bilden, aus. Die Interessenjurisprudenz geht hingegen davon aus, dass es in den Gesetzen Lücken gibt, die vom Gesetzestext nicht erfasst werden können und aus diesem Grunde bedürfe es im Prozess der Rechtsprechung einer Interpretierung im Nachhinein. Die Interessenjurisprudenz schafft zusammen mit der teleologischen Interpretation einen breiteren Raum für die Auslegung von Rechtsnormen. Selbst in der Rechtswissenschaft gibt es bei der Auslegung der Rechtstexte keine Einheitlichkeit.¹³ Die wörtliche Interpretation und die These von der „Lückenlosigkeit“ der Rechtstexte begünstigt die Rechtssicherheit und macht die Gesetzestexte einem breiteren Kreis von Personen zugänglich d.h. auch den Laien.

Betrachtet man die oben angeführte Unterteilung vom Standpunkt der bei der Übersetzung anzuwendenden Translationstheorien aus, so könnte die Wortinterpretation gerade von denjenigen Theorien bevorzugt werden, die vom linguistischen Hintergrund der Translationswissenschaft ausgehen.¹⁴ Im Gegensatz dazu tendiert die Einbeziehung der teleologischen Interpretation zur Interdisziplinarität, weil man in diesem Fall bei der Übersetzung die Ergebnisse und Postulate der Rechtswissenschaft in den Translationsprozess integrieren sollte. Dann müsste man sich jedoch bei der Übersetzung auch auf andere Texte stützen (Entscheidungen des Verfassungsgerichts, Stellungnahmen, Urteile, usw.).¹⁵ Mit der Einbeziehung der Interdisziplinarität hat die Translationswissenschaft Flügel bekommen Rakšányiová (2013: 101–123). Angemerkt werden muss, dass die Forderung nach Interdisziplinarität und Inanspruchnahme mehrerer Auslegungsarten auch von Seiten der Rechtstheorie gestellt wird. Mencerová et. al (2013: 44).

Im Kontext der Diskussion über die Interpretation der Rechtstexte könnte man auf Koller'sche Auffassung der Äquivalenz im denotativen Bereich hinweisen (Koller 2004: 186). Sowohl bei der oben erwähnten Aufteilung der Interpretation der Rechtstexte als auch bei der Besprechung der einzelnen Auffassungen der Übersetzbarkeit kommt es auf die Rolle der Sprache an. Zur rationalistischen Auffassung der Übersetzbarkeit im denotativen Bereich merkt Koller an (2004: 186), dass sie die Rolle der Sprache im Erkenntnisprozess unterbewertet. Dagegen kommt es im linguistischen Relativitätsprinzip zu einer Überbewertung, bzw. Verabsolutierung der Sprache. Die Rechtswissenschaft scheint (wie oben dargelegt) bei der Auslegung von Rechtstexten vor demselben Dilemma zu stehen. Koller plädiert mit seiner Auffassung der relativen Übersetzbarkeit für einen Mittelweg zwischen den beiden Positionen.¹⁶

¹² Bei Jelínek als sprachliche und logische Auslegung getrennt (2014: 62, 63), ähnlich auch bei Mencerová et. al (2013: 41).

¹³ Mencerová et. al (2013: 44) plädieren für eine wörtliche Auslegung der Rechtsnorm im Strafrecht.

¹⁴ Rakšányiová (2013: 101–123) spricht in diesem Zusammenhang vom linguistischen Paternalismus, der aufgrund von Paradigmenwechsel als überwunden anzusehen ist.

¹⁵ Die hier postulierte These ist ohnehin eines der von De Beaugrande und Dressler (1979) postulierten Textualitätskriterien, und zwar die Intertextualität, zitiert nach Rakšányiová (2013: 118–119). Hierbei spielen die Referenz und referenzielle Beziehungen eine große Rolle (vgl. Vajičková 2007: 33).

¹⁶ Mit rationalistischen Auffassungen verbindet Koller (2004: 182) u.a. auch das Axiom der Ausdrückbarkeit, das er im Bezug auf die Übersetzbarkeit erweitert und ihm folgende Fassung gibt: „Wenn in jeder

Mit den Auslegungsarten hängt im materiellen Strafrecht auch die Auffassung des Straftatbegriffes zusammen, dessen Definieren für die Strafrechtstheorie und -praxis von grundlegender Bedeutung ist. Man unterscheidet dabei zwischen der materiellen und materiell-formellen Auffassung. Bei der materiellen Auffassung wird auf den Grad der Gefährlichkeit einer Straftat für die Gemeinschaft verwiesen. Ob eine Tat als Straftat bezeichnet wird, hängt von der Auslegung in der Gerichtspraxis ab (z.B. von der Entscheidung eines Richters). Die materiell-rechtliche Auffassung einer Straftat, so wie sie im tschechischen und slowakischen materiellen Strafrecht verankert ist, geht hingegen davon aus, dass die Merkmale einer Straftat im besonderen Teil des Strafgesetzbuches möglichst genau umschrieben sind. Für die materielle Auslegung ist nur ein kleiner Raum vorgesehen.¹⁷ Im Zusammenhang mit der formalen Auslegung weist Jelínek (2014: 142) auf ihre Unzulänglichkeiten hin, weil er in ihr die Gefahr einer allzu kasuistischen (auf Beschreibungen ausgelegten) Rechtskodifizierung sieht. Auf diese Art und Weise büßten die Rechtssprache und die Rechtstermini ihren abstrakten Charakter ein.¹⁸ Je mehr Disziplinen man für die Feststellung von Äquivalenzbeziehungen heranziehen muss, desto schwieriger ist es, die Äquivalenz zu definieren. Im Ergebnis führt aber beim Vergleich von Rechtstexten kein Weg an der Einbeziehung der Rechtswissenschaft in den Translationsprozess vorbei.

Autonomie versus Globalisierung der Rechtsterminologie (vgl. Štefková 2013: 112) ist eine Opposition, die sowohl unter linguistischen als auch fachlichen Aspekten reflektiert wird. Štefková (2010: 112) weist auf die Globalisierungstendenzen in der Rechtsterminologie hin, die man von den mit der europäischen Integration im Zusammenhang stehenden Prozessen herleiten kann. Es kommt zu einer zunehmenden Internationalisierung der (Rechts)terminologie.¹⁹ Diese ist jedoch von Rechtszweig zu Rechtszweig unterschiedlich. Für den Bereich des materiellen Strafrechts gilt z.B., dass jeder Staat sein eigenes anwendet, obwohl der Einfluss des internationalen Rechts auf die innerstaatlichen Strafrechte in den letzten zwei Jahrzehnten zugenommen hat (Fuchs: 46).²⁰ Im Strafprozessrecht sieht die Situation jedoch ein bisschen anders aus.²¹ Diese Tatsache stellt eine Herausforderung für die Übersetzer dar.²² Die Globalisierung ist jedoch nicht nur aus dem Gesichtspunkt der europäischen Integration von Bedeutung, sondern sie ist in Hinsicht auf die Rechtsterminologie auch unter dem diachronen Aspekt wichtig.²³ Hierbei ist auf die geschichtlich-politischen Zusammenhänge hinzuweisen. Als Beispiel seien

Sprache alles, was gemeint werden kann, auch ausdrückbar ist, so muss es prinzipiell möglich sein, das, was in einer Sprache ausgedrückt ist, in jede andere Sprache zu übersetzen.“(Koller 2004: 183). Bei der Rechtssprache kommt es bei der oben erwähnten teleologischen Auslegung nicht nur darauf an, ob das, was gemeint werden kann, auch ausdrückbar ist, also auf die Potentialität, sondern darauf, ob es ausgedrückt werden muss. Wenn etwas nicht ausgedrückt und nur gemeint, interpretiert wird, so stellt dies natürlich große Ansprüche an den Empfänger, bzw. auf den Übersetzer. Koller (2004: 191) spricht von einer doppelten Bindung der Übersetzungen. Erstens ist das die Bindung an den Ausgangstext und zweitens an die kommunikativen Bedingungen auf der Seite des Empfängers.

¹⁷ Vgl. das sog. materielle Korrektiv bei Mencerová et al. (2013: 69, 70).

¹⁸ Die Abstraktion ist eine der konstituierenden Eigenschaften der Rechtssprache, zugleich aber auch eine Schwierigkeit bei deren Interpretation durch Laien (vgl. Simon – Funk-Baker 2013: 30).

¹⁹ Zur Übersetzung von Rechtstexten auf nationaler und internationaler Ebene siehe auch Škrlantová (2005).

²⁰ Zur Internationalisierung und Europäisierung des Strafrechts siehe Näheres bei Mencerová et al. (2013: 447–462) und Jelínek (2014: 96–129).

²¹ Man denke in dieser Hinsicht z.B. an den europäischen Haftbefehl und die damit verbundene Notwendigkeit der Lösung terminologischer Probleme. Näheres dazu siehe bei Ďuricová (2005: 23–32).

²² Fischer (2010) beschäftigt sich in ihrer Dissertationsarbeit mit der Rolle der Übersetzer auf der europäischen Ebene und mit der Tatsache, dass sie in einer konkreten Situation bei der Übersetzung gezwungen sind, die Rolle eines Terminologen zu übernehmen, wenn sie vor terminologischen Entscheidungen stehen Fischer (2010: 191–201).

²³ Vgl. Štefková (2013: 113), in Anlehnung an Sandrini.

die Strafgesetzbücher genannt, die während der Existenz der Donaumonarchie verabschiedet wurden.²⁴ Nach dem Zerfall der Monarchie galten sie in der ehem. Tschechoslowakei (novelliert) bis zum Jahr 1950, als das neue für das ganze Gebiet der Tschechoslowakei geltende Strafgesetzbuch verabschiedet wurde.²⁵ In diesem Sinne lässt sich von einer rechtsgeschichtlichen Kontinuität sprechen, die sicher auch die terminologische Äquivalenz beeinflusst hat. Die Globalisierung ist jedenfalls eine Erscheinung, die bei den Problemen mit der Äquivalenz behilflich sein kann, und zwar dadurch, dass die Rechtsbegriffe im Wege der Harmonisierung und Rechtsangleichung vereinheitlicht werden. Andererseits ist hier aber Vorsicht geboten.²⁶ Die Autonomie von Rechtsbegriffen geht nämlich im Gegensatz dazu auf die relative Unabhängigkeit der einzelnen Rechtssysteme zurück. Die einzelnen Rechtsbegriffe, obwohl sie aufgrund der politischen und geschichtlichen Entwicklung über eine gemeinsame Wurzel verfügen, haben aufgrund von späteren Veränderungen im politischen und rechtspolitischen Bereich eine andere Bedeutung erhalten (vgl. Štefková 2013: 67–72). Mehrere Autoren (vgl. Fischer 2010: 191–193 und Štefková 2013: 79) nehmen bei der terminologischen Arbeit im Recht zwei Ausgangspunkte vor, deren Kombination von Terminologen und Übersetzern berücksichtigt werden soll. Es handelt sich hierbei um die Sprachenvielfalt und die Gesetzgebung. Ďurčo (2004: 133–141) teilt die Rechtslinguistik aus dieser Sicht in vier Hauptrichtungen auf:

- A: einsprachige Rechtslinguistik (nationale Rechtsprechung und Rechtspflege)
- B: plurizentrische Rechtslinguistik (z. B. Deutschland, Schweiz und Österreich)
- C: mehrsprachige Rechtslinguistik (z. B. Südtirol, Schweiz)²⁷
- D: kontrastive Rechtslinguistik

Auf den Vergleich im Terminologiebereich nehmen auch die Veränderungen im Bereich der Legislative Einfluss. Es kommt dadurch zu Veränderungen der spezialisierten Gebrauchsbedeutung der juristischen Begriffe (vgl. Ďurčo 2004: 133–141). Die Äquivalenzproblematik stellt bei der Übersetzung von Rechtstexten eine große Herausforderung dar, die vor allem auf die Unzulänglichkeiten der einzelnen Rechtssysteme zurückzuführen ist. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob der Begriff der Äquivalenz für einen Teilaspekt der Übersetzung, und zwar für die Rechtsterminologie haltbar ist, bzw. inwieweit man ihn im Vergleich zu anderen Fachgebieten modifizieren sollte, um der Wirklichkeit gerecht zu werden.

Was den eigentlichen Äquivalenzbegriff angeht, so definieren ihn Arntz – Picht – Mayer (2009: 148) als „begriffliche Übereinstimmung“, was an die oben genannte, im alltäglichen Sprachgebrauch verwendete Bedeutung (Gleichwertigkeit²⁸) erinnert. Ein entscheidendes Problem der mehrsprachigen Terminologiearbeit liegt ihrer Auffassung nach darin, dass sich die begriffliche Einteilung der Wirklichkeit von Sprache zu Sprache unterscheidet (vgl. Arntz – Picht – Mayer 2009: 148). Sie gehen der Äquivalenzproblematik auch im Fachsprachenbereich nach und in Anlehnung an Felber (1984:153) führen sie die einzelnen Fallgruppen an (vollständige begriffliche Äquivalenz, Überschneidung, Inklusion, keine begriffliche Äquivalenz). Diese Fallgrup-

²⁴ Ungarisches Strafgesetzbuch aus den Jahren 1878 und 1879 und österreichisches Strafgesetzbuch aus dem Jahr 1852.

²⁵ In Tschechien und Mähren galt das öst. Strafgesetzbuch und auf dem Gebiet der Slowakei ungarisches.

²⁶ Näheres zu den Problemen mit den harmonisierten Begriffen und der damit verbundenen ungenügenden Äquivalenz siehe bei Štefková (2013: 114–115).

²⁷ Zur mehrsprachigen Rechtslinguistik siehe auch Sandrini (2006:145). Dieser Autor beschäftigt sich u.a. mit Deutsch als Rechssprache in Südtirol und der damit verbundenen Äquivalenzproblemen. In dieser Hinsicht warnt er vor einer Regionalisierung der Minderheitensprachen (Herausbildung neuer Rechtstermini als Äquivalente für italienische Fachwörter). Zur Problematik der Minderheitensprache als Rechtssprache siehe auch Misad (2013: 86–100).

²⁸ Vgl. mit der oben zitierten Definition von Reiß.

pen sind in der Fachliteratur verbreitet und werden häufig im Zusammenhang mit der Äquivalenzproblematik zitiert.

Um Näheres zum Äquivalenzbegriff in der Rechtssprache anführen zu können, ist es zuerst notwendig, sich mit den theoretischen Grundlagen der Vergleichung zu befassen. Die Voraussetzung für die Vergleichung, bzw. die Verwendung der vergleichenden Methode ist die Verschiedenheit dessen, was verglichen werden soll, in unserem Fall also die Verschiedenheit der Rechtssysteme (vgl. Tomášek 2003: 100). Nach Tomášek (2003: 101) gibt es drei Elemente der vergleichenden Methode:

- comparatum (das, was verglichen wird),
- comparandum (das, was verglichen werden soll),
- tertium comparationis (ein gemeinsamer Zug, mit dessen Hilfe verglichen werden kann)

Comparatum und comparandum sind nach Tomášek (2003: 101) gegeneinander austauschbar, weil es hier um die Reihenfolge geht, was womit verglichen wird. Tertium Comparationis ist hingegen ein unentbehrliches und vereinheitlichendes Element der Vergleichung.²⁹

Bei einer systematischen rechtsvergleichenden Terminologiearbeit ist nach Sandrini Auffassung so vorzugehen, dass zuerst eine systematische Ordnung innerhalb jeder einzelnen der beiden zu vergleichenden Rechtsordnungen, bzw. eines Teiles derselben, hergestellt wird. An die Spitze der systematischen Darstellung wird dann ein klassifikatorischer Oberbegriff gestellt (vgl. Sandrini 1996: 178). Diese beiden zu vergleichenden Entitäten wären dann als comparatum und comparandum zu bezeichnen.

In enger Beziehung zum tertium comparationis steht die Herausbildung eines entnationalisierenden, autonom-rechtsvergleichenden Begriffes³⁰, der aufgrund seiner Allgemeinheit einen Bezugspunkt zwischen den verglichenen Rechtsordnungen darstellen könnte (vgl. Sandrini 1996: 175). Dies ist eigentlich der zweite Schritt bei der Vergleichung. Zu diesem autonomen rechtsvergleichenden Begriff wäre noch zu erwähnen, dass er sich von den systembezogenen nationalen Begriffen unterscheiden muss und ein bestimmtes Sachproblem darstellen sollte (Sandrini 1996: 163). Dies hängt nach Sandrini (1996: 164) mit rechtssoziologischen Betrachtungen zusammen und mit der damit verbundenen Interdependenz zwischen Umwelt und Recht. Als Beweis einer Beziehung zwischen Recht und Umwelt kann etwa angeführt werden, dass Recht natürlich nicht isoliert existiert, es ist vielmehr aus den Bedürfnissen einer Gemeinschaft heraus gewachsen mit dem Ziel, verbindliche Regeln für ihre Mitglieder zu schaffen. Und diese allgemeine Tatsache macht eine Vergleichung von zwei oder mehreren Rechtssystemen möglich. Wenn wir also Rechtssysteme, Gesetze, Rechtsnormen oder Institutionen vergleichen wollen, müssen wir uns auf das Feld der Universalien begeben, um uns einen Überblick über die Spezifika verschaffen zu können.³¹

Der Äquivalenzgrad der einzelnen Rechtsbegriffe könnte dann aufgrund ihrer Nähe zu einer allgemeinen rechtsvergleichenden Struktur bewertet werden. Es würde sich in diesem Falle um

²⁹ Vom tertium comparationis spricht auch Sandrini (1996: 136).

³⁰ Diesen Begriff verwendet Sandrini in Anlehnung an Ebert (1978: 148).

³¹ Beim Begriff „Straftat“ kann man feststellen, dass es in mehreren zum kontinentalen Recht gehörenden Rechtssystemen eine Unterteilung gibt. So gibt es z.B. im österreichischen Strafgesetzbuch eine Unterscheidung zwischen Verbrechen und Vergehen, ähnlich im slowakischen und ungarischen Strafgesetzbuch. Die einzelnen, innerhalb einer Rechtsordnung existierenden Hierarchien könnten beim Vergleich als comparandum gelten. Der Begriff „Straftat“ wäre dann der klassifikatorische Oberbegriff. Die Suche nach einem autonomen rechtsvergleichenden Begriff könnte auf der Notwendigkeit beruhen, die Straftaten in mehrere Stufen nach dem Gefährlichkeitsgrad zu unterteilen. Jede „Stufe“ wird dann mit einem bestimmten Strafraum verbunden.

die Erstellung einer funktionellen Beziehung dieser Begriffe handeln. Konkret geht es hier darum, ob die einzelnen Begriffe dieselbe oder eine ähnliche Funktion erfüllen.³²

Kann man also im Falle der Rechtsvergleichung von Äquivalenz sprechen? Bevor wir diese Frage beantworten, ist es notwendig, zur Struktur von Rechtsbegriffen zurückzukehren. In die Struktur von Rechtsbegriffen müssen nämlich auch die Regelungsinhalte aufgenommen werden (Sandrini 1996: 139). Sandrini spricht von Extension und Intension der Rechtsbegriffe (Sandrini 1996: 139, 140). Anzumerken wäre jedoch, dass sich gerade die Extension in den einzelnen Rechtsgebieten unterscheiden wird, und ihr Begriffsinhalt ist vor allem davon abhängig, welches Teilgebiet ein konkreter Rechtszweig regelt. Im Strafrecht könnte als Extension die Sanktion und ihre Höhe betrachtet werden, bzw. der für eine konkrete Straftat vorgesehene Strafrahmen. Die Intension eines Rechtsbegriffes ließe sich hingegen mit gängigen terminologischen Verfahren beschreiben. Zu diesen gehört vor allem die Definition, die in mehrere Definitionsarten untergliedert ist (vgl. Roelcke 2010: 68). Von den vielen Definitionsarten wäre vielleicht die klassische, sog. aristotelische Definition für die terminologische Arbeit im Recht geeignet.³³ Wir gehen davon aus, dass es bei der Intension der in einen Rechtskreis gehörenden Rechtssysteme zu Übereinstimmungen von Rechtsbegriffen kommt. Dies muss aber erst durch vergleichende terminologische Arbeit nachgewiesen werden.³⁴

Aufgrund der spezifischen Rechtsfolgen, die mit den einzelnen Rechtsbegriffen verbunden sind, kommt Sandrini (1996:140) zum Schluss, dass die unterschiedlichen Extensionen der Rechtsbegriffe eine Infragestellung des Äquivalenzbegriffes zur Folge haben. Die übereinstimmende Intension hält er für die höchste erreichbare Äquivalenzstufe.

Als rechtsvergleichenden Strukturtypus bezeichnet Sandrini (1996: 193) die Zusammenführung der Begriffsordnungen zu einem gemeinsamen Begriffsfeld. Diese Arbeitshypothese soll den Vergleich der einzelnen Begriffe aufgrund ihrer Stellung ermöglichen (vgl. Sandrini 1996: 196). Im Strafrecht könnte man vielleicht auf der Basis von mehreren Strafgesetzbüchern z.B. gemeinsame Definitionen von Begriffen im allgemeinen Teil des Strafgesetzbuches erstellen. Mit der Einbeziehung der Extension, d.h. der Rechtsfolgen, wäre es problematisch, weil sich die Rechtsfolgen von Staat zu Staat unterscheiden, was auf den unterschiedlichen Willen des Gesetzgebers in den einzelnen Ländern zurückzuführen ist.

Wenn man zur Kollerschen Auffassung des Äquivalenzbegriffs und insb. zu seinen Bezugsrahmen zurückkommt, ließen sich einige Bezugsrahmen herausfiltern, die für die kontrastiv angelegte terminologische Arbeit im Recht von Bedeutung sind. Dies entspricht auch der Auffassung Kollers, der von der für die Übersetzung aufgestellten Hierarchie der zu erhaltenden Werte ausgeht, aufgrund derer er eine Hierarchie der Äquivalenzforderungen vornimmt (Koller 2004: 266). Die Äquivalenzproblematik fasst er also dynamisch auf. Auf diese Weise könnte man auch seine Bezugsrahmen für ein konkretes Fachgebiet anwenden und eine Hierarchie auch in diesem Bereich vornehmen.

Wenn man also seine Bezugsrahmen für das Recht in Anspruch nimmt, könnte man feststellen, dass die denotative Äquivalenz, d.h. der außersprachliche Sachverhalt, am wichtigsten ist, weil hiermit der Bezug zur jeweiligen Rechtsordnung hergestellt wird. Dieser Bezugsrahmen deckt jedenfalls die Intension der Rechtsbegriffe. Die Einbeziehung der Extension, d.h. der Rechtsfolgen, ist fraglich.

³² Zur funktionell angelegten terminologischen Arbeit siehe auch Štefková (2013: 80).

³³ Eine der Herausforderungen der terminologischen Arbeit im Recht und der Rechtsvergleichung ist vielleicht auch die Tatsache, dass das Rechts- und Gesetzgebungssystem im Unterschied zur Mathematik, Chemie, usw. ausschließlich verbal durch Texte realisiert wird (vgl. Milošovičová 2013: 70).

³⁴ Als Beispiel sei z.B. der Strafmündigkeitsbegriff zu nennen, der in den einzelnen Strafgesetzbüchern über einen ähnlichen Begriffsinhalt verfügt. Dies kann auch auf die gegenseitige Beeinflussung von Strafrechtstheorien zurückzuführen sein.

Der dritte Bezugsrahmen, also die textnormative Äquivalenz ist für die Rechtstexte auch von Belang. Die Rechtstexte weisen spezifische Merkmale aus, die für ihre Produzenten im gewissen Sinne verbindlich sind. Die Konventionalisierung der Rechtssprache ist eines ihrer wichtigsten Spezifika (vgl. Ďurčo 2004: 133–141). Bei Rechtstexten betrifft sie auch deren stilistische Gestaltungsprinzipien. Diese sind auch aus translatologischer Sicht sehr wichtig (Vajičková – Ďuricová – Kostelníková – Tuhárska 2011: 35–74).

3 Schlussfolgerung

Die Äquivalenzproblematik ist auch bei der terminologischen Arbeit im Recht von zentraler Bedeutung. Im Unterschied zur terminologischen Arbeit im naturwissenschaftlichen Bereich muss man bei terminologischer Vergleichung im Recht mit Schwierigkeiten rechnen, die zum Teil auf die spezifische Natur der geisteswissenschaftlichen Termini zurückzuführen sind. Mit linguistischem Paternalismus kommt man im Bereich der Rechtssprache nicht weiter, weil man in diesem Fall auch andere Auslegungsarten (also nicht nur die Wortinterpretation) in Anspruch nehmen muss, die an der Herausbildung der Rechtsbegriffe beteiligt sind. Hierbei kommt insbesondere die Intertextualität zum Tragen, die als eine der konstitutiven Textualitätskriterien gilt. Eine möglichst genaue Festlegung und Delimitierung von Rechtsbegriffen ist nur unter der Einbeziehung von Interdisziplinarität möglich, oder anders gesagt, ohne Berücksichtigung von Ergebnissen der Rechtswissenschaft kommt man auf diesem Gebiet kaum voran. Man kann aber auch sonst nur vom approximativen Charakter der Ergebnisse der Terminologearbeit sprechen, der bekanntlich mit den Unterschieden zwischen den einzelnen Rechtssystemen in Zusammenhang zu bringen ist. Trotz dieser Unterschiede muss man bei der terminologischen Arbeit im Recht auf die Universalien zurückgreifen, die auf einer Interdependenz zwischen Recht und Gesellschaft beruhen. Eine solche Interdependenz ist natürlich lockerer als im Falle von Naturwissenschaften, sie besteht aber trotzdem.

Der Äquivalenzbegriff hängt mit der Abstufung der Rechtsbegriffe zusammen, bzw. mit deren Unterteilung in Intension und Extension. Dabei haben wir zwei Möglichkeiten: Entweder nehmen wir einen, in Anbetracht der zwischen mehreren Rechtssystemen bestehenden Differenzen, stark relativierten Äquivalenzbegriff in Kauf, oder wir belassen den Äquivalenzbegriff nur bei der Intension und lassen die Extension von der Äquivalenz unbedeckt. Die erste Möglichkeit setzt einen nur bedingt geltenden Äquivalenzbegriff voraus, dessen Relevanz beschränkt ist. Nehmen wir die zweite Möglichkeit in Anspruch, könnte man die Äquivalenz zwischen den Rechtsbegriffen mit den Mitteln der terminologischen Arbeit feststellen, indem eine gemeinsame (aufgrund von mehreren verwandten Rechtssystemen formulierte) Definition herausgearbeitet wird. Die Suche nach Äquivalenz wäre dann auf der Ebene der Intension, d.h. auf der theoretischen Ebene zu realisieren.

Literaturverzeichnis

- Arntz, Reiner – Picht, Heribert – Mayer, Felix (2009): Einführung in die Terminologearbeit. – Heidelberg: Georg Olms Verlag AG.
- Constantinesco, Léontin-Jean (1983): Rechtsvergleichung, Band III.: Die rechtsvergleichende Methode. – Köln, Berlin, Bonn, München: Carl Heymanns Verlag KG.
- Ďurčo, Peter (2004): Kontrastive Rechtslinguistik. – In: Piirainen, Ilpo T., Meier, Jörg (Hg.): Deutsche Sprache in der Slowakei. – Wien: Edition Praesens, 2004, 133–141.
- Ďuricová, Alena (2005): Európska únia a spôsob komunikácie medzi justičnými orgánmi. In: Ďuricová, Alena (ved. red.): Odborná komunikácia v zjednotenej Európe IV. Praha: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied, jednota tlmočníkov a prekladateľov, 23–32.

- De Beaugrande, Robert, Dressler, Wolfgang (1979): Einführung in die Textlinguistik. – Tübingen: Niemeyer.
- Ebert, Kurt Hans (1978): Rechtsvergleichung. – Bern: Stämpfli & Cie.
- Felber, Helmut (1984): Terminology Manual. Paris: Unesco: Infoterm.Fischer, Márta (2010): A fordító mint terminológus, különös tekintettel az európai uniós kontextusra. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. (doktori disszertáció)
- Fuchs, Helmut (2012): Strafrecht. Allgemeiner Teil I. – Wien: Verlag Österreich GmbH.
- Hrehovčík, Teodor (2006): prekladateľské minimum. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS.
- Hrdlička, Milan (1992): Ekvivalence a adekvátnosť v preklade. – In: ACTA UNIVERSITATIS CAROLINAE – PHILOLOGICA 4–5, TRANSLATOLOGICA PRAGENSIA V, 57–64.
- Hruškovič, Ivan et al. (2009): Svetové právne systémy. – Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Charfaoui, Emília (2014): Komunikatívno-pragmatické a lingvokultúrne charakteristiky reklamného textu. – Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Chomsky, Noam (1965): Aspects of the theory of Syntax. – Cambridge: Mass.
- Jelínek, Jiří a kol. (2014): Trestní právo hmotné. Obecná část. Zvláštní část. – Praha: Nakladatelství Leges, s.r.o.
- Koller, Werner (2004): Einführung in die Übersetzungswissenschaft. – Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag & Co.
1878. évi V. törvénycikk. A magyar büntető törvénykönyv a büntettekről és vétségekről.
1879. évi XL. törvénycikk. A magyar büntető törvénykönyv a kihágásokról.
- Mencerová Ingrid et al. (2013): Trestné právo hmotné. Všeobecná časť. – Šamorín: Heuréka.
- Milošovičová, Petra (2013): Lexikálno-sémantické prieniky do právneho textu. In: Guldanová, Zuzana (ed.): Kontexty súdneho prekladu a tlmočenia II. – Bratislava: Univerzita Komenského, 70–85.
- Misad, Katalin (2013): A magyar jogi szaknyelv sajátosságai. In: Guldanová, Zuzana (ed.): Kontexty súdneho prekladu a tlmočenia II. – Bratislava: Univerzita Komenského, 86–100.
- Rakšányiová, Jana (2013): Lingvistický paternalizmus a translátologické krídla alebo Koľko lingvistiky potrebuje (právny) preklad? In: Guldanová, Zuzana (ed.): Kontexty súdneho prekladu a tlmočenia II. – Bratislava: Univerzita Komenského, 101–123.
- Rakšányiová, Jana (2005): Preklad ako interkultúrna komunikácia. – Bratislava: AnaPress.
- Roelcke, Thorsten (2010): Fachsprachen. – Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Sandrini, Peter (1996): Terminologearbeit im Recht: Deskriptiver und begriffsorientierter Ansatz vom Standpunkt des Übersetzers. – Wien: Internat. Network for terminology.
- Simon, Heike – Funk-Baker Gisela (2013): Einführung in das deutsche Recht und die deutsche Rechtsprache. – München: Verlag C.H. Beck oHG.
- Strafgesetz über Verbrechen, Vergehen und Übertretungen. (Österreichisches Strafgesetzbuch aus dem Jahr 1852)
- Škrantová, Marketa (2005): Preklad právnych textov na národnej a nadnárodnej úrovni. – Bratislava: Anapress.
- Štefková, Marketa (2013): Právny text v preklade. Translátologické aspekty právnej komunikácie v kombináciách málo rozšírených jazykov. – Bratislava: IURA EDITION, spol. s r.o.
- Tomášek, Michal (2003): Překlad v právní praxi. – Praha: Linde Praha, a.s. – Právnické a ekonomické nakladatelství a knihkupectví Bohumily Hořínkové a Jana Tuláčka.
- Vajičková, Mária (2007): Theoretische Grundlagen stilistischer Textanalyse. – Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava.
- Vajičková, Mária – Ďuricová, Alena – Kostelníková, Mária – Tuhárska, Zuzana (2011). Stilistische Prinzipien der Gestaltung administrativer und juristischer Texte. – Nümbrecht: KIRSCH-Verlag.
- Weigand, Götz (1984): Vom Begriff zum Interesse? Eine Inhaltsanalyse juristischer Texte des 20. Jahrhunderts. – Hamburg: (Dissertation)
- Wüster, Eugen (1991): Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie. – Bonn: Romanistischer Verlag.

Annotation

The translatology aspect of the concept of equivalence in terminology work in law

Peter Gergel

The issue of equivalence falls within the terminology work as the key concept. When comparing legal texts and their translation to natural sciences, it is distinguished by certain specifics that need to be taken into account. This issue can only be addressed by an interdisciplinary approach, as the creation of the legal concepts involves its interpretation as well. In this regard, teleological interpretation of legal norms appears to be problematic. Legal concepts consist of two main parts - their intensity and extension, by which legal systems differ widely. Thus, either we accept the concept of equivalence in considerable compromised form, or we narrow it down only to intensity.

Keywords: equivalence, legal concepts, teleological and literal interpretation, interdisciplinarity, intensity and extension.

Annelies Häcki Buhofer/Marcel Dräger/Stefani Meier/ Tobias Roth: Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationswörterbuch für den Alltag

Tübingen: Narr Francke Verlag, 2014. 1003 S. ISBN 978 3 7720 8522 2

Gabriela Orsolya

Die Bearbeitung von Wörterbüchern, die auf Kollokationen ausgerichtet sind, wurde unter anderem auch in der deutschen Lexikographie in den letzten Jahren und Jahrzehnten stark gefordert.

Prof. Dr. Annelies Häcki Buhofer, Professorin der Universität in Basel, beschäftigte sich mit ihrem Team in den vergangenen Jahren mit der Forschung der festen Wortverbindungen und Kollokationen, deren Ergebnis - neben den online Version - die Erarbeitung des zweiten deutschsprachigen Kollokationswörterbuchs, des Wörterbuchs der festen Wortverbindungen war. Das einsprachige Wörterbuch bearbeitet Kollokationen, die besonders im alltäglichen, familiär-vertraulichen Verkehr der Menschen untereinander üblich ist.

Der Begriff „Kollokation“ klingt für die meisten Menschen, die sich nicht mit der Linguistik beschäftigen, fremd und weniger bekannt. Kollokationen sind aber in unserer alltäglichen Kommunikation präsent und meist unauffällig. Feste Wortverbindungen, wie z.B. *eine Entscheidung fällen, den Tisch decken*, werden beim Sprachgebrauch nicht neu gebildet, sondern aus dem Gedächtnis als eine lexikalische Einheit abgerufen.

Der Begriff „Kollokation“ in der Linguistik ist nicht einheitlich definiert. Im Allgemeinen können Kollokationen als syntagmatische Wortkombinationen bezeichnet werden, die sich in einer Sprache regelmäßig wiederholen, sich durch limitierte kombinatorische Möglichkeiten auszeichnen und lexikalisch determiniert sind. Für einen Muttersprachler verursacht es keine Probleme, solche Art der Wortverbindungen korrekt zu benutzen und zu verstehen, aber für einen Nicht-Muttersprachler können sie oft Schwierigkeiten in dem Sprachgebrauch verursachen.

Ein Sprachbenutzer oder -lerner hatte bis jetzt nur beschränkte Möglichkeiten, in einem Wörterbuch an der entsprechenden und richtigen Stelle aufzuschlagen und sich dort über die konkrete gesuchte Wortverbindung zu informieren, ob die von ihm verwendete Wortverbindung in der Sprache in der verwendeten Form gebräuchlich ist. Die meisten Wörterbücher bieten diese Möglichkeit nicht. Viele einsprachige deutsche Wörterbücher behandeln die Wörter separat voneinander und so wird nur ein Teil der Gesamtwortbedeutung erfasst. Die Wörter können aber nicht unabhängig voneinander in der Sprache betrachtet werden. In meisten Fällen werden die Kollokationen in den Wörterbüchern außer Acht gelassen oder vernachlässigt und nicht unter dem jeweiligen Stichwort angeführt. Anna Reder (2006) schrieb darüber folgendermaßen: „Ein Spezialwörterbuch mit der Kodifizierung von Kollokationen ist für das Deutsche noch nicht vorhanden. Für eine Notwendigkeit spricht aber die hohe Zahl der Kollokationen und der Platzmangel für ihre Kodifizierung in allgemeinen Wörterbüchern.“ Aus diesem Grund ist die Erarbeitung des Wörterbuchs der festen Wortverbindungen des Deutschen für Sprachlernenden und -Benutzer und auch für die deutsche Lexikographie von hohem Wert. Das Autorenteam erarbeitete ein Wörterbuch, in dessen Mittelpunkt die Kollokationen stehen. Sie knüpfen an den Kollokationsbegriff von Hausmann an. Sie definieren die Kollokationen als feste Wortverbindungen, die mindestens aus zwei Wörtern bestehen, deren Gesamtbedeutung nicht übertragen, sondern mehr oder weniger wörtlich aus den einzelnen Bestandteilen der jeweiligen Kollokation zu erschließen ist, wodurch sie sich auch von den idiomatischen Wendungen unterscheiden (IX, XI).

Das Wörterbuch kann für einen breiten Benutzerkreis von Nutzen sein. Mit dem Wörterbuch werden sowohl Lernende von Deutsch als Fremdsprache anvisiert, als auch Lehrer, Übersetzer, Lektoren und Autoren, sogar die Sprecherinnen/Sprecher mit Deutsch als Erstsprache. Über diese Tatsache sagt auch die Liste der bearbeiteten Wörter aus, die zu dem Grundwortschatz der deutschen Sprache gehören. Das Wörterbuch kann ein mögliches Hilfsmittel für die Benutzer bei der Sprachproduktion und korrekten Sprachgebrauch in der alltäglichen Kommunikation sein. Es ist praxisorientiert erarbeitet. Es bietet z.B. Sprachmuster, die beim Schreiben von Postkarten oder Mitteilungen gebraucht werden können. Das Wörterbuch kann auch den Lern- und Lehrprozess unterstützen, dem Lehrer bei dem Produzieren von Sprachübungen, bei dem Korrigieren der Schülerarbeiten als Grundlage dienen.

Die Grundlage bei der Auswahl der Stichwörter bildete eine „Vergleich verschiedener Lernwortschätze mit Listen der statistisch häufigsten Wörter des Deutschen“ (XIX.). Das Autorenteam führte ein computerbasiertes Analyseverfahren in Korpora wie das Kernkorpus des digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache (DWDS) und das Schweizer Textkorpus (XIX) durch. Die Basiswörter werden alphabetisch geordnet. Das Wörterbuch ermöglicht, 2000 Stichwörter mit ca. 95 000 Wortverbindungen nachzuschlagen, die zu dem Basiswortschatz des Deutschen gehören und die wichtigsten Bereiche aus dem Alltag umfassen. Unter den 2000 Stichwörtern als Basis sind vorwiegend Substantive (1165). Präsentiert sind auch Verben (495) und Adjektive (326). Bei den Artikeln werden auch die möglichen Zusammensetzungen aufgelistet und in einigen Fällen auch Phrasen mit dem Stichwort angegeben. Das Nachschlagewerk verzeichnet zu den Grundworten mögliche Kollokatoren, ggf. mit Bedeutungsangaben und auch alternativen Formulierungen. Bei einigen „gemeindeutschen Grundwörtern“ (XIX.) wurden auch die nationalen Varianten der Kollokationen aufgenommen. Mit den über 30 000 Beispielsätzen wird illustriert, wie die einzelnen Kollokationen in konkreten Situationen gebraucht werden können und welche Gebrauchseinschränkungen möglich sind.

Das Wörterbuch ist auf dem ersten Blick einfach konstruiert und ermöglicht eine einfache Suche. Im Vorspann findet man sechs Kapitel. Nach dem Inhaltverzeichnis folgt eine kurze theoretische Erläuterung über die Kollokationen. In weiteren fünf kurzen Kapiteln werden Informationen zu den Kollokationen, weiter zu dem Wörterbuch und dessen Verwendung und Entstehung vermittelt. Der Benutzer bekommt alle Informationen, die dazu dienen, das Nachschlagewerk effektiv verwenden zu können. Gleich auf der ersten Seite des Wörterbuchs ist ein Beispiel mit einem Wortartikel zu finden, wo die einzelnen Markierungen und Abkürzungen – die in einem Artikel vorkommen können – erklärt wurden, was die Orientation in den Artikeln des Wörterbuchs erleichtert. Der Benutzer kann jeder Zeit nachschlagen, wenn ihm eine Abkürzung, Markierung oder ein Zeichen nicht klar ist.

Die Struktur und Gliederung eines Stichwortes und der dazu gehörigen Kollokatoren ist systematisch aufgebaut. Im Falle der polysemen Lesart von Stichwörtern werden die Kollokationen nach den Bedeutungen separat geordnet und behandelt. Z.B. beim Stichwort *Lehre* werden zwei Bedeutungen - *Ausbildung/Unterrichten* und *Anschauung/Dogma, Doktrin* - und die dazu gehörten Kollokationen getrennt angeführt. In den Themenblöcken werden die alternativen Formulierungen nebeneinander gestellt (z.B. *sich auf eine Bank hocken/setzen* – für die Verbindung *Bank* als Sitzgelegenheit und *setzen*). Diese Gliederung ermöglicht dem Benutzer eine bessere Orientierung und gibt eine Übersichtlichkeit innerhalb des Stichwortes.

Es werden folgende Strukturtypen von Kollokationen registriert:

Substantiv als Basis:

Adjektiv/Adverb + Substantiv (z.B. *süßer Apfel, berufliche Erfahrung*)

Verb + Substantiv (z.B. *seine Freizeit gestalten*)

Nomen + Substantiv (z.B. *das Recht auf Freiheit*)

Zusammensetzungen (z.B. *Zukunftshoffnung*)

Phrasen: (z.B. *Einen Moment bitte!*)

Verb als Basis:

Adjektiv/Adverbien/Nomen + Verb (z.B. *pünktlich liefern/etw. frei Haus liefern/liefern und montieren*)

Zusammensetzungen (z.B. *emporheben*)

Phrasen (z.B. *etw. laut in die Welt schreien*)

Adjektiv als Basis:

Adjektive/Adverbien + Adjektiv (z.B. *durchaus nützlich*)

Zusammensetzungen (z.B. *überglücklich*)

Phrasen (z.B. *innert nützlicher Frist*)

Nach einigen Kollokatoren sind noch weitere zusätzliche Informationen wie z.B. zum Stil (formell - informell) und/oder weitere Artikel mit jeweiligem Stichwort angegeben. Mit der Verwendung von unterschiedlichen Buchstabentypen, Farben und Druckweisen kann sich der Benutzer in dem Artikel schnell orientieren.

Kollokationen als selbstständige Erscheinungen werden im Unterricht – auch im Deutsch als Fremdsprache – oft vernachlässigt und meistens nicht oder nur sporadisch behandelt. Aus fremdsprachendidaktischen Sicht wäre und ist es notwendig, Kollokationen in den Lehr- und Lernbüchern zu registrieren und praxisorientiert zu behandeln. Aus diesem Grund finden wir das *Beiheft für Selbststudium und Unterricht* besonders wertvoll, das für die praktische Verwendung und Einübung der Kollokationen fokussiert und als Hilfe sowohl für das Selbststudium als auch für den Unterricht benutzt werden kann. Das Beiheft enthält eine kurze Einführung, in der das Ziel dieses Heftes und die Gründe für die Wichtigkeit von Kollokationen im Sprachgebrauch kurz erläutert wurden. Das Heft bearbeitet vier alltägliche Themen, wie Familie, Essen und Trinken, Gesundheit und Wetter. Jedes Thema wird in weiteren zwei Teilen gegliedert. Im Teil A werden einige Wortverbindungen und Kollokationen durch Beispielsätzen erklärt. Im Teil B kann sich der Benutzer in fünf verschiedenen Übungen ausprobieren und so seine Sprachkenntnisse verbessern.

Das Wörterbuch ist sowohl für die Muttersprachler, als auch für die Nicht-Muttersprachler, die ihren Ausdruck vervollkommen und präzisieren im Deutschen wollen, von großem Wert. Die Erarbeitung von Kollokationswörterbücher öffnet eine neue Epoche und Wege in der Lexikographie. Durch die systematische Bearbeitung von Kollokationen betonen sie die Wichtigkeit dieser typischen und gebräuchlichen Wortverbindungen und bilden eine unverzichtbare Grundlage für einen korrekten Sprachgebrauch.

Literatur

Reder, Anna (2006): Kollokationen in der Wortschatzarbeit. – Wien: Praesens.

Tobias Roth: Wortverbindungen und Verbindungen von Wörtern: Lexikografische und distributionelle Aspekte kombinatorischer Begriffsbildung zwischen Syntax und Morphologie
 Tübingen: Narr Francke Verlag, 2014. 240 S. ISBN 978 3 7720 8529 2

Nikoleta Olexová

Die vorliegende Arbeit *Wortverbindungen und Verbindungen von Wörtern: Lexikografische und distributionelle Aspekte kombinatorischer Begriffsbildung zwischen Syntax und Morphologie* von Tobias Roth leistet die theoretisch-methodische Grundsteinlegung der lexikografischen Bearbeitung von Kollokationen und Komposita als Hauptvertreter der kombinatorischen Begriffsbildung und beschreibt deren praktische Umsetzung bei der Erarbeitung eines für das Deutsche innovativen Kollokationenwörterbuches *Feste Wortverbindungen des Deutschen: Kollokationenwörterbuch für den Alltag*. Das Wörterbuch gibt eine empirisch-korpusbasierte Darstellung des Wortschatzes der deutschen Sprache wieder. Im Wörterbuch soll jeder Benutzer passende Wortkombination finden, deshalb soll dieses Wörterbuch als Hilfsmittel dienen. Komposita, die zum Basiswortschatz der deutschen Sprache gehören, sollen ins Kollokationenwörterbuch integriert werden.

Im Deutschen sprechen wir von hoher Kompositionsaktivität. Komposita und Kollokationen haben viel gemeinsames, sie übernehmen in der Sprache ähnliche Funktion in der Begriffsbildung und machen den größten und wichtigsten Teil der festen Wortverbindungen der deutschen Sprache aus. Das Phänomen der kombinatorischen Begriffsbildung wird aus der lexikografischen und analytischen Perspektive betrachtet. Die lexikografische Perspektive orientiert sich an Methoden, die beschreiben, wie Kollokationen und Komposita aus Textkorpora extrahiert werden und ins Kollokationenwörterbuch integriert werden. Anhand dieser Daten wird die Distribution der Kollokationen und Komposita untersucht. Die analytische Perspektive widmet sich den Lexemen, die die Kollokationen und Komposita miteinander kombinieren und dann Konkurrenzpaare bilden. In der Arbeit werden also vor allem Fragen der Datengewinnung und Datenaufbereitung beantwortet.

Der Autor verfolgt mit seiner Arbeit drei Ziele. Das erste Ziel ist lexikografisch-praktischer Natur. Das analytische Ziel als zweite Marke der Arbeit ist die Analyse der Distribution der Kollokationen und Komposita und das dritte, empirische Ziel beruht auf korpuslinguistischer Basis.

Als Datengrundlage werden verschiedene Korpora benutzt. Die Auswahl der Kollokationen ist einerseits lexikografisch motiviert, andererseits korpusbasiert. Kollokationskandidaten werden zuerst aus Korpora extrahiert und dann werden sie einer linguistischen Analyse unterzogen.

Die Arbeit ist in fünf Kapitel gegliedert, wobei das erste Kapitel mit der Einleitung in die Problematik der Begriffsbestimmung der Kollokationen anfängt. Das zweite Kapitel umfasst theoretische Grundlagen zur kombinatorischen Begriffsbildung. Indem Kollokationen und Komposita die Lexeme miteinander kombinieren, machen sie den Kernbereich der kombinatorischen Begriffsbildung aus. Im zweiten Kapitel werden die Delimitationskriterien für die Differenzierung der Kollokationen definiert. Es werden die Eigenschaften von Kollokationen näher untersucht und erklärt, wie Häufigkeit, Gebräuchlichkeit, Festigkeit, Kompositionalität, Idiomatizität, Arbitrarität, Gradualität und Polylexikalität in den einzelnen Kollokationen zusammenwirken. Bei der Abgrenzung der Komposita von syntaktischen Verbindungen werden phonologische, morphologische, syntaktische Kriterien berücksichtigt.

Im Weiteren werden einzelne Typen von Komposita dargestellt. Der Autor untersucht die Entstehung der Komposita, ihre interne Struktur, die Reihenfolge der Konstituenten, sowie die

Bedeutungerschließung und ihre Eigenschaften. Der Autor sucht nach Antworten auf die folgenden Fragen: Aus welchen Bestandteilen besteht das Kompositum? Welche Wortarten verbinden sich innerhalb der Komposita? Zu welcher Wortklasse gehört der Kompositumskopf und das Bestimmungsglied? Steht der Kopf des Kompositums vor oder nach dem Bestimmungsglied? Der Vergleich der Kollokationen und Komposita ist wichtig für Analyse der Konkurrenzbildungen im Kapitel 5. Der Hauptunterschied zwischen Kollokationen und Komposita ist in der Arbeit mehrmals erwähnt und beruht auf Tendenz zur Beschreibungsfunktion der Kollokationen und Benennungsfunktion von Komposita.

Im dritten Kapitel werden Methoden zur Extraktion der Daten aus den Korpora und Weiterverarbeitung für den lexikografischen Prozess und Analyse präsentiert. Es wurde analoge Extraktionsmethode für Kollokationen und Komposita eingeführt. Die Untersuchung der Kollokationen und Komposita stützt sich auf deutschsprachige Textkorpora. Gründe für Wahl von Korpora stellen ihre Ausgewogenheit, Größe, Aktualität, Vergleichbarkeit mit anderen Korpora, Integrierbarkeit in ein Gesamtsystem und automatisch voranalysierte Texte. Es werden benutzte Korpora Korpus C4 (Schweizer Textkorpus, DWDS-Kernkorpus, AAC, Korpus Südtirol), Usenet-Korpus und Web-Korpus mit ihren wichtigsten Merkmalen vorgestellt. Kollokationen und Komposita wurden morphologisch mit Morphisto analysiert. Morphologie-System für das Deutsche enthält noch GERTWOL, mOLIFde, Word Manager, Deutsche Malaga Morphologie, Tagh, SMOR. Komplette morphologische Analyse von Komposita löst die Probleme des Verhaltens der Komposita und zu den analysierbaren Merkmalen gehören, z.B. Anzahl der Morpheme, Silben, Flexion und Derivation innerhalb der Komposita, Transformationen, Fugenelemente, Umlaute und Elisionen. Bei der Komposita-Analyse wird das kombinierte Verfahren verwendet, d.h. die Verbindung morphologischer und statistischer Ansätze. Aussagen über die Festigkeit von Wortverbindungen machen Assoziationsmasse bzw. statistische Masse, z.B. T-Score, Mutual Information oder das stark favorisierte Log-Likelihood. Sie zeigen an, dass zwei Wörter nicht nur zufällig beieinander stehen. Statistische Assoziationsmaße identifizieren und trennen lexikalisierte Bildungen von Ad-hoc-Komposita. Wortpaare werden mithilfe verschiedener Assoziationsmaße in eine Rangfolge gebracht. Nach dieser Rangfolge werden sie im lexikografischen Prozess bearbeitet. Statistische Vorgehensweisen zur Kollokationsextraktion wurden ausführlich begründet. Lemmatisierung und Part-of-Speech-Tagging wurden mit TreeTagger durchgeführt. Bei der syntaktischen Analyse ist ein syntaktischer Parser (LoPar) hilfreich. Wortpaare werden entweder wortabstandbasiert oder nach zusätzlicher linguistischer Vorverarbeitung (Chunking) strukturbasiert erfasst. Zur automatischen Bestimmung nominaler Chunks bzw. nominaler Satzkonstituenten wird Noun-Chunking verwendet. Sie führen zuverlässig zu den besseren Resultaten und sind für lexikografische Arbeit wichtig. Satzsegmentierung wurde mit dem Tokenizer von Nager durchgeführt. Die Extraktion der Kollokationskandidaten und Konkurrenzformen aus linguistischen Textkorpora stützt sich auf Definitionskriterien, die schon im zweiten Kapitel erwähnt wurden. Dabei wird die absolute und relative Häufigkeit innerhalb einer Spanne von fünf Wörtern berücksichtigt.

Das vierte Kapitel behandelt das praktische und technische Konzept des Kollokationenwörterbuchs. Was macht ein gutes Wörterbuch aus? Im Vordergrund sollen Verlässlichkeit und Aktualität des Inhalts, Klarheit und Suchgeschwindigkeit stehen. Das auf Grund dieser Prinzipien erstellte Kollokationenwörterbuch *Feste Wortverbindungen des Deutschen*¹ ist stark empirisch abgestütztes lexikografisches Projekt. Die Lexikografische Umsetzung behandelt Vorstellungen der konzeptuellen Punkte zum Kollokationenwörterbuch und die Auswahl des Basisschatzes. Die Lemmatisierung erfolgt nach Basis-Kollokator-Prinzip im Hausmanns Sinne,

¹ Annelies Häcki Buhofer – Marcel Dräger – Stefani Meier – Tobias Roth: *Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag*. Tübingen: Narr Francke Verlag, 2014. 1003 S. ISBN 978 3 7720 8522 2.

das als gute Grundlage für Makrostruktur des Wörterbuchs dient. Die Basis dient als Stichwort und zu jeder Basis werden relevante Kollokatoren bzw. Kollokationen angeführt. Kollokationen sind zuerst nach Wortart des Kollokatoren gruppiert und in zweiter Ordnung nach semantischer Zugehörigkeit.

Für ein lexikografisches Produkt ist es unbedingt notwendig, die Abgrenzung zwischen typischen und gebräuchlichen Wortverbindungen zu definieren. Typische Wortverbindungen sind nach Roth stärker arbiträr, leicht bzw. teilweise idiomatisch und deren Bindung ist stärker, die Form ist stark fixiert. Gebräuchliche Wortverbindungen werden im Randbereich zu freien Wortverbindungen angesiedelt. Im Unterschied zu typischen Wortverbindungen sind sie produktiv kompositionell. Sie geben ein vollständigeres Bild über die Verwendungsweise eines Wortes. Die verwendeten Kriterien, wie Häufigkeit, Festigkeit, Evozierbarkeit, Präferenz, Äquivalenz, Kontrastivität, Bildhaftigkeit bzw. Teilidiomatizität, Phrasenhaftigkeit und, Fachsprachlichkeit deuten auf typische Wortverbindungen hin und treffen auch auf nicht gebräuchliche Wortverbindungen zu. Im umfangreichen vierten Kapitel sind zwei Versionen des Kollokationenwörterbuchs dargestellt. Neben der klassischen Druckversion ist auch Onlineversion skizziert, die die Verlinkung und Vernetzung mit anderen Ressourcen bietet. Im Unterschied zur Printversion ist elektronische Version dynamischer und interaktiver. Eine Stärke des Kapitels liegt darin, dass der Leser nicht nur theoretische Grundlagen erkennt, sondern auch empirische Grundlagen, d.h. das technische Konzept und lexikografischen Arbeitsplatz und Art und Weise der umfassenden Integration der relevanten Korpusdaten in die Untersuchung und lexikographische Bearbeitung der Kollokationen. Positiv werten wir detaillierte Argumentation für Integration von Komposita in ein Kollokationenwörterbuch.

Das abschließende fünfte Kapitel befasst sich mit der Analyse der Kookkurrenzbildungen. Es geht um analytische Betrachtung des Konkurrenzverhältnisses zwischen Kollokationen und Komposita. Einige direkte Konkurrenzbildungen sind synonym verwendbar, z.B. *grüner Tee* vs. *Grüntee* und einige zeigen klare Bedeutungsunterschiede. Es werden Komposita und Kollokationen mit lexikalisch identischen Konstituenten analysiert. Roth beschäftigt sich mit der Forschung der Faktoren, die den Gebrauch des einen oder der anderen begünstigen und Gemeinsamkeiten, Unterschiede bzw. semantische Ähnlichkeit der Konkurrenzbildungen ausgewertet. Sie werden mittels Latent Semantic Analysis untersucht. Komposita bezeichnen Verbindungen, die zwischen den zusammengesetzten Lexemen entstehen. Kollokationen bezeichnen Verbindungen, die mit syntaktischen Mittel entstehen und ihre Komponenten stehen zueinander in syntaktischen und semantischen Relationen. Beide sind verfestigte und lexikalisierte Bildungen, Produkte von Sprachwandel. Sie liegen auf dem Kontinuum zwischen Aufwand in der Produktion und Aufwand in der Rezeption. Bei beiden liegt Konventionalisierung vor. Besonders betont wird die Benennungsfunktion von Komposita und Beschreibungsfunktion bzw. eigenschaftszuordnende Funktion der Kollokationen. Es wird untersucht, welche Faktoren die Wahl der Realisationsform von Konkurrenzbildungen beeinflussen. Komposita verhalten sich syntaktisch anders als Kollokationen, die aus mehreren Wörtern bestehen, so hat die syntaktische Umgebung einen Einfluss auf die Bildungen. Die Wahl von Komposita und Kollokationen unterliegt auch semantischen Einschränkungen. Gemeint sind Einschränkungen der Konstituentenbedeutungen. Nicht ohne Bedeutung sind auch die kontextbezogenen Einflüsse auf Konkurrenzbildungen. Hypothesen, die die Wirkung sprachökonomischer Kräfte nachzuweisen versuchten, haben sich laut Autor nicht bestätigt.

Die Stärken der Arbeit liegen sicherlich in der theoretischen und analytischen Konzeption der Arbeit und in der Vermischung lexikologischer und lexikographischer Argumentationen. Die gewählte Methodologie wird ausführlich begründet. Das Buch kann in erster Linie wohl als Handbuch zur Anwendung des Kollokationenwörterbuchs benutzt werden. Darüber hinaus dürfte es sich jedoch als ein wichtiges Nachschlagewerk für alle an der Wortbildung und Kollokationsforschung im Deutschen Interessierten etablieren. Diese Publikation ist für alle Sprachwis-

senschaftler empfehlenswert und hilfreich, die sich mit der Problematik der Kollokationslexikografie und der Korpuslinguistik beschäftigen. Der Versuch der Verbindung von Kollokationen und Komposita aus lexikografischen und analytischen Perspektive im Deutschen darzustellen, ist gut gelungen.

Irena Šebestová (Hrsg.): Interkulturelle Dimensionen in der deutschsprachigen Literatur

Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. 175 S. ISBN 978-80-7464-227-2

Ján Jambor

Vom 17. bis 18. Mai 2012 fand an der Philosophischen Fakultät der Palacký-Universität in Olomouc unter dem Motto „Deutsch als Sprache der (Geistes)Wissenschaften“ die Tagung des Germanistikverbandes der Tschechischen Republik statt, deren literaturwissenschaftliche Beiträge in dem von Irena Šebestová (Universität Ostrava) herausgegebenen Sammelband vorliegen.

Neben der von der Herausgeberin und Iveta Zlá (Universität Ostrava) verfassten Einleitung *Interkulturalität in der deutschsprachigen Literatur* besteht der Sammelband aus neun literaturwissenschaftlichen Beiträgen, die chronologisch nach den behandelten Autoren gereiht sind. Diesen ist ein translatologischer Beitrag angeschlossen. Die Beiträge stammen von verschiedenen Generationen der tschechischen Germanisten. Neben den Vertretern der älteren Generation (Professor Jiří Munzar) und der jüngsten Generation (Doktorandin Klára Martančíková und Studentin Silvie Gmuzdková) sind es zumeist promovierte, an den Universitäten in Ostrava, Brno, Olomouc und Prag tätige Kollegen.

Die interkulturelle Zeitreise durch die deutschsprachige Literatur eröffnet ein Beitrag zu einem relevanten intertextuellen Aspekt (Apokalypse) in Hans Jacob Christoffel von Grimmelshausens Texten, v. a. in *Trutz Simplex* (Jana Maroszová, Universität Prag). Diesem folgt ein Trio von Beiträgen, die sich der deutschsprachigen Literatur und Kultur aus dem schlesisch-mährisch-österreichischen Umfeld widmen. Iveta Zlá stellt die kulturelle Geschichte des Adelshauses Lichnowsky in der Zeitspanne 1778 – 1958 dar, d.h. ein Thema, zu dem sie bereits eine Reihe von Publikationen vorgelegt hat. Sie bietet einerseits einen guten Überblick zu vielfältigen Aktivitäten des Adelshauses, andererseits weist sie auf neue Forschungsperspektiven hin. Eleonora Jeřábková (Mährisches Landesmuseum Brno) und Jiří Munzar (Universität Brno) behandeln die Aktivitäten der im Literatur- und Theaterbetrieb wirkenden Angehörigen der Familie Dubsy (v. a. das Werk der bekanntesten Persönlichkeit aus diesem Adelshaus – Marie von Ebner-Eschenbach). Während im ersteren Beitrag hauptsächlich den Spuren der Rezeption des Lebens und des dramatischen Werks von Friedrich Schiller in den Werken der aus Zdislawitz stammenden Autorin nachgegangen wird, konzentriert sich der letztere Beitrag auf das autobiographische Schreiben dieser Autorin. Dabei werden sowohl Ebner-Eschenbachs faktual erzählte Texte (Tagebücher und autobiographische Schriften), als auch einige autobiographische Aspekte in ausgewählten fiktionalen Texten berücksichtigt.

Im Mittelpunkt des Interesses des Beitrags von Klára Martančíková stehen die Frauenfiguren in den drei bedeutenden Bearbeitungen des Falun-Stoffes in der deutschsprachigen Literatur des 19. Jahrhunderts (Johann Peter Hebels Kalendergeschichte *Unverhofftes Wiedersehen*, Ernst Theodor Amadeus Hoffmanns Erzählung *Die Bergwerke zu Falun* und Hugo von Hofmannsthals Drama *Das Bergwerk zu Falun*). Die Stationen der interkulturellen Zeitreise durch die deutschsprachige Literatur des 20. Jahrhunderts sind mit den Namen Ludwig Winder, Horst Bienek und Winfried Georg Sebald markiert. Jan Budňák (Universität Brno) interpretiert aus der Sicht der postkolonialen Literaturwissenschaft Ludwig Winders Roman *Kasai* (1920), der den Zusammenstoß von zwei verschiedenen Kulturen (Europa, Abessinien) thematisiert. In die mehrsprachige Region Oberschlesiens führt uns in seinem Beitrag Jan Kubica (Universität Olomouc), der nach einem biographischen Porträt Horst Bieneks dessen Roman *Die erste Polka*

(1975), den ersten Teil der sog. Gleiwitzer Tetralogie, untersucht. Irena Šebestová steuerte einen Beitrag zu Georg Winfried Sebalds *Austerlitz* bei. Das letzte zu Lebzeiten des Autors publizierte Werk stellt sie in den Kontext der literarischen Postmoderne.

Den Gegenstand des interdisziplinär angelegten Beitrags Aleš Urváleks (Universität Brno) stellen die Arbeiten des Historikers Christian Meier, des Philosophen Peter Sloterdijk und des Romanciers und Essayisten Peter Schneiders dar, die dem sog. Deutschlanddiskurs angehören. Auf eine nähere Charakteristik dieses Begriffs folgt eine überzeugende Interpretation der aus den drei letzten Jahrzehnten stammenden Texte, die im Kontext der skandalträchtigen Texte und Auftritte anderer Autoren (z. B. Martin Walser, Botho Strauß und Günter Grass) „für das Thema keineswegs peripher oder sekundär sind.“ (S. 128)

Der angeschlossene translologische Beitrag von Eva Marie Hrdinová und Silvie Gmuzdková (Universität Ostrava) passt nicht ganz in die Gesamtkonzeption des Sammelbandes, weil darin die Problematik der Übersetzung nicht von literarischen, sondern von philosophischen und religiösen Texten behandelt wird. Darüber hinaus hat das Textmaterial nur zur Hälfte etwas mit dem Deutschen zu tun – der Beitrag untersucht ein Kapitel aus Hannah Arendts *Denken ohne Geländer*, das Gmuzdková selbst ins Tschechische übersetzte und die tschechische Übersetzung der ostchristlichen Johannes-Chrysostomos-Liturgie von Marek Krupica und Jiří Stránský.

Obwohl die meisten Beiträge vom Forschungsgegenstand her kein Neuland betreten, bringen sie originelle und wertvolle Erkenntnisse. Nicht alle Beiträge sind allerdings inhaltlich und formal einwandfrei. So ist z.B. bei einigen Beiträgen (Jana Maroszová, Eva Marie Hrdinová / Silvie Gmuzdková) die Beziehung zu den im Text erwähnten unpublizierten Qualifikationsarbeiten der Verfasserinnen nicht ganz klar, bzw. im Beitrag werden diese Arbeiten überhaupt nicht erwähnt (die 2008 an der Universität Prešov verteidigte Diplomarbeit Klára Martančíková). Im Literaturverzeichnis einiger Beiträge (Eleonora Jeřábková, Klára Martančíková) fehlen bei den literarischen und wissenschaftlichen Sammelwerken die Seitenangaben der verwendeten Bestandteile.

Im Unterschied zu Anja Edith Ference (Universität České Budějovice) und Libuše Spáčilová (Universität Olomouc), die *Deutsch als Sprache der (Geistes)Wissenschaften* (2013), das linguistische Pendant des hier rezensierten Bandes, herausgaben, entschloss sich Irena Šebestová auf das Motto der Tagung zugunsten eines anderen Titels zu verzichten. Im Hinblick auf die Thematik der publizierten Beiträge ist dies eine richtige Entscheidung. Die Interkulturalität ist bekanntlich eines der zentralen Forschungsinteressen der Herausgeberin – sie publizierte u. a. eine Monographie zu einer herausragenden Vertreterin der deutschsprachigen Schweizer Literatur mit Migrationshintergrund (*Die Fremde in der Fremde. Zur künstlerischen Identität im Schaffen von Erica Pedretti*, 2008). Bei der Wahl des Titels des Sammelbandes folgte die Herausgeberin in erster Linie allerdings nicht etwa ihren eigenen Präferenzen oder einer aktuellen Tendenz der Germanistik, die Interkulturalität (bzw. Multi-, Pluri- und Transkulturalität) als ein besonders wichtiges Forschungsanliegen der Gegenwart zu betrachten. Vielmehr versuchte sie, die veröffentlichten Beiträge auf einen Nenner zu bringen. Dies ist Šebestová gelungen. Dabei wird mit einem weiten und offenen Begriff der Interkulturalität gearbeitet, unter den sich ebenso wie traditionelle Bereiche der Literaturwissenschaft (z. B. die Stoff- und Motivgeschichte) oder traditionelle Forschungsschwerpunkte der tschechischen Germanistik (deutschsprachige Literatur aus Böhmen, Mähren und Schlesien) auch moderne diskursanalytische und interdisziplinäre Ansätze subsumieren lassen.

Trotzdem ist es nicht angemessen, die Publikation als „Monographie“ (S. 8, 14), im englischen *Summary* als „monograph“ (S. 155) bzw. „jointly authored monograph“ (S. 157) und im tschechischen *Resumé* als „kolektivní monografie“ (S. 159, 161) zu bezeichnen. Die Publikation stellt nämlich inhaltlich und methodologisch kein kohärentes Ganzes dar. Sie verweist stattdessen in erster Linie auf die Vielfalt der literaturwissenschaftlichen Germanistik in unserem

Nachbarland. Die zitierten Bezeichnungen scheinen einer umstrittenen aktuellen Tendenz im slowakischen und tschechischen Wissenschaftsbetrieb zu entsprechen, Sammelbände als Monographien gelten zu lassen. Dadurch wird nicht nur der Sammelband als eine traditionsreiche und bedeutende Wissenschaftsgattung benachteiligt, sondern auch die anspruchsvolle Arbeit des Herausgebers nicht hinreichend genug beachtet.

Der rezensierte Sammelband zeigt einerseits, wie facettenreich die tschechische literaturwissenschaftliche Germanistik der Gegenwart ist, andererseits, dass Irena Šebestová ihrer Aufgabe als Herausgeberin *grosso modo* gewachsen ist.

Joanna Szczek: Absageschreiben auf Bewerbungen. Eine pragmalinguistische Studie

Berlin: Frank and Timme, 2015. 415 S. ISBN 978-3-7329-0146-3

Simona Dujková, Miriam Matulová

So üblich scheint die Antwort „Nein!“ im alltäglichen Leben zu sein, so ausführlich – würde man erwarten – wird die Problematik des Neinsagens aus linguistischer Sicht behandelt. Die Autorin, Joanna Szczek, widerspricht zwar dieser Einschätzung nicht, sie findet allerdings ein spezifisches Phänomen aus diesem Bereich, u. z. Absageschreiben auf Bewerbungen, dem in der einschlägigen Literatur weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird. Das Neinsagen, von dem die aktuellste pragmalinguistisch orientierte Studie von der erwähnten Autorin handelt, unterscheidet sich im Vergleich zu dem alltäglichen gleich aus mehreren Sichten, die interessanteste wird bereits im Vorwort angedeutet: „[...] Neinsagen zu können und dabei keinen bzw. einen geringeren sozialen Schaden davon zu tragen und in eigener Meinung keine größeren Schäden zu verursachen, ist die Kunst *par excellence*. Versuche solcher Art stellen Absageschreiben dar [...].“ (Szczek 2015: 11)

Die gesamte umfangreiche Arbeit besteht aus elf Kapiteln, die unterschiedliche (textlinguistische und pragmalinguistische) Aspekte des Absageschreibens bearbeiten, inklusive Schlussfolgerungen und Ausblick, weiterhin aus dem Anhang, Literaturverzeichnis, aus den Internetquellen, dem Tabellen-, Schema- und Abbildungsverzeichnis und aus Summary. Im einleitenden Kapitel wird der theoretisch-methodologische Ausgangspunkt dargestellt. Im Rahmen des Forschungsüberblicks erwähnt die Autorin mehr als 60 überwiegend englische Publikationen, von denen manche kontrastiv ausgerichtet sind und eine meist dem europäischen Kulturkreis fremde Kultur und Sprache zum Untersuchungsgegenstand haben. Nicht außer Acht gelassen werden auch die didaktisch orientierten Arbeiten, darunter nicht zuletzt die sich auf Fremdsprachenlernen konzentrierenden. Trotz einer nicht vollständigen Liste der an dieser Problematik interessierten Forscher muss zugestanden werden, dass diese der Arbeit als theoretische Grundlage dienenden Publikationen eine wirklich solide Ausgangsbasis darstellen, um das Phänomen der Absageschreiben in seiner ganzen Komplexität zu betrachten. Einen wichtigen Bestandteil bzw. Bestandteile der vorliegenden Studie bilden ferner die eigenen Forschungen und die dazu veröffentlichten Beiträge [„Absageschreiben im Deutschen - Auf der Suche nach einer neuen (?) Textsorte“, (2006); „Lügt man im Deutschen, wenn man höflich absagt?“ (2012) etc.]. Insgesamt handelt es sich um fünfzehn im Laufe der Jahre 2006 – 2014 erschiene Aufsätze, was ein Beweis dafür ist, dass die Autorin sich mit der gegebenen Problematik bereits lange intensiv befasst. Bei der Zielsetzung knüpft Szczek an den englischen Autor Grey (2007: 420) an, der in einer bestimmten Handlungssituation das Sich-Durchsetzen der Individualität von Handelnden sieht, dass sich also durch eine konkrete Handlung eigene Interessen, soziale Distanz zu dem jeweiligen Gesprächspartner etc. berücksichtigend in der Wahl der für die entsprechende Handlungssituation geeigneten Kommunikationsmittel widerspiegelt. Die Autorin zielt darauf, sowohl die pragmalinguistischen des Ablehnens im Deutschen zu analysieren und zu beschreiben, als auch die textlinguistischen Merkmale des Absageschreibens festzulegen und so diesen Text im Rahmen der Textlinguistik zu verorten (Szczek 2015: 30f.). Um dieses komplexe Ziel erreichen zu können, analysierte die Autorin 253 hinsichtlich des Senders und Stils heterogene Beispiele, von denen einen kleinen Teil die Aperitif-Briefe und Eisschreiben, die Mehrzahl jedoch Absageschreiben bildeten. Die Texte wurden in größeren Zusammenhängen analysiert, was mit der von Seiten der Autorin auferlegten Zielsetzung korrespondiert, sie aus der pragmalinguistischen und textlinguistischen Perspektive detailliert zu beschreiben.

Dass die kulturelle Prägung der SprecherInnen bei jeder individuellen Sprachhandlung eine bedeutende Rolle spielt, kommt im 2. Teil der Publikation, "Die Kunst des Neinsagens in Kultur und Sprache", zum Ausdruck. In diesem Zusammenhang wird auf Unterschiede zwischen Menschen verschiedener Kulturen mit Rücksicht auf Neinsagen sowohl im verbalen als auch im nonverbalen Verhalten hingewiesen, die den Charakter des/der Menschen und somit die kulturelle Prägung direkt reflektieren. Erwähnt werden Angehörige weit fremder Kulturen, darunter Polen, Italiener, Japaner, Amerikaner u.a., zwischen denen nicht nur markante, sondern auch besonders interessante Differenzen zu markieren sind. Im Anschluss daran wird der konventionelle Charakter des Neinsagens angesprochen, denn die Mitglieder einer bestimmten Sprachgemeinschaft folgen gewissen Konventionen, die im Vergleich zu einer anderen Sprachgemeinschaft recht unterschiedlich sein können und deren Nicht-Akzeptanz bzw. Unkenntnis zu mehr oder weniger großen Missverständnissen führen kann. Den pragmatisch orientierten Teil des gegebenen Kapitels schließt der "Exkurs: Assertivität und Neinsagen" ab, zwei Begriffe, die sich in gewisser Weise berühren, nicht aber identisch sind. Welche sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten im Deutschen zur Verfügung stehen, um die Sprechhandlung "Ablehnen/ Absagen" vollziehen zu können, bietet der weitere Bestandteil des 2. Kapitels. Die Autorin befasst sich mit dem entsprechenden Wortschatz aus dem verbalen, nominalen und adjektivischen Bereich, analysiert deren lexikographische Verarbeitung (DUDEN Online; DUDEN 2007; 1997) und macht auf relevante Bedeutungsvarianten polysemer Lexeme bezüglich des untersuchten Objektes aufmerksam. Außer Acht gelassen wird nicht ferner die Valenz von Verben in entsprechenden Bedeutungsvarianten, die Szczek ausgehend von E-VALBU analysiert.

Einen kontinuierlichen Übergang von dem vorangehenden Kapitel, also von der Erläuterung der pragmlinguistischen Aspekte der Absageschreiben zu jener der textlinguistischen, die Untersuchungsgegenstand des 3. Kapitels sind, stellt die Erörterung der Anlässe für einen häufigeren Gebrauch von Absageschreiben auf Bewerbungen dar, die der Autorin nach in einer nicht gerade positiven politisch-wirtschaftlichen Situation liegen. Dies hat die Herausgabe von verschiedenen Ratgebern, wie Absagen gestaltet werden sollten, zur Folge. Darin werden selbstverständlich Absagen für unterschiedliche Anlässe, nicht eben bzw. nur für Bewerbungen erläutert. Die Autorin gibt Beispiele für die zur Verfügung stehende Ratgeberliteratur an, wobei sie sich anschließend gezielt auf die Ratschläge für Absagen an Bewerbungen (Aperitif-Briefe, Eisschreiben, Absageschreiben) konzentriert. Dies stellt sich bezüglich des untersuchten Gegenstandes als erforderlich heraus, weil die empirische Untersuchung so auf den Mangel an Ratschlägen hinweisen kann. Die Frage nach dem grundlegenden Charakteristikum der zum Untersuchungsgegenstand der Textlinguistik gehörenden Objekte, und zwar ob die Absageschreiben Texte sind, werden – pragmlinguistisch und funktional ausgerichtete Konzepte beachtend – positiv beantwortet. Im Anschluss daran sind die Absageschreiben durch eine Folge von Sprachzeichen gekennzeichnet, sie weisen Kohärenz auf und als solche signalisieren sie eine bestimmte kommunikative Funktion (Szczek 2015: 88f.). Die im Rahmen dieser paraphraisierten Definition genannten Merkmale der Absageschreiben als Texte werden folglich detaillierter betrachtet. Im entsprechenden Kapitel widmet sich die Autorin dem strukturellen Aspekt der Textstruktur, unter den die grammatische Ebene der Textstruktur auf der einen Seite und die thematische Ebene der Textstruktur auf der anderen Seite fallen. Auf der grammatischen Ebene handelt es sich um die Kohäsion oder auch grammatische Kohärenz, die durch verschiedenartige Mittel (Rekkurrenz, explizite Textverknüpfung, Tempusformen, konnektive Mittel, Partikeln, Modusgebrauch, Modalverben und -wörter, Wortfolge, Interpunktionszeichen) erreicht werden kann. All den in Klammern angeführten Mitteln wird eine Ausführung hinzugefügt, um die darauf folgenden zahlreichen exemplifizierenden Beispiele aus dem empirischen Material korrekt begreifen zu können. Die thematische Ebene der Textstruktur repräsentiert die Kohärenz, also den kognitiven oder inhaltlichen Zusammenhang, der im Vergleich zu der Kohäsion nicht auf sprachlicher sondern auf logischer Ebene betrachtet wird. Im Rahmen der Kohärenz

wird die funktionale Satzperspektive und darunter die thematische Entfaltung behandelt, in der die Autorin Differenzen zwischen einzelnen Typen der Absageschreiben (Aperitif-Briefe, Eisschreiben, Absageschreiben) feststellen kann, daher auf diese eine besondere Aufmerksamkeit lenkt und sie ähnlich wie bei der Kohäsion mit vielen illustrierenden Beispielen belegt.

Das 4. Kapitel gibt Antwort auf die Frage, welche von Textfunktionen bei den Absageschreiben zu bestimmen sind. Nach der einführenden Erklärung des Begriffs "Textfunktion" (Brinker 2010, Fandrych/Thurmair 2011, Motsch 1987 u.a.), nähert Szczek die für Absageschreiben kennzeichnenden Indikatoren und die in Absageschreiben präsenten Textfunktionen an. Dies erfolgt auch in Anlehnung an die Klassifizierung der Textfunktionen nach Brinker (2010). Ähnlich, wie bei Texten anderen Charakters lässt sich auch bei den Absageschreiben von der Polyfunktionalität sprechen, was anhand von entsprechenden Beispielbelegen bestätigt wird.

Mit der Problematik der Textsortenzugehörigkeit von Absageschreiben setzt sich die Autorin im 5. Kapitel auseinander. Eingeführt wird das Kapitel mit der Darlegung der Textsorte als zentraler Begriff der Textsortenlinguistik. Abgegrenzt werden die wesentlichen Merkmale, die in der als Ausgangspunkt dienenden Definition von Brinker (2010: 125) zusammengefasst sind: „Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. [...]“ Neben der Textsorte sind in der Literatur ähnliche, nicht aber identische Termini zu finden, darunter Textmuster, Texttyp, Textklasse, Textsortenvariante. Um terminologische Missverständnisse zu vermeiden, werden die entsprechenden Begriffe charakterisiert und zueinander ins Verhältnis gesetzt. Die Autorin stützt sich dabei auf Autoren wie Heinemann/Viehweiger (1991), Sandig (2006), Adamzik (1995), HSKTG (2000), Gansel/Jürgen (2007), Brinker (2010) u.a. Die Bestimmung der Textsortenzugehörigkeit von Absageschreiben verlangt neben der Abgrenzung des Textsortenbegriffs auch Kenntnis von dessen konkreten Typen bzw. Klassifizierungskriterien für die Zuordnung eines konkreten Textes zu dem jeweiligen Typ. Dies wird zum Ausdruck gebracht, bevor die Absageschreiben hinsichtlich der Textsortenmerkmale (Textfunktion, Kommunikationsform: Textdesign in den Absageschreiben/ Absageschreiben als Werbetexte, Handlungsbereich, Partnerbezug, Handlungszusammenhang, Art des Textthemas, Form der thematischen Entfaltung) eingehend analysiert werden. Aufgrund der festgestellten Ergebnisse betrachtet Szczek die Absageschreiben als Texte der Verwaltung, konkret als Texte mit handlungsschließender Funktion, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sie reaktive Handlungen des Begünstigens oder Belastens darstellen, indem mit ihnen ein Antrag des Bürgers seitens der Verwaltung beantwortet wird. Sie verfügen über die Form des Bescheides, weisen also eine vorgeschriebene textuelle Struktur, eine Art Prototypus auf. Ausgehend vom empirischen Material weist die Autorin folglich auf die Formulierungsmuster in den Absageschreiben hin, darunter auf den Gebrauch von Nomen-Verb-Verbindungen und Euphemismen. Das 5. Kapitel bietet eine tiefe Analyse der Absageschreiben mit Rücksicht auf das verfolgte Ziel, ihre Position im Rahmen der Text(sorten)linguistik zu lokalisieren. Keiner der besprochenen Punkte wird oberflächlich behandelt. Stattdessen macht Szczek sich große Mühe, auch die Details möglichst gründlich zu beschreiben.

Im Kapitel 6 beschreibt die Autorin ausführlich die Sprechakttheorie, die als Höhepunkt der Sprechhandlungstheorie, d. h. den Gebrauch, den man von den sprachlichen Formen in der Kommunikation macht, angesehen wird. Szczek erklärt und charakterisiert einzelne Teilakte nach Austin, dessen Arbeit als Ausgangspunkt für Ausführungen von Searle gilt. Naheliegenderweise wird die Sprechakttheorie nach Searle beschrieben und seine Klassifikation der illokutionären Akte vorgestellt. Folglich definiert die Autorin die Sprechakte Ablehnen/Absagen in der Sprechakttheorie nach Attal, Wagner, Kotorova, Lenk, Vhe/Ye/Zhang, Gass/Houck, Meireles, Wierzbicka, Necki, Hindelang, Bonacchi, Kohnen, u.a. In diesen Explikationen bezieht sich

Ablehnen auf vorangegangene Sprechhandlungen, die als „Auslöser“ des Ablehnens betrachtet werden können. Im nächsten Teil des Kapitels beschäftigt sich Szczek mit dem responsiven Charakter des Ablehnens, dem ein initialer Sprechakt vorangeht. Die Autorin unterscheidet zwei mögliche Realisierungsformen der Ablehnung, strikte und argumentative Ablehnung, die verschiedenen Reaktionen hervorrufen. Die Absageschreiben werden als Realisierungen entscheidenden Charakters eingestuft und als Reaktion auf ein Angebot aufgefasst, da sie durch ein Stimulus ausgelöst werden, der als Angebot seitens des Senders interpretiert werden kann. Dieses Angebot hat dabei keinen verpflichtenden oder bindenden Charakter, der Empfänger entscheidet frei, ob er etwas tut (annehmen/ablehnen) oder nichts tut (keinen Reaktion hervorbringen). Weiterhin erklärt die Autorin die Sequenzabhängigkeit der Sprechhandlungen Ablehnen/Absagen, da sie nach bestimmten initialen Handlungen erfolgen und verschiedene Reaktionen hervorrufen, die dann weiter näher im Rahmen von Kulturstandards bestimmt werden. Da die negativen Nachrichten, Bescheide, Entscheidungen weder gern empfangen noch gegeben werden, führt die Autorin eine Reihe von Vermeidungsverhaltensweisen aus der Perspektive des Senders an. Überdies erörtert Szczek auch die Illokutionsindikatoren nach verschiedenen Linguisten (Searle, Sökeland, Brinker, Leidtke u.a.). Für ihre Analyse bedient sie sich der, im Rahmen der Illokutionsstrukturanalyse erarbeiteten Textdefinition, nach der der Text eine hierarchisch strukturierte Abfolge von Elementaren sprachlichen Handlungen aufzufassen sei. In den untersuchten Texten kommen sprechhandlungsbezeichnende Ausdrücke vor, die verschiedene Illokutionen signalisieren. Um die sprachliche Handlung durchzusetzen, müssen in diesem Sinne verschiedene Bedingungen und Voraussetzungen der performativen Handlung erfüllt werden. Szczek stellte in ihrer Analysen folgende Illokutionen, die mithilfe performativer Verben zum Ausdruck gebracht werden können, fest: *bestätigen*, *danken*, *sich bedanken*, *ablehnen*, *absagen*, *bedauern* und *wünschen*. Weiterhin wurde aus den Analysen sichtbar, dass Deklarativsätze in den Absageschreiben überwiegen und Interrogativsätze in den untersuchten Absageschreiben nicht vorkommen. In der Analysen widmet sich die Autorin der Untersuchung des Absagens/Ablehnens in direkten und sowohl auch in indirekten Sprechakten. Bezüglich der direktiven Sprechakte ist aus den Analysen der Texte deutlich, dass die Sprachakte Ablehnen/Absagen, die als Reaktion auf Angebot angesehen werden in Anlehnung an die Typologie von Searle von folgenden Sprechakten begleitet werden: Repräsentativa/Assertiva, Direktiva, Kommissiva und Expressiva, die die Autorin näher bestimmt (nach Hindelang, Rolf, Marten-Cleef, Searle, Zifonun/Hoffmann/Stecker u.a.) und ihre Aussagen durch Beispiele bestätigt. Repräsentativa/Assertiva binden den Sprecher an die Wahrheit der ausgedrückten Proposition, Direktiva beeinflussen die Handlungen des Adressaten, oder können Folgehandlungen auslösen und Kommissiva werden im briefschließenden Teil platziert mit dem Zweck, dass sich der Sprecher einklagbar auf ein bestimmtes Handeln im Interesse des Adressaten festlegt. Expressiva in den Absageschreiben wurden als solche mit Sprecher-Präferenz charakterisiert, genauer mit beidseitiger Präferenz (Kompliment, guter Wunsch, Danken- formelhafte Danksagungen) und Sprecher-Aversion Expressiva, mit denen die Anteilnahme des Sprechers an dem Erlebnis des Adressaten ausgedrückt wird (Bedauern bekunden, sich entschuldigen). Anhand der Analyse der Sprechakte in den Absageschreiben mit Bezug auf die Kombinationen und Reihenfolge in der sie hier vorkommen, erstellte die Autorin folgende Typologie: 1. „reines Ablehnen/Absagen, 2. Ablehnen in Begleitung anderer Sprechakte, die nach dem Ablehnen/Absagen erfolgen, 3. Ablehnen in Begleitung anderer Sprechakte, die vor dem Ablehnen/Absagen erfolgen, 4. Ablehnen in Begleitung anderer Sprechakte, die vor und nach dem Ablehnen/Absagen erfolgen. Indirekt erfolgt Ablehnen/Absagen unter Anwendung von verschiedenen Techniken wie z.B. eine Verneinung äußern, einer Kritik unterziehen, beklagen usw. Es handelt sich um Formulierungen, deren Bedeutung nur aus dem Kontext verstehbar ist („*Sie werden sicherlich wissen, dass bei mehreren guten und qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern oft nur Details über die Besetzung einer Position entscheiden*“). Als Indiz für die Identifizierung der indi-

rekten Sprechakte gilt die Höflichkeit. Einen besonderen Fall stellen doppelte bzw. dreifache Ablehnungen/Absagen in den Absageschreiben, in denen es sich um eine Bekräftigung des direkten Ablehnens/Absagens durch Wiederholung handelt.

Im 7. Kapitel beschäftigt sich die Autorin mit den rhetorischen Aspekten der Absageschreiben und ordnet sie anhand ihres Aufbaus unter die klassischen Rhetorik ein, da sie die Elemente des Dispositionsschemas enthalten (Salutatio, Captatio benevolentiae, Narratio, Argumentatio und Peroratio), wobei Argumentatio näher bestimmt wird. Als geeignete Definition des Argumentierens wird die von Herbig klassifiziert, da sie zum einem hervorhebt, dass das Ziel in der Akzeptanz der dargelegten Sachverhalte seitens Empfänger liegt und zu anderen, dass es immer ein Versuch ist. Szczek beschreibt Argumentationsstrategien in den Absageschreiben Anhand ihrer Wirkung. Zu den Elementen mit stärkster Wirkung gehören Fakten, mit denen schwer zu diskutieren ist (z.B. Informationen zur finanziellen Lage des Staates oder Bundeslandes) mit welchen der Sender versucht die Schuld auf die offensichtlichen Fakten zu verschieben. Die Themen, die beim Argumentieren besprochen werden, teilt die Autorin in vier Gruppen: 1. Betrieb/Firma (z.B. Mangel an freien Stellen usw.), 2. außerbetriebliche Aspekte (z.B. wirtschaftliche Krise usw.), 3. Bewerber (z.B. Mangel an Qualifikation usw.), 4. anerkannte Wahrheiten (eine Anzahl von Bewerbern impliziert zwangsläufig auch eine Vielzahl von absagen). Die Fakten-Argumente des Ablehnens/Absagens entsprechen den persuasiven Strategien, die in Absageschreiben zur Nutzen kommen, wobei diese eher unterstützende Rolle spielen und den Bewerber von seinem großen Wert überzeugen sollen, Hochachtung ihm gegenüber auszudrücken oder Freude über die eingereichte Bewerbung ausdrücken. Da die Autorin über keine Reaktionen der Bewerber verfügt, ist es schwer über Gelingen oder Misslingen des Argumentierens in diesen Kontext zu sprechen.

Im vorletzten Kapitel behandelt Szczek das Thema der Höflichkeit in Absageschreiben. Als Einleitung zur Thema definiert sie Höflichkeit nach Bonacchi, Weinrich, Lakoff, Lüger, Ding/Fuck, Ozóg, u.a. Da Ablehnen/Absagen zu den gesichtsbedrohenden Sprechakten gehören, werden sie je nach Möglichkeit gesichtsschonend ausgedrückt, was von sozialen Aspekten und in den in der jeweiligen Kulturen geltenden Konventionen bedingt ist. Hierzu dienen Ausdrücke der Indirektheit, wobei gilt, je mehr indirekte Formulierungen in den Absageschreiben vorkommen, desto höflicher sollen sie in der Meinung der Absageschreiber wirken. Die Autorin stellt die Höflichkeitstheorien von Lakoff (Höflichkeit wird als ein System persönlicher Beziehungen aufgefasst, das dazu dient, Interaktion durch die Reduktion potenzieller Konflikte und Konfrontationen zu erleichtern) und Leech (in seiner Auffassung geht es überdies auch um das Erhalten des sozialen Gleichgewichts) vor. Im Lichte seiner Theorie und der von ihm entwickelten Maximen der Höflichkeit stellt die Autorin die Strategien der Höflichkeit in den Absageschreiben vor, wobei auf alle drei Textsortenvarianten der Absageschreiben eingegangen wird. Demnächst erörtert Szczek die Theorie von Brown/Levinson und analysiert Absagesprechakte in Rahmen dieser Theorie. In den untersuchten Texten identifiziert sie folgende Gesichtsbedrohungen: 1. Bedrohung des negativen Gesichts des Empfängers (Versprechen, Komplimente), 2. Bedrohung des negativen Gesichts des Sprechers (Danksagung, Entschuldigen, Bitten). Des Weiteren ordnet sie bestimmte Formulierungen zu Strategien der positiven und negativen Höflichkeit, wobei die bedrohlichen Aspekte durch Anwendung der Strategien der positiven Höflichkeit minimiert werden und die Strategien der negativen Höflichkeit aufgesetzt werden um in der Zukunft potenzielle Konflikte zu vermeiden. Außerdem bemerkt die Autorin in den Absageschreiben Sequenzen mit Reparativen, deren Aufgabe es ist, die negativen Effekten vorzubeugen und das rituelle Gleichgewicht wiederherzustellen. Nach der Untersuchung der Texte wurden folgende Elemente, die die Höflichkeit in den Absageschreiben indizieren, festgestellt: Pronomen, Modusgebrauch und Partikeln. Zusätzlich erörtert Szczek die Rolle der Komplimente in den Absageschreiben und definiert ihre Funktion als Abmilderung des Gesagten, da das Absagen im eigentlichen Sinne unhöflich sei. Als weitere Strategie der Höflichkeit nennt die

Autorin die Lüge, wobei diese im Lichte der Theorie der Lüge als sog. „weiße Lüge“ (soziale Lüge, Notlüge, fromme Lüge) eingestuft wird und an den drei Textsorten des Absageschreibens mit konkreten Beispielen erklärt wird. Des Weiteren stellt die Autorin anhand des Kriteriums Unhöflichkeit fest, dass sich diese im Absageschreiben sowohl auf die Form, als auch auf die sprachliche Seite bezieht, was ausführlich durch mehrere Beispiele belegt wird. Untersucht wird auch die Formelhaftigkeit der Absageschreiben, wobei sie bei der Aufbauform von den klassischen Mustern der offiziellen Korrespondenz nicht abweichen. Darüber hinaus bedienen sich die Absageschreiber gern beim Verfassen der Antwort auf eine Bewerbung in Form von schablonen-, floskelhafter und erprobter Mittel.

Im letzten Kapitel behandelt die Autorin das Thema der Emotionen im Absageschreiben und konstatiert, dass Emotionen in den untersuchten Texten entweder explizit oder implizit zum Ausdruck kommen und den Bewertungsreaktionen gleichzusetzen sind. Die Emotionen in den Absageschreiben wurden von Szczek im Lichte ihrer Struktur für Textuntersuchungen in drei Typen eingegliedert: Wohlergehens-Emotionen, Erwartungs-Emotionen und Billigung-Emotionen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass diese umfangreiche Studie die dargestellten Themen bis in kleinste Details behandelt. Die Autorin bearbeitete die einzelnen Kapitel mit größter Sorgfalt um die Ergebnisse ihrer Analysen für den Leser verständlich zu machen. Dies betrifft sowohl die textlinguistischen, als auch pragmalinguistischen Aspekte der untersuchten Texte. Anhand der durchgeführten Analysen zeigte sich, dass Absageschreiben komplexe Texte respondierenden Charakters sind, deren Realisierung durch viele Faktoren beeinflusst ist. Die massenweise Produktion von Absageschreiben führt zu einem formelhaften, musterhaften und vereinfachenden Charakter dieser Texte, deren Glaubwürdigkeit und Prestige dadurch sinkt. Der Empfänger wird durch geschickte sprachliche Äußerungen auf die negative Antwort auf sein Bewerbungsschreiben vorbereitet, er kann sich in einer unangenehmer Situation abzufinden und bedrohliche Aspekte minimieren.

Darüber hinaus eröffnet Szczek mit ihrer Studie weitere Forschungsfelder – Analyse gleicher Texte in anderen Kulturen, Bereichen (Stipendienabsagen, Kreditabsagen usw.) aber auch Untersuchungen im Bereich der Reaktionen der Bewerber an die Absageschreiben, was den Wert dieser Studie noch erhöht.

4. Internationaler Germanistik-Kongress Kairo „Transkulturalität und Identität“, 24. bis 26. März 2015 Kairo Universität (Ägypten)

Wolfram Karg

Die Abteilung für Germanistik an der Kairo-Universität gehört zu den ältesten und renommiertesten Instituten seiner Art in Ägypten. Im Jahr 2015 feierte die Abteilung ihr 50-jähriges Bestehen und veranstaltete aus diesem Anlass einen internationalen Germanistik-Kongress, der vom 24. bis 26. März 2015 unter dem Titel „Transkulturalität und Identität“ in Kairo stattfand. Das Programm des Kongresses bot von Vorträgen, die sich mit literarischen Fragestellungen befassten, bis hin zur Auseinandersetzung mit aktuellen Problemstellungen eine beeindruckende Bandbreite und zeigte, welche Vielfalt die Germanistik aufweisen kann. Dass dabei die Trennung zwischen Literaturwissenschaft und Linguistik, die sich auch in der Aufteilung der Sektionen niederschlug, nicht immer klar durchzuhalten war, wurde dabei an entsprechenden Vorbemerkungen einiger Vortragender wiederholt deutlich, die sich gerne der jeweils anderen Sektion und Forschungsrichtung zugeordnet gesehen hätten. Dies stellt jedoch keinen Mangel da, darf man doch nicht vergessen, dass eine derartige Aufteilung ein reines Konstrukt darstellt, das vor allem studienorganisatorischen und universitätsstrukturellen Notwendigkeiten geschuldet ist und dort auch zur Strukturierung von Inhalten und Studiengängen durchaus zu einem gewissen Grad sinnvoll ist. Bei einem Kongress, der das Bestehen eines germanistischen Instituts feiern will und zu diesem Anlass die Germanistik als Forschungsdisziplin in ihrer ganzen Breite und Vielfalt präsentieren, den wissenschaftlichen Austausch fördern will, erweist sich eine derartige Trennung aber stellenweise als eher hinderlich. Eine Durchmischung fördert folglich die Interaktion und den Dialog zwischen den beiden Teilbereichen und kann, wie sich in Kairo mehrfach gezeigt hat, neue Impulse und Forschungsperspektiven eröffnen.

Die Keynote wurde von Wolfgang Welsch (Jena) präsentiert. Unter dem Titel „Was ist eigentlich Transkulturalität?“ präsentiert die Keynote das von Welsch in den 1990er Jahren vorgestellte Konzept der Transkulturalität (vgl. Welsch 1995). Welsch geht dabei vom Herder'schen Kugelmodell aus, bei dem Kugeln verschiedene Kulturen repräsentieren. Die Tatsache, dass die Kugeln sich abstoßen, steht metaphorisch für die Unvereinbarkeit der verschiedenen Kulturen. Das Kugelmodell geht nach Welsch erstens von der Homogenität der einzelnen Kulturen aus und zweitens von der Äquivalenz zwischen Kultur und Nation. Beide Annahmen haben sich, wie Welsch am Beispiel sowohl der deutschen als auch der ägyptischen Gesellschaftsstrukturen erläutert, als unzutreffend herausgestellt, sodass das Kugelmodell nicht als brauchbares Modell gelten kann. Stattdessen geht Welsch von der Vermischung verschiedenster Kulturen aus, sodass einer Kultur also immer eine Reihe von anderen Kulturen immanent ist. Welsch bezeichnet dieses Phänomen als Hybridisierung. In einem letzten Schritt versucht Welsch, Transkulturalität von der Interkulturalität und der Multikulturalität abzugrenzen. Beide letztgenannten Konzepte halten am Kugelmodell fest, was bei der Transkulturalität nicht der Fall ist. Im Unterschied zur Multikulturalität versucht die Interkulturalität jedoch zumindest, einen Dialog zwischen den Kulturen zu etablieren.

Direkt Bezug auf das Kugelmodell nahm auch der Beitrag von Fatma Massoud (Kairo) zu den Karikaturen in der dänischen Zeitung Jyllands-Posten von 2005, die den Propheten Muhammad zeigen. Unter dem Titel „Die Muhammad-Karikaturen oder die Krise einer Kultur. Versuch eines neuen Zugangs zur Konzeption des Transkulturellen“ präsentiert Massoud einen Anlauf, den Diskurs um die besagten Karikaturen mit dem Konzept der Transkulturalität zu fassen. Dabei kommen auch die beiden sich widerstreitenden Konzepte der Meinungsfreiheit

einerseits und der Religionsfreiheit andererseits zur Sprache. In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, dass die Trennung in religiöse und weltliche Überzeugungen sich in Ägypten durchaus in einer Person vereinen können, was jedoch, so zumindest der Vorwurf Massouds, in den europäischen Ländern oft kategorisch ausgeschlossen wird und somit auch zu einer ungerichtfertigten Vorverurteilung religiöser Menschen führe.

Michael Hofmann (Paderborn) wendet in seinem Vortrag „Inter- und Transkulturelle Aspekte des deutschen Mittelmeer-Diskurses: Goethe, Nietzsche, Thomas Mann“ das Konzept der Transkulturalität auf Werke bekannter deutschsprachiger Autoren an, die das Mittelmeer als Gegenstand oder Motiv beinhalten, wie Goethes *Italienische Reise*, Nietzsches *Die Geburt der Tragödie aus dem Geist der Musik* sowie Manns *Tod in Venedig*. Die Basis des Vortrags bildet eine Studie von Georg Stauth und Marcus Otto (Stauth/Otto 2008) zu deutschen Mittelmeerdiskursen aus soziologischer Sicht, die zu dem Ergebnis kommt, dass es eine Kontrastierung zwischen dem Denken Mitteleuropas, das als zweckorientiert beschrieben wird und dem mediterranen Bewusstsein, das mit Lebensgenuss assoziiert wird.

Der Beitrag von Sayed Ahmad Fathalla Abouzid (Kairo) befasst sich mit der Situation der Standardsprache im Vergleich arabischer Länder und Deutschlands. Unter dem Titel „Wechselbeziehungen zwischen Sprache und Identität am Beispiel des Arabischen und Deutschen. Eine Studie über die Auswirkungen der Dialekte auf den Bau einer einheitlichen Identität“ vergleicht Abouzid die Stellung des Hocharabischen mit dem Hochdeutschen. Die Grundthese des Vortrags lautet, dass es in Deutschland ein einheitliches Hochdeutsch gebe, das verbindlich für alle Sprachbenutzer gelte. Das Hocharabische sei dagegen ausschließlich dem religiösen Kontext vorbehalten, werde im Alltag kaum benutzt, sondern stattdessen in jedem arabischsprachigen Land durch einen eigenen nationalen arabischen Dialekt (wie z.B. das Ägyptisch-Arabisch) ersetzt. Der Grund für die vom Vortragenden als positiv bewertete Situation in Deutschland sei, dass es in Deutschland den Wunsch nach einer gemeinsamen deutschen Identität gebe. Eher zurückhaltend wurde dabei unter anderem das hier zu Grunde gelegte Konzept eines einheitlichen Hochdeutsch vom Publikum aufgenommen. Mit dem Ausdruck *Hochdeutsch* war ein einheitliches Standarddeutsch gemeint, das es gerade im mündlichen Bereich bestenfalls als Idealvorstellung gebe. Darüber hinaus wurde auch die Sprachsituation im arabischen Sprachraum als nicht vergleichbar mit der Situation in Deutschland alleine bewertet. Gerade im deutschsprachigen Raum, zu dem unter anderem auch Österreich und die Schweiz gehören, ist die Situation zwar vergleichbar mit der im arabischen Raum, weist aber dann nicht mehr die gewünschte Einheitlichkeit auf, da es in der Schweiz und Österreich vom Standarddeutschen abweichende nationale Varietäten gibt.

Ebenfalls kontrastiv aufgebaut war der Beitrag von Mossaad El Bitawy (Kairo), der unter dem Titel „Transferenz als Spiegel der Transkulturalität und Identitätsformation. Eine linguistisch-kontrastive Untersuchung anhand des Deutschen und Arabischen“ versucht, die Begriffe Sprache, Identität und Kultur miteinander zu verbinden. Die Transferenz wird bei der hier vorgestellten Untersuchung als Indikator für transkulturelle Vorgänge eingesetzt. Das Vorgehen basiert auf der Grundannahme, dass Sprache und Kultur als elementare Bestandteile entweder individueller oder auch kollektiver Identität betrachtet werden können. Aus linguistischer Sicht besonders hervorzuheben ist, dass beide Elemente sich sowohl historisch als auch durch menschliches Aushandeln verändern. Dies bietet gute Anschlussmöglichkeiten zur Diskurslinguistik, die sich ebenfalls mit dem sprachlichen Aushandeln von Wissen und Identität befasst.

Lobna Fouad (Kairo) befasst sich unter dem Titel „Sprachwandler im Namen Chamissos. Verflechtung und Entflechtung von arabischer und deutscher Identität in der Sprache des 2010 Chamisso-Förderpreisträgers Abbas Khider“ mit der Problematik, dass es kaum Forschungsliteratur über den aus dem Irak stammenden Autor gibt, der auch Werke in deutscher Sprache schreibt. Die vorgestellte Untersuchung eines Korpus hat sich zum Ziel gesetzt, Elemente der Verflechtung und Entflechtung von arabischer und deutscher Identität untersucht.

Abdelrahman Nagi (Kairo) untersucht unter dem Titel „Sprachliche Realisierung kulturspezifischen Wissenskonzepts in studentischen Schreibprodukten“ studentische Texte besonders unter kognitiv-semantischen Ansätzen. Ziel der Arbeit ist die Rekonstruktion kulturspezifischer Wissenskonzepte. Dafür bieten sich Texte gerade zu an, die von Studenten verfasst wurden, die Deutsch als Fremdsprache erlernen.

Amira Mohammed Helmy Abd Alla (Kairo) stellt in Ihrem Vortrag mit dem Titel „Landeskunde als transkulturelles Mittel im DaF-Unterricht für die arabischen DaF-Lernenden die Frage, ob die sogenannte faktische Landeskunde, die vorallem Daten und Zahlen zu Deutschland präsentiert, für den DaF-Unterricht ausreiche. Darum stellt Abd Alla basierend auf einem sowohl analytischen als auch empirischen Teil Lösungsvorschläge für gefundene Probleme und besonders aus transkultureller Perspektive.

Der folgende Vortrag von Basem Schoaib (Kairo) Beitrag enthält Ausführungen zu Deutsch als Wissenschaftssprache und trägt darum den Titel „Wie fremd ist eine fremde Wissenschaftssprache? – Zum transkulturellen Status von wissenschaftlichen Texten in Deutsch als fremder Wissenschaftssprache.“ Die Ausführungen gehen von der Grundannahme aus, dass die Oberflächenstruktur (nicht nur) wissenschaftlicher Texte die Verdinglichung der mentalen Strukturierung des Wissens eines Autors darstelle. Da es sich dabei um eine subjektive mentale Bearbeitung von Wirklichkeitsausschnitten handelt, kann man davon ausgehen, dass neben Erkenntnissen des eigenen Fach- und Allgemeinwissens auch kulturelle institutionelle und textsortenspezifische Faktoren Einfluss haben. Die transkulturelle Komponente wird hier besonders anschaulich dadurch, dass gezeigt wird, wie die Autoren von wissenschaftlichen Texten einer Fremdsprache Elemente aus unterschiedlichen Kulturen der Wissenschaft aufgreifen und sich auch in der sprachlichen Realisierung des Textes mitbestimmen.

Besonders anwendungsorientiert für den DaF-Unterricht ist der Beitrag von Fatima Mokedem (Oran), die unter dem Titel „Deutsche Identitäten im Spielfilm. Am Beispiel vom Einsatz des Films und der Filmsequenzen im DaF-Unterricht an der Universität Oran. Einige Ideen und Erfahrungen.“ Anhand ausgewählter Filmbeispiele (etwa *Good-Bye Lenin*, *Herr Lehmann* oder *Salami Alaikum*) werden die Erfahrungen der Vortragenden von Filmen im Unterricht mit DaF-Studierenden präsentiert. Zum Einsatz kommen Laufzettel, Stationenlernen und andere Unterrichtsmethoden zum Einsatz, die Sprechkanäle schaffen und so die Realisierung des obersten Ziels im DaF-Unterricht, der kommunikativen Kompetenz, ermöglichen. Gleichzeitig werden die für Deutschland relevanten und charakteristischen Themen, die in den Filmen angesprochen werden, an die Lebenswelt der Studierenden zurückgebunden. Filme können so im DaF-Unterricht einerseits als „Visitenkarte des Landes“ (Steiner 1995: 5) und als Brücke zwischen Kulturen fungieren, was der Thematik des Kongresses genau entspricht.

In ihrem Beitrag stellt Hoda Wasfy Lotfy (Kairo) unter dem Titel „Deutsche Kultur- und Bildungsinstitutionen in Ägypten – ein linguistischer Beitrag zur interkulturellen Kommunikation.“ eine linguistische Studie vor, die Fragen nach der Wichtigkeit des Konzepts der Interkulturellen Kommunikation in der Pflege bilateraler Beziehungen und nach Gelingensbedingungen interkultureller Kommunikation in ägyptisch-deutschen Kontext zu beantworten versucht. Das Mittel der Wahl ist hier eine Befragung (mittels Fragebogen) von Mitarbeitern in ägyptischen Kulturinstituten.

Aus dem Bereich der Lexikologie stammt der Vortrag von Nassere Abdelfattah (Kairo) der den Titel „Lexikalische Entlehnung im Deutschen und Arabischen als Mittel und Folge der Transkulturalität und der Wortschatzentwicklung“. In diesem Vortrag wird die Entlehnung als eine Notwendigkeit der Transkulturalität bezeichnet. Anhand zahlreicher Beispiele wird die Entlehnung sowohl im Arabischen als auch im Deutschen beschrieben und dargestellt, wie die beiden Sprachen durch Entlehnung bereichert werden.

Der Beitrag von Philipp Dreesen (Bremen) präsentiert unter dem Titel „Sprachliche Formen paradoxer Nicht-/Anerkennung im deutschen Kolonialismus“ sprachlich ausgedrückte Parado-

xien in Texten des deutschen Kolonialismus. Dabei werden basierend auf der Definition von *Anerkennung* nach Honneth (2012) sprachliche Formen paradoxer Anerkennungsprozesse erläutert. Dies erfolgt exemplarisch anhand der Produktivität des Morphems {halb} sowie am Beispiel repetitiver Konnektoren wie *teils...teils*. Da der deutsche Kolonialismus nach Angaben des Vortragenden an sich auf einem Paradox basiert, da den Menschen in den Kolonien die universelle Anerkennung als Mensch durch den Vorgang der Kolonisierung zunächst verwehrt wurde, dann aber die Zivilisierung der kolonisierten Einwohner als einer der Hauptgründe angeführt wurde, um die Einrichtung von Kolonien zu rechtfertigen.

Neben den beiden Sektionen Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft gibt eigene Sektion für Nachwuchswissenschaftler gab, bei der Assistenten und Assistentinnen der Kairo-Universität als auch externe Kandidaten ihre Forschungsprojekte einem renommierten und internationalen Publikum vorstellen konnten und so ihre Arbeiten, Verfahren und Erkenntnisprozesse nicht nur einer kritischen Betrachtung unterziehen konnten, sondern auch wertvolle Tipps und Hinweise sowie inspirierende Impulse erhielten.

Yousra Sayed Ahmed Aly (Kairo) stellte unter dem Titel „Diskursanalyse ausgewählter deutschsprachiger politischer Reden bezüglich des Nahen Ostens seit dem 11. September.“ eine diskurslinguistisch orientierte Analyse politischer Reden. Am Beispiel einer Rede des damaligen Bundeskanzlers Gerhard Schröder werden Möglichkeiten der Analyse und Systematisierung von Sprache in der Politik vorgestellt. Gerade angesichts der derzeitigen politischen Lage in Ägypten kann man hier von einem großen Anwendungspotential ausgehen.

Sally Mohamed Gomaa (Kairo) stellte ihr Forschungsprojekt zu Adalbert Stifter Erzählungen unter dem Titel „Das Naturbild in Adalbert Stifters Erzählung ‚Der Hochwald‘ und in seinen gleichzeitig entstandenen Gemälden des frühen 40er Jahre des 19. Jahrhunderts“ vor. Der transkulturelle Anknüpfungspunkt bietet sich hier durch die drei Vergleichskategorien zwischen literarischem Werk und Malerei, die lauten: (1) Naturkonzepte und Naturdarstellung, (2) (Erzähl-) Perspektive und (3) Farbverwendung in beiden Medien (Literatur und Malerei). Die Ergebnisse dieses Vergleichs lassen sich auch auf die ägyptische Literatur und Malerei anwenden.

Tamara Chytill (Kairo) präsentiert ein Vorhaben, bei dem literarische Texte auf die Thematisierung medizinischer Heilmethoden hin untersucht werden. Darum trägt der Beitrag den Titel „Medizinische Heilmethoden als Problematik der Transkulturalität in der deutschsprachigen Literatur.“ Dabei werden, anders als der Titel vermuten lässt, neben deutschen Werken auch arabische Werke analysiert. Transkulturell von Interesse sind hier besonders die verschiedenen Konzeptionen und Rollen von Medizin in den unterschiedlichen kulturellen Traditionen, die mit den entsprechenden Werken transportiert werden.

Der Verlauf des Kongresses lässt nur ein positives Fazit zu. Sicherlich stand auch der Germanistik-Kongress unter dem Schatten der derzeit zwar stabilisierten aber immer noch defizitären gesellschaftlich-politischen Zustände in Ägypten, was hin und wieder auch, allerdings nur sehr zaghaft, angedeutet wurde. Umso ermutigender ist es, dass die Germanistik besonders in Kairo sich nicht nur über das Lehren von Deutsch als Fremdsprache definiert, sondern dass man konsequent versucht, hohen wissenschaftlichen Ansprüchen zu genügen sowie aktuelle Entwicklungen umzusetzen und das nicht erst seit kurzer Zeit, sodass man inzwischen zu Recht stolz auf eine 50-jährige Tradition einer eigenständigen Germanistik, die nicht nur aktiv die Entwicklung der Germanistik insgesamt nachvollzieht, sondern ihr auch progressiv eine eigene Prägung verleiht. Das 50-jährige Bestehen der Abteilung für Germanistik an der Kairo-Universität kann damit auch als Vorbild und Motivation für Germanistik-Institute in aller Welt dienen, dass man auch fernab des germanistischen Kernlandes und trotz aller Widrigkeiten und Schwierigkeiten, seien sie politischer, gesellschaftlicher, finanzieller oder personeller Art, eine eigene germanistische Tradition entwickeln kann. Damit kann gerade die Germanistik an Universitäten außerhalb des deutschen Sprachgebietes einen weiteren kleinen Beitrag zum transkulturellen Kontakt und damit zur linguistischen, literarischen und kulturellen Bereicherung lei-

sten, neue und alternative Denk-, Diskussions- und Handlungsansätze bieten, was gerade in schwierigen, unsicheren oder gar prekären Zeiten eine hoffnungsvolle Perspektive sein kann.

Literatur

- Honneth, Axel ([1992] 2012): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. – Frankfurt/Main: Suhrkamp (7. Aufl.).
- Stauth, Georg; Otto, Macus (2008): Méditerranée. Skizzen zu Mittelmeer, Islam und Theorie der Moderne. – Berlin: Kadmos.
- Steiner, Gertraud (1995): Filmbuch Österreich. – Wien: Bundespressendienst.
- Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. – In: Zeitschrift für Kulturaustausch 45, H.1(1995). 39–44.
Online verfügbar unter: http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/28.pdf (Aufruf am 19. 05. 2015)

Autoren

PhDr. Petra Besedová, PhD.

Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur
Pädagogische Fakultät
Universität Hradec Králové
Hradecká 1227
500 03 Hradec Králové
Tschechische Republik
E-Mail: petra.besedova@uhk.cz

Mgr. Ivana Boboková

Katedra germanistiky, nederlandistiky a škandinavistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Komenského
Gondova 2
814 99 Bratislava
Slowakei
E-Mail: bobokova@gmail.com

PhDr. Tamara Bučková, PhD.

Katedra germanistiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova
Celetná 13
110 00 Praha 1
Tschechische Republik
E-Mail: tamara.buckova@pedf.cuni.cz

Mgr. Simona Dujková, PhD.

Katedra germanistiky
Filozofická fakulta UCM
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava
Slowakei
E-Mail: simona.frastikova@gmail.com

PaedDr. Peter Gergel

Ústav filologických štúdií
Katedra nemeckého jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slowakei
E-Mail: peter.gergel@yahoo.com

Mgr. Katarína Hromadová, PhD.

Ústav filologických štúdií
Katedra nemeckého jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slowakei
E-Mail: katarina.hromadova@gmail.com

Mgr. Ján Jambor, PhD.

Inštitút germanistiky
Filozofická fakulta Prešovskej Univerzity
17. novembra č. 1
080 78 Prešov
Slowakei
E-Mail: janjambor@yahoo.de

Wolfram Karg, LAss.

Katedra germanistiky
Filozofická fakulta UCM
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava
Slowakei
E-Mail: wolframkarg@yahoo.de

Doc. PhDr. Ivica Kolečáni Lenčová, CSc.

Ústav filologických štúdií
Katedra nemeckého jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slowakei
E-Mail: ivica.lencova@gmail.com

Dr. rer. pol. Michaela Kováčová

Katedra germanistiky
Filozofická fakulta UPJŠ
Moyzesova 9
040 01 Košice
Slowakei
E-Mail: michaela.kovacova@seznam.cz

Mgr. Miriam Matulová

Katedra germanistiky
Filozofická fakulta UCM
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava
Slowakei
E-Mail:

Univ.-Prof. Dr. Jörg Meier

Zentrum für Fachdidaktik
Pädagogische Hochschule Tirol
Feldstraße 1b/II
A-6010 Innsbruck
Österreich
E-Mail: joerg.meier@aau.at

Mgr. Nikoleta Olexová

Katedra germanistiky
Filozofická fakulta UCM
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava
Slowakei
E-Mail: nika.olex@gmail.com

Mgr. Gabriela Orsolya

Katedra germanistiky
Filozofická fakulta UCM
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava
Slowakei
E-Mail: lengabi@yahoo.com

Prof. Dr. Dr. Georg Schuppener

Katedra germanistiky
Filozofická fakulta UCM
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava
Slowakei
E-Mail: georg.schuppener@t-online.de

Mgr. Monika Šajánková, PhD.

Katedra germanistiky, nederlandistiky a škandinavistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Komenského
Gondova 2
SK-814 99 Bratislava
Slowakei
E-Mail: monika.sajankova@gmail.com

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

Tabstopps: 0,5 cm, 1 cm

Schriften:

Normalschrift: Times Roman 10 pt

Beim Zitieren: Normalschrift, keine Kursivschrift verwenden

Buch- und Werktitel im Fließtext: Kursivschrift

Fußnoten:

Text der Fußnoten (9 pt, Sondereinzug: Hängend 0,3 cm)

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).

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

... 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 sollte möglichst die erste Auflage nachgestellt werden. Auflagen werden möglichst mit Exponentenziffern angegeben. Zitierte Nachschlagewerke sind, mit oder ohne übliche Abkürzungen, in alphabetischer Folge ihrer Titel anzugeben in KAPITÄLCHEN.

Beispiele:

(a) Wörterbücher

ALD5 = OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY OF CURRENT ENGLISH. Hg. Jonathan Crowther. Oxford: Oxford University Press ⁵1995 [11948 Komp. A. S. Hornby].

LGWBDAF = LANGENSCHIEDTS GROSSWÖRTERBUCH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE.

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

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

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

(b) Sonstige Literatur

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

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

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

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

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

