

**Interkulturalität in Sprache,
Literatur und Bildung**

**Interculturality in Language,
Literature and Education**

**Interkulturalita v jazyce,
literatuře a vzdělání**

Bianca Beníšková (eds.)

5/2022

Interkulturalität in Sprache, Literatur und Bildung

Interculturality in Language, Literature and Education

Interkulturalita v jazyce, literatuře a vzdělání

5/ 2022

Rezensierte Beiträge der internationalen Konferenz *Interkulturelle und transkulturelle Dimension im linguistischen, kulturellen und historischen Kontext 2021*

7. – 9. Oktober 2021, Univerzita Pardubice (Universität Pardubice), Fakulta filozofická (Philosophische Fakultät), Katedra cizích jazyků (Lehrstuhl für Fremdsprachen)

Peer-reviewed contributions to the international conference *Intercultural and Transcultural Dimensions in Linguistic, Cultural and Historical Context 2021*

7th–9th October 2021, Univerzita Pardubice (University of Pardubice), Fakulta filozofická (Faculty of Arts and Philosophy), Katedra cizích jazyků (Department of Foreign Languages)

Recenzované příspěvky mezinárodní konference *Interkulturní a transkulturní dimenze v lingvistickém, kulturním a historickém kontextu 2021*

7. – 9. října 2021, Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, Katedra cizích jazyků

Reviewers/ Rezensenten und Rezensentinnen/ Recenzenti:

Prof. dr. András F. Balogh.– Babes-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania
PhDr. Petra Besedová, Ph.D. – University of Hradec Králové, Hradec Králové, Czechia
Red. prof. dr. Matjaž Birk. – University of Maribor, Maribor, Slovenia
Prof. Dr. habil. Ingrid Hudabiunigg – University of Pardubice, Pardubice, Czechia
PhDr. Helena Jaklová, Ph.D. – University of Pardubice, Pardubice, Czechia
Prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D. – Masaryk University, Brno, Czechia
Mgr. Pavel Knápek, Ph.D. – University of Pardubice, Pardubice, Czechia
Mgr. Jan Kubica, Ph.D. – Palacký University, Olomouc, Czechia
Doc. PhDr. Jiřina Malá, CSc. – Masaryk University, Brno, Czechia
Dr. Rafał Pokrywka – Kazimierz Wielki University, Bydgoszcz, Poland
Lector univ. Dr. Raluca Radulescu – University of Bucharest, Romania
Dr. habil. László V. Szabó – University of Pannonia, Veszprém, Hungary
Prof. dr habil. Anna Zielińska – Polish Academy of Sciences, Warsaw, Poland

Deutsche Korrektur/ German Proofreading/ Korektura německých textů:

PhDr. Bianca Beníšková, Ph.D. – University of Pardubice, Czechia

**Englische Übersetzung des Vorworts/ English Translation of the Preface/
Překlad předmluvy do angličtiny:**

Prof. Dr. habil. Ingrid Hudabiunigg – University of Pardubice, Czechia

**Tschechische Übersetzung des Vorworts/ Czech translation of the preface/
Překlad předmluvy do češtiny:**

Mgr. Pavel Knápek, Ph.D. – University of Pardubice, Czechia

© Katedra cizích jazyků, Fakulta filozofická, Univerzita Pardubice

© Ed. Bianca Beníšková

ISBN 978-80-7560-431-6 (Print)

ISBN 978-80-7560-432-3 (PDF)

ISSN 2336-5307 (Print)

ISSN 2336-5315 (Online)

Inhaltsverzeichnis/ Contents/ Obsah

Inhaltsverzeichnis/ Contents/ Obsah	3
Vorwort	7
Foreword	9
Předmluva	11
Kultur und Literatur / Culture and Literature / Kultura a Literatura	13
Grundlagen der Mehrsprachigkeit des angehenden Gelehrteneuropäers Ignaz Aurelius Feßler (1756–1839) – eine erste Bestandsaufnahme ÁKOS BITTER	15
Sprachbiographien böhmischer Spätaussiedler:innen ANETA BUČKOVÁ.....	29
Caroline Pichlers „ungarischer Salon“ – Eine Wiener Salondame und ihre Beziehungen zu Ungarn ORSOLYA TAMÁSSY-LÉNÁRT	41
Inter- und transkulturelle Effekte der Migration auf die Figuren in den Erzählungen “Ausreiseantrag” und “Begrüßungsgeld” von Richard Wagner ALI OSMAN ÖTÜRK – KADIR ALBAYRAK	65
Die Kinderfiguren als Außenseiter im Werk „Die grauen und die grünen Felder“ von Ursula Wölfel ALI OSMAN ÖZTÜRK – HALIME YEŞİLYURT	77
Interkulturalität und Kulturtransfer in der Rezeption der siebenbürgisch-ungarischen Literatur ORSOLYA TÓTH	93
Linguistik und Mediävistik / Linguistics and Medieval Studies / Lingvistika a Medievistika	105
Übersetzung von Lakunen zur Prävention interkultureller kommunikativer Störungen SVITLANA AMELINA	107

Auf den Spuren bildhafter Ausdrücke in der deutschen und tschechischen Wirtschaftspresse VĚRA HÖPPNEROVÁ	117
Zur Differenziertheit der deutschen Dialekte im ehemaligen Kronland Österreichisch- Schlesien GRZEGORZ CHROMIK	133
Grenzüberschreitung linguistisch und kulturpolitisch LENKA MATUŠKOVÁ	147
»Tristan und Isolde« – ein europäischer Superhit und Evergreen MAX SILLER.....	161
Didaktik/ Didactics/ Didaktika	179
Identitätsbildung in Bezug auf das Sprachlernen am Beispiel des Deutsch- und Englischunterrichts in der Region Budweis DAVID FISCHBÖCK	181
Interkulturelle Kompetenz interdisziplinär entwickeln in Theorie und hochschulischer Unterrichtspraxis VITA HAMANIUK – IRYNA SELYSHCHEVA	197
Dolmetschunterricht in mehrsprachigen Gruppen – ein Methodikvorschlag HELENA JAKLOVÁ	213
Gestaltungsmöglichkeiten des Deutschunterrichts an pädagogischen Universitäten der Ukraine VALENTYNA KARPIUK – YULIYA KAZHAN	229
Autorinnen und Autoren/ Authors/ Autoři	241

Diesen Sammelband widmen wir unserer lieben Kollegin, Professor **Ingrid Hudabiunigg**, anlässlich ihres 80. Geburtstags. Seit ihrer Tätigkeit an der Universität Pardubice ist sie eine unverzichtbare wissenschaftliche und organisatorische Stütze der Konferenz. Sie hat zur Zusammenarbeit vieler Teilnehmer:innen über Länder und Institutionen hinweg beigetragen. Während ihrer zehnjährigen Tätigkeit am Lehrstuhl für Fremdsprachen an der Philosophischen Fakultät der Universität Pardubice bereicherte sie die deutsche Sprachforschung in Mittel-, Ost- und Südosteuropa und ihre Lehrveranstaltungen zur Textanalyse, zur Kultur in den DACH-Ländern und der deutschen Literatur im gesellschaftlichen Kontext finden bei den Studierenden hohen Anklang. Für uns, ihre Kolleg:innen am Lehrstuhl, ist es eine große Ehre und Freude, mit Ingrid zusammenzuarbeiten.



The conference proceedings are dedicated to our dear colleague, Professor **Ingrid Hudabiunigg**, on the occasion of her 80th birthday. Since she started working at the University of Pardubice, she has been an indispensable scientific and organizational support of our conferences. She has contributed to the collaboration of many participants across countries and institutions. During her ten-year activity at the Department of Foreign Languages, Faculty of Arts and Philosophy, University of Pardubice, she has enriched linguistic research into the German language in Central, Eastern and South-Eastern Europe. Her courses on the analysis of texts, the culture of German-speaking countries and German literature in a social context have been very popular with students. It is a great honour and pleasure for us, her colleagues in the department, to work with Ingrid.

Tento sborník věnujeme naší milé kolegyni, profesorce **Ingrid Hudabiunigg**, u příležitosti jejích 80. narozenin. Od svého působení na pardubické univerzitě je nepostradatelnou vědeckou i organizační oporou konference. Přispěla ke spolupráci mnoha účastníků napříč zeměmi a institucemi. Během své desetileté činnosti na Katedře cizích jazyků Filozofické fakulty Univerzity Pardubice obohatila lingvistický výzkum německého jazyka ve střední, východní a jihovýchodní Evropě. Její kurzy analýzy textů, kultury a literatury německy mluvících zemí ve společenském kontextu se setkávají s velkým ohlasem u studentů. Pro nás, její kolegy z katedry, je velkou ctí a potěšením s Ingrid spolupracovat.

Vorwort

Der vorliegende Sammelband enthält rezensierte Beiträge der internationalen Konferenz *Interkulturelle und transkulturelle Dimension im linguistischen, kulturellen und historischen Kontext 2021*. Die vom Lehrstuhl für Fremdsprachen der Philosophischen Fakultät der Universität Pardubice organisierte Tagung blickt auf eine bereits achtzehnjährige Tradition zurück und verzeichnete ein reges Interesse von Teilnehmenden aus verschiedenen Ländern. Es handelt sich von Anfang an um ein weltoffenes Forum für einen konstruktiven Austausch wissenschaftlicher Erfahrungen und mit dem anschließend herausgegebenen Sammelband stellt sie eine Plattform für die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen und Projektideen dar. Die vorliegende Ausgabe erscheint als fünfte Nummer des Konferenzsammelbandes *Interkulturalität in Sprache, Literatur und Bildung/ Interculturality in Language, Literature and Education/ Interkulturalita v jazyce, literatuře a vzdělání*. Alle fünf Bände knüpfen an die gut etablierte Tradition der vorherigen Publikationen an. Der aktuelle Band enthält diesmal nur deutsch geschriebene Beiträge, jeweils mit einem englischen Abstract. Der international zusammengesetzte Redaktions- und Rezensionsrat bürgt für einen hohen wissenschaftlichen Wert der Publikation. Jeder Artikel des Buches wurde einem zweifachen Begutachtungsprozess (Double-Blind Peer Review) unterzogen. Unser Sammelband ist nicht nur in Druckversion erhältlich, sondern er steht auch in freier online PDF-Version zur Verfügung, was einen besseren Zugang zu den für die Wissenschaftler:innen wichtigen Informationen und ein effektiveres Recherchieren ermöglicht.

Die vorliegenden Beiträge sind drei übergeordneten Themenkomplexen zugeordnet: Es handelt sich um Überlegungen und Analysen in den Bereichen Kultur und Literatur, Linguistik und Mediävistik, Didaktik. Alle Themen, die im Buch enthalten sind, werden im Fokus der inter- und transkulturellen Kommunikation behandelt. Es zeigt sich, dass die Forschungen sowohl auf die Vermittlung von Kultur- bzw. Sprachwissen zielen als auch diverse Fragestellungen aufarbeiten, die aus inter- bzw. transkulturellen Sicht betrachtet und analysiert werden. Eine besondere Rolle kommt nicht nur den Formen der interkulturellen Wissensvermittlung in der Literatur und im Unterricht zu, sondern auch dem Phänomen des Übersetzens als einer Kulturvermittlungstätigkeit sowie der Erforschung sprachwissenschaftlicher Aspekte.

Die Entscheidung, welche gendergerechte Schreibweise zu benutzen ist, wurde den Autor:innen überlassen. So wollen wir auch hinsichtlich dieses Phänomens offen für Diversität bleiben.

Wir hoffen, dass das in den einzelnen Beiträgen Präsentierte nicht nur den wissenschaftlichen Diskurs bereichert, sondern dass vieles in der pädagogischen Praxis und im Alltag umgesetzt werden kann, um bei der Überwindung zwischenmenschlicher Barrieren jeder Art einen Beitrag leisten zu können.

Wir, die Kolleginnen und Kollegen des Lehrstuhls für Fremdsprachen an der Philosophischen Fakultät der Universität Pardubice, möchten uns bei unseren lieben ukrainischen Kolleginnen bedanken, die es trotz der unglaublich schweren Situation geschafft haben, ihre Beiträge einzureichen. Wir wünschen ihnen und uns allen, dass der gesunde Menschenverstand siegen wird und dass wir alle an die friedlichen Zeiten vor der russischen Aggression anknüpfen können.

Pardubice, Oktober 2022

Bianca Beníšková

Foreword

The present volume contains reviewed contributions of the international conference Intercultural and Transcultural Dimension in Linguistic, Cultural and Historical Context 2021. Organized by the Department of Foreign Languages of the Faculty of Philosophy of the University of Pardubice, the conference looks back on an already eighteen-year tradition and it registered a lively interest of participants from different countries. From the very beginning, it has been a cosmopolitan forum for a constructive exchange of scientific experiences, and with its subsequently published anthology, it represents a platform for the publication of research results and project ideas. The present title appears as the fifth number of the conference anthology *Interkulturalität in Sprache, Literatur und Bildung/ Interculturality in Language, Literature and Education /Interkulturalita v jazyce, literatuře a vzdělání*.

All five volumes continue the well-established tradition of previous publications. The current volume contains only contributions written in German, each with an English abstract. The internationally composed editorial and review board vouches for the high scientific value of the publication. Each article in the book has been subjected to a double-blind peer review process. Our anthology is not only available in print version, but it is also available in free online PDF version, which allows better access to the information important for scientists and more effective research.

The present contributions are assigned to three overarching themes: They are reflections and analyses in the areas of: Culture and Literature, Linguistics and Medieval Studies, Didactics. All topics included in the book are treated in the focus of inter- and transcultural communication. It can be seen that the research is aimed both at the transmission of cultural or linguistic knowledge and at working through diverse issues that are considered and analyzed from an intercultural or transcultural point of view. A special role is given not only to the forms of intercultural knowledge transmission in literature and teaching, but also to the phenomenon of translation as a cultural mediation activity and to the research of linguistic aspects.

The decision of which gender-appropriate spelling to use was left to the authors. Thus, we want to remain open to diversity with regard to this phenomenon as well.

We hope that what is presented in the individual contributions will not only enrich the scientific discourse, but that much can be implemented in pedagogical practice and everyday life in order to contribute to overcoming interpersonal barriers of any kind.

We, the colleagues of the Department of Foreign Languages, Faculty of Arts, University of Pardubice, would like to thank our dear Ukrainian colleagues who managed to submit their contributions despite the incredibly difficult situation. We wish them and all of us that common sense will prevail and that we will all be able to return to the peaceful times before the Russian aggression.

Pardubice, October 2022
Bianca Beníšková

Předmluva

Sborník, který se Vám dostává do rukou, obsahuje recenzované příspěvky mezinárodní konference *Interkulturní a transkulturní dimenze v lingvistickém, kulturním a historickém kontextu 2021*. Tato konference pořádaná Katedrou cizích jazyků Filozofické fakulty Univerzity Pardubice má již šestnáctiletou tradici a zaznamenává živý zájem účastníků z nejrůznějších zemí. Od počátku se jedná o fórum otevřené konstruktivní výměně vědeckých zkušeností a s navazující publikací vytváří platformu pro uveřejňování vědeckých výsledků i projektových záměrů. Aktuální výtisk vychází jako páté číslo konferenčního sborníku *Interkulturalität in Sprache, Literatur und Bildung/ Interculturality in Language, Literature and Education/ Interkulturalita v jazyce, literatuře a vzdělání*. Všechny pět svazků navazuje na dlouhodobou tradici dřívějších publikací. Aktuální sborník obsahuje pouze příspěvky v němčině – vždy s anglickým abstraktem. Mezinárodně složená redakční a recenzní rada ručí za vysokou kvalitu předkládaných příspěvků. Každý článek prochází dvojím evaluačním řízením formou Double-Blind Peer-Review. Sborník vydáváme nejen jako tištěnou knihu, ale i v bezplatně dostupné online verzi, což umožňuje lepší přístup k obsahu a také zefektivňuje možnosti vyhledávání.

Příspěvky jsou řazeny do tří hlavních tematických komplexů. Jedná se o úvahy a analýzy z oblasti kultury a literatury, jazykovědy a medievistiky, didaktiky. Veškerá témata, o kterých předložená publikace pojednává, jsou prezentována z hlediska interkulturní a transkulturní komunikace. Výsledky výzkumu předložené v tomto sborníku usilují jak o zprostředkování poznatků z kultury či jazyka, tak i o nahlížení a analýzu nejrůznějších dalších témat pohledem interkulturality a transkulturality. V centru pozornosti autorů nestojí jen způsoby zprostředkování interkulturních poznatků z literatury a didaktiky, ale i problematika překladu jakožto prostředku mezikulturní výměny, společně s lingvistickými aspekty. Volbu genderových tvarů jsme ponechali na autorech. Chceme tak zůstat otevření diverzitě, a to i ve vztahu k tomuto fenoménu.

Doufáme, že obsah předložených pojednání obohatí nejen vědecký diskurz, ale mnohé z něj bude moci být uvedeno také do pedagogické i všednodenní praxe s cílem přispívat k překonávání mezilidských bariér jakéhokoli druhu.

My, kolegové z Katedry cizích jazyků Filozofické fakulty Univerzity Pardubice, bychom rádi poděkovali našim milým ukrajinským kolegům, kterým se podařilo napsat příspěvky i přes neuvěřitelně obtížnou situaci. Přejeme jim i nám všem, aby zvítězil zdravý rozum a abychom se všichni mohli vrátit do mírových časů před ruskou agresí.

Pardubice, září 2022

Bianca Beníšková

Kultur und Literatur
Culture and Literature
Kultura a Literatura

Grundlagen der Mehrsprachigkeit des angehenden Gelehrteneuropäers Ignaz Aurelius Feßler (1756–1839) – eine erste Bestandsaufnahme

ÁKOS BITTER

UNIVERSITÄT REGENSBURG

DEUTSCHLAND

Abstract:

Der spätere Theologe; Literat, Historiker, Freimaurer, Redakteur und Bischof Ignaz Aurelius Feßler wird 1756 in der ungarischen Reichshälfte des Habsburgerreiches geboren. Zur deutschen Erstsprache des Achtjährigen kommen Latein als Zweitsprache und noch während seiner Gymnasialzeit bzw. Grundausbildung als Kapuziner weitere Sprachen hinzu. Das Ziel dieses Beitrags ist es, eine erste Bestandsaufnahme für die Grundlagen von Feßlers späterer Mehrsprachigkeit zu machen.

Schlüsselwörter: Habsburgerreich, Ungarn, 18. Jahrhundert, Erstsprache Deutsch, Zweitsprache Latein, Mehrsprachigkeit, Gymnasium, Ordensausbildung

Fundamentals of the Multilingualism of the European Scholar Ignaz Aurelius Feßler (1756-1839) – a First Survey

Abstract:

The later theologian, man of letters, historian, freemason, editor and bishop Ignaz Aurelius Feßler was born in 1756 in the Hungarian part of the Habsburg Empire. To German as his first language Latin was added from the age of eight onwards. Further languages were leaned during his grammar school years and basic education as a Capuchin. The aim of this article is to present a first survey of the foundations of Feßler's later multilingualism.

Keywords: Habsburg Empire, Hungary, 18th century, first language German, second language Latin, multilingualism, grammar school, religious education

1 Einführung

In der sog. Sprachbiographiesektion dieser Konferenz, die hauptsächlich Referate beinhaltet, welche unterschiedliche Aspekte der Sprachverwendung Angehöriger der deutschen Minderheiten in Polen, Tschechien und der Slowakei im 20. und 21. Jahrhundert zum Thema hat, ist dieser Beitrag gewissermaßen als ein Kuckucksei zu betrachten. Die hier betrachtete Gewährsperson kann gegenüber ihren um die zwei Jahrhunderte jüngeren NachfolgerInnen nicht direkt zu ihren Sprachgewohnheiten

befragt werden., Sie ist nur mittelbar, aufgrund ihrer Schriften¹ und anderer zeitgenössischer Dokumente auf diese zu erschließen, sie lebt ja noch vor der Entstehung der Nationalstaaten, sodass sie auch keiner ethnischen Minderheit im modernen Sinne zugerechnet werden kann: das Gleiche gilt für ihre gesellschaftliche Umgebung im Vielvölkerstaat Habsburgerreich. Diese Gewährsperson, Feßler wird von KOSZÓ (1923, 362) als Deutschungar² bezeichnet, wenn er die Umstände seiner Geburt in der ungarischen Reichshälfte der Habsburgermonarchie beschreibt, während er ein halbes Jahrhundert später von Barton (z. B. 1978, 12) immer wieder u. a. neben Zurndorfer als Burgenländer³ bezeichnet wird.

Das Motto dieser Konferenz heißt „Interkulturelle und transkulturelle Dimension im linguistischen, kulturellen und historischen Kontext“. Wenn im Folgenden die Grundlagen der Mehrsprachigkeit eines an der Leitha geborenen und an der Neva verstorbenen späteren Universalgelehrten dargestellt werden sollen, dann geschieht dies einerseits ganz im Sinne dieses Mottos. Andererseits bezieht es sich auf das Leben und Wirken eines Europäers, der in der zweiten Hälfte des langen 18. Jahrhunderts (1680–1830) theologisch, literarisch, historiographisch als Ordensmann und Professor, Hauslehrer, Freimaurer, Publizist, Redakteur, Gutsbesitzer und Bischof im Habsburgerreich, Preußen und dem Zarenreich in verschiedenen Kreisen, Netzwerken Institutionen und Infrastrukturen – vor dem Hintergrund einer deutschüberdachten Mehrsprachigkeit Länder und Regionen verbindend – tätig war.

Der zweisprachig aufgewachsene ungarisch-österreichische Schriftsteller jüdischer Abstammung, György Sebestyén (1930–1990), der nach seiner Flucht 1956 von Budapest nach Wien hauptsächlich auf Deutsch publiziert und zwischen Österreich und Ungarn eine Kulturvermittlerrolle übernimmt, sieht Feßler in einer mit seiner ähnlichen Position. Sebestyén bringt dies in seinem essayistisch verfassten Koreferat „Zur Vermittlerrolle der Ungarndeutschen“ (SEBESTYÉN 1988: 14–15)⁴ anhand der Beispiele eines Gelehrten, Karl Georg Romy (1780–1847), bzw. eines Historikers aus

¹ Die meisten biographischen Angaben beruhen auf FEßLER (1824). Ausdrücklich vermerkt werden nur Quellenangaben für Zitate.

² „Der Deutschungar Fessler, der in Zurendorf (Zurány) in Westungarn am 18. Mai 1756 zur Welt kam, erhielt eigentlich den Namen Ignaz in der Taufe.“ (KOSZÓ 1923: 362) In der Bezeichnung Deutschungar, die noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts geläufig war, bezog sich das Erstglied „Deutsch“ auf die Muttersprache, während das Zweitglied „Ungar“ auf die politische Zugehörigkeit.

³ Die Verwendung der Bezeichnung „Burgenländer“ durch den österreichischen Historiker Peter F. Barton könnte allein der Verbundenheit Feßlers mit seinem Geburtsort gelten. Der Name „Burgendland“ entstand allerdings erst 1921, als nach der Auflösung der Österreichisch-Ungarischen Monarchie nach dem ersten Weltkrieg Ungarn Gebiete mit einem überwiegenden deutschen Bevölkerungsanteil an Österreich abtreten musste. Zwar mag die Bezeichnung „Burgenländer“ für Feßler als anachronistisch klingen, kommt Barton immer noch besser und weniger missverständlich vor, als ihn Österreicher oder Ungarn zu nennen.

⁴ Es wurde gehalten auf „300 Jahre Zusammenleben – Aus der Geschichte der Ungarndeutschen. Internationale Historikerkonferenz (5.–6. März 1987)“, die ursprünglich zum 300. Jahrestag der Befreiung von Ofen/Buda von der osmanischen Besatzung noch im sozialistischen Ungarn, aber das erste Mal bei der Einladung von Historikern aus dem Westen organisiert wurde.

der Zips Johann Christian Engel (1770–1814), abschließend, im Vergleich mit letzterem, des Beispiels von Feßler, das er ins Detail gehend beschreibt, auf den Punkt:

Die Rolle der Ungarndeutschen als Mittler zwischen Kulturen kann, so scheint es, besser nicht demonstriert werden. Der Prozess verläuft wie ein gelungenes chemisches Experiment in der Retorte. Der ungarndeutsche Johann Christian Engel vermittelt die Geschichte des Banus Bank an Grillparzer, ein anderer Ungarndeutscher, Ignaz Aurelius Feßler hat seinen Anteil daran, dass József Katona einen „Bánk bán“⁵ zu Papier brachte. Die Ungarndeutschen sind in diesem Sinne Katalysatoren, sind ethnische Medien eines Strömens, das Ungarisches zu den Deutschen und Österreichern und Deutsches und Österreichisches zu den Ungarn bringt, sind bewusste oder unfreiwillige Vermittler geistiger Inhalte, sind Beispiele für die Wirksamkeit einer Dialektik, die Verschiedenartiges zu einer höheren Qualität vereint. (SEBESTYÉN 1988: 15-16)

2 Warum eine Feßler-Forschung in Hinblick auf seine Sprachen?

Das Ziel dieses Beitrags ist es, eine erste Bestandsaufnahme über die ersten zwanzig Jahre Feßlers, die er ohne Unterbrechung in der ungarischen Reichshälfte verbrachte, in Hinblick auf seine Sprachen zu schaffen: Wann, in welchem Kontext, mit wessen Hilfe er sie gelernt und praktiziert hat.

Goethe, den Humboldts oder Grimms gegenüber, die auch als Übersetzer von Literaturen aus aller Welt mit einer Vielfalt von Sprachen in Kontakt gekommen sind, ist Feßler nicht als „Sprachkünstler“ zu betrachten. Weder hat er in vier bis fünf Sprachen Konversationen geführt, noch hatte er mit Texten in Dutzend Sprachen zu tun, was auch damit zu tun haben könnte, dass er bei seinen Reisen weder den mittel- und osteuropäischen Raum verließ, noch verkehrte er hier mit Personen, die außerhalb dieses Gebietes zu Hause waren. Er verbrachte allerdings 50 seiner 83 Lebensjahre in Ländern außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachgebiets und verwendete neben seiner deutschen Muttersprache 75 Jahre lang eine Zweitsprache in Wort und Schrift: das Lateinische. Dieses Moment macht seine Sprachbiographie denen der im geschlossenen deutschen Sprachgebiet dieser Zeit geborenen und tätigen Gelehrten gegenüber interessant.

Der ungarische Literaturhistoriker János KOSZÓ (1915, 1923) widmete v. a. den Verdiensten des Historikers und Literaten Feßler für sein ungarisches Vaterland viel Aufmerksamkeit. Den evangelischen Kirchen- und Welthistoriker Peter F. BARTON (1969, 1978, 1980, 1982, 1983) beschäftigte er in vielerlei Weise über 15 Jahre lang. Schließlich legte – um nur die wichtigsten und ausführlichsten Arbeiten zu nennen – der

⁵ Ein ikonisches historisches Drama der ungarischen Vormärzzeit, in dem an einem Geschehen aus dem 13. Jahrhundert aktuelle Konflikte zwischen Österreichern und Ungarn thematisiert werden.

Fachhistoriker MAURICE (1997) nur über Feßlers Jahre um 1800 in Berlin als Reformator des Freimaurerlebens eine Monographie vor.

Überlegungen, ob oder wie weitere – wohl v. a. allem historische – Forschung zu Feßler und seinem Wirken generell neu aufgegriffen werden sollten, würden den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Die Frage sollte allerdings gestellt werden, warum die Vertiefung des bisher eigens nicht beachteten sprachlichen Aspekts in der Feßler-Forschung oder darüber hinaus ein Desideratum wäre. Eine mögliche Antwort hierfür wäre, dass der Einsatz sprachbiographisch durchgeführter, historisch-interdisziplinär eingebetteter Mehrsprachigkeitsforschung⁶, die das Individuum in gegenseitiger Interaktion mit seinen Kontexten und Netzwerken begreift, geeignet schiene, um regionalen bzw. interregionalen Transfer von Werten und seine/ihre gemeinschaftsprägende bzw. identitätsbildende Rolle besser zu verstehen.

3 Sprachenlernen und -verwendung beim jungen Feßler

Zur Veranschaulichung der abwechselnden Lebensräume und -kontexte des jungen Feßlers, die sich auch auf den Umgang mit seinen Sprachen ausgewirkt haben, folgen zwei Abbildungen. Anschließend werden einzelne Etappen ausführlicher behandelt. Eingeleitet wird diese chronologische Übersicht (vgl. 5–10) von allgemeinen Überlegungen von BARTON (1978) (vgl. 4).

⁶ Sprachbiographieforschung über Generationen hinweg kommt ohne den historischen Aspekt nicht hinaus. BITTER/HUDABIUNIGG/MARCHEL (2018) liegen vergleichende Analysen historischer Entwicklungen über mehrere Jahrhunderte zu Grunde. In BITTER/MARCHEL (2021) spielt die Geschichte der „Poncichter“ (Bohnenzüchter) auch eine wichtige Rolle.

Zeit		1766–73	1773–76
Orte	Zurndorf/Zurány; Preßburg/Bratislava/ Pozsony	Raab/Győr; Preßburg; Gattendorf/Lajtakáta	Ofen/Buda; Moor/Mór; Besnjö/Máriabesnyő; Großwardein/Oradea/Nagyvárad
Wege	Umzug 1760 von Zurndorf nach Preßburg	1766 Umzug der Familie nach Raab; 1768 Umzug für drei Monate zum Onkel Preßburg; 1770 Umzug zur Gastfamilie Gattendorf	Umzüge aus Raab nach Ofen/Moor 1773; Besnjö 1774; Großwardein 1775
Rollen	Kleinkind	Schüler, Austauschschüler (1770), Nachhilfeschüler	Kapuziner. Novize und Bruder
Aufgaben	Lesen (ab 1760); Lateinerwerb	Lernen für Gymnasialabschluss	Ordensgrundausbildung

 Abb. 1 Überblick zu Feßlers Lebenskontexten⁷

Zeit	1756–	1759–	1764–	1770–	1771–	1773–1776
Lebensorte	Zurndorf Preßburg	Preßburg	Raab – (Preßburg 1768 drei Monate bei Onkel)	Preßburg Gattendorf	Raab	Reichshälfte Ungarn
Bildungs- einrichtungen	Zu Hause	Daheim Mutter: Lesen, Schreiben	Daheim <i>legatus natus</i> ; Jesuiten- gymnasium Raab; Hauslehrer	Jesuiten- gymnasium Preßburg	Jesuiten- Gymnasium Raab; Hauslehrer	Kapuziner- konvente; Bischöfliche theologische Akademie Großwardein
Sprach- einflüsse, -verwendung	DEU DIV	DEU DIV	DEU LAT UNG DIV	LAT UNG DEU	DEU LAT UNG	LAT UNG DEU DIV
Sprachen- lernen	DEU	DEU	LAT DEU	LAT UNG DEU	LAT DEU	LAT AGR

 Abb. 2 Überblick zu Feßlers Spracherwerbskontexten⁸

⁷ Die Ortschaftsnamen werden bei ihrer Erstnennung an erster Stelle wie bei FEßLER (1824) angeführt. Bei drei Formen folgt an zweiter Stelle die heutige offizielle Bezeichnung und an der dritten die ungarische. Bei insgesamt zwei Formen ist an zweiter Stelle die ungarische. In In FEßLER (1824, 38) etwa steht die Schreibweise Besnjö, während in FEßLER (1824, 221) Besnjö.

⁸ Zu *legatus natus* vgl. 3.3; AGR?: Griechisch, vermutliche einzelne Wörter, Begriffe, Zitate, wobei ein systematisches Lernen unwahrscheinlich ist, DEU: Deutsch, DIV: diverse v.a. slawische Sprachen, LAT: Latein, UNG: Ungarisch.

4 Barton zu Feßlers Sprachenlernen im Allgemeinen

Vor dem chronologischen Überblick zu Feßlers Kontakt mit seinen Sprachen sollen eingangs zwei allgemeine Überlegungen stehen, die zwar über das Zeitfenster der ersten zwanzig Jahre hinausgehen und daher an denen zukünftige Forschung anknüpfen kann, sie bieten zugleich nützliche Querverbindungen zu autobiografischen Angaben in FEßLER (1824: 8ff.).

Nachdem Barton seine Habilitationsschrift über Feßler (1969) fertiggestellt hatte, entfaltete er sein akribisch und opulent Erforschtes in vier weiteren Schriften, die in Feßlers vier Lebensphasen das Individuum und seine Stellung und Rollen in seiner Zeit zum Thema haben. Die erste davon ist eine Fallstudie (1978) über Innocentius Feßler: Barton verfolgt seinen Protagonisten bis nach Lemberg, wo der junge Professor auf seinen Wunsch aus dem Kapuzinerorden entlassen wird und damit auch seinen Ordensnamen ablegt.

Anders als in BARTON (1969) geht der Verfasser im Kapitel „1. Ein Kind des Burgenlandes“ (S. 20ff.) auch im Allgemeinen auf Feßlers Sprachenpraxis ein. BARTON (1978: 22) greift einerseits die zeitgenössische Kritik an Feßler auf, nach der Deutsch nicht dessen Muttersprache wäre und erklärt die Irritation mit Feßlers extensivem Lateingebrauch (vgl. 7–10) bzw. „starke[n] innere[n] Hemmungen“⁹, was dazu geführt habe, dass Feßler „die Geläufigkeit der Rede eingebüßt zu haben schien“. Barton beschreibt andererseits Feßlers Lebensraum in seiner Kindheit als deutsch-slawisch-magyarisch¹⁰ mehrsprachig, wobei Deutsch eindeutig dominiert (vgl. 5).

Um diesen beiden und weiteren Bemerkungen auf den Grund zu kommen und die Wurzeln der Mehrsprachigkeit des jungen Feßlers weiter aufzudecken, bedarf es neben dem Studium des Gesamtwerkes, das voller autobiographischer Bezüge und Hinweise (vgl. 4) ist, der Erforschung von Feßlers Bildungsstätten aufgrund von Statistiken bzw. Archivmaterial: Matrikelbüchern, Privatkorrespondenz, informellen Unterlagen.

5 Zurndorf bis 1759

Ignaz Feßler¹¹ wird zwar 1756 in Zurndorf (im Komitat Moson) geboren, aber um sich vom sprachlichen Kontext seiner ersten Lebensjahre ein Bild machen zu können, gilt es,

⁹ FEßLER (1824: 7) berichtet davon, dass ihm im Alter von etwa drei bis vier Jahren schwergefallen ist, sauber und verständlich zu reden, so dass ihm nach damaligem Brauch die Zunge dreimal gelöst wurde.

¹⁰ BARTON (1978: 22) verwendet das Adjektiv „magyarisch“ angemessen für die Sprache, während „ungarisch“ bekanntlich auch oder v.a. in anderen Zusammenhängen gebräuchlich ist. Unter „slavisch“ versteht er in dieser Region das Grenzlandkroatische, das auch im heutigen Burgenland gesprochen wird.

¹¹ Den Ordensnamen Innocentius bekommt er 1773, nach seinem Eintritt in den Kapuzinerorden in Moor/Mór, um ihn 1787 nach seiner Entlassung in Lemberg wieder abzulegen. 1791 legt er sich nach seiner

Feßlers eigenen Forschungen (vgl. FEßLER 1824: 1–5) und Überlegungen Beachtung und Vertrauen zu schenken¹². Seine Mutter, Anna Maria Kneidinger (1729–1795), die als Tochter eines Wiener Seidenfabrikanten und Enkelin eines oberösterreichischen Gastwirts in Wien aufgewachsen ist und die schließlich 1754 seinen Vater, Johann Georg Feßler (1710–1774), den ehemaligen Soldaten der Habsburgerarmee und Zurndorfer Gastwirt heiratet, könnte sprachlich das prägendste Vorbild für Feßlers Kindheit sein. Unbewusst dürfte das Kleinkind wahrnehmen, dass Vater und Mutter nicht genau die gleiche Sprache, den gleichen Dialekt sprechen. Denn die ostösterreichische Varietät, die Anna Maria Kneidinger seit ihrer Geburt umgibt, lernt ihr Mann in der Armee als die Varietät mit dem höchsten Prestige, unter anderen die Sprache der Befehlshaber, kennen und wohl auch sprechen.

Die sprachlich-kulturelle Umgebung in Zurndorf im Komitat Moson¹³ wurde in den letzten hundert Jahren am meisten durch die Wiedergewinnung und Neuansiedlung der von den Osmanen besetzten Gebiete gestaltet. Im Laufe dieser Entwicklung sind sich auch Feßlers Eltern wie viele andere mit vergleichbaren Hintergründen in dieser Gegend begegnet.¹⁴

Aufnahme in die evangelische Kirche im oberschlesischen Beuthen/Bytom zu Ehren des Kirchenvaters Augustinus den zweiten Vornamen Aurelius zu.

¹² BARTON (1978: 14–15) geht auf die Problematiken der Glaubwürdigkeit von Autobiographien ein. Feßler habe sich sicherlich zu wichtig genommen. Dabei hätten Detailuntersuchungen gezeigt, dass er keine Fabeln verbreitet habe. Des Weiteren werden einige Fälle aufgezählt, wo und aus welchen Gründen Feßler von einer dokumentarischen Darstellung der Tatsachen abgewichen sei.

¹³ Laut SEEWANN (2012a: 214) beträgt die Bevölkerungszahl der Deutschen im Königreich Ungarn für das Stichjahr 1720 rund 400.000 (in erster Linie in den Komitaten Pressburg, Moson, Sopron, Vas, Zips und Siebenbürgen).

¹⁴ Vgl. SEEWANN (2012: 105): „Kaiser Leopold setzte 1688 unter dem Vorsitz des Grafen Leopold Kollonitsch (1631–1707), Bischof von Raab eine Kommission ein, die Vorschläge für die Neuordnung des wiedervereinigten Königreiches ausarbeiten sollte [...] Die Rede war vom Neuaufbau des Landes vor allem im wirtschaftlichen Bereich durch Förderung des Handels und Gewerbes und eine groß angelegte Kolonisation. Unter Berufung auf merkantilistische Gesichtspunkte sollten möglichst viele Siedler ins Land gebracht werden, nach Meinung von Kollonitsch auch aus den österreichischen Erbländern.“



Abb. 3 Feßler wie seine Eltern¹⁵ stammen aus (bis 1648 erworbenen) Kerngebieten der Habsburgermonarchie (SEEWANN 2012: 538)

6 Preßburg bis 1764

Dass seine Mutter in ihrem 19. Lebensjahr infolge einer Krankheit ein Auge verliert, trägt dazu unter anderem bei¹⁶, dass FEßLER (1824, 8f.) von der Mutter beigebracht bereits mit fünf Jahren „ohne fremde Mitwirkung“ lesen und schreiben kann, wobei ihm die Gesellschaft von Altersgenossen noch lange vorenthalten bleibt. Wie BARTON (1978: 42) darauf hinweist, werden die deutschen Fassungen im Original auf Latein geschriebener beliebter Heiligenvitae gelesen, wodurch sich bald und die kommenden Jahre hindurch eine eigene Welt auf tut.

¹⁵ Dies trifft aufgrund dieser Karte mit großer Wahrscheinlichkeit auch auf Johann Georg Feßler (um 1710–1774) zu, der entweder aus dem allgäuischen oder kurpfälzischen Weingarten stammt. Am stärksten sind deutsche Volksgruppen nach SEEWANN (2012a: 214) neben der Zips und Siebenbürgen, also den deutschen Siedlungsgebieten, die von der osmanischen Eroberung nicht betroffen waren, in den vier an der österreichischen Reichshälfte grenzenden Komitaten vertreten.

¹⁶ Der Bub muss seiner Mutter oft mehrer Stunden pro Tag vorlesen. Das hatte sicherlich mehrere Gründe. Die fromme Bürgerstochter wollte aus dem einzigen Sohn einen gebildeten Ordensmann werden lassen und auch in ihrer Nähe wissen. Zudem konnte sie immer weniger darauf zählen, dass die Belohnung ihres Mannes die Kosten der Familie deckt, so dass sie mit Nährarbeiten dazuverdienen musste.

Mit dem Lesen lernt der junge Feßler eine weitere Sprache, die deutsche Schriftsprache der Übersetzer dieser Lebensläufe und bald auch der Bibel mit einer Vielzahl fremder Namen und Bräuche kennen.

7 Raab bis 1770

Mit acht Jahren kommt FEßLER (1824: 15f.) mit der Originalsprache der Geschichten seiner Helden, dem Lateinischen, in Kontakt. Dies findet, wie es damals in Ungarn, wo Latein bis 1844 offizielle Sprache ist, im Brauch ist, über einen Buben, den sog. *legatus natus*¹⁷ statt. Der junge Feßler erfährt durch die Konversation mit hohen Prälaten auf Latein, dass diese Sprache Türen für Gesellschaften öffnen kann, denen man gerne angehören würde, und zwar noch vor dem Einschlagen des mühsamen, aber abenteuerreichen Weges der Aneignung dieser Sprache, der zum Parnass vieler begehrter Wissenschaften und Erkenntnisse führt.

Zwei Jahre später, 1766, fängt für den selbstsicher auf Latein parlierenden Buben in der untersten grammatischen Klasse die Schule im Raaber Jesuitengymnasiums¹⁸ an die FEßLER (1824, 18ff) „zur Schule der Demuth und Selbstverläugnung“ werden sollte. Der Bub, der ja bisher in seiner Welt lebt und alles nach seiner eigenen Logik und Präferenz rezipiert¹⁹ hat, stößt jahrelang auf einen großen Widerstand, an dem er mit Hilfe eines beliebten Nachhilfelehrers vielfach wachsen soll. Er kommt in die Eselsbank,

¹⁷ Wie dies FEßLER (1824: 15–17) ausführlich beschreibt, ziehen bei der Familie von 8-jährigen Buben, also ca. ein bis zwei Jahre vor dem Beginn des Gymnasiums, ungefähr drei bis vier Jahre ältere Buben ein, die mindestens die ersten beiden Grammatikklassen absolviert haben, um mit dem Vorgymnasiakind nur Latein zu reden. Die Bezeichnung *legatus natus* (geborener/ewiger Versetzer/Umzügler) weist spöttisch darauf hin, dass diese Schüler mehrere Jahre lang von Schule zu Schule, von Stadt zu Stadt weiterziehen mussten, um schließlich fertig zu werden.

¹⁸ A GYÖRI JEZSUITA GIMNÁZIUM DIÁKSÁGA: 19811: Forler/Ferber/Fezler/Fesler, Ignatius Ung. „Czuldorfensis“ Zurány (Zurndorf) (Sopron m.); 1766 PARVmai (Cat. Iaur. III. 69r); 1767 PRINC (Cat. Iaur. III. 71v); 1768 GRAM (Cat. Iaur. III. 74r); 1769 SYNT (Cat. Iaur. III. 76r); 1771 RHET (Cat. Iaur. III. 79v) – Je nach sprachlichem Hintergrund des Verwaltungspersonals werden v.a. Nachnamen in unterschiedlichen Formen festgehalten. Auch die Angabe Sopron m. (Komitat Sopron) ist offensichtlich falsch. Ung. Zárány dt. Zagersdorf liegt im Komitat Sopron/Ödenburg.

¹⁹ KOSZÓ (1923: 364–365) weist auf die späteren Folgen und Früchte von Feßlers Aufnahmevermögen, das vor allem nach den eigenen Gesetzmäßigkeiten richtig funktionsfähig ist und zum Erfolg führt: „Fessler war eine ausserordentlich [sic!] rezeptive Natur. Er nahm schnell entschlossen an jeglicher Bewegung des ausgehenden XVIII. und anbrechenden XIX. Jahrhunderts teil. Man kann die verschiedensten Strömungen des österreichischen und alsbald des deutschen – denn er floh nach Deutschland – Geisteslebens an ihm und seiner Wirksamkeit wie in einem Spiegelbild verfolgen. Fast keine Wendung der Dinge entging seiner Aufmerksamkeit und alle beeinflussten ihn. [...] Selbst als er noch auf Seiten der Aufklärung stand, zeigten sich im Keime schon andere Richtungen in seiner Auffassung, was ihm ermöglichte, ziemlich schnell auch zur Romantik überzugehen, ganz besonders aber fast alle philosophischen Ideenkreise dieser Jahrzehnte zwischen 1780 und 1810 durcharbeiten, sich anzueignen und daraus eklektisch eine eigene Weltanschauung zurecht zu machen.“

weil er das System der lateinischen Konjugationen und Deklinationen nicht in der erwarteten Form wiedergeben kann. Während eines paarmonatigen Aufenthaltes beim geliebten Onkel in Preßburg 1768, der den Schulfrust in Raab aufwiegen soll, lernt FEßLER (1824: 19f.) die Welt der Ingenieurwissenschaften und das Hantieren mit Zirkel und Lineal kennen. Dort liest er das erste Mal systematische christliche und Weltgeschichte, z. T. übersetzt aus dem Französischen. Diese neuen Erfahrungen faszinieren ihn, der Onkel bekommt aber einen Auftrag in Agram/Zagreb, so muss Feßler nach Raab zurück. 1769 gelingt es ihm schließlich, der Eselsbank zu entkommen.

In der syntaktischen Klasse nach einem Lehrerwechsel, so Feßler,

wurde mir erst klar, wozu die Grammatik nöthig sei. Mein Nagy [Ordenspriester, Hauslehrer] machte es mir leicht, das Vernachlässigte nachzuholen. Bald erwarb ich mir die Fertigkeit, auch rein lateinisch zu denken und das Gedachte niederzuschreiben. Die erste Anwendung, die ich davon machte, war Abfassung eines Gebetbüchleins nach meinem Geschmack[.] (FEßLER 1824: 21-22)

Er erreicht also den ersten Meilenstein, bekommt auch einen kognitiven Zugang zu seiner Zweitsprache. Seine Mutter arrangiert für ihn einen Freundeskreis aus gleichgesinnten Gleichaltrigen, wo er sich vielfach ausprobieren kann.

8 Preßburg bis 1771

Das kommende Austauschjahr bei der ungarischen Familie Vízi bringt ihm neben dem kommunikativen Ungarischlernen mit dem Sohn der Familie den Besuch der poetischen Klasse eine weitere Vertiefung im Lateinischen. Neben dem Lesen und z. T. Vortragen der Werke von klassischen und Renaissancemeistern der Lyrik, Epik und Dramatik darf er sich selbst als Autor und Schauspieler ausprobieren. In Senecas Stil schreibt er mit dem Titel *Saul* eine Tragödie und übernimmt die Hauptrolle. FEßLER (1824: 28) ist zurückblickend der Meinung, dass ihm dieses Austauschjahr „einen mehr umfassenden wissenschaftlichen Gesichtskreis eröffnet [hat].“

9 Raab bis 1773

In Raab findet er seine Freunde wieder und zur rhetorischen Klasse befördert liest er viel lateinisch schreibende Autoren, angefangen von den Klassikern (v. a. Historikern und Rhetoren) bis zu den Theologen vom Mittelalter bis zur Neuzeit und liest seiner Mutter auf Deutsch vor, wobei er von den Karmeliten mystische Literatur borgt. Er fängt an, selbst seine Lektüre zu bestimmen. Im nächsten Jahr, 1772, darf FEßLER (1824: 31–33) am Festtag des Gründers der Jesuiten, Ignatius von Loyola, vor der ganzen Schule die (lateinische) Lobrede halten, die v. a. bei den Angehörigen des Ordens großen Beifall findet. Nichtsdestotrotz wird er seine Anmeldung bei den Jesuiten, die v. a. seiner Mutter

am Herzen lag, in Berufung auf eine nahe zu erwartende Auflösung des Ordens abgelehnt. Da der Sechzehnjährige seine Zukunft in einem der Orden sieht, verlängert er um ein Jahr und besucht logische und metaphysische Vorlesungen auf Latein, die natürlich schon mit einfachen Disputationen verbunden sind.

10 Moor, Besnjiö und Großwardein bis 1776

Für die nächsten drei Jahre zieht FEßLER (1824: 33–35) in die Mitte Ungarns, wodurch sich die sprachliche Umgebung ändert (vgl. Abb. 3). In Ofen meldet er sich beim Vetter seiner Mutter, P. Georgius Kneidinger, im Kapuzinerorden und fängt 1773 mit dem Noviziat in Moor an. Es ist davon auszugehen, dass viele Ordensmänner zu der Zeit einen deutschen sprachlichen Hintergrund haben, da die ehemals von den Türken besetzten Gebiete immer noch bevölkerungsarm und die Magyaren zu einem erheblichen Teil immer noch protestantisch sind, bzw. die im Bildungswesen unentbehrlichen Orden ihr Zentrum in Wien haben.

Der Kapuzinernovize FEßLER (1824: 35–37) merkt schnell, dass in diesem Orden Lesen und Wissensvermehrung einen anderen Stellenwert als bei den Jesuiten haben. Immerhin bekommt er dort das erste Mal Senecas moralphilosophische Werke in die Hand, die ihn ein Leben lang begleiten sollen. In Besnjiö/Máriabesnyö bekommt er von einem Externen erstmals ins Deutsche übersetzte, „aufgeklärte“ französische historische und philosophische Literatur, die seine erste Glaubenskrise auslöst. Dabei steht ihm die Klosterbibliothek frei zur Verfügung, da er die Blumen des die Bibliothek betreuenden Paters regelmäßig begießt. Von einem anderen Pater bekommt er Hoffmanswaldaus auserlesene Gedichte, aus denen Fr. Innocentius die Unterschiede der Geschlechter kennen lernt.

Im letzten Jahr seiner theologischen Grundausbildung kommt der zwanzigjährige FEßLER (1824: 47–49) nach Großwardein in eine bischöfliche theologische Akademie mit internationaler Hörerschaft. Hier trifft er auf Lateinisch verfasste ungarische Geschichtsschreibung, die ihn bis zu seinem historischen Hauptwerk begleiten soll und die er dort ergänzend nicht nur sprachlich ins Deutsche überträgt. Zudem hat er hier Kontakt zu einer verwitweten ungarischen Schneiderin evangelisch-kalvinischer Konfession, von der er ins Deutsche übersetzte Literatur zur allgemeinen Lebensführung bekommt, und in die er sich verliebt. FEßLER (1824, 49–51) gibt ihre Antwort auf seinen Liebesbrief an sie in langen Passagen wieder. Es wäre in der Tat sehr hilfreich und interessant, über das Original dieses Antwortbriefes wie auch Feßlers Liebesbrief zu verfügen, um sie sprachlich zu analysieren und sich ein Bild darüber machen zu können, wie die schriftliche Kommunikation zu so einem Thema zwischen Personen mit einem unterschiedlichen jedoch geringfügig bekannten sprachlich-kulturellen Hintergrund zu der Zeit laufen konnte.

Feßler verlässt nach der Beendigung des ersten Teils seiner Ordensausbildung die ungarische Reichshälfte und kommt im Alter von zwanzig für sieben Jahre ins geschlossene deutsche Sprachgebiet und mit Griechisch und Hebräisch, Französisch bzw. orientalischen Sprachen in Kontakt.

11 Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde ein erster Versuch unternommen, hauptsächlich aufgrund einiger autobiographischer Angaben Feßlers eine Bestandsaufnahme in Bezug auf die Momente und Entwicklungen in den ersten zwanzig Jahren des späteren europäischen Gelehrten vorzunehmen. Diese ersten zwanzig Jahre reichen bis zu Ende seines Grundstudiums und in ihnen findet noch keine wissenschaftliche Tätigkeit statt. Sie finden ohne Unterbrechung in der ungarischen Reichshälfte statt.

Es lässt sich feststellen, dass bis zu diesem Zeitpunkt, d. h. Feßlers zwanzigstem Lebensjahr, eine ins Detail gehende herausgebildete deutsch-lateinische Zweisprachigkeit in Wort und Schrift attestiert werden kann. Sie hat ihn befähigt, evtl. weitere relevante Sprachen (vgl. 9) zu erlernen, um sich in Interessensbereichen wie Literatur, Geschichtsschreibung, Theologie und Philosophie, die sich ansatzweise bis zu diesem Zeitpunkt in Feßlers Blickfeld geraten sind, weiter vertiefen zu können. Des Weiteren lassen sich gewisse mündliche rezeptive wie produktive Ungarischkenntnisse als Teil dieser Mehrsprachigkeit nachweisen, während dies in Bezug auf slawische Sprachen in einem niedrigeren Maße zutreffen sollte.

Ein nächster Schritt bei der Bestandsaufnahme wäre einerseits im Sinne BARTONS (1978: 13–14) Feßlers Werke inkl. evtl. neu erschlossener Briefe auf biographische Hinweise zu überprüfen: Es gibt viele Fäden, die ihn sein ganzes Leben lang begleiten. Sinngemäß wäre der zu erforschende Zeitraum bis Feßlers erfolgreich abgeschlossener Promotion an der Universität Wien Anfang 1784 zu verlängern. Genauso wäre die vermehrte Einbeziehung von Zeitdokumenten v. a. im Zusammenhang mit den Orten, Institutionen, Schichten und Gruppen, die mit Feßler in einen unmittelbaren Kontakt gebracht werden können und umgekehrt, eine nächste Aufgabe.

Nach diesen Schritten ist eine erste Harmonisierung von Konzepten und Arbeitsmethoden der modernen Sprachbiographieforschung mit den hier gewonnen Erkenntnissen vorzunehmen. Wie daraus Erkenntnisse für Analysemethoden alter Mehrsprachigkeit mit Deutsch im östlichen Europa entstehen, wäre aber auch ein Desiderat der Zukunft.

Literaturverzeichnis

- A GYÖRI JEZSUITA GIMNÁZIUM DIÁKSÁGA - ANYAKÖNYVI ADATTÁR (1630–1773) – 2. kötet [Die Schülerschaft des Raaber Jesuitengymnasiums – Matrikelangaben 1630–1773]. <https://eleveltar.jezsuita.hu/node/1372> [Stand 02.01.2022]
- BARTON, Peter F. (1969): Ignatius Aurelius Feßler. Vom Barockkatholizismus zur Erweckungsbewegung. [Mit Portr.]. Wien/Köln/Graz: Böhlau 1969.
- BARTON, Peter F. (1978): Jesuiten, Jansenisten, Josephiner: Eine Fallstudie zur Früheren Toleranzzeit Innocentius Feßler. Wien: Böhlau.
- BARTON, Peter F. (1980): Erzieher, Erzähler, Evergeten: ein Beitrag zur politischen Geschichte, Geistes- und Kirchengeschichte Schlesiens und Preußens 1786/88–1796; Feßler in Schlesien. Wien: Böhlau.
- BARTON, Peter F. (1982): Maurer, Mysten, Moralisten: ein Beitrag zur Kultur- und Geistesgeschichte Berlins und Deutschlands 1796–1802; Feßler in Berlin. Wien: Böhlau.
- BARTON, Peter F. (1983): Romantiker, Religionstheoretiker, Romanschreiber: ein Beitrag zur Kultur- und Geistesgeschichte Deutschlands 1802–1809; Feßler in Brandenburg. Wien: Böhlau.
- BITTER, Ákos/HUDABIUNIGG, Ingrid/MARCHL, Robert (2018): Spracherhalt und Sprachumstellung bei der deutschsprachigen Bevölkerung in Tschechien und Ungarn. Ein historischer und soziolinguistischer Vergleich. In: Jahrbuch des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im Östlichen Europa, Band 26, S. 205–231. <https://martin-opitz-bibliothek.de/de/elektronischer-lesesaal?action=book&bookId=0431301-26-2018> [Stand 02.01.2022].
- BITTER, Ákos/MARCHL, Robert (2021): Sprachvermittlung und -verwendung bei Angehörigen der deutschen Minderheit in Tschechien und Ungarn: Eine vergleichende Untersuchung sprachlicher Aspekte im Hinblick auf Identität. S. 58–85. <https://epub.uni-regensburg.de/45204/> [Stand 02.01.2022].
- FEßLER, Ignaz Aurelius (1824): D. Fessler's Rückblicke auf seine siebenjährige Pilgerschaft. Ein Nachlaß an seine Freunde und an seine Feinde. Breslau: Korn. <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10063162> [Stand 02.01.2022].
- HAMBUCH, Wendelin (1988): 300 Jahre Zusammenleben – Aus der Geschichte der Ungarndeutschen. Internationale Historikerkonferenz (5.–6. März 1987) Band 1, Budapest: Tankönyvkiadó.
- HAMBUCH, Wendelin (1988a): 300 Jahre Zusammenleben – Aus der Geschichte der Ungarndeutschen. Internationale Historikerkonferenz (5.–6. März 1987) Band 2, Budapest: Tankönyvkiadó.
- HUTTERER, Claus Jürgen, Ungarn, Deutsche, Ungarndeutsche in kultureller Wechselwirkung In: 300 Jahre Zusammenleben – Aus der Geschichte der Ungarndeutschen. Internationale Historikerkonferenz (5.–6. März 1987) Band 1,

Budapest: Tankönyvkiadó. Hrsg. Von Wendelin Hambuch. Budapest: Tankönyvkiadó, S. 211–218.

KOSZÓ, János (1915): Fessler Ignác Aurél élete és szépirodalmi működés [Ignaz Aurelius Feßler Leben und literarisches Schaffen]. Budapest: Pfeifer.

KOSZÓ, János (1923): Fessler Aurél Ignác, a regény-és történetíró; A racionalizmustól a romantikáig [Ignaz Aurelius Feßler, der Romanschriftsteller und Historiker. Vom Rationalismus zur Romantik]. Budapest: A Budavári Tudományos Társulat.

MAURICE, Florian (1997): Freimaurerei um 1800: Ignaz Aurelius Feßler und die Reform der Großloge Royal York in Berlin. Tübingen: Niemeyer.

SEBESTYÉN, György (1988): Zur Vermittlerrolle der Ungarndeutschen In: 300 Jahre Zusammenleben – Aus der Geschichte der Ungarndeutschen. Internationale Historikerkonferenz (5.–6. März 1987) Band 2, Budapest: Tankönyvkiadó. Hrsg. von Wendelin Hambuch. Budapest: Tankönyvkiadó, S. 11–16.

SEEWANN, Gerhard (2012), Geschichte der Deutschen in Ungarn. Band 1: Vom Frühmittelalter bis 1860. Marburg/Lahn: Herder-Institut.

Sprachbiographien böhmischer Spätaussiedler:innen

ANETA BUČKOVÁ

UNIVERSITÄT REGENSBURG

DEUTSCHLAND

Abstract:

Im Fokus des Beitrags stehen die sog. Spätaussiedler:innen, das heißt Angehörige der deutschen Minderheit auf dem Gebiet der ehemaligen Tschechoslowakei, die nicht unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg vertrieben bzw. zwangsweise ausgesiedelt wurden, sondern Ende der 1960er Jahre auf eigenen Wunsch ausgesiedelt sind. Basierend auf narrativen Interviews werden eine individuelle sowie eine typische Sprachbiographie dieser Sprecher:innengruppe dargestellt.

Schlüsselwörter: Sprachbiographie, Spätaussiedler, Zweisprachigkeit, Deutsch, Tschechisch, Sprachkontakt

Language Biographies of Late Ethnic German Repatriates

Abstract:

The focus of this article is on the so-called late ethnic German repatriates (Spätaussiedler:innen), i. e. members of the German minority in the territory of the former Czechoslovakia who were not expelled or forcibly resettled immediately after the Second World War, but resettled at their own request at the end of the 1960s. Based on narrative interviews, an individual and a typical language biography of this speaker group are presented.

Keywords: language biography, late ethnic German repatriate, bilingualism, German, Czech, language contact

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag stellt Sprachbiographien böhmischer Spätaussiedler:innen vor. Sein Ziel ist es, anhand autobiographischer Erzählungen eine individuelle sowie eine typisierte Sprachbiographie dieser Bilingualen-Gruppe zu liefern und die damit verbundenen Aspekte des Spracherwerbs sowie der Sprachverwendung zu diskutieren. Dabei wird stets von dem im Feld erhobenen Sprachmaterial ausgegangen und in Form von Sprachbeispielen darauf zurückgegriffen.

Als Spätaussiedler:innen werden in diesem Text Personen definiert, die in den 1950er Jahren in dem tschechischsprachigen Teil der damaligen Tschechoslowakei geboren wurden und Ende der 1960er Jahre zusammen mit ihren Familien in die Bundesrepublik Deutschland ausgesiedelt sind. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass das Tschechische vor der Aussiedlung ihre Primärsprache war, die sie häufiger und in mehreren Kontexten

verwendeten (vgl. MONTRUL 2016: 92). Nach der Emigration erhielt das Deutsche diese Funktion.

Die präsentierte Forschung ist ein Teil des von der DFG und dem NCN geförderten Projektes *Language across generations: contact induced change in morphosyntax in German-Polish bilingual speech* (LangGener), das sich mit deutsch-polnischen und deutsch-tschechischen Bilingualen befasst (KOŚCIOŁEK 2019). In diesem Text wird das deutsch-tschechische Teilprojekt fokussiert; sowohl das deutsch-tschechische als auch das deutsch-polnische Teilprojekt werden unter anderem in einer kollektiven Projektmonographie ausführlich behandelt (HANSEN & ZIELIŃSKA 2022).

Im Rahmen des deutsch-tschechischen Teilprojektes entsteht eine Dissertation, die sich bei den untersuchten Bilingualen auf die Sprachkontakterscheinungen im Bereich der Morphosyntax konzentriert (BUČKOVÁ in Vorbereitung). Theoretische und methodologische Aspekte sowie erste Ergebnisse in Hinblick auf die Sprachattrition des Tschechischen wurden bereits von Bučková und Nekula publiziert (BUČKOVÁ 2021a, 2021b, BUČKOVÁ & NEKULA 2022).

Der Text beginnt mit einer historischen Einordnung der untersuchten Sprecher:innengruppe in der Tschechoslowakei der Nachkriegsjahrzehnte, in der das damalige Sprachregime und seine Konsequenzen für das Sprachmanagement fokussiert werden. Danach wird in Kürze auf die Methode der Datenerhebung und –verarbeitung eingegangen. Anschließend werden die Ergebnisse der sprachbiographischen Forschung in Form einer Fallstudie sowie der Konstruktion einer typischen Sprachbiographie der erforschten Sprecher:innengruppe präsentiert. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick bezüglich des wissenschaftlichen und didaktischen Potenzials der sprachbiographischen Methode ab.

2 Spätaussiedlergeneration in der Nachkriegtschechoslowakei

Der Zweite Weltkrieg zog auf dem Gebiet der ehemaligen Tschechoslowakei als eine seiner gravierendsten Folgen die Vertreibung bzw. zwangsweise Aussiedlung der Deutschen mit sich, die sich in unmittelbarer Nachkriegszeit abspielte. Lediglich ausgewählte Bevölkerungsgruppen durften oder mussten im Land bleiben, unter anderem Spezialist:innen und ihre Familienmitglieder und Deutsche aus exogamen Ehen (STANĚK 1993: 22f., KREISSLOVÁ 2014: 271). Diese Umstände spiegeln sich in dem Beispiel (1)¹ wider, in dem der Interviewte die Gründe nennt, weshalb seine Vorfahren nach dem Krieg in Böhmen geblieben sind:

¹ Die Beispiele werden gemäß der Transkriptionsregeln aufgeführt, die im Rahmen des LangGener-Projektes entwickelt wurden. Demnach steht @ für Häsitationsgeräusche, .. für eine Pause und * für abgebrochene Wörter. Schwer verständliche Wörter werden in Klammern transkribiert, bei gänzlich unverständlichen Passagen wird in Klammern die Anzahl der Wörter geschätzt. Die Markierung der

(1) und @ mein Großvater und auch die ganze Familie hat sich drüben eben auf .. Müller und auf Bäcker spezialisiert also Lebensmittel Branche @ drüben aufge* gelernt @ kleinen Bauernhof hatten sie auch und mein Großvater war dann selbstständiger Bäcker und Konditor bis sechsvierzig und @ die Oma war auch aus einer Mischehe also der Vater war (alt) Tscheche die Mutter* die Oma war Uroma war die Deutsche so dass sie also auch und @ klar .. man hat dann Grenzgebiet eingenommen die Tschechen **bleiben durften** dann da wo die Deutschen rausgeschmissen wurden dann **die Tschechen haben natürlich auch gesagt du musst bleiben weil essen müssen wir was und wenn du die Bäckerei Bäckstube hast** (KL_HEI_SP_DE)*

Auf dem Gebiet der böhmischen Länder war das Sprachregime im Sinne der Einschränkungen der Entscheidungen, die Sprecher:innen in Bezug auf Sprache treffen (COULMAS 2005: 5ff.), stark monolingual tschechisch ausgeprägt. Es galt als verboten, in der Öffentlichkeit Deutsch zu sprechen (KOKAISL et al. 2015: 23). Infolgedessen wurde die Verwendung der deutschen Sprache auf die Domäne der Familie reduziert (KREISSLOVÁ/NOVOTNÝ 2018: 127). Für die in diesem Beitrag fokussierte Gruppe von deutsch-tschechischen Bilingualen bedeutete es, dass sie Deutsch lediglich zu Hause erwerben konnten. Für einige von ihnen kamen außerdem die deutschen Sprachzirkel dazu (KREISSLOVÁ 2014: 277), die freiwillig außerhalb des gewöhnlichen Schulunterrichts besucht werden konnten. Insgesamt lässt sich jedoch sagen, dass der Staat im Bereich des Schulwesens eher auf diverse Assimilierungsstrategien setzte, die die Sprecherin in (2) beschreibt. Zu ihrer Abneigung gegenüber dem Deutschen trugen nicht nur tschechischsprachige Mitschüler:innen, sondern auch die ideologisch geprägten Unterrichtsinhalte bei.

*(2) und ich bin da also mehr oder weniger in so einem deutschen Milieu groß geworden damals gab es noch auch sehr viele Deutsche in dem .. Ort @ das war so ein kleinerer Ort bei Gablonz @ und @ ja man @ die Deutschen untereinander hatten schon auch Kontakt und so weiter also ich konnte ja die Sprache .. auch pflegen und .. das hörte aber dann bei mir auf in dem Augenblick wo ich in die Schule kam ja und dann @ eben auch Mitschüler hatte Freunde hatte und so weiter dann habe ich mich absolut irgendwie ich weiß nicht warum ich kann es nicht emotional kann ich das gar nicht nachvollziehen aber @ **ich habe aufgehört Deutsch zu sprechen** .. mit meiner* meiner Familie also ich habe @ die haben .. mich Deutsch angesprochen ich habe Tschechisch geantwortet ja ? und @ je älter ich*

relevanten Passagen sowie die Übersetzung tschechischer Beispiele ins Deutsche stammen von der Autorin dieses Aufsatzes.

Nach jedem Beispiel wird zur Kennzeichnung der Datenquelle ein Interviewten-Kürzel angegeben. Dieses besteht aus einem Zweibuchstabencode, dem Kürzel für den Wohnort des:der Interviewten, der Interviewten-Gruppe (SP für Spätaussiedler:innen) und der Sprache des Interviewteils, aus dem zitiert wird (DE bzw. CZ). Für detailliertere Beschreibung der Interviewten-Kürzel siehe Bučková & Centner (BUČKOVÁ & CENTNER 2022).

wurde habe ich d ist mir das dann ja auch in der Schule krieg* ma @ wurde man ja geimpft die schlimmen Deutschen und so weiter @ und Krieg und @ ja und @ das hat mich total verwirrt irgendwie @ (BJ_MUN_SP_DE).*

Aus der Sicht des Sprachmanagements, das heißt des Verhaltens gegenüber der Sprache und des Behandelns sprachlicher Probleme (NEUSTUPNÝ 2002: 433), diente Deutsch als ein Kontextualisierungssignal für die private Familiendomäne. Falls die private Kommunikation jedoch in der Öffentlichkeit stattfand, konnte es von der tschechischsprachigen Umgebung als Verstoß gegen die sprachliche und soziale Norm identifiziert werden. In (3) erzählt die Sprecherin, wie es aus diesem Grund zu einem Konflikt zwischen ihrer Mutter und einem Bahnmitreisenden kam. In der Erzählung verlangt der Mitreisende eine Korrektur des sprachlichen Verhaltens, die auf dem Sprachwechsel zum Tschechischen beruht. Die Mutter besteht jedoch auf den Regeln, die für die Sprachverwendung auf der Ebene der Familie gelten (für mehr zum Sprachmanagement und zu den damit verbundenen Sprachideologien dieser Sprecher:innengruppe siehe BUČKOVÁ 2021a).

(3) @ mit unseren Eltern haben wir nur Deutsch gesprochen und in der Schule und draußen Tschechisch und @ besonders meine Mutti war eine .. starke Frau sage ich immer @ .. wir sind mal Zug gefahren und da haben wir natürlich Deutsch zusammen gesprochen und dann sagt einer das ist doch verboten Sie müssen Tschechisch sprechen sagt die Mutti nein ich kann nicht anders zu ihr mit ihr sprechen so eine Antwort also ja (CI_BUB_SP_DE)

Aus den zitierten Beispielen wird ersichtlich, dass das Leben der deutschen Minderheit in der Tschechoslowakei in den Nachkriegsjahrzehnten in den meisten Domänen vom Tschechischen dominiert wurde. Dies änderte sich für die in diesem Text fokussierten Personen in den 1960er Jahren. In dieser Zeit stieg die Anzahl der Aussiedler:innen nach Westdeutschland (STANĚK 1993: 147), zu denen auch die Familien der hier behandelten Bilingualen gehörten.

3 Datenerhebung und Korpus

Die Datenerhebungsmethode der präsentierten Studie ging vom narrativen Interview aus (KÜSTERS 2006). Der Fokus lag auf der Sprachbiographie der interviewten Person. Das bedeutet, dass „das Hauptaugenmerk des Interviews auf den Erwerb und den Umgang mit den eigenen Sprachen gerichtet [wurde]“ (FRANCESCHINI 2004: 123). Neben dem Spracherwerb wurden daher im Wesentlichen Informationen über die Sprachverwendung und Einstellungen gegenüber Sprachen ermittelt (vgl. MENG 2004: 98).

Die Interviews wurden von der Autorin dieses Beitrags sowohl auf Deutsch als auch auf Tschechisch durchgeführt. Auf Deutsch wurden die Bereiche Familiengeschichte,

Kindheit, soziale Einbettung und Schule besprochen. Im zweiten Interviewteil wurden auf Tschechisch die Familiensituation nach der Emigration, der weitere Spracherwerb (etwa in Form von Sprachkursen), das breitere soziale Umfeld nach der Aussiedlung, die Nutzung von Medien (zum Beispiel in welcher Sprache gelesen oder ferngesehen wird) sowie Einstellungen zum Deutschen und zum Tschechischen thematisiert (für detailliertere Ausführungen zum Forschungsdesign siehe BUČKOVÁ & NEKULA 2022).

Die im Rahmen der Feldforschung durchgeführten Interviews wurden transkribiert und technisch bearbeitet, um innerhalb von *Český národní korpus* (Tschechisches Nationalkorpus) für andere Forscher:innen veröffentlicht zu werden (BUČKOVÁ et al. in Vorbereitung). Es wurden insgesamt zehn Spätaussiedler:innen in das Korpus aufgenommen, die den in Abschnitt 1 genannten Kriterien entsprechen (eine vollständige Liste befindet sich in HANSEN & ZIELIŇSKA 2022). Ihre Sprachbiographien stellen die Grundlage für die folgende Analyse dar.

4 Sprachbiographie einer Spätaussiedlerin – eine Fallstudie

Dieser Abschnitt liefert die Sprachbiographie einer Vertreterin der untersuchten Gruppe der Spätaussiedler:innen, aus der bereits ein Auszug im Beispiel (3) zitiert wurde. Ausgehend von dem Ansatz von Nekvapil (NEKVAPIL 2003) wurde sie in der präsentierten Form von der Autorin dieses Aufsatzes anhand der Erzählungen der Sprecherin rekonstruiert.

Frau CI_BUB wurde 1948 in Moravský Beroun (Bärn) in eine deutsche Familie geboren. Ihr Vater war Automechaniker, ihre Mutter Fabrikarbeiterin. Zu Hause erwarb Frau CI_BUB Deutsch, das als Familiensprache fungierte, obwohl die Eltern nach dem Krieg auch Tschechisch gelernt haben. Frau CI_BUB erwarb Tschechisch im Kindergarten und auf der Straße und verwendete es in der Öffentlichkeit. Während der Schulzeit in der Tschechoslowakei kamen Russisch und Französisch als weitere Sprachen dazu. Frau CI_BUB erinnert sich, dass sie in der Schule wegen des Kirchgangs und der Nationalität benachteiligt wurde.

Im Jahre 1964 ist Frau CI_BUB zusammen mit ihren Eltern und Geschwistern in die Bundesrepublik Deutschland ausgesiedelt. Zunächst ist die Familie in einem Lager, dann in einem Übergangswohnheim untergekommen, später erhielt sie ihre eigene Wohnung. Frau CI_BUB absolvierte bei der Einreise eine Deutschprüfung, die sie bestand. Deshalb durfte sie unmittelbar ihren Schulbesuch fortsetzen, den sie letztendlich mit dem Abitur abschloss. Während dieser Zeit lernte sie Englisch als eine weitere Fremdsprache. Danach studierte sie an einer pädagogischen Hochschule.

Frau CI_BUB erinnert sich, dass sie nach der Aussiedlung Probleme wegen ihres deutschen Dialekts hatte, der sich vom lokalen Dialekt unterschied. Dadurch ist sie aus ihrer Sicht gelegentlich unangenehm aufgefallen.

Tschechisch ist für Frau CI_BUB vor allem zu einer Geheimsprache geworden, die sie ab und zu mit ihren Geschwistern verwendete. Sie arbeitete für die Ackermann-Gemeinde, in der sie auch gelegentlich Tschechisch sprechen konnte. Sie ist aus beruflichen sowie privaten (zum Beispiel zum Klassentreffen) Gründen in ihr Heimatland gereist. Frau CI_BUB ist verheiratet, ihr Mann und ihre Tochter sprechen jedoch kein Tschechisch.

Diese zusammenfassende Darstellung der Sprachbiographie von Frau CI_BUB verdeutlicht zum einen die oben geschilderte Situation der Deutschen in der Nachkriegstschechoslowakei. Sie illustriert die beschriebene Aufteilung zwischen Deutsch im Familienbereich und Tschechisch in allen anderen Domänen. Hinzu kommen die gesellschaftlichen Folgen des ethnischen und sprachlichen Hintergrunds, die sich etwa in der Behandlung seitens einiger Lehrkräfte in der tschechoslowakischen Schule manifestieren. Zum anderen zeigt die Sprachbiographie die gravierenden Veränderungen im Sprachmanagement nach der Aussiedlung. Deutsch nahm eine klar dominierende Stellung ein, während Tschechisch zu einer ausgesprochen selten verwendeten Sprache wurde, die nicht an die nächste Generation weitergegeben wurde.

5 Typische Spätaussiedler-Sprachbiographie

Anhand individueller sprachbiographischer Erzählungen lässt sich die typische Sprachbiographie einer bestimmten Sprecher:innengruppe abstrahieren. Dieser Generalisierungsprozess beruht laut Nekvapil auf folgender Annahme: „the informants are likely to resume in their narratives the narratives they have heard from different sources during their lives.“ (NEKVAPIL 2003: 75) Die Erzählungen schließen nicht nur autobiographische, sondern auch kollektiv geschichtliche Aspekte mit ein.

Die typische Sprachbiographie der Spätaussiedler:innen, die in den 1950er Jahren in der ehemaligen Tschechoslowakei geboren sind und Ende der 1960er Jahre in die Bundesrepublik Deutschland ausgesiedelt sind, lässt sich wie folgt darstellen:

- A. Die Spätaussiedler:innen erzählen, wie sie in ihrer Kindheit Tschechisch und Deutsch gelernt haben.

Diese Erfahrung wird beispielsweise in (2) beschrieben. Gleichzeitig müssen jedoch Unterschiede innerhalb der untersuchten Gruppe berücksichtigt werden. Abhängig davon, ob die Sprecher:innen in einer endogamen oder exogamen Familie aufwuchsen, erwarben sie entweder beide Sprachen von Anfang an zu Hause (bilingualer Erstspracherwerb) oder sie erwarben das Tschechische erst mit dem Eintritt in den Kindergarten (kindlicher Zweitspracherwerb). Darüber hinaus behaupten einige Sprecher:innen, dass sie Deutsch nur passiv in der Kommunikation anderer Familienmitglieder hörten, es aber selbst vor der Aussiedlung nicht erwarben. Für eine detailliertere Beschreibung der Spracherwerbstypen innerhalb der Spätaussiedlergruppe siehe BUČKOVÁ (2021b.)

- B. Die Spätaussiedler:innen erzählen, wie es in der Tschechoslowakei in den 1950er und 1960er Jahren nicht als angemessen angesehen wurde, in der Öffentlichkeit Deutsch zu sprechen.

Diese Auswirkung des herrschenden Sprachregimes wird durch das oben behandelte Beispiel (3) illustriert. Auch das Beispiel (2) zeigt, welche Konsequenzen diese sprachliche Situation haben konnte. Bei der in den 1950er Jahren geborenen Generation konnte es zu einem Konflikt zwischen der Primärsozialisation in der Familie und der Sekundärsozialisation in der tschechischsprachigen Gesellschaft kommen, die bis zu dem Identitätswechsel von der deutschen zu der tschechischen Identität führen konnte (KREISSLOVÁ 2014: 280).

- C. Die Spätaussiedler:innen erzählen, dass sie nach ihrer Ankunft in Deutschland (wieder) Deutsch gelernt haben.

Nach ihrer Ankunft in der Bundesrepublik Deutschland bemühten sich die Spätaussiedler:innen darum, sich rasch zu assimilieren. Dies wurde durch die Einbürgerung sowie durch gezielte Unterstützung ihrer Integration seitens des Staates gefördert (DIETZ 2011: 248f.). So wurde bei den Kindern von Spätaussiedler:innen, das heißt bei den hier behandelten Interviewten, nach Bedarf ein Aufenthalt in einem Internat angeboten, wo sie ihre Deutschkenntnisse verbessern konnten:

(4) jak jsme byli (1) jak jsme přišli do Německa a s my (jsme) as* my jsme mohli mluvit uměli mluvit a měli jsme hroznej dialekt takovej sudetskej co tam @ mluví @ nebo @ jak s* .. jak jsme doma mluvili to ne* to nebyly @ žádný čistý němčina to byl takovej m* .. mišmaš dialekt a na škole se všechny dívali co je to vodkad' jste **tak jsme šli taky na internát kde jsme dostali kurse** (II_ROD_SP_CZ)*

wie wir waren (1) wie wir nach Deutschland gekommen sind und s wir (haben) s* wir konnten sprechen und wir hatten einen schrecklichen Dialekt so einen sudeten-deutschen was dort @ gesprochen wird @ oder @ wie s* .. wie wir zu Hause geredet hatten das war n* das war kein reines Deutsch das war so ein M* Mischmasch-Dialekt und in der Schule haben uns alle angeschaut was ist das woher kommt ihr **also wir sind auch ins Internat gegangen wo wir Kurse gekriegt haben***

- D. Die Spätaussiedler:innen erzählen, dass sie nach ihrer Ankunft in Deutschland kaum noch Tschechisch gesprochen haben.

Die Stellung des Tschechischen hat sich im Kontrast zum Deutschen marginalisiert. Nach der Emigration kam es zu einem Wechsel im Sprachmanagement. Die meisten Spätaussiedler:innen hatten dann keine Möglichkeit, Tschechisch zu sprechen, außer vereinzelt und sporadisch mit ihren Geschwistern. Wie bereits im vorigen Abschnitt erwähnt wurde, konnte das Tschechische in einigen Fällen zu einer Geheimsprache werden, die nur dann verwendet wurde, wenn andere Familienmitglieder – hier die Kinder der Interviewten – nicht mithören sollten, siehe (5) (zur Funktion des Deutschen

als Geheimsprache bei deutsch-polnischen Bilingualen vgl. ZIELIŃSKA & KSIĘŻYK 2021: 687).

(5) *aber .. wenn wir hier Tschechisch gesprochen haben dann war das hauptsächlich vor Weihnachten wenn wir haben schon Kinder gehabt und dann haben sie dann haben wir halt Tschechisch besprochen .. Geschenke für die Kinder oder so oder **was sie nicht hören sollten** ja genau das war @ **doch das war das einzige Mal** (CI_BUB_SP_DE)*

E. Die Spätaussiedler:innen erzählen, dass sie deutschsprachige Partner:innen heirateten und mit ihnen sowie mit ihren Kindern Deutsch sprachen.

Einige Interviewte haben es zwar nach ihren Worten versucht, die tschechische Sprache weiterzugeben, aber selbst in dieser Untergruppe konnte die bilinguale Erziehung nicht durchgezogen werden:

(6) *a tolik možností nějak .. česky mluvit jsem tady taky neměla takže .. jsem říkala já to zkusím s těma dětma jestli .. jestli @ naskočeš na tu češtinu ale pak jsem @ zjistila že prostě voni na to vůbec nějak nereagovali možná že jsem .. že jsem @ byla netrpělivá že jsem to měla víc jako .. @ dýl zkusit (ha) a pak jsem byla sama jo ? jsem byla prakticky sama s tou češtinou která @ s* sn* @ chtěla se snažit to těm dětem nějak @ podat dál ale .. @ že jo .. manžel neumí česky @ celý vokoli německý a to a .. **tak jsem to pak vzdala** (BJ_MUN_SP_CZ)*

und so viele Möglichkeiten irgendwie .. Tschechisch zu sprechen hatte ich auch nicht also .. sagte ich ich probiere es mit den Kindern ob .. ob @ sie auf das Tschechische einspringen aber dann habe ich @ festgestellt dass sie einfach gar nicht darauf reagierten vielleicht war ich .. war ich @ ungeduldig vielleicht hätte ich es mehr ich meine .. @ länger probieren sollen (ha) und dann war ich alleine ja ? ich war praktisch alleine mit dem Tschechischen das @ b bem* @ ich wollte mich bemühen es den Kindern irgendwie @ weiterzugeben aber .. @ ja .. mein Mann kann kein Tschechisch @ die ganze Umgebung deutsch und das und .. **so habe ich dann aufgegeben***

F. Die Spätaussiedler:innen erzählen, dass sie die Tschechoslowakei/Tschechische Republik wieder zu besuchen begannen und dass ihr Kontakt zu tschechischsprachigen Verwandten, Freund:innen oder Kolleg:innen zunahm.

Die Spätaussiedler:innen verließen die Tschechoslowakei legal und ihre Auswanderung wurde etwa im Unterschied zu politischen Flüchtlingen nicht kriminalisiert (vgl. HÄMMERLE 2009: 324). Dennoch waren Reisen in die Heimat vor der Wende aufgrund der Grenzkontrollen schwierig, wie die Sprecherin in (7) berichtet. Die Lockerung der politischen Lage nach der Wende bedeutete in dieser Hinsicht eine Erleichterung.

(7) *ale to vždycky bylo .. takový .. (1) jak jsme tam přišleli na hranice tak to bylo to jsem tam přivjela s autem musels .. se s* .. stoupat a voni .. všechno .. votevřeli všude se @ .. a*

moje kamarádky jako v Čechách jak jsme sem zase jeli .. tak voni mi koupili pro moje děti .. @ Puppe a voni všechno .. všechno chtěli vidět a @ to vždycky na hranicích to potom dáva .. trvalo jako dvě .. š* .. hodiny .. až se a tak jsme tam hodně .. jako nejeli můj tatínek tam jako .. jel jak jsem tam zase jela .. s ním .. ale .. možná .. (někdy tam) .. dva roky vždycky jako jeho babi* jeho maminka sem přišla voni ji poseděli do .. vlaku no a můj tatínek .. ji potom vod vlaku v Hof oben .. SM .. pro ni šel a to nebylo tak @ **jak to potom kdy hranice byly zase vteřeny trošku tak to byly lepší** (TU_HAG_SP_CZ)*

aber es war immer .. so .. (1) wie wir an die Grenze gekommen sind war es so ich kam mit dem Auto man musste .. s .. aussteigen und sie haben .. alles .. aufgemacht überall @ .. und meine Freundinnen in Böhmen wie wir wieder zurückgefahren sind .. haben sie für meine Kinder .. @ eine Puppe gekauft und sie wollten alles .. alles sehen und @ das hat dann immer an der Grenze gegeb* .. zwei .. St* Stunden gedauert .. bis es und so sind wir nicht viel .. gefahren mein Papa der ist .. gefahren da bin ich wieder mit ihm .. gefahren .. aber .. vielleicht .. (manchmal dort) .. zwei Jahre immer als seine Om* seine Mama herkam sie haben sie in den Zug gesetzt und mein Vater .. hat sie dann vom Bahnhof in Hof oben .. hat sie abgeholt und das war nicht so @ **wie danach als die Grenzen wieder geöffnet waren ein bisschen da war es besser***

6 Zusammenfassung und Ausblick

Die in den 1950er Jahren geborenen Spätaussiedler:innen, die Ende der 1960er Jahre die Tschechoslowakei verließen, stellen eine besondere und bisher wenig erforschte Gruppe deutsch-tschechischer Bilingualer dar. Ihr Spracherwerb wurde in entscheidender Weise durch das Sprachregime der Nachkriegszeit geprägt, in der der tschechoslowakische Staat stark auf Assimilierung der deutschsprachigen Bevölkerung setzte. Die Assimilierungsstrategien brachten Konsequenzen für das Sprachmanagement auf allen Ebenen mit sich. Dies betraf insbesondere die Einschränkung des Deutschen auf die Domäne der Familie und die Dominanz des Tschechischen in allen anderen Lebensbereichen.

Der vorliegende Beitrag näherte sich den Sprachbiographien dieser Sprecher:innen-gruppe anhand narrativer Interviews, die sowohl auf Deutsch als auch auf Tschechisch geführt worden sind. Im Mittelpunkt der Erzählungen standen der Spracherwerb und die Sprachverwendung sowie Einstellungen zur Sprache. Die im Feld entstandenen Aufnahmen sowie ihre annotierten Transkripte fließen in ein zweisprachiges Korpus ein, das auf der Plattform von *Český národní korpus* (Tschechisches Nationalkorpus) weiteren Forschenden zur Verfügung gestellt wird.

Auf der Basis des gesammelten Sprachmaterials war es möglich, einzelne Sprachbiographien zu (re-)konstruieren sowie in Anlehnung an Nekvapil (NEKVAPIL 2003) eine typische Sprachbiographie dieser bilingualen Gruppe zu erstellen. Diese zeichnet sich zunächst durch frühkindliche Bilingualität in verschiedenen Ausprägungen aus. Ebenso spielt die Trennung der Verwendungsdomänen von Tschechisch und

Deutsch eine erhebliche Rolle. Des Weiteren ist ein klarer Einschnitt in dem Moment der Aussiedlung zu beobachten, ab dem das Tschechische im Wesentlichen aufgegeben und der Erwerb des Deutschen intensiv fortgesetzt wurde. Später änderte sich diese Lage durch die Wiederaufnahme der Kontakte zur Heimat. Obwohl das Tschechische dadurch wieder häufiger verwendet werden konnte, wurde es nicht in der Familie gesprochen und nicht an die nächste Generation weitergegeben.

Das sprachbiographische Interview erweist sich als eine interdisziplinär vorteilhafte Forschungsmethode. Es liefert detaillierte Angaben über Spracherwerb und –verwendung, die bedeutende psycholinguistische Variablen darstellen. Gleichzeitig informiert es über soziolinguistisch relevante Untersuchungsgegenstände, wie das erwähnte Sprachmanagement oder Sprachideologien. Die Erzählung selbst fungiert auch als eine Stichprobe an natürlichen, spontanen Sprachdaten, die linguistisch analysiert werden können, zum Beispiel in Hinblick auf Sprachkontaktphänomene (Codeswitching, Replikation sprachlichen Materials sowie abstrakter Muster, Disfluencies u. s. w.).

Neben den vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen bietet sich das sprachbiographische Interview jedoch auch als eine didaktische Methode an. Aufgrund seiner Komplexität kann es verschiedene pädagogische Ziele verfolgen. Aus der kognitiven Sicht können die Lernenden Kenntnisse aus den Bereichen Geschichte, Linguistik, Politikwissenschaft u. a. erlangen oder sich Kompetenzen wie kritisches Denken oder Textarbeit aneignen. Ebenfalls der affektive Bereich bleibt nicht ausgeschlossen, denn für die Interviewführung sind zum Beispiel Empathie und aktives Zuhören notwendig und es ist anzunehmen, dass die Beschäftigung mit dieser Methode zu Selbsterkenntnis, diversitätsorientiertem Denken u. a. führt.

Bei der Planung der didaktischen Anwendung sprachbiographischer Interviews kann auf die bereits erfolgreich durchgeführten Projekte (zum Beispiel *Geschichten unserer Nachbarn* der Organisation Post Bellum, die einen geschichtlichen Schwerpunkt verfolgen – LEDVINOVÁ 2021) sowie verwandte Ansätze (Autoethnographie, ADAMS, HOMAN & ELLIS 2015, Dramapädagogik, MACHKOVÁ 2007) zurückgegriffen werden.

Literaturverzeichnis

- ADAMS, Tony E./HOLMAN JONES, Stacy/ELLIS, Carolyn (2015): *Autoethnography: Understanding qualitative research*. Oxford: Oxford University Press.
- BUČKOVÁ, Aneta (2021a): Jazykové ideologie a jazykový management československých emigrantek a emigrantů v Bavorsku. In: *Naše řeč* Jg. 104, Nr. 5, S. 374–390.
- BUČKOVÁ, Aneta (2021b): Syntaktische Musterreplikationen bei deutsch-tschechischen Bilingualen. Ein gebrauchsbasierter Ansatz. In: *Brücken – Zeitschrift für Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft* Jg. 28, Nr. 2, S. 83–109.
- BUČKOVÁ, Aneta (in Vorbereitung): Syntaktische Musterentlehnungen bei deutsch-tschechischen Bilingualen. Dissertation, Universität Regensburg.
- BUČKOVÁ, Aneta/CENTNER, Carolin (2022): Vom Gespräch zu annotierten Daten. In: *Soziolinguistik trifft Korpuslinguistik. Deutsch-polnische und deutsch-tschechische Zweisprachigkeit*. Hrsg. von Björn Hansen & Anna Zielińska. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S.115–134.
- BUČKOVÁ, Aneta/NEKULA, Marek (2022): Immigrantinnen und Immigranten aus der Tschechoslowakei in Deutschland. Musterentlehnungen in ihren sprachbiographischen Interviews. In: *Soziolinguistik trifft Korpuslinguistik. Deutsch-polnische und deutsch-tschechische Zweisprachigkeit*. Hrsg. von Björn Hansen & Anna Zielińska. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 193–243.
- BUČKOVÁ, Aneta/NEKULA, Marek/LUKEŠ, David/WOŽNIAK, Michal/WASTL, Michael/POLOWY, Louisa (in Vorbereitung): JAZYKY V MIGRACI: Dvojazyčný jazykověbiografický korpus neformální mluvené češtiny a němčiny. SPRACHEN IN MIGRATION: Bilinguales sprachbiographisches Korpus - gesprochenes, informelles Deutsch und Tschechisch. Hrsg. von Ústav Českého národního korpusu. <http://www.korpus.cz> [Stand 18.07.2022]
- COULMAS, Florian (2005): Changing language regimes in globalizing environments. In: *International Journal of the Sociology of Language* Nr. 175–176, S. 3–15.
- DIETZ, Barbara (2011): Aussiedler/Spätaussiedler in Germany since 1950. In: *The Encyclopedia of Migration and Minorities in Europe. From the Seventeenth Century to the Present*. Hrsg. von Klaus J. Bade. Cambridge: Cambridge University Press, S. 245–250.
- FRANCESCHINI, Rita (2004): Sprachbiographien. Das Basel-Prag-Projekt (BPP) und einige mögliche Generalisierungen bezüglich Emotion und Spracherwerb. In: *Leben mit mehreren Sprachen. Sprachbiographien = Vivre avec plusieurs langues. Biographies langagieres*. Hrsg. von Rita Franceschini & Johanna Miecznikowski. Bern, Oxford: Lang, S. 121–145.
- HÄMMERLE, Verena (2009): Soziolinguistischer Kontext des Zweitspracherwerbs bei Migranten. Das Tschechische in Bayern. In: *brücken - Germanistisches Jahrbuch Tschechien Slowakei* Jg. 17, S. 305–344.
- HANSEN, Björn/ZIELIŃSKA Anna (Hrsg.) (2022): *Soziolinguistik trifft Korpuslinguistik. Deutsch-polnische und deutsch-tschechische Zweisprachigkeit*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

- KOKAISL, Petr/KREISSLOVÁ, Sandra/ŠTOLFOVÁ, Andrea/ZYCHOVÁ, Jana/FAJFRLÍKOVÁ, Pavla (2015): Po stopách Němců ve východní Evropě. Česká republika, Slovensko, Maďarsko, Polsko, Rumunsko, bývalá Jugoslávie a Ukrajina. Pestrá Evropa. Prag: Nostalgie.
- KOŠCIOLEK, Iga M. (2019): DFG Projekt - Language across generations - Universität Regensburg. <https://www.uni-regensburg.de/forschung/language-across-generations/startseite/index.html> [Stand 20.02.2022]
- KREISSLOVÁ, Sandra (2014): Sprache und Identität der deutschsprachigen Bevölkerung in den böhmischen Ländern nach 1945. In: Sprache, Gesellschaft und Nation in Ostmitteleuropa. Institutionalisierung und Alltagspraxis. Hrsg. Von Klaas-Hinrich Ehlers, Marek Nekula & Martina Niedhammer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 269–285.
- KREISSLOVÁ, Sandra/NOVOTNÝ, Lukáš (2018): Between Language Revitalization and Assimilation: On the Language Situation of the German Minority in the Czech Republic. In: Journal of Nationalism, Memory & Language Politics Jg. 12, Nr. 1, S. 121–139.
- KÜSTERS, Ivonne (2006): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LEDVINOVÁ, Anna (2021): Příběhy našich sousedů. <https://www.pribehynasichsousedu.cz/cesko-nemecke-pribehy-nasich-sousedu/cesko-nemecke-pribehy-nasich-sousedu-2020-2021> [Stand 31.12.2021]
- MACHKOVÁ, Eva (2007): Úvod do studia dramatické výchovy. Prag: NIPOS.
- MENG, Katharina (2004): Russlanddeutsche Sprachbiographien - Rückblick auf ein Projekt. In: Leben mit mehreren Sprachen. Sprachbiographien = Vivre avec plusieurs langues. Biographies langagieres. Hrsg. von Rita Franceschini & Johanna Miecznikowski. Bern, Oxford: Lang, S. 97–117.
- MONTRUL, Silvina (2016): The Acquisition of Heritage Languages. Cambridge: Cambridge University Press.
- NEUSTUPNÝ, Jiří V. (2002): Sociolingvistika a jazykový management. In: Sociologický časopis / Czech Sociological Review Jg. 38, Nr. 4, S. 429–442.
- STANĚK, Tomáš (1993): Německá menšina v českých zemích. 1948–1989. Prag: Institut pro střeoevropskou kulturu a politiku.
- ZIELIŇSKA, Anna/KSIEŻYK, Felicja (2021). Language shifts in the language biographies of immigrants from Upper Silesia residing in Germany. In: Multilingua Jg. 40, Nr. 5, S. 675–706.

Caroline Pichlers „ungarischer Salon“ – Eine Wiener Salondame und ihre Beziehungen zu Ungarn

ORSOLYA TAMÁSSY-LÉNÁRT

ANDRÁSSY UNIVERSITÄT BUDAPEST

UNGARN

Abstract:

Der Salon von Caroline Pichler galt in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts zweifelsohne als die erste Adresse im Geistesleben der multikulturellen und multilingualen österreichischen Residenzstadt. Er war zugleich auch ein Treffpunkt jener Autoren des Königreichs Ungarn, die sich der deutschen Sprache bedienten und mit Akteuren der Wiener Kultur- und Literaturszene eng verbunden waren. Der vorliegende Beitrag strebt an, am Beispiel der Beziehung Pichlers zum Grafen Johann Mailáth die Rolle des Salons im Prozess der Netzwerkbildung einerseits und in der Vermittlertätigkeit der deutschsprachigen Hungari zwischen den geistig-kulturellen Zentren Wien und Pest-Buda andererseits zu beleuchten.

Schlüsselwörter: Transkulturalität, Kulturtransfer, Biedermeier, deutschsprachige Literatur, Königreich Ungarn, Kaiserstaat Österreich

German-Hungarian writer in the Salon of Carolina Pichler

Abstract:

In the first decades of the 19th century, Caroline Pichler's salon was unquestionably the top address in the intellectual life of the multicultural and multilingual Austrian royal city. It was also a meeting place for those authors of the Kingdom of Hungary who used the German language and were closely connected with actors of the Viennese cultural and literary scene. This article aims to shed light on the role of the salon in the process of networking, on the one hand, and in the mediating activity of the German-speaking Hungari between the intellectual-cultural centers of Vienna and Pest-Buda, on the other.

Keywords: Transculturality, cultural transfer, Biedermeier, German-language literature, Kingdom of Hungary, Imperial State of Austria

1 Einleitung – Das ungarische Wien

Für das Königreich Ungarn und dessen Schriftsteller übte die Residenzstadt Wien eine enorme Zentripetalkraft aus. Es ist allgemein bekannt, dass die österreichische Hauptstadt als eine Drehscheibe von Kultur, Politik, Verwaltung, Handel und als „interkultureller Schmelztiegel“ (CSÁKY 2010: 182) fungierte und dass ihre Literatur,

ihr Presse- und Theaterwesen usw. über einen starken Vorbildcharakter für Ungarn, für das ‚Pendant‘ Pest-Buda oder das spätere Budapest verfügte. Die Kaiserstadt zog Adelige, Gelehrte und Intellektuelle auch aus dem Königreich Ungarn an, die bei unterschiedlichen Verwaltungsorganen (Ungarische bzw. Siebenbürgische Staatskanzlei, die Leibgarde) arbeiteten, an diversen Bildungseinrichtungen (Theresianum, Pazmaneum, Universität, Kunstakademie) studierten und sich am Wiener Geistesleben beteiligten. Eine geistig-kulturelle Brücke zwischen Wien und dem Königreich baute sich unter Maria Theresia dank den Leibgardeautoren (z. B. György Bessenyei) stark aus. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts fungierte Wien sogar als eine Außenstelle der ungarischen Literatur, und die Modernisierung der ungarischen Kultur ging aus der österreichischen Residenzstadt aus, vorwiegend auf Blättern der in Wien verlegten ungarischen Zeitschriften (z. B. *Uj Betsi Magyar Múzsza*, in der Gedichte von Mihály Csokonai Vitéz veröffentlicht wurden).

Zur Aufrechterhaltung der oben erwähnten Brücke leisteten auch die sog. deutschsprachigen Hungari zu Beginn des 19. Jahrhunderts einen enormen Beitrag, die das Wiener Geistesleben mit der sich langsam entwickelnden, vorwiegend durch die deutsche Sprache geprägte ungarische Kultur- und Literaturszene verbanden. Ein Paradebeispiel dafür ist die Tätigkeit des Pest-Budaer Ästhetikprofessors, Ludwig Schedius, dessen Haus 1809, als der Wiener Hof vor den napoleonischen Truppen nach Buda flüchtete, zu einem Treffpunkt der ungarländischen und deutsch-österreichischen Intelligenz wurde. Wahrscheinlich durch ihn lernten Friedrich Schlegel, die beiden Collins, Joseph Hormayr u.a. Johann Mailáth, Alois Mednyánszky, Karl Georg Rummy kennen, die dann auch im Wiener Geistesleben involviert waren (vgl. PUKÁNSZKY 1933:28). Hormayr hat seine engsten Mitarbeiter (vorwiegend aber Mailáth und Mednyánszky) dann in Wien auch in den Salon von Caroline Pichler eingeführt, der als Ausgangspunkt der Hormayr’schen patriotischen Bewegung und ein Treffpunkt der Träger der Idee der Gesamtmonarchie (die Collins, Johann Nepomuk Vogl, Johann Gabriel Seid usw.) galt (vgl. KOLOS 1938: 25). Im vorliegenden Beitrag möchte ich auf die Frage eingehen, warum der Salon Pichlers in der mehrsprachigen Kaiserstadt als ein geistig-kulturelles Zentrum fungieren konnte und wie ungarländische Autorinnen und Autoren das Salonleben gestalteten. Als Quelle werden Briefe und weitere Egodokumente Pichlers (z. B. die Denkwürdigkeiten meines Lebens) und ihrer vertrauten Freunde (z. B. Hormayr) herangezogen.

2 Der Salon von Carloline Pichler als geistig-kulturelles Zentrum

In der plurinationalen Kaiserstadt spielten im Zeitalter des Biedermeiers Salons generell eine tragende Rolle. Sie bedeuteten bereits im 18. Jahrhundert nicht nur dem Adel, sondern auch dem Bürgertum eine Unterhaltungsplattform und avancierten um 1815 zu Zufluchtsorten der Intelligenz, die statt politischen Debatten eine apolitische Geselligkeit

suchten. Neben Kaffehäusern und Männerunden (z. B. Ludlamshöhe von Ignaz Castelli) waren literarische Salons Räume der „zurückgezogenen Öffentlichkeit“, die nicht nur gruppensdynamische Phänomene (Zugehörigkeitsgefühl) bewirkten, sondern auch einen Ausgleich für die fehlende Möglichkeit des Austausches in einer streng kontrollierten Öffentlichkeit boten. (vgl. ZEYRINGER/GOLLNER 2012: 138–140).

In der Herausbildung dieser Foren der Innerlichkeit und Geselligkeit spielten Frauen eine essenzielle Rolle, was sogar in der Innenarchitektur einen Niederschlag fand: „Die weibliche Ästhetik des Innenraums ermöglicht die Entfaltung des Familienlebens und der privaten Geselligkeit.“ (SPICKERNAGEL 1985: 66) Die Frau prägte aber nicht nur die Gestaltung jenes Raumes, welcher der Ausbreitung gegenüber den Rückzug förderte, sondern sie engagierte sich als Organisatorin dieser privaten Geselligkeit. Wie Isabella Ackerl formulierte, war der von Frauen dominierte Salon, der zugleich als eine Diskussionsplattform für Kunst, Kultur und Politik fungierte, ein Kind der französischen Revolution. Der sublimierte Widerstand gegen die Verdrängung aus der Öffentlichkeit fand eine Blüte in der Salonkultur in Berlin und in Wien der nachnapoleonischen Zeit. (ACKERL 1996: 694) Im Mittelpunkt des Salons stand ein weibliches Mitglied einer adeligen oder bürgerlichen Familie, die durch ihr besonderes Talent für Literatur, Kunst oder Musik auffiel und Gäste ins Zuhause ihrer Familie lockte (vgl. CSORBA 2012: 12). Die kulturstiftende Rolle der Salonière kann aber mit der Emanzipation der Frauen nicht gleichgesetzt werden! Auch Caroline Pichler machte sich Gedanken (z. B. in ihrem Roman *Die Schweden in Prag* 1827) über die Problematik, wie eine Frau eine Schlüsselrolle in der Öffentlichkeit spielen und als Gestalterin des kulturellen Lebens auftreten kann (vgl. ROBERTSON 2007: 35).

Caroline Pichler geb. Greiner 1769, eine Symbolfigur für die Salonwelt von „Alt-Wien“, ist selbst als Schriftstellerin bekannt geworden und wird als „Madame Biedermeier“ in der Literaturgeschichtsschreibung – auch wenn nur cursorisch – erwähnt (vgl. BECKER-CANTARINO 1979:1). Ihr mehr als 60 Bände umfassendes Oeuvre beinhaltet Gedichte, sowie historische Romane und Erzählungen, von denen manche ins Französische, Englische, Ungarische usw. übersetzt worden sind. Sie ist im Geist des Josephinismus aufgewachsen und wurde „durch den gesellschaftlichen Umgang ihrer Eltern, in deren Salon die bedeutendsten geistigen Größen Wiens verkehrten, schon früh in die Bildungssphäre ihrer Zeit eingeführt“ (KADRNOŠKA 1983: 65). Ihr Vater war der Hofrath von Maria Theresia und ihre Mutter, die Vorleserin und Vertraute der Kaiserin war, veranstaltete im Haus der Familie regelmäßig Treffen für herausragende Gestalten der Literatur, Kunst und Musik. Häufig besuchten das Wiener Zuhause der Familie u.a. Mozart oder Haydn, aber auch Alois Blumauer und Josef von Sonnenfels. Caroline Pichler erinnerte sich an diese Zeit wie folgt:

Mein Geist war lebhaft, meine Phantasie beweglich. Die schönen Künste lebten und herrschten in unserm Hause, Dichter umgaben uns beständig, Musiker, Maler von einiger Bedeutung, welche nach Wien kamen, ließen so wie Gelehrte anderer Art sich bei meinen

Eltern einführen, deren Haus vor vielen der Hauptstadt sich auszeichnete. Alles, was von neuen Dichterverken im In- und Auslande erschien, wurde sogleich bei uns bekannt, gelesen, besprochen. (PICHLER 1914 1: 49)

Nachdem sich 1796 Caroline mit dem Beamten Andreas Pichler, Bruder des Verlegers Anton Pichler, vermählt hatte, pflegte sie die Tradition der Eltern weiter. Nun trafen sich ihre Gäste in Pichlers Wohnung in der Alserstraße, die sich in einem damaligen Außenbezirk Wiens befand (T. ERDÉLYI 1998: 68). Wie Glossy die Tätigkeit Pichlers zusammenfasste:

Wenn auch die Werke der Pichler nicht mehr gelesen werden, so ist doch ihr Name der Gegenwart noch immer geläufig als der einer Frau, die im geistigen Leben Wiens eine hervorragende Rolle gespielt und deren Haus lange Zeit hindurch den Sammelpunkt aller gebildet hatte, die an der Kulturentwicklung vergangener Tage tätigen Anteil nahmen (GLOSSY 1902: 212).

Der Salon Pichlers diente tatsächlich mehr als der einfachen Bewirtung des Freundeskreises der Familie. Anlässlich der Treffen am Dienstag und Donnerstag wurden Aufführungen von Schauspielern und Musikern, sowie Lesungen organisiert: Dichter stellten ihre noch nicht veröffentlichten Texte vor, die dann in der Gesellschaft diskutiert wurden. Die hochkarätigen Gäste des Pichler'schen Hauses waren auch bereit, an der Vorführung von Theaterstücken mitzuwirken (JANKOVICS 1980: 414). Pichler erinnerte sich an diese Abende wie folgt:

Im nächsten Winter wurden unsere gewöhnlichen Abendunterhaltungen fortgesetzt, und es fiel uns ein, uns doch einmal wieder im Komödienspielen zu versuchen. Zuerst wählten wir kleinere Stücke, Kotzebuesche, ein- oder zweiaktige Lustspiele: Den Mann von 40 Jahren, die Brandschatzung usw. Endlich schlug uns Hormayr vor, uns an ein bedeutendes Stück zu wagen. Der Mann von Wort, von Iffland wurde gewählt, und auf eine Weise besetzt und gespielt, wie man es auf Haustheatern selten finden wird. (PICHLER 1914 1: 297)

Aus diesen Zeilen ist ersichtlich, dass im Salon in der Wiener Alserstraße sich die Elite der österreichischen Literatur traf. Pichler hat nämlich nicht nur Tee, Kaffee und Kuchen serviert, sondern bat ihren Gästen auch die Möglichkeit der Vernetzung. Obwohl Salons an sich aufgrund des Zugehörigkeitsgefühls, des Gefühls des Aufgenommenenseins den ständigen Gästen einen gewissen Erlebniswert gewährleisteten (vgl. WILHELMY-DOLLINGER 1999:9), steigerte sich die Anziehungskraft des Pichler'schen Salons dank der vornehmen Gästeliste. Neben Hormayr galten nämlich Heinrich Joseph und Matthäus von Collin, Joseph von Hammer-Purgstall, Franz Grillparzer, Adam Müller als gern gesehene Gäste: „alles Namen besten Klanges, deren Träger sich zueinander angezogen fühlten und so ohne Abrede und Vorbereitung einen literarischen Salon bildeten, wie ihn seither Wien nicht wieder besaß.“ (WURZBACH 1870: 245)

Dem Erfolg der Pichler'schen Institution lagen mehrere Faktoren zugrunde: Einerseits war es ihre Persönlichkeit, ihre humorvolle, heitere, intelligente Natur und das familiäre Klima ihrer Wohnung, welche ihre Besucher anlockten. Andererseits stand der Salon der grundsätzlich konservativ und aulisch geprägten Autorin Personen verschiedener Nationalitäten offen (T. ERDÉLYI 68–69). Die Wohnung in der Alserstraße avancierte aber nicht nur zu einem „Sammelplatz“ der Vertreter der deutschen Romantik, sondern sie wurde für Autoren und Gelehrte des Auslandes zu einer unbedingt zu besuchenden Sehenswürdigkeit Wiens. Friedrich Schlegel war während seines Aufenthaltes in Wien 1815 ein regelmäßiger Besucher des Pichler'schen Hauses, aber neben Schlegel waren auch andere ausländische Schriftsteller und Gelehrte, darunter Vertreter der deutschen Romantik (wie Theodor Körner, Clemens Brentano), gern gesehene Gäste. Wie Pichler schrieb:

Es besuchten uns viele Einheimische und beinahe noch mehr Fremde. Durch das Haus Friedrichs von Schlegel, mit dessen Frau ich seit dem Anfange unserer Bekanntschaft einen freundschaftlichen Umgang unterhalten hatte, lernte ich viele, und mitunter bedeutende Auswärtige kennen, deren einige denn auch in unser Haus kamen. (PICHLER 1914 2. 83)

Den Reiz des Salons erhöhte weiterhin, dass er von den zahlreichen anwesenden Autoren auch als „erster Publikationsort“ verstanden wurde. Wie Pichler sich daran erinnerte: „Herr Schreyvogel, einer unserer ausgezeichneten Literaten [...] hatte die Güte fast alle seine neuen Produktionen, noch bevor sie gedruckt wurden, mitzuteilen.“ (PICHLER 1914 2:91) Aber auch Grillparzer, oder eben Clemens Brentano haben sich dieser Praxis angeschlossen, auch um die strengen Zensurmaßnahmen zu umgehen. Wie Seibert formulierte, sah sich Pichler, obwohl sie alles andere als staatskritisch eingestellt war, „genötigt, ihren Salon als Schutzraum vor Zensur und Werkverstümmelung zur Verfügung zu stellen.“ (SEIBERT 354). Den Druck der Zensur hat Pichler übrigens auf der eigenen Haut gespürt: Nachdem ihr Theaterstück *Ferdinand II.* in Wien nicht aufgeführt werden dürfen, veranstaltete sie in ihrer Wohnung eine Lesung des Stückes mit verteilten Rollen, was sie ebenfalls als eine gewöhnliche Praxis darstellte (vgl. PICHLER 1914 2:85–86). Durch das Vortragen und Vorlesen von Stücken und literarischen Texten ohne Einschränkung der Gattung avancierte der Salon zu einem „tongebenden, geschmacksformenden Zentrum.“ (T. EDÉLYI 1999: 130)

Im Pichler'schen Salon gaben vorwiegend die Idee der Gesamtmonarchie und die Ansichten Hormayrs den Ton an. Hormayr, den der österreichische Lyriker Lorenz Haschka Pichler vorstellte, war ab 1801 regelmäßig bei ihr zu Gast (vgl. GLOSSY 1902: 219). Hormayr, der sich bereits zu dieser Zeit einen Namen als Historiograph machte, übte auf Pichler eine große Wirkung aus. Wie sie schrieb:

Diesen Winter von 1801 auf 1802 wurde auch noch ein noch sehr junger Mann bei uns durch Herrn Haschka eingeführt, der eine, besonders in der Folge zu merkwürdige Erscheinung war, um seiner nicht hier zu erwähnen. Es war der Verfasser der Tiroler Geschichte, Baron Hormayr, ein Jüngling von vielleicht nicht mehr als zwanzig Jahren, vor welchem aber schon ein bedeutender literarischer Ruf vorausging, und dessen sehr vortheilhaftes äußereres den Eindruck angenehm verstärkte, welchen jener Ruf verbreitete. Damals kam er indessen nur selten zu uns, und erst eine spätere Epoche brachte uns in nähere Beziehung. (PICHLER 1914 1:239–240)

Hormayr gelangte häufig in den Mittelpunkt der Gelehrtenrunde im Pichler'schen Salon, und zusammen mit den Brüdern Collin übte er einen großen Einfluss auf die patriotische Gesinnung seiner Zuhörer aus (vgl. PICHLER 1914 1:307). Er hat auch Pichler maßgeblich geprägt, die mit ihren historischen Romanen, in deren Mittelpunkt bedeutende Ereignisse und Gestalten der Geschichte der Monarchie stehen, zu einer der erfolgreichsten Autorinnen ihrer Zeit avancierte. Wie sie selber zugab, wurde sie von Hormayr in die Geschichte Österreichs eingeführt (vgl. PICHLER 1914 1: 410), und ihre Werke spiegeln den staatspatriotischen Geist des Tiroler Freiheitskämpfers wider, der „für nationale Dichtung und Kunst und deren Verbindung mit der Geschichte eingetreten ist und dadurch dem poetischen Schaffen in Österreich neue Bahnen eröffnet hat.“ (GLOSSY 1902: 213) Der Salon, der auch von den Mitarbeitern der Hormayr'schen Organen besucht wurde, gestaltete sich eigentlich als eine Werkstatt, in der die Anhänger der Hormayr'schen Idee der Gesamtmonarchie versuchten, eine gemeinsame Geschichte der Völker des Reiches zu konstruieren. In Anlehnung an Ilona T. Erdélyi bildete sich in Wien

die Mode der ‚patriotisch-nationalen‘ Literatur und Kunst heraus, die aufgrund der deutschen Romantik von Hormayr erarbeitet wurde und deren Propagandist Frau Pichler geworden ist. Sie hat als Schriftstellerin und Literaturorganisatorin diesen Geist in ihrem Wiener Salon propagiert. (T. ERDÉLYI 1998: 75)

3 Pichler und die Hungari – „ein ganz artiger Kreis von gebildeten, selbst mitunter talent- und kenntnisreichen Menschen“

Angesichts der oben erwähnten Tatsache, dass der Pichler'sche Salon allen Nationalitäten offen stand – die Salondame hat von den in Wien angereisten ausländischen Gelehrten und Autoren so gut wie erwartet, ihre Institution zu besuchen – und dass sich im Umfeld Hormayrs zahlreiche Autoren des Königreichs Ungarn befanden, die auch dem Programm des Staatspatriotismus einigermmaßen verpflichtet waren (vgl. S. VARGA 2009: 215–225, BLASKÓ 2018: 153), ist es nicht verwunderlich, dass die Salonière eine Handvoll ungarischer, „talent- und kenntnisreiche[r]“ (PICHLER 1914 2:78) Gelehrter und Autoren kennenlernte und bewirtete.

Hormayr lieferte insbesondere in den 1810er Jahren wertvolle Bekanntschaften für Pichler. Dank ihm wurde sie beispielsweise mit dem Gründer der ungarischen Nationalbibliothek, Ferenc Széchenyi, bekannt, dessen Salon in der Wiener Langstraße ebenfalls bekannt war. Über das Treffen schrieb Pichler in ihren *Denkwürdigkeiten* wie folgt:

Baron Hormayr hatte mich ein paar Jahre früher mit einem unsrer vorzüglichsten Kavaliers, dem Grafen Franz von Szecheny bekannt gemacht, dessen schon erwähnt worden. Diesem vaterländisch gesinnten Manne verdankt Ungarn die Stiftung der Nationalbibliothek und des Museums. Er war mit der alten sowohl als der neuen Literatur vertraut, und sein Haus ein Sammelplatz für gebildete und wohlgesinnte Menschen. (PICHLER 1914 2:13)

Durch die Bekanntschaft mit Széchenyi, dem sie bereits 1812 ein zuerst in Schlegels *Deutschem Museum*, dann im Hormayr'schen *Archiv* veröffentlichtes Gedicht (*Johann Hunniady Corvin*) widmete (PICHLER 1812a und 1812b), breitete sich ihr ungarischer Bekannterkreis rasch aus. Wie sie formulierte, wurde sie in diesen adeligen Häusern nicht nur als Familienmitglied betrachtet, sondern sie wurde von den Gästen ihrer Magnatenfreunde, „die oft zum höchsten Adel gehörten, nicht allein mit Achtung, sondern mit Auszeichnung behandelt.“ (PICHLER 1914 2:219) Die Besucher des Hauses von Ferenc Széchenyi und seiner Frau, Julianna Festetics, in Zinckendorf/Nagyecenk waren von der Präsenz der Wiener Autorin durchaus begeistert, und sie fand bei ihrem überhaupt ersten Besuch im Königreich Ungarn eine innige Aufnahme.

In diesem Kreis hat sie Imre Zay und seine Frau Marie, die Ödenburger Dichterin und Mentorin des Sohnes der Familie Zay, Theresa Artner, sowie ihre Schwester Wilhelmine kennengelernt, mit denen sie eine enge Freundschaft pflegte: „Alle diese Personen zeichneten sich durch eine echte Geistesbildung [...] sowie durch feinen Ton und jene wohlwollende Höflichkeit aus, die nicht bloß von guter Erziehung, sondern aus gutem Herzen und natürlicher Bescheidenheit kommt.“ (PICHLER 1914 2:17) Zwischen 1815 und 1822 verbrachte Pichler auf den Gütern der Familie Zay in Bucsán (in den Jahren 1815, 1816, 1823 und 1827) bzw. in Nagyugróc (in den Jahren 1818, 1819, 1821, 1822) oftmals ihre Ferien, bei denen sie nicht nur ins ungarische Landleben hineinfand, sondern, wie sie in einem Brief 1817 an Mailáth schrieb, wichtige Indizien zu ihren historischen Arbeiten erhielt (vgl. MOL P1837–35: 2). Eigentlich spielte die Familie Zay in doppelter Hinsicht eine zentrale Rolle in Pichlers Leben: Einerseits genoss Pichler die geistreiche Unterhaltung auf den Zay'schen Gütern, und andererseits schloss sie mit einigen Mitgliedern der bunten Gesellschaft, die von Zeit zu Zeit in Bucsán oder Nagyugróc zusammentraf, enge Beziehungen. Wie sich in ihren *Denkwürdigkeiten* schrieb, nahm sie 1815 vor,

die Baronin Zay, ihrer freundlichen Einladung gemäß, in Buchen [Bucsán] auf ihrem Schlosse, einige Stunden hinter Preßburg, zu besuchen [...]. In ihrem Hause traf ich denn auch mit großem Vergnügen die beiden Schwestern Therese und Wilhelmine Artner wieder,

die ich in Zinkendorf das Jahr vorher kennen gelernt, und Frau von Neumann, die Gemahlin eines Offiziers der kaiserlichen Garde, eine Frau, ebenfalls in mittleren Jahren wie Therese, und eine Jugendfreundin derselben, die mit ihr vereint, die Feldblumen auf Ungarns Fluren, gesammelt von Nina und Theone, herausgegeben hatte. [...] Mir war dieser Kreis den Winter über sehr wert und nahe befreundet geworden. (PICHLER 1914 2: 72)

Eine ausgesprochen innige Freundschaft entwickelte sich aber zwischen Artner und Pichler. Pichler faszinierte das dichterische Werk der Ödenburger Autorin und sie hat sie stets zur literarischen Tätigkeit ermutigt. Als Artner sich in einem Brief an Pichler über ihre Erfolglosigkeit beim Schreiben beschwerte, fand sie Trost und Unterstützung bei Pichler, die ihr mit Rat und Tat beiseite stand. Die Wiener Autorin versuchte weiterhin, die Texte ihrer Freundin Verlegern zukommen zu lassen. Artner wusste ihre Freundschaft mit der Wiener Salondame sehr zu schätzen, und sie hat in Pichler ihre „Seelenschwester“ erkannt. (BAUER 1992: 159) Artners Poetik war grundsätzlich von der Klassik geprägt, aber der romantische Geist Pichlers und die mit ihr verbrachte Zeit in Zayugróc haben ihre Tätigkeit auch beeinflusst, wie es aufgrund ihres Dramas *Die That* auch nachvollziehbar ist. (vgl. PAUSZ 1917: 64–69) Dass die literarische Tätigkeit der beiden Autorinnen durch ihre innige Freundschaft zueinander verwoben war, zeigen der an Pichler adressierte Reisebericht Artners (vgl. ARTNER 1830) und Pichlers Nachruf auf Artner in den *Zerstreuten Blättern aus meinem Schreibtische*, mit dem sie ihrer Freundschaft ein Denkmal setzte (vgl. PICHLER 1836: 191–208).

Dank der Familie Zay konnte Pichler aber auch weitere neue Bekanntschaften schließen und die bestehenden vertiefen. Wie es den *Denkwürdigkeiten* auch zu entnehmen ist, galten die Häuser der Familie Zay nämlich als Mittelpunkte des intellektuellen Lebens in den oberungarischen Komitaten Trentschin/Trenčín/Trencsén und Neutra/Nitra/Nyitra. Bei ihnen (vorwiegend in Bucsán) versammelte sich ein geselliger Kreis von Autoren und Gelehrten (u.a. Mitglieder der Familien Apponyi, Batthány, Mednyánszky, Mailáth), die im Zuhause der Magnatenfamilie durch regelmäßige Theateraufführungen (z. B. Schillers *Don Carlos*, in dem u.a. auch Johann Mailáth spielte), Vorlesungen und Musikveranstaltungen eine lebhafte Unterhaltung fanden. (vgl. PAUSZ 1915: 53–55) Das Geistesleben bei der Familie Zay war sogar mit jenem einer Großstadt (vielleicht sogar von Wien) zu messen: „es herrschte ein Grad von Bildung und ein gesellschaftlicher Ton in diesem ungarischen Magnatenhause, den man nicht leicht in einer Stadt wiederfinden würde.“ (PICHLER 1914 2: 78)

Dem Schloss in Nagy-Ugrócz und der Freundschaft mit Marie von Zay (sowie mit Artner und Marianne Neumann) widmete Pichler mehrere literarische Texte, wie die in Ignaz Castells Taschenbuch *Aglaja* 1820 veröffentlichte historische Novelle *Das Schloß im Gebirge* und die Gedichte *An meine Freundinnen* sowie *An meine Freundinn Theone*. Dass die gelehrte Gesellschaft des Zay'schen Hauses eine große Wirkung aufeinander, so auch auf Pichler, ausübte, zeigt, dass gewisse literarische Themen und Motive unter den Gästen der Magnatenfamilie ebenfalls kursierten. Als Beispiel kann der Willi-Stoff

erwähnt werden: Die Legende aus dem Trencséner Komitat über gespenstische Tänzerinnen (CSÁKY 2021:87) wurde zuerst von Therese Artner 1822 bearbeitet und wurde u.a. von Johann Paul Köffinger, Mailáth, Mednyánszky und Pichler auch aufgegriffen. Mailáth, der die Geschichte vom *Wili-Tanz* auch in seinem Band *Magyarische Märchen* veröffentlichte, lernte die handschriftliche Arbeit Artners durch seinen Schwager Mednyánszky kennen. Köffinger schöpfte den Stoff seiner dichterischen Erzählung *Wili* (erschien 1823 in Hormayrs *Taschenbuch*) wahrscheinlich aus Mailáths Märchen, obwohl er in Bucsán auch auf indirekter Weise die Legende hätte in Erfahrung bringen können. Genauso wie Pichler, die sich bei der Bearbeitung des Stoffes in ihrem zweibändigen Roman *Die Wiedereroberung Ofens* (Wien, 1829) wohl auf das Gedicht ihrer Freundin stützte (KISS 1966: 229).

Sowohl in Bucsán und Zayugróc, als auch in Wien verkehrte Pichler aber auch regelmäßig mit Mitgliedern des ungarländischen Kreises um Hormayr. Seit wann diese das Zuhause der Dame besuchten, ist schwer festzustellen, aber eine anonyme Darstellung des Lebens und Schaffens von Caroline Pichler in Hormayrs *Taschenbuch für die vaterländische Geschichte* datiert die Bekanntschaft Pichlers und Mailáths, Mednyánszkys sowie Pyrkers auf 1810. (vgl. N.N. 1845: 125) Mednyánszky, der ebenfalls in Oberungarn seine Güter hatte und oft bei der Familie Zay zu Gast war, half Pichler vorwiegend bei ihren historischen Arbeiten weiter. Der in Pichlers Kreisen wohlbekannte Historiker, „dessen Namen jedermann kennt, der mit Ungarn und seiner Geschichte nur einigermassen bekannt ist“ (PICHLER 1914 2:99) informierte die Salondame über die historischen Besonderheiten des Waagtales und hat Pichler eine „von ihm selbst entworfenen Schilderung jener Gegenden und ihrer geschichtlichen Merkwürdigkeiten sowie „kleine Handzeichnungen von einigen Ruinen des Waagtals“ (PICHLER 1914 2: 99) zur Verfügung gestellt. Pichler wusste das breit gefächerte, gut fundierte, historische Wissen Mednyánszkys, der Hormayrs *Taschenbuch* nicht nur mitherausgab, sondern es mit bunten Darstellungen z. B. der Festungen in Oberungarn bereicherte, sehr zu schätzen. Sie merkte in Bezug auf den Freiherrn Mednyánszky an: „Er hatte diese Notizen aus dem reichen Schatze geschichtlicher Quellen, Dokumente, Autographen usw. geschöpft, deren Sammlung seine Lieblingsbeschäftigung war.“ (PICHLER 1914 2: 99)

Über Pichlers Beziehung zu dem aus einer in Stuhlweißenburg/Székesfehérvár ansässigen Tiroler Familie stammenden, „vielgeschätzten vaterländischen Dichter“ (PICHLER 1914 2: 8) Johann Ladislaus Pyrker, Abt von Lilienfeld, späterer Patriarch von Venedig und Erzbischof von Erlau sowie Autor zahlreicher literarischer Werke im Sinne der österreichischen Reichsidentität kann aufgrund der *Denkwürdigkeiten* etwas mehr in Erfahrung gebracht werden. Obwohl Pyrker ebenfalls ein Mitglied des Kreises um Hormayr betrachtet werden kann (vgl. DERÉKY 1980: 209–210), nahm seine Bekanntschaft mit der Wiener Autorin nicht in der Kaiserstadt, sondern in der niederösterreichischen Abtei Lilienfeld seinen Anfang. Daran erinnerte sie sich wie folgt:

Schon ehe wir abreisten, schrieb mir mein Mann aus Lilienfeld sehr viel von einem Geistlichen daselbst, dem damaligen Prior P. Ladislaus, den wir mehrere Jahre früher als Bibliothekar dort getroffen, und schon damals eine Geistesbildung, wie sie in den Klöstern nicht sehr gewöhnlich ist, in ihm erkannt hatten. Dieser Mann, der jetzt, wie gesagt, Prior, und bei der bevorstehenden Prälatenwahl nahe daran war, diese Würde zu erlangen, hatte sich meinem Manne als ein sehr wertvoller Dichter gezeigt, und Pichler mir einige seiner Gedichte in Briefen mitgeteilt. (PICHLER 1914 1: 395)

Um welche Gedichte Pyrkers es ging, ist ungewiss, aber es steht fest, dass zu diesem Zeitpunkt der *Tunisias*, ein Heldenepos in 12 Gesängen und von etwa 10.000 Hexametern, der den Feldzug Karl V. in Nordafrika thematisierte und erst 1820 gedruckt wurde, im Sommer 1812, zum Zeitpunkt des Besuchs in Vorbereitung war. (KÜHLMANN 2017: 207) Pichler, die sich für die Dichtkunst Pyrkers begeisterte, wurde mit ihm 1812 (knapp vor der Abtwahl in Lilienfeld) bekannt, und zwischen den beiden entwickelte sich danach ein reger persönlicher und schriftlicher Austausch. Als die Autorin Fouqués *Zauberring* als Dank für die freundschaftliche Bewirtung in der Abtei Lilienfeld Pyrker zukommen ließ, schickte sie auch ein an ihn adressiertes Gedicht, mit dem sie insbesondere dem *Werk Tunisias* ein lobendes Denkmal setzte: „In dir auch iste in höh’rer Ruf erklingen,/ Er gab die Leyer dir in heil’ge Hand. / Du hast den kaiserlichen Held besungen, / Dieß mißverständene große Herz erkannt [...] So wirst Du auch des Buches Sinn verstehen, / In dem des Muths, der Andacht Flammen wehen.“ (PICHLER 1822: 134) Das Verständnis für die fromme Einfalt des Mittelalters von Fouqué, mit dem Pichler in brieflichem Verkehr stand und an dessen *Berlinischen Blättern für deutsche Frauen* sie mitarbeitete, betonte Pichler an mehreren Stellen, u.a. auch in ihren Briefen an Therese Hubner oder Gräfin Zay. (JANSEN 1936: 155) Das Gedicht ist eine eindeutige Anspielung auf den *Tunisias* von Pyrker, der sich mit seinem Epos für den Weg der „sich auf die pre- bzw. transnationale Solidarität ausbreitenden Reichsromantik“ (KÜHLMANN 2017: 213) entschied und dessen *Tunisias* bzw. *Rudolph von Habsburg* einen wesentlichen Beitrag zum Ausbau einer habsburgischen Identität leistete. (vgl. VADERNA 2020: 40–41) Pichler wurde oftmals und immer freundlich im Stift von Lilienfeld aufgenommen, wo sie in der Gesellschaft Pyrkers und seiner Bekannten (wie z. B. Grillparzers, den der Prälat gerade in Wien kennenlernte) gesellige Tage verbrachte (vgl. PICHLER 1914 2: 118–122). Dafür bedankte sich Pichler mit einem Band des Nibelungenliedes und einem anderen, an Pyrker adressiertes Gedicht (vgl. PICHLER 1822: 135–136). Pyrker war aber auch mehrfach in der Wiener Alserstraße zu Gast. An die Zeit, als er in die Zips berufen wurde und die Kaiserstadt verlassen musste, erinnerte er sich wie folgt: „Schmerzlich war für mich auch der Abschied von Wien, wo ich seit einer langen Reihe von Jahren her im Kreise ausgezeichneter, edler und guter Menschen die glücklichsten Stunden verlebte. Unter diesen sind Hofrat Joseph von Hammer, Frau Karoline von Pichler, Regierungsrat und Bibliothekar Ridler [...]“ (PYRKER) Später kehrte er aber immer wieder nach Wien

zurück und genoss die geselligen Sonntagsabende in Pichlers Salon (vgl. PICHLER 1914 2: 607) 1832 hat Pichler zu Ehren Pyrkers auch eine Abendveranstaltung organisiert, an der der Dichter auch teilgenommen hat und über sein Werk und dessen Entstehungshintergrund bei einem Tee erzählte. Darüber berichtete Ludwig August Frankl, der durch Hammer-Purgstall in den Salon eingeführt wurde, eingehend in einem Feuilletonartikel in der Zeitschrift *Die Presse*. (vgl. FRANKL 1862: 1–2)

Neben den oben angeführten Namen gab es selbstverständlich eine Reihe von Personen aus dem Königreich Ungarn (z.B. Gräfin Anna Csáky, Ferdinánd Pálffy, Miklós Jósika, vgl. FARKAS 1932: 13), mit denen Caroline Pichler bekannt war und die in ihrem Salon verkehrten. Als Beispiel könnte man weiter die Wiener Sappho Gabriele Baumberg, eine Jugendfreundin Pichlers, und die spätere Frau des ungarischen Schriftstellers János Batsányi heranziehen, die trotz der anfangs engen Beziehung aufgrund einer vermeintlichen Auseinandersetzung (vgl. VAJDA 1938:6) in den Erinnerungen Pichlers kaum Erwähnung fand. (vgl. PICHLER 1914 2: 409). Interessant war Pichlers Kontakt ebenfalls zum Dichter Nikolaus Lenau, den sie aufgrund ihrer Briefe sehr schätzte (vgl. JANSEN 1936: 416–419). Auf den jungen Dichter machte Pichler der Hofrat Georg von Reinbeck aufmerksam. Reinbeck empfahl in einem Brief Lenau, die Salondame in Wien zu besuchen, aber er hat sich geweigert, die Einladung Pichlers wahrzunehmen (vgl. PICHLER 1914 2: 587). Wie Pichler schrieb:

Einer von dieser Gesellschaft soll sogar geäußert haben, daß es ihm schon zuwider sei, an einem Tische zu essen, auf den ein Tischtuch gebreitet wäre, weil er am liebsten am unbedeckten Tische im Bierhaus speisen möchte. Daher ließ sich Herr von Niembsch bei uns mit Unwohlsein entschuldigen, obwohl ich recht gut wußte, daß er alle Tage im Kaffeehause zu sehen war [...]. (PICHLER 1914 2: 310)

Zu einem Treffen zwischen Lenau und Pichler kam es etwas später doch noch. Zusammen mit Frankl und Bauernfeld besuchte er nach mehrfachem Ersuchen das Pichler'sche Haus 1835. Er berichtete über den Besuch Reinbeck wie folgt: „Bei Frau von Pichler bin ich einmal in Visite, das andre Mal zu Tische gewesen. Eine recht liebe Frau. Vor allem gut; auch sehr gebildet und verständig; geistreich hab ich sie nicht gefunden.“ (LENAU 1911: 336) Obwohl er in diesem Brief versprach, Pichler mehrmals zu besuchen, zu einem nächsten Treffen kam es im Sinne der oben zitierten Zeilen Pichlers nie. Lenau und Bauernfeld fanden offensichtlich keinen Gefallen am Salon in der Alserstraße.

4 Caroline Pichler und Graf Johann Mailáth

Unter welchen Umständen Mailáth in den Salon Pichlers eingeführt wurde, und wie sich ihre Bekanntschaft bzw. Freundschaft gestaltete, sind schwer zu beantwortende Fragen.

Es mag angesichts der oben genannten Quelle möglich sein, dass sie sich bereits um 1810 kannten, aber man muss auch davon ausgehen, dass sich eine engere Bekanntschaft zwischen Pichler und Mailáth erst einige Jahre später herausbildete. Darauf weist ein Brief von Caroline Pichler an den Grafen Johann Mailáth vom 30. August 1813 hin, in dem sie sich an das Treffen mit Mailáth in Wien wie folgt erinnerte: „Die freundliche Güte welche Sie mir bey Ihrer Anwesenheit in Wien bewiesen, gibt mir den Muth mich in einer Angelegenheit an Sie zu wenden.“ (PICHLER 1813: 1) Diese Angelegenheit war die Aufführung des Stückes *Heinrich von Hohenstauffen*, das am 27. Oktober 1813 in Wien vorgestellt wurde und die Pichler auch auf der Bühne des Pester Deutsches Theaters mit Mailáths Hilfe hätte aufführen wollen. Dass es zwischen Mailáth und Pichler zu einem intensiveren geistigen Austausch gekommen ist, unterstützen mehrere Textbelege.

Hormayr schrieb Pichler beispielsweise am 30. November 1819: „Mailath wird Ihnen durch den Aufsatz: die Mongolen, zu welchem ich ihm recht romantische Sagen geliefert habe, gewiß Genüge leisten, trotz der selbst mit den ungarischen Quellen nicht getreu übereinstimmen [...]“ (GLOSSY 1902: 310) Der Graf beschrieb die Mongoleneinfälle des 13. Jahrhunderts im Sinne des „vaterländischer Geschichte gewidmeten Taschenbuchs“ (MAILÀTH 1821:155) als ein historisches Ereignis, welches das Schicksal der Mähren und Ungarn miteinander verband. Der Grund, warum die Abhandlung auch Pichler gut gefallen haben soll, ist die Darstellungsweise des Herzogs von Österreich, Friedrichs II. aus dem Hause der Babenberger. Er wurde als „tapfere[r] und scharfsinnige[r], aber herz- und gewissenlose[r] Fürst“ dargestellt, der den ungarischen König, Béla IV. in eine Falle lockte, wodurch Ungarn „in Feindes Hände gelang“ und „der tartaren Einfällen offen war.“ (MAILÀTH 1821: 166) Den Tod des Herzogs stellte er als einen Gewinn dar, denn „mit ihm erlosch der Babenbergische Stamm, und seine Macht kam an Habsburg, dieses Haus der Milde,“ dem es auch gelang, „nicht durch heimlich schleichende List“, sondern „durch den Zauber der Persönlichkeit der Habsburger“ auf den ungarischen Thron zu steigen (MAILÀTH 1821:166). Diese Darstellung weist weiterhin auf die Rolle der Sagen und Märchen für den Kreis um Hormayr hin: Mailáth thematisierte im Aufsatz die Legende der sog. „Stramberger Ohren“, ein Denkmal an die Gräueltaten der Mongolen in Form von gebackenen Lebkuchenohren. (MAILÀTH 1821: 158–159)

Dass zwischen Mailáth und Pichler eine kollegiale und freundschaftliche Beziehung entstanden ist, beweisen Egodokumente Mailáths und Pichlers, wie z. B. jene Briefe der Salondame, die in österreichischen und ungarischen Archiven zugänglich sind. (Vgl. PICHLER 1813 sowie MOL P1837–1842) Aus diesen Schriften wird offensichtlich, dass Pichler in ihrem Zuhause den Grafen und seine Familie immer gern gesehen hat und es ihr die Gesellschaft Mailáths eine große Freude bereitete. Die Hochschätzung war gegenseitig: Wie es einem Brief an Ferenc Kazinczy entnommen werden kann, wollte er die Werke Pichlers auch der ungarischen Leserschaft zukommen lassen. Am 7.

Dezember 1819 berichtete er Kazinczy, dem er auch den oben zitierten Brief von Pichler aus 1813 für seine Autographensammlung zukommen ließ (KAZ. LEV. 1906 16: 385–387), dass er vorgehabt habe, den Roman *Agathokles* ins Ungarische übersetzen zu lassen:

Hauptmann Sisák vermutete ich in Italien; grüssen Sie Ihn von mir aus, Er soll, was er mir versprochen, beginnen; die Übersetzung [sic!] des Agatocles der Carolina Pichler ins Ungrische. Ich habe Ihr bereits gesagt, dasz [sic!] Er diese Arbeit begonnen, worüber Sie sich hoch erfreute. (KAZ. LEV 1906 16: 538)

Ob die Übersetzung angefertigt wurde, ist ungewiss, der Text wurde allerdings in ungarischer Übersetzung nicht veröffentlicht. Mailáth erzählte über Pichler aber nicht nur seinem Brieffreund Kazinczy, sondern er führte sie ins Pest-Budaer Kulturleben auch ein. Mailáth reiste eigens nach Bucsán und dann nach Pest-Buda, um die Salondame bei ihrem Besuch in der ungarischen Residenzstadt zu begleiten und ihr die Stadt zu zeigen. An ihr Treffen in Buda 1824 erinnerte sich Pichler wie folgt:

[...] so entschloß ich mich denn, obwohl nicht ganz gern, von allen meinen Lieben mich zu trennen und zu meiner Freundin, der Gräfin Zay, nach Ungarn zu gehen, um von Bucsán aus mit dem, seit vielen Jahren mir befreundeten Grafen Johann Mailáth (dem bekannten Geschichtschreiber der »Magyaren«), bei dem ich mir überhaupt wegen dieser Arbeit Rats erholt hatte, und der aus Gefälligkeit gegen mich seine Kur in Pistryan für einige Tage unterbrechen wollte, nach Ofen zu reisen. (PICHLER 1914 2: 229)

Pichler berichtete bei der Beschreibung ihres Aufenthaltes in der ungarischen Hauptstadt nicht nur über ihre Theatererlebnisse, sondern auch über ihre Besuche im Pester Zuhause renommierter Adels- und Bürgerfamilien, die in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts – ähnlich wie in Wien – als literarische Zentren fungierten, in denen sich Kulturschaffende und begeisterte Literaturförderer trafen (vgl. FÁBRI 1991: 173). Pichler verbrachte die Abende beispielsweise im Pester Haus der Familie Teleki: „Die Abende [...] verbrachte ich im Hause der Gräfin Teleki sehr angenehm zu. Gebildete Frauen und Herren, wie Baron Zedlitz, Graf Mailáth und ein junger Offizier, Hauptmann Minarelli [...] fanden sich dort ein.“ (PICHLER 1914 2: 238) Mit Gräfin Teleki ist mit großer Wahrscheinlichkeit die zweite Frau des 1822 verstorbenen Schriftstellers und Literaturmäzens László Teleki, geborene Baronin Johanna Mészáros, gemeint, deren Sohn József 1826 die etwa 30.000 Bücher umfassende Familienbibliothek der Ungarischen Gelehrtenesellschaft (Vorgänger der Ungarischen Akademie der Wissenschaften) schenkte und damit die Grundlagen der Bibliothek der Akademie legte (vgl. VERÓK 2017: 47). Gräfin Teleki war die Vorsitzende des Pester Wohltätigen Frauenvereins, der unter der Schirmherrschaft der ersten Frau des Palatins, Erzherzogin Hermina, gegründet wurde (vgl. TÓTH 2018: 14). Gräfin Teleki, die auch als Hofdame der zweiten Frau des Palatins, Erzherzogin Maria Dorothea, eine enge Verbindung zum

Hof hatte, veranstaltete regelmäßig Soirées, zu der auch die Erzherzogin eingeladen war. Pichler erinnerte sich begeistert an diese Abende:

„Im Winter, wenn der Hof des Palatins hier [in Buda] war, beehrte die Erzherzogin sehr oft diese Soireen bei Gräfin Teleki mit ihrer Gegenwart und erschien ganz zwanglos und ohne Etikette [...] im Salon der Gräfin, die sie überhaupt und nach Verdienst auszeichnete, mit ihrer Handarbeit, wie jede andere Dame.“ (PICHLER 1914 2: 238)

Auf ihren Spaziergängen in Pest-Buda begleiteten sie Gräfin Teleki sowie die Frau von Imre Batthyány, geborene Elisabeth Mailáth, und zeigten ihr die Sehenswürdigkeiten der Stadt, wie etwa das Nationalmuseum oder die Sternwarte. (T. ERDÉLYI 1998: 71) Eine Krönung des Besuchs Pichlers in Pest-Buda war sicherlich ein Treffen mit der Tochter des Palatins, eine Auszeichnung seitens der kaiserlichen Familie (PICHLER 1914 2: 239), das von Mailáth initiiert wurde.

Der Graf musste Pichler während ihres Aufenthaltes in Pest-Buda aber auch beim Schreiben des historischen Romans *Die Belagerung von Ofen* sowohl bei der „Feldforschung“ (Besuch der Schauplätze der Belagerung), als auch bei der Bereitstellung von Materialien zum Thema geholfen haben (PICHLER 1914 2: 239). Er hatte sich nämlich mit der Wiedereroberung von Buda näher auseinandergesetzt: 1824 hat er darüber in Hormayrs *Taschenbuch* auch eine Abhandlung veröffentlicht. Aber Texte des ungarischen Kreises um Hormayrs wurden von Pichler wohl auch als Quelle herangezogen, wie etwa die Beiträge Mednyánszkys, der für Pichler relevante historische Stoffe im *Archiv* und im *Taschenbuch* Hormayrs bearbeitete. Als Paradebeispiel der intertextuellen Zusammenhänge in den Werken des Hormayr- bzw. Pichler-Zirkels gilt die Bearbeitung der Szapáry-Legende, die Geschichte der Rache eines ungarischen Adligen gegen die Osmanen zur Zeit der Wiedereroberung von Buda. Den Stoff griff zuerst Mednyánszky auf, er veröffentlichte 1816 eine Abhandlung in der Zeitschrift *Hesperus* (MEDNYÁNSZKY 1816: 337–342), und dann eine weitere in Hormayrs *Archiv* in der Rubrik *Ist denn des österreichischen Kaiserstaats Geschichte ärmer an herzerhebenden oder hochtragischen Stoffen für Dramaturgie, Ballade, Legende, Roman und bildende Kunst, als die des Alterthums oder eines fremden Mittelalters?*, dessen langer Titel einen eindeutigen Hinweis auf die Zielsetzung des Herausgebers setzte (MEDNYÁNSZKY 1817: 426–430). Der unbetitelte Text über Szapáry durfte möglicherweise eine von Hormayr überarbeitete Variante des in *Hesperus* publizierten Textes sein (KÖHLER 1930: 88). Von Mednyánszky führt der Weg der Legende über Hormayr zu Mailáth, der sich mit dem Stoff in der oben erwähnten Abhandlung ebenfalls auseinandersetzte (MAILÁTH 1824: 332–333). Interessanterweise gab er in seiner historischen Monografie *Geschichte der Magyaren* (MAILÁTH 1831 5:53–54), in der er seinen 1824 veröffentlichten Text wiederholt, als Quelle nicht die oben erwähnten Texte an, sondern er hat sich auf gewisse mündliche Überlieferungen des Stoffes bezogen. Hinsichtlich der Zirkulation des Stoffes ist eine

spannende Tatsache, dass Pichler wohl den durch Hormayr bearbeiteten Text herangezogen hat (vgl. PICHLER 1829 1: 302), aber die von Mailáth dargestellte Textvariante auch kannte. (KÜHLMANN 2021: 42)

Mailáth und Pichler haben aber auch in anderen Themen kooperiert: Beide beteiligten sich zusammen mit Wilhelmine Christine von Chézy und Adam von Weingarten an einem literarischen Wettkampf. Wie es der einschlägigen Ausgaben der *Wiener Zeitschrift* zu entnehmen ist, ging es hier darum, dass die Mitglieder einer Gesellschaft beschlossen, über einen schönen Teppich Erzählungen zu schreiben. Die Gastgeberin war mit großer Wahrscheinlichkeit Helmine Chézy, die in den 1820er Jahren in Wien bzw. in Baden lebte, die u.a. Caroline Pichler im Sommer 1824 während ihrer Kur besuchte. (CHÉZY 1863 1: 306–308) Laut der redaktionellen Notiz in der *Wiener Zeitschrift* war die Gastgeberin des Hauses mit einem prächtigen Teppich beschäftigt, als ihre Gäste, eine Gesellschaft aus lauter Literaten, angekommen sind. Sie schlug dann vor, diesem Gegenstand ihre literarische Aufmerksamkeit zu widmen (vgl. WIENER ZEITSCHRIFT 1824: 1147–1148). Das Ergebnis dieses „literarischen Scherzes“ war eine Reihe von Novellen, die vom Journal auch abgedruckt worden sind. Zuerst wurde die Novelle *Der Teppich* von Adam von Weinberg (vgl. WIENER ZEITSCHRIFT 1824: 1148ff.) veröffentlicht, dann die Erzählung *Alfreds Tagebuch* mit der Anmerkung „Zweite Erzählung vom Teppich“ von Chézy selbst (WIENER ZEITSCHRIFT 1824: 1169ff.), gefolgt vom „scherzhaften Märchen“ von Mailáth mit dem Titel *Die Tapisserie* (WIENER ZEITSCHRIFT 1824: 1217ff.). Die Reihe wurde mit Pichlers Erzählung *Der Teppich* abgeschlossen (WIENER ZEITSCHRIFT 1824: 1241ff.).

Zu einer kurzen Zusammenarbeit zwischen Mailáth und Pichler kam es noch in der letzten Schaffensperiode der Autorin. Mailáth als (Mit-)Herausgeber des Taschenbuchs *Iris* hat neben einer Reihe namhafter österreichischer Autoren auch Pichler eingeladen, am Almanach mitzuschreiben. Pichler hob den Ruhm des Organs jedoch mit einem kurzen Gedicht im ersten Band. Mailáths *Iris* ist eigentlich ein Paradebeispiel dafür, dass Pichler bei ihren Soirées neben Tee, Vorlesungen und Theateraufführungen auch die Möglichkeit der Vernetzung servierte. Der Herausgeber als langjähriger Freund von Pichler und Besucher ihres Salons konnte sein „österreichisches“ Netzwerk für dieses transnationale Publikationsprojekt gewinnen – vorwiegend nämlich jene Literaten (Grillparzer, Hammer-Purgstall, Seidl, Vogl, Zedlitz) mit denen er mit großer Wahrscheinlichkeit bei Pichler Bekanntschaft machen durfte.

Dass Pichler mit Mailáth und den anderen Hungari gut vernetzt war, hatte den Nebeneffekt, dass in den literarischen Werken der Salondame – damit sind vorwiegend ihre historischen, eine österreichische Identität stiftenden Romane sowie die *Denkwürdigkeiten* gemeint – ein durchaus positives Bild über das Königreich Ungarn und dessen Einwohner gezeichnet wurde: Das Zay'sche Haus und das Landleben in den ungarischen Adelshöfen, Symbole der Geselligkeit und der hohen Bildung, hat sie mehrfach hochgepriesen (PICHLER 1914 2: 78–79) und die ungarische Hauptstadt

erscheint für sie wie die Wiener Leopoldstadt. (PICHLER 1914 2: 235) Über die Bewohner des Königreichs Ungarn zeichnete sie ein grundsätzlich positives Bild, während sie sich über andere Nationen an gleicher Stelle abwertend und ‚eurozentristisch gesinnt‘ äußerte. Wie sie in einem Brief an Therese Hubner schrieb: „Mir gefällt der Charakter der Magyaren, wie er sich in ihrer Geschichte ausspricht, viel besser als der der Osmanen, die ich durch Hammer auch jetzt genau kennen lernte. Diese haben in ihrer Geistes- und Gemütsrichtung so viel von den Slaven, und die mag ich einmal nicht.“ (zit. n. JANSSEN 1936: 262) Auch wenn sie in den historischen Arbeiten bei der Darstellung der Geschichte der Türkenkriege auf die Dreierkonstellation „Eigene / Feind von außen / unzufriedene Eigene“ (KRIEGLEDER 2006: 409) nicht verzichten konnte, erschien bei ihr beispielsweise die Belagerung von Buda 1686 als „Ergebnis einer militärisch-politischen Kooperation vor allem ungarischer und österreichisch-deutscher Truppen“ wodurch sie nach den Umwälzungen der Napoleonischen Ära und im Schatten der Metternich’schen Restaurationszeit „die transnationale Idee des kaiserlichen ‚nomen Christianum‘“ aufleuchten ließ. (KÜHLMANN 2021: 66) In Pichler’s Romanen (wie z. B. im oben angesprochenen *Die Wiedereroberung von Ofen* aus 1829, aber auch in *Der Belagerung Wiens* aus 1824) sind die Guten (oder das Eigene) mit den Österreichern, Deutschen, Böhmen oder Ungarn gleichgesetzt, die durch ihre Loyalität zur alten Ordnung gekennzeichnet wurden. Dabei soll angemerkt werden, dass Pichlers Auffassung vom Eigenen nicht binär, nicht nationalistisch geprägt sowie auch nicht ethnisch kodiert ist. Sie gründet die Gemeinschaft vielmehr transnational, auf einer christlich-kaiserlichen Basis. (KRIEGLEDER 2006: 418–419)

5 Zusammenfassung und Ausblick

In den 1830er Jahren lassen sich zwei gegensätzliche Phänomene um Pichlers Salon feststellen. Einerseits profitierten viele von der Möglichkeit der Netzwerkbildung im Pichler’schen Salon. Zu den Profiteuren gehörte zweifelsohne Mailáth, der meiner Ansicht nach sein „österreichisches Netzwerk“ von der Alserstraße heraus aufgebaut hat: Er war als Schriftsteller, Historiograph und Theatermensch mit jenen verbunden, die einst bei Pichler regelmäßige Gäste waren (z. B. Deinhardstein, Drexler, Maltitz, Prechtler, Seidl, Zedlitz). Jene Persönlichkeiten, welche die Pichler’sche Institution in ihrer Blütezeit erlebten, blickten mit Nostalgie zurück. Pichler war nämlich, wie es sich in ihrer Autobiographie auch herauskristallisierte, eine loyale und heitere Dame, deren Salon den Kaiserstaat in einer seiner friedlicheren Epochen en miniature abbildete und als ein Symbol des „Alt Wiens“ galt (vgl. T. ERDÉLYI 1998: 74). Diese Aussage untermauern die Zeilen Hormayrs, der sich in seinem ‚Exil‘ in Deutschland gerne an das Salonleben in der Alserstraße erinnerte. Er schrieb an die Salondame aus Hannover vom 28. Oktober 1836:

Gerade vor ein Paar Stunden erhielt ich den I. Band Ihrer sämtlichen Werke, die Zerstreuten Blätter aus Ihrem Schreibtische. Sorgsam habe ich das Bild herausgelöst, um es in meinem Arbeitszimmer aufzuhängen neben Heinrich Collin, Hammer, Zedlitz, Auersperg, Pyrker, Karl Hurrach [...]. (GLOSSY 1902: 319–320)

Die nostalgische Stimmung Hormayrs wuchs zum 20jährigen Jubiläum seines *Taschenbuchs* noch mehr an. In einem Brief aus Bremen fragte er Pichler: „Meine nun auch 40jährigen historischen Taschenbücher sehen Sie wohl immer mit meinen herrlichen Erinnerungen an Salm, an Mednyanczky [sic!] und andere Freunde?“ (GLOSSY 1902: 322)

Währenddessen ist der Pichler'sche Salon – und generell das Salonleben in Wien – langsam in die Vergessenheit geraten, wie es der oben zitierten Passage der Denkwürdigkeiten über Lenaus Besuch zu entnehmen ist. Der schwedische Dichter Per Daniel Amadeus Atterbom bestätigte zwar in seinen *Reiseerinnerungen* die Schlüsselrolle des Pichler'sche Salons, aber er selbst besuchte ihn nicht mehr. Laut Atterbom kann sich

[...] die bescheidene Caroline Pichler, eine guthmüthige, verständige und fleissige Ehrenfrau, die in einer der Vorstädte wohnt und von Madame Stael recht witzig la Muse du faubourg genannt wurde, [...] wohl mit der Stephanskirche messen, obwohl sie und jene die beiden Hauptmerkwürdigkeiten sind, welche alle in Wien ankommenden Fremden aufsuchen [...].“ (ATTERBOM 1867: 199)

Pichlers Haus, das einst als ein Magnet galt, „der Einheimische wie Fremde gleich mächtig anzog, mochte auch Wind, Regen oder Schnee die Wanderung recht unbehaglich machen,“ (GLOSSY 1902: 219–220), hat seinen Reiz in den 1830er Jahren definitiv verloren. Wie Ludwig August Frankl im oben erwähnten Zeitungsartikel in *Die Presse* sowie in seinen *Erinnerungen* schrieb:

Als mir selbst im Jahre 1832 die Ehre zuteilt wurde, durch Hammer-Purgstall in diesem Kreise eingeführt zu werden, war es in ihm bereits stiller geworden, waren es nur mehr die glanzvollen Erinnerungen, die hier mit Dietät verehrt wurden.“ (FRANKL 1862: 1 sowie 1910: 105)

Auf die Frage, wie der Salon Pichlers unterging, erhalten wir ebenfalls von Frankl eine Antwort. In seinen *Erinnerungen* besprach er das Ende des Zeitalters des Salons:

[...] die jüngeren Dichter vorzogen [es], im ‚silbernen Kaffeehause‘ in der Plankengasse der inneren Stadt im Tabakqualme, wie die ‚Götter in Wolken‘, statt in einem Salon neben anmutigen, geistigen Frauen zu sitzen. (FRANKL 1910: 105)

Parallel dazu schrieb Pichler in ihren Denkwürdigkeiten über die Umstrukturierung der Räume der Geselligkeit und des Geisteslebens:

Jetzt freilich ist das vielleicht sogar in Paris anders geworden. — Aber ich bin der Meinung, daß jenes Absonderungssystem, dem wenigstens bei uns — hauptsächlich das Tabakrauchen zum Grund liegt, den meisten Einfluß auf die Gestaltung der Gesellschaften und somit auf den gesellschaftlichen Ton und besonders auf die Sitten und das Benehmen der jüngeren Männer hat, [...]Bequemer ist es nun freilich, sich in einen Gasthof oder ein Kaffeehaus hinzusetzen, für sein Geld zu zehren, niemand eine Verbindlichkeit schuldig zu werden und sich um niemand zu kümmern, wegen niemand genieren zu müssen.
(PICHLER 1914 2:309)

Pichler blieb an ihrem Lebensabend so gut wie allein – nur mit einer Handvoll ehemaliger Kollegen und Freunden hatte sie Kontakt, darunter mit Mailáth, für dessen Taschenbuch *Iris* Pichler einige Texte bereitstellte oder Hammer-Purgstall und Frankl, die Pichler auf ihrem letzten Weg begleiteten. Die Pichler'sche Institution hat nach dem Tod ihrer Trägerin 1843 kaum Fortsetzung mehr gefunden, das Salon-Konzept galt in den 1830er–1840er Jahren im Sinne des obigen Zitats als überholt. Wynfrid Krieglleder merkte an, die Salonwelt von Josephine und später Franziska Werthemstein stellte „den letzten Versuch dar, ein an Wissenschaft, Kunst und Kultur interessiertes bürgerliches Publikum jenseits des literarischen Marktes zu versammeln“ und sich damit an die Pichler'sche Tradition anzuschließen. Der Salon als Treffpunkt gleichgesinnter Kulturschaffender wurde schließlich vom Kaffeehaus abgelöst (KRIEGLEDER 2011: 240).

Aufgrund dieses breiten Bekanntenkreises, eines aus Hunderte von dickeren oder dünneren Fäden (oder in Anlehnung an Mark GARNOVETTER (1973) *weak ties*) um Caroline Pichler zirkulierenden, spinnennetzartigen Beziehungsgefächts (in Anlehnung an Harrison C. White würden Sophie MÜTZEL und Jan FUHSE (2010: 15) sie wohl auch als „fluide, mehrlagige Beziehungsstruktur“ sehen) könnten in diesem Themenfeld die Methoden der unterschiedlichen Netzwerktheorien (z.B. strukturelle Netzwerkanalyse, Akteur-Netzwerktheorie) bestimmt Verwendung finden. Aus meinen Ausführungen könnten weitere Fragestellungen bezüglich der komplizierten Beziehungsgefügen rund um Pichler, bezüglich der Qualität der Verbindungen zwischen den Mitgliedern des Kreises und der Asymmetrien und Abhängigkeiten (mit dem Terminus von Christian STEGBAUER „generalisierter Reziprozität“ (2008: 118), die unter ihnen bestanden, abgeleitet werden. Da aber die herangezogenen Quellen, meistens historische Selbstzeugnisse wie Tagebücher (Memoire), Briefe, die laut GERTEIS (1989) zugleich über einen Doppelstatus von Privatheit und Publizität verfügten, in Anlehnung an Nacim GHANBARI (2012) auch in den Netzwerktheorien mit einer gewissen Skepsis zu betrachten seien, können wir uns mit Netzwerktheorien erst schwierig bedienen. Hiermit möchte ich mich den Aussagen des sehr informativen Beitrags von Hannes FISCHER und Erika THOMALLA in Bezug auf die Autorennetzwerke zu Ende des 18. Jahrhunderts anschließen und ihre Erkenntnisse auch für die Zeit Pichlers im Wiener Biedermeier geltend machen: Die historische Literaturwissenschaft harrt dennoch „der Befreiung aus den Fängen einer Netzwerkmetaphorik“ (2016: 114) und betrachtet den

Autor nicht als Mittelpunkt des Spinnennetzes, sondern als einen von vielen Knotenpunkten des 19. Jahrhunderts. Jedoch hoffe ich sehr, mit meinem Beitrag Indizien oder mögliche Untersuchungsgegenstände und Anschlussmöglichkeiten für die Netzwerkforschung geliefert zu haben.

Literaturverzeichnis

- ACKERL, Isabelle (1996): Wiener Salonkultur um die Jahrhundertwende. In: Die Wiener Jahrhundertwende. Einflüsse, Umwelt, Wirkungen. Hrsg. v. Jürgen Nautz und Richard Vahrenkamp. Wien: Böhlau, S. 694–709.
- ARTNER, Therese von (1830): Briefe über einen Theil von Croatien und Italien an Caroline Pichler. Halberstadt: Brüggemann.
- ATTERBOM, Per Daniel Amadeus (1867): Aufzeichnungen des schwedischen Dichters P. D. A. Atterbom über berühmte deutsche Männer und Frauen. Berlin: Heymann.
- BAUER, Magdalena (1992): Therese von Artner und Marianne Neumann von Meißenthal. Zwei Repräsentantinnen der ersten Generation schreibender Frauen im österreichischen Raum. Dissertation an der Universität Wien.
- BECKER-CANTARINO, Barbara (1979): Caroline Pichler und die “Frauendichtung.” *Modern Austrian Literature*, 12(3/4), 1–23.
- BLASKÓ, Katalin (2018): Möglichkeiten einer gemeinsamen Identität? Joseph von Hormayrs reichspatriotisches Konzept und die Ungarn. In: Das ungarische Wien. Spuren eines Beziehungsgeflechts (Teil 1). Hrsg. v. Károly Kókai und Andrea Seidler. Wien: Praesens, 149–162.
- CHÈZY, Helmine (1824): Alfreds Tagebuch = Wiener Zeitschrift für Kunst, Literatur, Theater und Mode, Nr. 136–141, S. 1169–1173, 1177–1182, 1185–1188, 1193–1197, 1201–1206, 1209–1213.
- CZÈZY, Wilhelm (1863): Erinnerungen aus meinem Leben. 2 Bde. Schaffhausen, Hurter.
- CSÁKY, Moritz (2010): Das Gedächtnis der Städte: kulturelle Verflechtungen. Wien und die urbanen Milieus in Zentraleuropa. Wien: Böhlau.
- CSÁKY, Moritz (2021): Das kulturelle Gedächtnis der Wiener Operette. Regionale Vielfalt im urbanen Millieu. Wien, Hollitzer.
- CSORBA, László (2012): Szalonok, zsenik, forradalmak. Az európai szalonok a 19. században [Salons, Genies, Revolutionen. Europäische Salons im 19. Jahrhundert]. In: *História [Geschichte] Jg. 34, Nr. 3, S. 11–16.*
- FÁBRI, Anna (1991): A vendégváró magánház. A reformkori peti értelmiség önmeghatározási kísérleteinek egyik színtere [Das gastgebende Privathaus. Ein

- Schauplatz der Selbstbestimmungsversuche der Pester Intelligenz im Reformzeitalter] = Világirodalmi Figyelő [Weltliterarischer Beobachter] 37, S. 171–178.
- FARKAS, Julius von (1932): Deutsch-ungarische geistige Auseinandersetzung im Vormärz. In: Ungarische Jahrbücher Bd. 12. Hg. v. Dres. Berlin und Leipzig: de Gruyter, S. 1–20.
- FRANKL, Ludwig August (1862): Aus halbvergangener Zeit II. Eine Soiree bei Caroline Pichler. In: Die Presse Jg. 15, Nr. 31, S. 1–2.
- FRANKL, Ludwig August (1910): Erinnerungen. Hg. v. Stephan Hock. Prag: Calve.
- GARNOVETTER, Mark (1973): The Strength of Weak Ties. In: American Journal of Sociology Jg. 78, Nr. 6, 1360–1380.
- GERTEIS Klaus (1989): Das Postkutschenzeitalter. Bedingungen der Kommunikation im 18. Jahrhundert. In: Aufklärung Jg. 4, Nr. 1, 55–78.
- GHANBARI, Nacim (2012): Kann man aktiv netzwerken? Online: <https://sciencev2.orf.at/stories/1707578/index.html> (16.3.2022).
- GLOSSY, Karl (1902): Hormayr und Karoline Pichler. In: Jahrbuch der Grillparzer-Gesellschaft. Jg. 12. Hrsg. v. Ders. Wien: Lehner, S: 212-343.
- JANSEN, Lena (1936): Karoline Pichlers Schaffen und Weltanschauung im Rahmen ihrer Zeit. Graz: Stiasny.
- KADRNOŠKA, Franz (1983): Pichler Karoline. In: Österreichisches Biographisches Lexikon 1815–1950 (ÖBL). Bd. 8. Wien: Österreichischen Akademie der Wissenschaften, S. 56–57.
- KAZ. LEV. = Hg. v. VÁCZY, János (1906). Kazinczy Ferenc levelezése [Ferenc Kazinczys Korrespondenz]. Bd. 16. Budapest: MTA 1906.
- KISS, Lajos (1966): Der slowakische Feenname víla und der ungarische Wortschatz. In: Studia Slavica. Jg.12, Nr. 1–4, 227–234.
- KOLOS, György (1938): Gróf Mailáth János (1786–1855) [Graf Johann Mailáth (1786–1855)]. Budapest: Egyetemi Nyomda.
- KRIEGLEDER, Wynfrid (2006): Die "Eigenen" und die "Fremden" in den historischen Romanen der Caroline Pichler. = Paradoxien der Romantik. Gesellschaft, Kultur und Wissenschaft in Wien im frühen 19. Jahrhundert. Hg. von Christian Aspalter, Wolfgang Müller-Funk, Edith Saurer, Wendelin Schmidt-Dengler, Anton Tantner. Wien, Wiener Universitätsverlag, S. 401–420.
- KRIEGLEDER, Wynfrid (2011): Eine kurze Geschichte der Literatur in Österreich. Menschen, Bücher, Institutionen. Wien: Praesens.
- KÜHLMANN, WILHELM (2017): Pyrker János László: Tunisiás (1820) [Johann Ladislaus Pyrker: Tunisiás (1820)]. = Római költők a 18–19. századi magyarországi irodalomban: Vergilius, Horatius, Ovidius [Römische Dichter in der ungarischen Literatur des 18–19. Jahrhunderts. Vergol, Horaz, Ovid]. Hg. von Piroška Balogh und Réka Lengyel. Budapest, MTA.

- KÜHLMANN, Wilhelm (2021): Faktualität und Fiktionalität in der Geschichte. Zu Caroline Pichlers Roman Die Wiedereroberung von Ofen (1829). = Ungarn als Gegenstand und Problem der Fiktionalen Literatur (ca. 1550–2000). Hg. von Ders. und Gábor Tüskés. Heidelberg, Winter (= Beihefte zum Euphorion. Zeitschrift für Literaturgeschichte 112), S. 29–72.
- LENAU, Nikolaus (1911): Saemtliche Werke und Briefe. Bd. 3. Briefe. Hg. von Eduard Castle. Leipzig: Insel, 1911.
- M. JANKOVICS Nelly (1980): Caroline Pichler magyar mapcsolatai [Ungarische Beziehungen Caroline Pichlers]. In: Vigilia. Jg. 45, Nr. 6, S. 414–416.
- MAILÁTH, Johann Graf (1821). Die Mongolen. = Taschenbuch für vaterländische Geschichte. Jg. 2, 155–171.
- MAILÁTH, Johann Graf (1824): Ofens Rückeroberung im Jahr 1686. = Taschenbuch für die vaterländische Geschichte. Jg. 5, S. 312–333.
- MAILÁTH, Johann Graf (1824): Die Tapisserie = Wiener Zeitschrift für Kunst, Literatur, Theater und Mode, Nr. 141–142, S. 1217–1221, 1225–1228.
- MAILÁTH, Johann Graf (1837): Magyarische Sagen, Märchen und Erinnerungen. 2 Bde. Stuttgart, Cotta.
- MEDNYÁNSZKY, Alois (1816): Peter von Szápár. = Hesperus. Jg. 4, Nr. 43, 337–342.
- MEDNYÁNSZKY, Alois (1816): o.A. = Archiv für Geographie, Historie, Staats- und Kriegskunst. Nr. 105–106, 426–430.
- N.N. (1845): Lebensbilder. Caroline Pichler. In: Taschenbuch für die vaterländische Geschichte Jg. 34 (NF 16), 110–143.
- PAUSZ, Gabriella (1917). Nemes Artner Mária Terézia és írói köre [Die adelige Maria Theresia Artner und ihr Schriftstellerkreis]. Budapest, Pfeifer (= Német philologiai dolgozatok (Arbeiten zur deutschen Philologie) 21).
- PICHLER, Caroline (1812a): Johann Hunniady Corvin = Deutsches Museum, Nr. 11, S. 101–106.
- PICHLER, Caroline (1812b): Johann Hunniady Corvin = Archiv für Geographie, Historie, Staats- und Kriegskunst, Nr. 48–49, S. 189–190.
- PICHLER, Caroline (1822): Gedichte. Wien/Leipzig: Pichler/Liebeskind.
- PICHLER, Caroline (1824): Der Teppich = Wiener Zeitschrift für Kunst, Literatur, Theater und Mode, Nr. 145–146, S. 1241–1246, 1249/1254.
- PICHLER, Caroline (1836): Zerstreute Blätter aus meinem Schreibtische. Bd. 1. Wien: Pichler.
- PICHLER, Caroline (1914): Denkwürdigkeiten aus meinem Leben. 2 Bde. Hg. v. Emil Karl Blüml. München: Müller.
- PICHLER, Caroline (30. August 1813): Brief an Johann Mailáth. Wienbibliothek H.I.N.-32366.

- PUKÁNSZKY, Béla (1933): Patrióta és hazafi. Fejezet a magyarországi német irodalom történetéből [Patriot und Sohn des Vaterlandes. Kapitel aus der Geschichte der deutschen Literatur in Ungarn]. Budapest: Franklin.
- ROBERTSON, Ritchie (2007): The Complexities of Caroline Pichler: Conflicting Role Models, Patriotic Commitment, and The Swedes in Prague (1827). In: *Women in German Yearbook* Jg. 23, 34–48.
- SEIBERT, Peter (1993): *Der literarische Salon: Literatur und Geselligkeit zwischen Aufklärung und Vormärz*. Stuttgart/Weimar, Metzler.
- SPICKERNAGEL, Ellen (1985): Die Macht des Innenraums. Zum Verhältnis von Frauenrolle und Wohnung in der Biedermeierzeit. In: *Kunst und Kultur von Frauen*. Hg. von Ders. und Jutta Held. Rehburg-Loccum: Selbstverlag, S. 66–86.
- STEGBAUER (2008): Reziprozität. In: *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie: Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften*. Hrsg. von Chrisian Stegbauer. Wiesbaden 2008, S. 112–122.
- S. VARGA, Pál (2009): *Hormayrs Archiv und das Programm der Nationalliteratur. = On the Road. Zwischen Kulturen unterwegs*. Hg. von Ágoston Zénó Bernád, Márta Csire, Andrea Seidler. Wien, LIT Verlag, 2009, S. 215–225.
- T. ERDÉLYI, Ilona (1998): *Politikai restauráció és irodalmi újjászületés [Politische Restauration und literarische Wiedergeburt]*. Budapest: Balassi.
- T. ERDÉLYI, Ilona (1999): *A magyar irodalmi népiesség elméletének forrásvidéke [Quellen der literarischen Volkstümlichkeit in Ungarn]. = Nemzeti romantika és európai identitás. Tanulmányok a romantikáról [Nationale romantik und europäische Identität. Beiträge über die Romantik]*. Hg. von Cséve Anna. Budapest, PIM (= A Petőfi Irodalmi Múzeum könyvei [Bücher des Petőfi Literaturmuseums] 8), 129–144.
- TÓTH, Árpád (2018): *Az evangélikus polgárság részvétele a korai magyarországi egyesületekben. Közéleti ambíciók, társadalmi hálózatok, csoportstratégiák [Die Teilnahme des evangelischen Bürgertums am frühen ungarischen Vereinswesen. Ambitionen in der Öffentlichkeit, Netzwerke, Gruppenstrategien]*. = *Korall* Jg. 19, Nr. 74, S. 5–27.
- VADERNA, Gábor (2020): *A Pyrker-pör értelmezési lehetőségei [Deutungsmöglichkeiten des Pyrker-Streites]*. = *Az Egri Főegyházmegye érsekei voltak: Pyker János László és Szmercsányi Lajos [Ehemalige Erzbischöfe der Erzdiözese Eger Johann Ladislaus Pyrker und Lajos Szmercsányi]*. Hg. von István Horváth. Eger: *Főegyházmegyei Levéltár*, S. 39–56.
- VAJDA, Ilona (1938): *Batsányi János és Baumberg Gabriella [János Batsányi und Gabriele Baumberg]* 1. Budapest: Egyetemi Nyomda (= *Minerva Könyvtár [Bibliothek Minerva]* 128).
- VERÓK Attila (2017): *Magyarországi nemzetek bibliotékái és a Telekiek. = A Telekiek és a kultúra. A 2016. októberi marosvásárhelyi konferencia tanulmányai [Die Telekies und die Kultur. A 2016. októberi marosvásárhelyi konferencia tanulmányai]*

- und die Kultur. Beiträge der Tagung in Neumarkt im Oktober 2016]. Hg. von der Stiftung Teleki Téka. Neumarkt/Marosvásárhely: Masterdruck, S. 45–56.
- WEINBERG, Adam von (1824): Der Teppich. = Wiener Zeitschrift für Kunst, Literatur, Theater und Mode, Nr. 133–135, S. 1148–1151, 1153–1156, 1161–1164.
- WILHELMY-DOLLINGER, Petra (1999): Die Berliner Salons: mit historisch-literarischen Spaziergängen. Berlin: de Gruyter.
- WURZBACH, Constantin von (1870): Pichler, Karoline. In: Biographisches Lexikon des Kaisertums Österreich. Bd. 22. Wien: Hof- und Staatsdruckerei, S. 242–253.
- ZEYRINGER, Klaus/GOLLNER, Helmut (2012): Eine Literaturgeschichte, Österreich seit 1650. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.

Inter- und transkulturelle Effekte der Migration auf die Figuren in den Erzählungen „Ausreiseantrag“ und „Begrüßungsgeld“ von Richard Wagner

ALI OSMAN ÖZTÜRK – KADIR ALBAYRAK

NECMETTIN ERBAKAN UNIVERSITÄT – EGE UNIVERSITÄT

TÜRKEI

Abstract:

Auch Autoren, die eine andere Nationalität und Sprache als das Land haben, in dem sie leben, setzen sich in ihren eigenen Werken mit ihren Wurzeln auseinander. In Deutschland leben viele Schriftsteller türkischstämmiger Herkunft, aufgrund der Vergangenheit des Landes leben auch viele Schriftsteller deutscher Herkunft in Rumänien. Einer von ihnen ist der rumäniendeutsche Schriftsteller Richard Wagner, der Ex-Mann von Herta Müller, der 1987 Rumänien verließ und seither in Berlin lebt.

In seinem Roman „Miss Bukarest“ erzählt Richard Wagner anhand verschiedener rumänischer und rumäniendeutscher Figuren die Geschichte der deutschen Minderheit in Rumänien. Seine Erzählungen „Ausreiseantrag“ und „Begrüßungsgeld“, mit denen sich die vorliegende Studie befassen will, thematisieren das Leben vom rumäniendeutschen Stirner und seiner Frau unter dem kommunistischen Regime in Rumänien und anschließend ihre Reise nach Deutschland. Unser Ziel ist es, aus inter- und transkultureller Perspektive zu untersuchen, wie sich die Migration auf die Figuren der Erzählungen auswirkt.

Schlüsselwörter: Richard Wagner, Ausreiseantrag, Begrüßungsgeld, Interkulturalität, Transkulturalität

Inter- und Transcultural Effects of Migration on the Characters in the Stories “Ausreiseantrag” and “Begrüßungsgeld” by Richard Wagner

Abstract:

Authors who have other roots than the country in which they live also deal with these roots in their own works. Many writers of Turkish origin live in Germany; due to the country's past, many writers of German origin also live in Romania. One of them is the Romanian-German writer Richard Wagner. Richard Wagner is the ex-husband of Herta Müller, who is also a writer. In 1987 he left Romania and has lived in Berlin since that year.

In his novel „Miss Bukarest“, Richard Wagner tells the history of the German minority in Romania using various Romanian and Romanian-German personalities. In his stories “Ausreiseantrag” and “Begrüßungsgeld”, with which the present study aims to deal, the life of the Romanian-German character Stirner and his wife under the communist regime in Romania and then their trip to Germany is the subject of the discussion. Our aim is to examine how migration affects the characters of the stories from an intercultural and transcultural perspective.

Keywords: Richard Wagner, Ausreiseantrag, Begrüßungsgeld, Interculturality, Transculturality

1 Einleitung

Der rumäniendeutsche Schriftsteller Richard Wagner ist im Jahre 1952 im Banat geboren. Er verließ Rumänien im Jahre 1987 und arbeitet seitdem als freier Schriftsteller in Berlin.¹ Autoren mit unterschiedlichen Wurzeln wie Wagner untersuchen das Dilemma ihrer eigenen Vergangenheit und das Problem der Entfremdung am Beispiel der Figuren in den fiktionalen Welten ihrer Werke (vgl. ALBAYRAK 2018: 322). Wagner selbst, der sich zu einer am Realismus orientierten gesellschaftskritischen Literatur bekennt (vgl. HOFMANN / PATRUT 2015: 90), spiegelt sein historisches Erbe in seinen eigenen Werken wider:

Dieser hatte nicht allein die ‚Aktionsgruppe‘ mitbegründet und später im Rahmen des Literaturkreises mitgewirkt, sondern auch den fremdsprachigen Literaturbetrieb in Rumänien sowie die deutsch-rumänische Literaturszene in der Bundesrepublik als eine ihrer zentralen Figuren geprägt. (Ebd.)

Wenn man sich die Geschichte Rumäniens vor Augen hält, kann man seine kulturelle Vielschichtigkeit besser verstehen. In den Erzählungen “Ausreiseantrag” und “Begrüßungsgeld” von Richard Wagner, einem Schriftsteller mit deutschem Hintergrund, werden die historischen Ereignisse der rumänischen Vergangenheit und deren Einflüsse auf die Identitätsbildung der Figuren in der fiktiven Welt thematisiert. Rumäniens Vergangenheit stellt eine vielschichtige kulturelle Struktur dar, die anhand rumäniendeutscher Figuren reflektiert wird und hiermit den kulturgeschichtlichen Hintergrund der Erzählungen bildet, der eben die Reflektionen und Wahrnehmungen der Figuren im Zuge der Inter- und Transkulturalität verstehen lässt (vgl. ALBAYRAK 2018: 326). Der Begriff Interkulturalität wird von Nünning wie folgt definiert:

Begriff für die philosophische und kulturwissenschaftliche Konzeption der Beziehungen zwischen den Kulturen. Zu den Prämissen neuerer Interkulturalitätstheorien zählen (a) die u.a. von M. Halbwachs sowie von A. und J. Assmann ausgearbeiteten Theorien zur Prägung kultureller Identitäten durch kollektive Gedächtnisstrukturen (Gedächtnis, kulturelles), (b) die Einsicht, daß zahlreiche der unseren Alltag bestimmenden Konzepte und Begriffe kulturspezifischer sind als bislang angenommen wurde und (c) die Annahme, daß soziale und kulturelle Aspekte einen nicht zu unterschätzenden Einfluß auf den Prozeß der menschlichen Identitätsbildung ausüben (vgl. WIERLACHER, 1999, S. 157). Des weiteren wird allg. davon ausgegangen, daß die Begegnung mit fremden Kulturen nie voraussetzungslos, sondern stets durch kollektiv geteilte Vorannahmen sowie individuelle Voraussetzungen geprägt ist. (NÜNNING 2005: 81f.)

¹ Siehe zu seiner Biographie HOFMANN / PATRUT 2015: 91.

Bezüglich der Transkulturalität ist insbesondere auf Wolfgang Welschs Auffassung hinzuweisen, der auf die strukturell heterogene und hybride Beschaffenheit moderner Gesellschaften fokussiert:

Die Kulturen - und dabei habe ich zuerst einmal Kulturen westlichen Typs im Auge - weisen heute eine Verfaßtheit auf, die den alten Vorstellungen geschlossener und einheitlicher Nationalkulturen nicht mehr entspricht. Sie haben nicht mehr die Form homogener und wohlabgegrenzter Kugeln oder Inseln, sondern sind intern durch eine Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet und weisen extern grenzüberschreitende Konturen auf. Insofern sind sie nicht mehr Kulturen im hergebrachten Sinn des Wortes, sondern sind transkulturell geworden. Transkulturalität - dieser etwas barocke und zugleich technische Ausdruck - will anzeigen, daß sich die heutigen kulturellen Formationen jenseits der klassischen Kulturverfassung befinden und durch die klassischen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgehen, diese überschreiten.
(WELSCH 1994: 1)

Welsch geht also von einer Gesellschaft aus, in der kulturelle Identitäten aus vermischten Elementen verschiedener Kulturen bestehen. Separatistisch-kulturelle Grenzen und die Vorstellung homogener Nationalkulturen lösen sich auf, wenn einzelne Kulturen in einer Gemeinschaft verschmelzen. Moderne Gesellschaften können als strukturell heterogen und hybrid verstanden werden (vgl. WELSCH 1997: 67-88).

In dieser Studie wird auf dieser theoretischen Basis versucht, die kulturelle Entfremdung der Figuren in den oben genannten Erzählungen ("Ausreiseantrag" und "Begrüßungsgeld") und ihr Verhältnis zur Gesellschaft im Hinblick auf Inter- und Transkulturalität Rumäniens zu analysieren.

2 Theoretischer Rahmen²

2.1 Raum

Markus Schroer beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Politik und Raum in seinem Werk „Räume, Orte, Grenzen“. Nach seiner Meinung versucht Politik ständig neue Räume zu erobern und zu besitzen. Auf diese Weise ist die Welt zu politischen Räumen von Staaten geworden. Des Weiteren haben politische Entscheidungen einen kollektiv verbindlichen Charakter, weil sie auch die Menschen in einem Land, einer Region oder einem Staat betreffen. Schroer zeigt, wie Politik und politische Entscheidungen den

² Dieser Teil unseres Beitrags geht zum Teil auf den türkischsprachigen Vortrag des ersten Autors zurück (Albayrak 2018: 322-331).

Raum in einer globalisierten Welt mit Grenzen beeinflussen: Es gab verschiedene Herrschaftszentren in der politischen Ordnung des Mittelalters in einer Zeit, in der es keine Staaten im heutigen Sinne gab. Da es keine zentrale politische Macht gab, dominierten Herren, Aristokraten und Kirchen die Regionen, in der sie sich befanden. Mit der Entstehung moderner Staaten beginnen sich geographische Grenzen zu bilden. In dieser Zeit wurden die sichtbar gewordenen zwischenstaatlichen Grenzen, die ihre Durchlässigkeit verloren hatten, kontrolliert und Land wurde zu einer unverzichtbaren Voraussetzung der Staaten. Laut Schroer schafft die Idee der Nation eine Struktur, die die Unterscheidung zwischen das Fremde und das Eigene bestimmt, sodass Nationalstaaten ein gemeinsames Gedächtnis und Schicksal konstituieren, das jedoch manchmal dazu führen könnte, dass andere ethnische Gruppen, Stämme und unterschiedliche Religionen ausgeschlossen werden (SCHROER 2012: 184-193, passim). In diesem Zusammenhang wird die Einstellung der Staaten gegenüber den Anderen schärfer, wenn die Staaten beginnen, eine nationale Identität zu erlangen.

2.2 Historische Bedingungen

Winfried Ziegler (2017) bezeichnet Rumänien als multikulturelles Land. In diesem jungen Nationalstaat, der nach dem Ersten Weltkrieg seine heutige Form annahm, sind starke regionale Unterschiede zu erkennen. Außer dem rumänischen Volk gibt es 19 historische nationale Minderheiten, die in verschiedenen Regionen wohnhaft sind. Diese Minderheiten wanderten zu unterschiedlichen Zeitpunkten nach Südosteuropa aus und bilden Gemeinschaften mit unterschiedlichen Dialekten und Traditionen. Als älteste dieser Gemeinden nennt Ziegler die Siebenbürger Sachsen, die Mitte des 12. Jahrhunderts in das damals zum ungarischen Reich gehörende Siebenbürgen einwanderten. Sie haben sich hier niedergelassen, um die militärische Sicherheit und die wirtschaftliche Entwicklung der Region zu unterstützen. Nach der Entwicklung von Handwerk und Handel im 14. und 15. Jahrhundert, so Ziegler, war die deutsche Minderheit in der Region aufgrund der Türkenkriege gezwungen, über 150 Verteidigungsanlagen zu bauen. Die Banater Schwaben wurden zwischen 1722 und 1787 in drei Wellen aus verschiedenen Teilen des Deutschen Reiches gebracht. Die Gebiete Siebenbürgen, Banat, Sathmar und Buchenland (Bukowina) verblieben nach dem Ersten Weltkrieg im rumänischen Königreich. Die Bukarester Regierung konnte jedoch die Erwartungen der rumänischen Deutschen nicht erfüllen. Die Deutschen neigten zu radikaler nationalistischer Propaganda und engagierten sich in Hitlers nationalsozialistischer Nationalpolitik. Zieglers Ausführungen zufolge wanderte 1940 die Mehrheit der Dobrudscha- und Bukowina-Deutschen in das Deutsche Reich ein, und es wurde zwischen Deutschland und Rumänien eine Vereinbarung getroffen, die vorsah, dass rumänische Staatsbürger mit deutscher Herkunft ihren Wehrdienst in der Waffen-SS leisteten. Ziegler fügt hinzu, Rumänien habe am 23. August 1944 an der Front die

Seiten gewechselt, woraufhin Deutschland die Siebenbürger Sachsen aus dem Norden Siebenbürgens evakuierte. Deutsche, die im Januar 1945 arbeitsfähig waren, wurden zur Zwangsarbeit in die Sowjetunion verbannt, wo viele starben und dann statt nach Rumänien nach Deutschland zurückgeschickt wurden. Die Immobilien und Arbeitsplätze dieser Menschen wurden unter dem kommunistischen Regime enteignet und dem Staat zugeteilt (vgl. ZIEGLER 2017: 1-4, passim).

Nach Zieglers Angaben hatten die Rumäniendeutschen nach dem Krieg etwa 10 Jahre lang keine politischen Rechte. Der Gebrauch der deutschen Sprache wurde allerdings aufgrund der Existenz deutscher Schulen und Kultureinrichtungen fortgesetzt. Im Jahre 1967 wurden die diplomatischen Beziehungen zwischen Rumänien und der Bundesrepublik Deutschland (BRD) wieder aufgenommen, was auch die Erweiterung der wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Deutschland und Rumänien zur Folge hatte. Nach der Öffnung der Grenzen wanderte drei Viertel der in Rumänien lebenden Deutschen nach Deutschland ein. Diese Migration war nicht aufzuhalten, aber zumindest hat Rumänien den verbliebenen Deutschen den Neuanfang erleichtert (vgl. ZIEGLER 2017: 5).

Die Tatsache, dass der Autor Richard Wagner selbst Rumäniendeutscher ist und dass er einen gewissen Teil der hier dargestellten historischen Ereignisse in der rumänisch-deutschen Vergangenheit selbst miterlebt hat, macht die Erzählungen „Ausreiseantrag“ und „Begrüßungsgeld“, in denen sich jene autobiographischen Züge transparenter Weise nachvollziehen lassen, umso interessanter. Der Autor spiegelt seine Herkunft in der fiktiven Welt seines Werkes wider. Rumäniens multikulturelle Struktur, seine die Rechte der deutschen Minderheit bestimmende Mehrheitskultur und die anhand der Figuren reflektierte rumänische-deutsche Geschichte bereichern sowohl den historischen als auch den kulturellen Hintergrund der Erzählungen.

Die Existenz der in Rumänien lebenden deutschen Minderheit, die sich eben in der Fiktion niederschlägt, lässt sich im Kontext des Begriffs Heterochronie in Foucaults Werk über Heterotopien interpretieren. Nach der Auffassung der Heterochronie können bestimmte Epochen und Kulturen innerhalb von Räumen ebenso wie Museen und Bibliotheken für immer erhalten und aufbewahrt werden (FOUCAULT 1992: 299). In diesem Zusammenhang können die Regionen mit deutschen Minderheiten in Rumänien, die die deutsche Kultur und Geschichte in Rumänien lebendig machen und in die Gegenwart tragen, als Heterochronie bezeichnet werden. Sie gehören ethnisch und kulturell zwar doch nicht richtig zusammen, aber leben vor Ort zeitgleich nebeneinander und aufeinander reziprok Bezug nehmend, indem sie sich (an die Vergangenheit) zurück-erinnernd wahrnehmen.

2.3 Kultur

Das lateinische Äquivalent des Wortes Kultur lautet „Wohnsitz“ (EAGLETON 2011: 10). Aber in einer globalen Welt ändert sich die räumliche Interdependenz von Kultur, in der die Grenzen immer mehr verschwimmen. Begegnungen mit fremden Kulturen sind dabei nicht voraussetzungslos, das heißt individuelle und kollektive Voraussetzungen prägen die Perspektive auf fremde Kultur und Weltanschauung (NÜNNING 2004: 82). Die Interaktion verschiedener Kulturen bildet eine multikulturelle Sozialstruktur. Deshalb ist es evident, dass wir heute in einer heterogenen Sozialstruktur leben (vgl. SAYIN 2000: 31). „Migration as a popular version of multiculturalism“ (Migration als eine populäre Version von Multikulturalismus, – so EAGLETON –) spielt eine wichtige Rolle sowohl bei der Bildung dieser multikulturellen Gesellschaftsstruktur als auch bei der „kulturellen Identität“ (EAGLETON 2011: 79). Viele Dinge, die das alltägliche Leben bestimmen, sind kulturell kodiert, und soziale und kulturelle Perspektiven haben eine wesentliche strukturelle Bedeutung im Prozess der Identitätsbildung (NÜNNING 2004: 106). In den Erzählungen „Ausreiseantrag“ und „Begrüßungsgeld“ von Richard Wagner lassen sich auch die Identitäten beobachten, die ihr Werden den heterogenen Gesellschaften verdanken und denen wir im Folgenden nachgehen möchten.

3 Exemplifizierung der Problematik

3.1 Die Erzählung *Ausreiseantrag*³

Hierin geht es um das Leben vom rumäniendeutschen Stirner in Rumänien, der hauptberuflich als Schriftsteller tätig ist, der aber zugleich für eine Zeitung arbeitet. Seine Frau Sabine ist Deutschlehrerin. In der Erzählung heißt es, dass die jungen Leute das Land verlassen, um sich in Deutschland niederzulassen, indem sie ihre alten Verwandten in Rumänien zurücklassen. Der Druck des kommunistischen Regimes auf die Figuren der Erzählung, in der ihre deutsche Muttersprache eine bestimmende Rolle spielt, ist deutlich zu spüren: Obwohl Stirner Schriftsteller ist, kann er aufgrund des Drucks des Regimes seinen Beruf nicht frei ausüben. Zudem hat der Gebrauch der Muttersprache in einer Mehrheitskultur, wie es dem Zitat zu entnehmen ist, einen ganz anderen Geschmack als normal, weder für den Sprechenden und Schreibenden noch für den Adressaten:

³ Ausreiseantrag war in der DDR ein gängiger Ausdruck für einen Antrag zur ständigen Ausreise aus der DDR. Mit einem derartigen Ausreiseantrag gab ein DDR-Bürger dem Staat die Absicht bekannt, dauerhaft außerhalb der DDR zu leben, also aus ihr auswandern zu wollen. (URL-1)

Weil Stirner deutsch schrieb, war Schreiben für ihn oft wie Übersetzen. Er dachte deutsch, aber um ihn herum wurde rumänisch geredet. Und wollte er einen Dialog wiedergeben, einen aus der Straßenbahn, mußte er ihn übersetzen, und der Dialog verlor seinen Reiz. Das ist nicht zu beschreiben, hieß es in Gesprächen. Oder: Es wäre Sache der Rumänen. Aber die schreiben ja für die Ewigkeit. Das war eine Anspielung auf deren auratische Poesie. Als Schriftsteller war Stirner ein Ausländer. (WAGNER 2002: 51)

Stirner gibt sich andererseits auch mit der Zensur für Schriftsteller in Rumänien nicht zufrieden. Ständig von Behörden kontrolliert zu werden, erschöpft ihn enorm. Zum Beispiel: Da das Wort „Odessa“ in seinem Gedicht vorkommt, zitiert der Direktor den Dichter zu sich und lehnt die Veröffentlichung strikt ab. Das Gedicht wird nämlich zensiert. Für ein anderes Gedicht wird Stirner wieder vom Direktor gewarnt, weil er das Wort „Mördersprache“ für die deutsche Sprache verwendet, und er wird ausgefragt, wie er ein solches Wort für seine eigene Sprache verwenden kann. Erst wenn er dieses Wort weglässt, darf das Gedicht veröffentlicht werden. Stirner muss die Entscheidung eines anderen widerwillig hinnehmen.

Auch das, sagte der Direktor. Er zitierte wieder deutsch: Mördersprache. Wie kannst du das schreiben, als Deutscher. Er kam in Fahrt. Das stört mich. Mich persönlich. Er war ganz Verehrer der deutschen Kultur, wie man zu sagen pflegte. Wenn du das Wort weglässt, kann das Gedicht drinbleiben. Lassen wir das Wort weg, sagte Stirner. (WAGNER 2002: 69)

Eines Tages erhält Stirner einen Brief von der Redaktion der Zeitung und erfährt, dass er entlassen werde, aber es stehe ihm frei, seinen Job vorher zu kündigen, wenn er möchte. Deshalb muss er die Redaktionsarbeit wiederum auf die Entscheidung eines anderen hin aufgeben, um sich – sich offenbar tröstend – ganz seinen schriftstellerischen Tätigkeiten zu widmen. Aber als Schriftsteller fühlt er sich immer weiter wie ein Ausländer in Rumänien, dem Land, wo keine Hoffnung mehr auf eine Besserung zu spüren ist.

Und dann kam der Tag, es war Anfang Dezember. Sabine und Stirner hatten genug überlegt. Sie hatten lange genug nachgedacht, sagten sie. Sie hatten es lange genug ausgehalten. Sabine war dreiunddreißig, Stirner ein Jahr älter. Es war Vormittag. Sie hatten gefrühstückt. Es war kein Sinn da. Die Sonne stand drüben über dem Stadion. Es war schon lange kein Sinn mehr da. Bald wirds wieder kalt. Und es kommt der nächste widerliche Winter, und es kommen die nächsten widerlichen Reden des Präsidenten... (WAGNER 2002: 86)

Darüber hinaus erfahren wir in der Erzählung noch die Schwierigkeiten bezüglich der Lebensbedingungen in Rumänien. Ein Beispiel dafür ist, dass es Probleme mit der Lebensmittelversorgung für die Menschen gibt.

Stirner sah aus dem Fenster. Die Schlange hinter dem Laden hielt sich immer noch. Es gab Eier. Es mußte ein ganzer Laster voll gekommen sein. Sie standen schon seit Stunden. Man kriegte zwanzig Stück pro Person. Wenn einer seine zwanzig hatte, stellte er sich sofort wieder an. (WAGNER 2002: 35)

... es kommt die nächste Not, es kommen die nächsten Wochen ohne Milch, die Tage ohne Brot, die Abende ohne Strom, es kommt der nächste Medienmüll, die nächste Ausweiskontrolle, die nächste Erniedrigung und die übernächste. Es war genug. Stirner blickte über das Stadion. Dahinter war die düster dampfende Industrie. Das schweigende Land. Er stand auf, ging zum Schrank, hob die Schreibmaschine auf den Tisch, legte den Deckel beiseite, spannte zwei Bogen Papier ein, Kohlepapier dazwischen, fing an zu tippen: An das Paßamt. Wir stellen hiermit den Antrag zur endgültigen Ausreise. Unsere Gründe sind... (WAGNER 2002: 86)

Die Synchronie des Körpers – verstümmelt vom Staatsapparat – und des Geistes – beflügelt vom Denkvermögen – von Stirner hinkt dermaßen, dass er und seine Frau am Ende der Erzählung die eigene Entscheidung treffen, endlich einen Ausreiseantrag zu stellen, um – zunächst mental und dann körperlich – nach Deutschland zu emigrieren.

Die deutsche Identität von Stirner gibt ihm die Fähigkeit, „über das Stadion (= Raum) hinauszublicken“, hinter dem „die düster dampfende Industrie“ tobt, und überdrüssig von „widerlichen Reden des Präsidenten“ (= Diktators) „das schweigende Land“ bemitleidend, sich eine Tür zu öffnen. Sich Deutschland – das Land der Muttersprache – als Zielland zu wählen, ist als Voraussetzung seiner Identität unabdinglich, zumal es vielversprechend und zukunftsweisend erscheint.

3.2 Die Erzählung Begrüßungsgeld⁴

Hierin setzt sich die Geschichte Stirners fort, in der es um sein Leben im Muttersprachenland geht. Nachdem Stirner und Sabine nach Deutschland abgereist sind, wohnen sie zunächst in einem Lager (laut Foucault eine Krisen-Heterotopie wie ein Gefängnis, wo von der herrschenden Norm abweichende Menschen ritualisiert und lokalisiert werden; vgl. 2021: 11f.). In Analogie zu einer multikulturellen Gesellschaft kann man diese Phase der Migrationserfahrung im Lager als die ansehen, in der die Migranten an die ‚deutsche‘ Gesellschaft angepasst werden, weil sie noch nicht ‚strukturiert‘ bzw. ‚kontrollierbar‘ sind.

In der Erzählung wird hauptsächlich von Stirners Unfähigkeit berichtet, sich an Deutschland und vor allem an die Sprache anzupassen. Denn Deutsch als Amtssprache klingt für ihn wie eine Fremdsprache.

⁴ Das Begrüßungsgeld war eine Unterstützung, die in der Bundesrepublik Deutschland jedem einreisenden Bürger der Deutschen Demokratischen Republik sowie der damaligen Volksrepublik Polen, soweit eine deutsche Abstammung nachgewiesen werden konnte, aus Mitteln des Bundeshaushaltes gewährt wurde. (URL-2)

Jetzt war er im Niemandsland. Es gehörte ihm nichts. Er redete zwar die gleiche Sprache wie die Leute hier, aber er redete wie einer, der von außen kommt. Seine Sätze wirkten wie übersetzt. Er schrieb, aber es zielte nichts. Er war jetzt mit seiner Sprache allein. (WAGNER 2002: 105)

In einem anderen Teil der Erzählung wird Stirners Sprachwahrnehmung (Deutsch und Rumänisch) wie folgt dargestellt:

Plötzlich war überall nur noch die deutsche Sprache. Es war ungewöhnlich für ihn, für den das Deutsche doch etwas Privates gewesen war: die Sprache, in der man miteinander redete, in der man las. Man entfernte sich aus der Öffentlichkeit, in dem man deutsch sprach. Sein Deutsch hatte nicht die Obszönität der Losungen, der Schlagzeilen. Die Mächtigen sprachen rumänisch. Nun war das über Nacht alles anders geworden.

Im Banat hatte er stets mehrere Sprachen um sich gehabt. Manche verstand er, von anderen waren ihm bloß ein paar Worte geläufig: Wörter aus der Kindheit, Wörter, die Wärme ausstrahlten. Wörter auf ungarisch. Er sagt sie manchmal ohne Grund, auch heute noch. Er vermisse diese Sprachen. Er kaufte sich ein Kurzwellenradio und horchte nach den Sendern in diesen Sprachen: hintergründige Geräusche seiner frühen Jahre. (WAGNER 2002: 182)

Stirner hatte in Rumänien eine Schreibkrise. Aber er konnte dann wieder schreiben, nachdem er als Schriftsteller einen Ausreiseantrag gestellt hatte. In dieser zweiten Geschichte werden Informationen über Stirners deutsche Wurzeln vermittelt, sodass er und Sabine sich am Ende der Geschichte entscheiden, die deutsche Staatsbürgerschaft zu beantragen. Doch die Migrationserfahrung veranlasst sie zur Bewusstwerdung ihrer Transkulturalität, die sie in Rumänien zu wenig (oder gar nicht) bemerkt haben: Sie lebten – im Sinne von Welsch (1997: 3) – „in einer [,modernen und strukturell heterogenen und hybriden‘] Gesellschaft, in der sich kulturelle Identitäten durch die Vermischung von Elementen verschiedener Kulturen konstituieren“, was zur Folge hatte, dass „kulturelle Grenzen und die Vorstellung homogener Nationalkulturen“ verschwinden, „indem einzelne Kulturen innerhalb einer Gemeinschaft verschmelzen.“

Dass Wagner voreilig das lang ersehnte Zielland favorisiert und später, nachdem er die Auswanderung nach Deutschland hinter sich hat, Rumänien vermisst, scheint zwar eine widersprüchliche Haltung zu sein, doch die entgegenwirkenden Interferenzen seiner interkulturellen Identität können unseres Erachtens zu solchen irreführenden Entscheidungen bewegen, die vorläufig und im Moment des entsprechenden Memorierens als gut begründet bezeichnet werden können.

3.3 „Ausreiseantrag“ und „Begrüßungsgeld“ als historische Projektionsfläche

Vor dem Hintergrund rumänisch-deutscher historischer Ereignisse berichtet Richard Wagner in „Ausreiseantrag“ und „Begrüßungsgeld“ autobiographisch, aber in der Erzähler-Rolle als teilnehmender Beobachter, von seiner Umgebung und von der Vergangenheit seines Landes, die sich unmittelbar auf die Gegenwart der interkulturell Betroffenen auswirkt.

In der Mitte des Parks war eine breite Allee. Hier befand sich das Denkmal der rumänischen Soldaten, die im Zweiten Weltkrieg gekämpft hatten, genauer, im letzten Teil des Krieges, nach der Palastrevolte vom dreiundzwanzigsten August vierundvierzig, als Rumänien die Waffen umgedreht hatte. Von den drei ersten Kriegsjahren war nie die Rede. Rumänien an der Ostfront, als Verbündeter des Dritten Reiches, das hatte es nie gegeben. Diese Zeit kam in den Geschichtsbüchern nicht vor. Nur die Rentner redeten darüber wie über eine verflossene Jugend, wie über eine unwiederbringliche Zeit. Odessa, die Krim, Stalingrad, was wußten die jungen Leute davon? (WAGNER 2002: 71-72)

Der Leser erfährt in der Fiktion der Erzählung, die als Medium einer Projektionsfläche fungiert, eigentlich die Herkunft und Vergangenheit des Autors. Auf der anderen Seite bietet Wagner uns einen Text, in dem Rumäniens Vergangenheit behandelt wird. Die Figuren der deutschen Minderheit in den Erzählungen und somit die in ihren Gedächtnissen verankerte, reflektierte deutsch-rumänische Geschichte lassen sowohl den historischen als auch den kulturellen Hintergrund der Erzählungen vielschichtig erscheinen. Historisches im kulturellen Gedächtnis prallt in Gegenwart mit dem Aktuellen zusammen, was eine hinterfragend kritische Identität der Figuren zur Folge hat, die imstande ist, zurückschauen zu können, um sich für einen neuen Weg zu entscheiden. Das Vergangenheitsbewusstsein stellt sich hiermit für Individuen als Voraussetzung „der kollektiv geteilten Vorannahmen“ (NÜNNING 2005: 81f.) dar.

Antragsteller spricht gut Deutsch und gibt an, nach seinen Eltern Banater Schwabe zu sein. Zwölf Klassen Schule, Mutter- und Umgangssprache sowie Volkszählungen deutsch. Sein Vater sei wegen seines Deutschtums in die UdSSR verschleppt gewesen. Die mitausgesiedelte Ehefrau gibt an, nach ihren Eltern Banater Schwäbin zu sein. Zwölf Klassen Schule, Mutter- und Umgangssprache sowie Volkszählungen deutsch. Ihr Vater sei von 1943 bis Kriegsende deutscher Soldat (Waffen-SS) und bis 1946 in englischer Kriegsgefangenschaft gewesen. Ihre Mutter sei wegen ihres Deutschtums in die UdSSR verschleppt worden. (WAGNER 2002: 99)

4 Fazit

In dieser Studie werden Richard Wagners Erzählungen „Ausreiseantrag“ und „Begrüßungsgeld“ aus einer kulturgeschichtlichen Perspektive diskutiert. Wegen der

kommunistischen Unterdrückung und verbreiteten Korruption in Rumänien verschlechtert sich die wirtschaftliche Lage des Landes, und die Lebensbedingungen (v.a. politische Zensur sowie Diskriminierung und Lebensmittelknappheit) zwingen die dort lebenden Deutschstämmigen nach Deutschland auszuwandern, wie es die Erzählungen als den historischen Hintergrund der fiktionalisierten Welt reflektieren. Die Figuren fühlen sich als Angehörige einer deutschen Minderheit in einer Grenzregion (Banat) von Rumänien unwohl und entscheiden, das Land, in dem sie sich als Folge historisch-politischer Entscheidungen mehrfach diskriminiert sehen, zu verlassen. Es ist aber doch nicht möglich, das gehasste Land, voll und ganz zu verlassen, weil die Erinnerungen sich mit dem Vollzug der Migration nicht automatisch löschen, worauf im Text vielleicht metaphorisch hingewiesen wird: Die Emigranten lassen ihre alten Verwandten in Rumänien zurück, was wohl bedeuten kann, dass sie mit einem erheblichen Teil ihrer Lebenserinnerungen dort weiter existieren und diese sie während ihrer bevorstehenden Lebenszeit weiterhin begleiten würden.

Die Figuren der Erzählungen fremdeln zunächst mit ihren neuen Mitbürgern vor Ort, welche ihnen wie Fremde vorkommen, obwohl sie tagtäglich mit ihnen in einer regen Interaktion stehen. Nachdem sie aber ihre eigene Migrationserfahrung gerade im ersehnten Land ihrer Muttersprache gemacht haben, auch wenn Stirner und Sabine selbst deutschstämmig sind, merken sie, dass dieses Land, in dem sie die eigene Muttersprache überall sprechen und hören können, doch irgendwie fremd wirkt und ist, sodass sie nicht zuletzt aufgrund der Ausgegrenztheit (im Lager) Schwierigkeiten haben, sich dort einzuleben. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ihnen einerseits in der ersten Phase ihres Lebens die auf den kulturgeschichtlichen Hintergrund des Rumäniens bezogene Andersheit von Stirner und Sabine und andererseits in der zweiten Phase dann ihre rumäniendeutsche Herkunft in Deutschland manche Schwierigkeiten bereiten. Die Reziprozität der Kulturen und die Folgen ihrer Wechselwirkung lassen sich anhand der Erfahrung der Figuren allmählich nachzeichnen und sind als mentale Transkulturalität zu registrieren, die mit den Problemerkahrungen der Betroffenen einhergeht, und je nachdem können sich die Komponenten ihrer transkulturellen Identität gegenseitig überbieten.

Literaturverzeichnis

ALBAYRAK, Kadir (2018): Richard Wagner'in 'Miss Bukarest' Romanında Mekânsal, Tarihsel ve Kültürel Etkilerin Yabancılaşma Üzerindeki Rolü. In: T. Balcı / A. O. Öztürk / E. Serindağ (Ed.). *Schriften zur Sprache und Literatur II*. IJOPEC Publication, S. 322–331.

- EAGLETON, Terry (2011): *Kültür Yorumları*. (Çev. Ö. Çelik), Istanbul: Ayrıntı Yayınları.
- FOUCAULT, Michel (1992): *Andere Räume* (1967). In: Barck, Karlheinz u.a. (Hrsg.), *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Aesthetik*, Essais. Leipzig: Reclam Verlag.
- FOUCAULT, Michel (2021): *Die Heterotopien/Der utopische Körper*. Zwei Radiovorträge. Zweisprachige Ausgabe, übersetzt von Michael Bischoff. Mit einem Nachwort von Daniel Defert. 5. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- HOFMANN, Michael / PATRUT, Julia-Karin (2015): *Einführung in die interkulturelle Literatur*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- NÜNNING, Ansgar (Hrsg.) (2005): *Grundbegriffe der Literaturtheorie*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- SAYIN, Şara (2000): *Grenzüberschreitungen und Übergänge*. Istanbul: Multilingual Yayınevi.
- SCHROER, Markus (2012): *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- WAGNER, Richard (2002): *Ausreiseantrag-Begrüßungsgeld*. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag.
- WAGNER, Richard (2003): *Miss Bukarest*. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag.
- WELSCH, Wolfgang (1994). *Transkulturalität – Die Veränderte Verfassung heutiger Kulturen*. In: VIA REGIA – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation, Heft 20/1994. Hrsg. vom Europäischen Kultur- und Informationszentrum in Thüringen.
- WELSCH, Wolfgang (1997): *Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen*, in: Irmela, Schneider / Christian, Thomsen (Hrsg.): *Hybridkultur. Medien, Netze, Künste*. Köln: Wienand, 67–88.
- WIERLACHER, Alois (1999): *Interkulturalität. Zur Konzeptualisierung eines Leitbegriffs interkultureller Literaturwissenschaft*. In: de Berg, Henk / Prangel, Matthias (Hrsg.). *Interpretation 200: Positionen und Kontroverse*. Festschrift zum 65. Geburtstag von Horst Steinmetz. Heidelberg: Winter, 155–181.
- ZIEGLER, Winfried (2021): *Die deutsche Minderheit in Rumänien*.
<https://www.goethe.de/resources/files/pdf134/die-deutsche-minderheit-aus-rumnien41.pdf> [Stand 01.09.2021].

Quellen

URL-1: <https://de.wikipedia.org/wiki/Ausreiseantrag> [Stand 10.09.2021].

URL-2: <https://de.wikipedia.org/wiki/Begrüßungsgeld> [Stand 10.09.2021].

Die Kinderfiguren als Außenseiter im Werk „Die grauen und die grünen Felder“ von Ursula Wölfel

ALI OSMAN ÖZTÜRK – HALIME YEŞILYURT

NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITÄT – SERVAS CUMHURİYET UNIVERSITÄT

TÜRKEI

Abstract:

Die Behauptung, Kinder seien nicht imstande, die Wirklichkeit der Erwachsenenwelt zu verstehen, ist ein großer Irrtum. Im Gegenteil: Sie haben zumeist ein unüberschaubares Wahrnehmungsvermögen, das ihnen ermöglicht, alles um sich herum ganz anders zu empfinden und zu begreifen. Aus diesem Grund ist es eine angebrachte Bemerkung, dass sie in gleicher Weise mal negativ, mal positiv von der Erwachsenenwelt beeinflusst werden können.

Im Kinderbuch „Die grauen und die grünen Felder“ erzählt Ursula Wölfel von den Menschen, die den Zweiten Weltkrieg miterlebt haben. Den Kernpunkt dieser Geschichten bildet das Motiv „Angst“: Angst vor dem Alleinsein, vor dem Verlassenwerden, vor der Dunkelheit oder vor der Verfolgung. Die Betroffenen sind Außenseiter:innen, die in den literarischen Werken der Nachkriegsjahre zumeist auffällig erscheinen: Sie werden als „behindert“ oder „fremd“ gebrandmarkt bzw. diskriminiert.

In dieser Studie wird versucht, die Außenseiter:innen im Hinblick auf die Minderheitsgruppen zu analysieren, wobei die werkimmanente und transzendente Analyseverfahren angewandt wird. Die Kindergeschichten von Ursula Wölfel wenden sich gegen die Ungerechtigkeit in der Gesellschaft und können deswegen als Kennzeichen für das Erwachen des unterdrückten Menschen gelten.

Schlüsselwörter: Diskriminierung, Außenseiter, problemorientiert, Vorurteil, Literatur.

The child outsider figures in the work „Die grauen und die grünen Felder“ of Ursula Wölfel

Abstract:

The claim that children are unable to understand the reality of the adult world is a great mistake. On the contrary, they usually have an unmanageable perception that enables them to perceive and understand everything around them in a completely different way. For this reason, it is an appropriate remark that they can be equally influenced by the adult world both negatively and positively.

In the Children's book "The Gray and the Green Fields", Ursula Wölfel tells about the people who experienced the Second World War. The focus of these stories is the motif "fear": Fear of being alone, of being abandoned, of the dark, or of persecution. The affected people are outsiders who mostly appear conspicuously in the literary works of the post war years: They are branded or discriminated as "disabled" or "foreign".

In this study it is attempted to analyse the outsiders with regard to the minority groups, using the method of an inherent analysis. Ursula Wölfel's children stories oppose injustice in society and they are therefore a sign of the awakening of the oppressed.

Key Words: Discrimination, Outsider, problem-oriented, prejudice, Literature

1 Einleitung

Ursula Wölfel, die „Pionierin einer emanzipatorischen, problemorientierten Kinderliteratur“, wurde mit ihrem Werk *Die grauen und die grünen Felder* von vielen als „Galionsfigur des politischen Aufbruchs in der Kinder- und Jugendliteratur“ angenommen, obwohl eine solche Einordnung bei der Autorin selbst auf einen expliziten Widerspruch stößt. Darüber hinaus wird „jedes Zugeständnis an die bis dahin übliche »Heile-Welt-Sicht«“ von Wölfel abgelehnt (SCHIKORSKY 2012: 132f).

Den Schwerpunkt ihrer Geschichten im vorliegenden Band bilden die tatsächlichen Probleme und Schwierigkeiten, die sich aus dem Zusammenleben vielfältiger Menschen oder Menschengruppen aus unterschiedlichen Ländern und Kulturkreisen ergeben. Auffälligste Grundthemen sind v.a. Minderheitsgruppen in Deutschland wie Türken oder Zigeuner (Sinti und Roma); Vorurteile gegenüber den Anderen bzw. den Fremden; Verrat von Unbekannten; Beunruhigung wegen der Verfolgung; Angst vor der Dunkelheit, dem Alleinsein oder dem Verlassenwerden; Verantwortung gegenüber kleinen Kindern, die früher erwachsen werden müssen, als es sein sollte. Darüber hinaus stehen Schadenfreude, Geschwisterliebe und -hass im Vordergrund. Nicht zuletzt sind die aktiv agierenden Kinderakteure, die ihre unter dem Landproletariat leidenden Familien zu retten versuchen, zu erwähnen. SCHIKORSKY behauptet, dass die Kurzgeschichten Wölfels solche Schwierigkeiten „mit teilweise brutaler Nüchternheit und holzschnittartiger Klarheit“ darstellen (2012: 133). Die Geschichten des Bandes bieten ‚exemplarische Einzelfälle aus unterschiedlichen Konfliktbereichen der Gesellschaft‘ an, indem sie in einer ‚novellenartigen Zuspitzung‘ erzählt und mit einem ‚offenen Schluss‘ beendet werden (vgl. SCHEINER 1984: 43).

Durch die Anerkennung der Kinder- und Jugendliteratur als Teil der Allgemeinliteratur nach dem „gesellschaftlichen und kulturellen Wandel in der BRD am Ende 1960er Jahre“ wird das Kind als dasjenige angenommen, das nicht mehr ein „zukünftiger Erwachsener“ ist wie in der konventionellen kinder- und jugendliterarischen Texten seit der Aufklärung, sondern es ist ein „eigenständiges, mündiges Wesen“, das an der Wirklichkeit des Lebens aktiv teilnehmen könne (KÜMMERLING-MEIBAUER 2012: 71). Durch das gewandelte pädagogische Grundverständnis werden die „Emanzipation und Veränderung der Gesellschaft“ wichtig als eine Erziehung, bei der eine „soziale Ein- und Unterordnung“ vorrangig ist (SCHIKORSKY 2012: 133). Nach diesem Verständniswandel sind die Kinder nicht mehr diejenigen, die in einem „Schonraum“ leben sollten (ebd.: 133), sondern sie werden als „Teil der sie umgebenden gesellschaftspolitischen Wirklichkeit“ angenommen (WEINKAUFF und V. GLASENAPP 2014: 83).

Sanktioniert wird allerdings nach dem Wandel am Ende der 1960er Jahre eine Auffassung, dass das Kind gemäß dem kommunikativen Ziel der antiautoritären Kinderliteratur „Konflikte und soziale Missstände“ erfassen kann (KÜMMERLING-

MEIBAUER 2012: 71). Bezüglich des sogenannten Literaturverständnisses erwähnt KÜMMERLING-MEIBAUER (ebd.) die Autoren Günther HERBURGER (*Birne kann alles*, 1972), Christine NÖSTLINGER (*Wir pfeifen auf den Gurkenkönig*, 1972) und Ursula WÖLFEL (*Die grauen und die grünen Felder*, 1970), wobei die letztere als „eine Wende in den Bereich eines (gemäßigt) gesellschaftskritischen Erzählens in der Folge der 68er Bewegung“ anzusehen ist (STEINLEIN 2008: 334).

Im Vergleich zu ihren Eltern, die die Gehorsamkeit und die Resignation gegenüber den Herrschenden bzw. den Mächtigen unbedingt als tugendhaftes Verhalten anerkennen, erscheinen die Kinder in diesen Geschichten als selbstbewusst agierende Figuren. Aus diesem Grund erscheint Wölfels Sammelband mit vierzehn Geschichten wie eine Kritik an die Erwachsenenwelt.

Wölfels Geschichten beantworten die Kinderfragen nach dem Warum einer Sache oder eines Tuns. Sie beginnt mit einer fiktionalen Eingangsszene, die die Frage exponiert, um dann sacherklärend fortzufahren. Ihr Ziel ist es, Zusammenhänge durchschaubar zu machen. Sie wagt sich sowohl an die Entwicklungsgeschichte der Menschheit, als auch an das Problem des Alterns, der Rassen, der Sprachen, fragt nach Arm und Reich, Krieg und Frieden und nach der Aufgabe der Gesetze sowie nach Schule und Beruf. (KAMINSKI 1994: 81)

Konzentrierend auf die oben erwähnten Probleme versucht die Autorin in ihren Geschichten darzustellen, dass in der Welt zwar schlimme Dinge passieren, die aber möglicherweise wieder gut zu machen sind. Ihre Geschichten stammen aus der Mitte des menschlichen Lebens, deswegen kann man nicht erwarten, dass sie mit einem guten Ende ausgehen. „Wahre Geschichten haben nicht immer ein gutes Ende. Sie stellen viele Fragen, und jeder soll die Antworten selbst finden. Diese Geschichten zeigen eine Welt, die nicht immer gut ist, aber veränderbar.“ (WÖLFEL 1970: 1)

2 Außenseiterfiguren in der Kinder- und Jugendliteratur

Mit der Entwicklung einer problemorientierten, realistischen Kinder- und Jugendliteratur in den 1970er Jahren werden die Konfliktfelder in der Gesellschaft ersichtlicher. Da bis dahin die Wirklichkeit nicht so direkt dargestellt wurde, erfüllt von da an die Kinderliteratur dieser Jahre die Funktion eines Spiegelbildes des tatsächlichen Lebens. Erst ab dieser Wende wird von den „vormals benachteiligten und sozialen Randgruppen“ in der Literatur gesprochen, so dass die Kinder- und Jugendliteratur zu einem „Mittel von »Zeitdiagnostik«“ wurde, welche alles veranschaulichte (GLASENAPP 2008: 353). Die Konfliktfelder der Gesellschaft und die Unterschiede in den menschlichen Lebensstilen setzen allerdings vielfältige Verhaltensnormen bzw. -weisen voraus. Aus diesem Grund unterscheiden sich die Handlungen bzw. die Regeln, welche die Menschen für richtig oder falsch halten, sowohl auf der persönlichen als auch auf der

gesellschaftlichen Ebene. Diejenigen, die ein von den allgemeinen Regeln der gesellschaftlichen Mehrheit abweichendes Leben führen, werden meistens als Außenseiter gesehen.¹ Becker vertritt die Meinung, der Außenseiter sei als eine „besondere Art Mensch“ anzusehen, der die durchgesetzten Regeln verletze und keine Garantie dafür gebe, auf die Regeln zu achten, auf die sich die Gruppe geeinigt hat (vgl. BECKER 2014: 25). In diesem Punkt gewinnt aber der Begriff ‚Außenseiter‘ eine andere Bedeutung, nämlich die des „Regelverletzers“ (weil er die bereits durchgesetzten Regeln ablehnt, um sich selbst durchzusetzen). Der Außenseiter kann aber auch die anderen, die über ihn urteilen, für Außenseiter halten. Daraus folgert man, dass der Außenseiter derjenige ist, der von den anderen als sonderbar, abweichend oder als ungewöhnlich wahrgenommen und abgestempelt wird.

Hier greifen wir zur „Philosophie der Alterität (Lévinas, Waldenfels), [dass] (...) die Begegnung mit dem Anderen eine ursprüngliche Erfahrung dar[stellt], ohne die eine Konstitution des Ich gar nicht denkbar ist.“ Laut Hofmann / Patrut lässt sich unter ‚Alterität‘ das Andere verstehen, das nicht unmittelbar ‚fremd‘ sein muss (lat.: ‚alter‘: ‚der andere von zweien‘, ‚alter‘ vs. ‚alius‘, alienus).

Identität konstituiert sich aber zunächst in Abgrenzung vom Anderen (im individuellen wie im kollektiven Bereich). Das menschliche Bedürfnis nach Identitätsbildung ist elementar; es muss aber nicht zu einer starren Identität und zu einer Zurückweisung des Anderen führen, sondern kann prozessual und offen gedacht werden. (HOFMANN / PATRUT 2015: 12)

Ob nun Außenseiterdasein unter der Kategorie der Alterität oder der Fremdheit aufgefasst werden sollte, können wir erst mithilfe der Definition des Wortes ‚fremd‘ entscheiden. Hofmann und Patrut kategorisieren „all das, was sich außerhalb des eigenen Bereichs befindet, was einem anderen gehört [als fremd]; allgemein auch das, was unvertraut erscheint und deshalb möglicherweise ‚befremdet‘.“² Aber

die Bezeichnung eines Anderen als Fremdem beruht häufig auf Verdrängung des abgespaltenen ‚peinlichen‘ Eigenen und auf einer Projektion unangenehmer Eigenschaften und Verhaltensweisen auf das ‚Fremde‘.³ (HOFMANN / PATRUT 2015: 12f.)

Demzufolge müssen wir bei einem:er Außenseiter:in zusätzlich danach fragen, ob er eine:n ‚Andere:n‘ oder eine:n ‚Fremde:n‘ darstellt. In Wölfels Geschichten – abgesehen

¹Horst S. Becker, der als Soziologe den so genannten Begriff im Hinblick auf Marihuanabenutzer und Jazzmusiker untersucht hat, weist durch sein bekanntes Werk „Außenseiter“ auf die menschliche Diversität hin (BECKER 2014: 8).

² Hier fügen Hofmann und Patrut hinzu: „Aber: ‚Fremde sind wir uns selbst‘ (Julia Kristeva): das Fremde ist nicht nur außer uns. Das Unbewusste ist das fremde Eigene; der Tod ist das prinzipiell Fremde. So ist die Erfahrung von Fremdheit komplex und ambivalent.“ (ebd.)

³ „Dies ist eine Grundperspektive des Antisemitismus und des Rassismus.“ (ebd.)

von *Sintayehu* (wir kommen darauf zurück) – handelt es sich ausschließlich um Kinder, die in Deutschland leben. In diesem Sinn kann man teils von Anderen, wenn es um Deutsche geht, und teils von Fremden, wenn es um Gastarbeiter:innen oder Sinti und Roma geht, reden. Weil bei Wölfel unterschiedliche Außenseitertypen am Beispiel von Kinderfiguren zu beobachten sind, müssen wir auch zwischen eigenen (Fremde in uns) und anderen Fremden (Fremde außerhalb von uns) unterscheiden. Der Modus des Fremdverstehens ändert sich nämlich je nach der Intention des Eigenen. In Anlehnung an Ortfried Schäffter (1991) unterscheiden Hofmann und Patrut resümierend folgende vier verschiedene Facetten des Fremdverstehens:

1) das Fremde als Resonanzboden des Eigenen: Beschäftigt sich intensiv mit dem ‚Fremden‘, so erkennt man viele Momente des Eigenen in ihm, [wo] Fremdheit tendenziell verschwindet und Ähnlichkeit feststellbar wird. (...)

2) Fremde als Gegenbild: Hier wird das Eigene definiert in Abgrenzung zum Fremden, wobei feste Identitäten hypostasiert werden, deren Konstruktionscharakter eine kritische Kulturwissenschaft aufdecken kann.

3) das Fremde als Ergänzung: Hier wird der Kontakt mit dem Fremden positiv als Erweiterung des Eigenen aufgefasst. Das Eigene wird durch die Fülle der fremdkulturellen Erfahrungen reicher und verändert sich und seine eigene Vorstellung kultureller Identität.

4) das Fremde als [das] Komplementäre: Hier wird vor allem in der Erfahrung einer deutlichen Unterscheidung der Kulturen die Idee aufrecht erhalten, dass Fremdes fremd bleiben kann und dass man die Fremdheit in bestimmten Fällen nicht überwinden kann, beispielsweise weil man daran scheitert, alle auf der Welt gesprochenen Sprachen zu lernen. In solchen Fällen kann die Distanz zum Fremden gewahrt bleiben und dennoch das Fremde in seiner Fremdheit anerkannt und respektiert werden. (HOFMANN / PATRUT 2015: 13)

Die Außenseiter:innen (aus welchem Grund auch immer) werden oft aus eigener oder aber auch fremder Perspektive als Fremdkörper in einer Gruppe gesehen, die sich daraufhin zurückziehen, weil man sie zu vermeiden bzw. zu tolerieren neigt. Diesen Hintergrund gilt es zu hinterfragen. Im Folgenden wird auf dieser theoretischen Basis davon die Rede sein müssen, zu untersuchen, um welche Facette des Fremden bzw. des Anderen es geht und in welcher Form die Außenseiter in der jeweiligen Geschichte behandelt und dargestellt werden.

2.1 Vermeintlich marginale Außenseiterfiguren

Bemühungen um Verbesserung und um Wiedergutmachung des Fehlerhaften werden in den Geschichten durch die rational denkenden und kritisierenden Kinderprotagonist:innen anschaulich gemacht. Entsprechend dem konsequenten Realismus und dem antiautoritären Kinder- und Jugendliteraturverständnis erweisen sich die jungen

Protagonist:innen als marginale Typen, die von der Mehrheit der Gesellschaft falsch verstanden werden, sodass sie als Außenseiterfiguren erscheinen, weil sie im Vergleich zu ihren Eltern die herrschenden Verhältnisse kritisch prüfen und ihre Rechte und Interessen selbstbewusst vertreten.

In der Geschichte *Sintajehu* versucht ein in einem afrikanischen Dorf lebender Junge sein ominöses Schicksal zu verändern. Als ein vernünftiger Junge widersetzt sich der Protagonist Sintajehu dem Landesherrn, der den Menschen Unrecht tut, indem er ihnen alles wegnimmt. Sintajehu macht sich auf den Weg, um das an sich unveränderbar scheinende Schicksal der armen Menschen doch zu ändern. Im Gegensatz zu seinen Eltern, die unter der Herrschaft des Landesherrn leiden, sich aber dennoch damit zufrieden zeigen, weil sie nicht wissen oder wissen wollen, was/wie es anderswo ist, versucht Sintajehu den Grund für die Armut bloßzustellen.

Sintajehu weinte sehr, und dann wurde er zornig. Er fragte seine Eltern: „Warum müssen wir so arm sein, daß unsere kleinen Kinder sterben? Warum bekommt der Landherr den größten Teil von unserer Ernte? Warum gehört ihm alles Land, und uns gehört nichts?“
(WÖLFEL 1970: 90)

Anhand seiner Anstrengungen für eine gerechte Verteilung der Ernten und der Suche nach einem schönen Leben zeichnen sich die jungen Figuren der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur selbstbewusst dadurch aus, dass sie die Ursachen für gesellschaftliche Konflikte und für soziale Missstände begreifen können.

Im Vergleich zu Sintajehu zeigen sich sein Vater und die anderen Verwandten als unterwürfige Menschen, die sich mit ihrem vermeintlich vorgegebenen Schicksal zufriedengeben. Deswegen verstehen sie ihn nicht recht und widersetzen sich ihm. Alle um ihn herum glauben, dass das gewöhnliche Leben das Beste sei. Sein Vater meint: „Das ist eben so, das war immer schon so. Wir können unser Leben nicht ändern. Das wirst du noch lernen.“ (WÖLFEL 1970: 90)

Alle anderen Verwandten sind überzeugt davon, dass man nicht im Stande ist, das vorgegebene Leben und die vorhandenen Voraussetzungen zu verändern. Deswegen widersetzen sie sich alle Sintajehus großem Wunsch, in die Schule zu gehen und neue Dinge zu lernen. „Keiner von uns kann lesen und schreiben“, sagen sie. „Deine dummen Gedanken kommen nur davon, weil du ein bißchen lesen und schreiben kannst!“ (WÖLFEL 1970: 91).

Der Meinung aller Verwandten nach verhält sich Sintajehu unverantwortlich. „Du willst wohl in der Stadt die Kleider der Weißen tragen? Du bist hochmütig!“ (ebd.) sagen sie. Trotz der Armut und allem Widerstand der Familie und der Verwandten schafft Sintajehu es endlich, in die Schule in der Stadt zu gehen und dort zu lernen. Der Ausgang der Geschichte bleibt für den Leser offen. Es ist unklar, ob Sintajehu schließlich ein Lehrer geworden ist, wie er es sich gewünscht hatte, aber seine Entschlossenheit lässt auf eine positive Entwicklung hoffen.

Die Leser:innen werden hiermit mit Kindern und deren Eltern konfrontiert, die kulturell und lebensbedingt in ganz anderen Umständen und Verhältnissen leben müssen, welche in der Handlung der Geschichte in Frage gestellt werden. Die Autorin versucht diesbezüglich als ersten Schritt vor allem das Verständnis für den kulturell Anderen zu schärfen, um hiermit dann auch die interkulturelle Kompetenz der Kinder zu sensibilisieren. Die von HOFMANN / PATRUT als die erste Facette des Fremdverstehens eingestufte Kategorie „das Fremde als Resonanzboden des Eigenen“ (2015: 13) (hier erkennt man viele Momente des Eigenen im Fremden, sodass die Fremdheit tendenziell verschwindet und Ähnlichkeit feststellbar wird) hilft Wölfels Standpunkt begreifbar zu machen. Die Fremdheit der afrikanischen Kultur an sich ist zwar nicht zu überwinden, aber man kann sich durchaus mit Sintajehus Lebensprinzip identifizieren und dem ein volles Verständnis entgegenbringen. Seine Marginalität ist nur aus der Perspektive seiner Nächsten begründbar, deren Fremdheit nicht zu überwinden ist.

2.2 Alte Menschen als Außenseiterfiguren

In der Kurzgeschichte *Die Zwillingshexen* geht es um die zwei alten Zwillingsschwestern Martha und Hermine. Beide sind kinderlos, unverheiratet und haben keine anderen Verwandten. Sie sind jedoch neugierig, z.B. geht jede von ihnen in einen anderen Laden einkaufen, um von den Neuigkeiten um sie herum etwas mitgeteilt zu bekommen und zu Hause dann einander erzählen zu können, was sie erfahren haben. Auf diese Weise lindern sie ihren Kummer, der vom Alleinsein herrührt. Aufgrund ihrer neugierigen Verhaltensweise werden sie aber von den anderen Leuten missverstanden und als „Klatschbasen“ (WÖLFEL 1970: 43) gebrandmarkt. Sie merken diesen Sachverhalt erst, als einige Kinder vor dem Haus ein Lied singen und darüber lachen.

Hex, Hex, Zwillingshex!

Heck-meck-zeck,

guckt um's Eck,

steckt die Nase in jeden Dreck! (WÖLFEL 1970: 48)

Die am Fenster sitzenden Schwestern hören und verstehen alles. „Sie haben uns gemeint!“ sagt Hermine. Nach diesem Ereignis gehen sie nicht wieder allein einkaufen, sind immer zu zweit und verweilen in den Läden länger oder sprechen mit anderen Leuten nicht so viel. Ihre Vorhänge sind immer ganz dicht geschlossen. Allmählich distanzieren sie sich von der Gesellschaft. Das geht so bis zum Tod von Marta im Winter, und Hermine zieht dann von dort weg. Damit endet diese Geschichte.

Am Beispiel der Zwillingsschwestern Marta und Hermine erkennt man das Maß der Trostlosigkeit und der Diskriminierung alter Menschen in der Gesellschaft. Sie sind eigentlich keine „Klatschbasen“, sondern leiden nur unter einer von der Vereinsamung herrührenden Langeweile. „Über all das unterhielten sie sich dann. Mit wem sollten sie

denn reden? Niemand besuchte sie. Alle ihre Freunde und Verwandten in der Stadt waren schon tot.“ (WÖLFEL 1970: 44) Im Vergleich zu den anderen Geschichten des Bandes stehen hier die Erwachsenenfiguren als Außenseiter im Vordergrund, deren Diskriminierung jedoch nicht als interkulturell (unter Alienität), sondern eher als intrakulturell (unter Andersheit) aufgefasst werden sollte. Sie fungieren als Gegenbild zum Eigenen, das sich in Abgrenzung zum Fremd[artig]en definiert, wobei feste Identitäten hypostasiert werden (vgl. HOFMANN / PATRUT 2015: 13). Sie sind eigentlich nicht fremd, verkörpern aber die Andersartigkeit, welche die eigene hypothetische Identität beeinträchtigt. Diese Perspektive gilt unserer Auffassung nach auch für die im Folgenden zu behandelnden Behinderten, die von Kindern in der Geschichte als anders empfunden werden.

2.3 Behinderte als Außenseiterfiguren

Die Geschichte *Mannis Sandalen* handelt von einem behinderten Kind, das von den anderen Kindern schlecht behandelt wird. Am Anfang der Handlung heißt es:

Manni ist groß, er ist schon fast so groß wie die Jungen, die auf Mopeds fahren dürfen. Er hat auch schon Barthaare am Kinn, man sieht es, wenn die Sonne auf sein Gesicht scheint. Aber er spricht noch wie ein kleines Kind.

Die Leute sagen: „Manni ist nicht richtig im Kopf.“ Die Kinder sagen: „Der ist blöd.“ (WÖLFEL 1970: 39)

Manni wird von seiner Umgebung diskriminiert und höhnisch verspottet. Hiermit werden die jungen Leser:innen einer realistischen Kinder- und Jugendliteratur mit Tabuthemen wie Tod, Gewalt, Behinderung usw. konfrontiert.

Sie lachten alle, und Manni lachte auch. Er hatte gar nicht verstanden, was sie zu ihm sagten. Er freute sich nur, weil sie da waren und weil sie mit ihm redeten. (WÖLFEL 1970: 40)

Trotz aller Beleidigungen seiner falschen Freunde wird Manni nicht zornig und traurig (weil er nur auf die Freundschaft der anderen aus ist), bis zu dem Moment, als einer von ihnen ihm auf seine Sandale tritt.

[...] Dann taten sie das alle, sie traten auf Mannis Füße. Nur ein Mädchen nicht, das stand dabei und sah zu, wie sie auf Mannis Füße trampelten, bis die neuen Sandalen blind und verkratzt waren und staubig vom Straßendreck.

Manni hielt still. Er wehrte sich nicht, er sagte nichts. (WÖLFEL 1970: 41)

Gegen die Grausamkeit der anderen Kinder kann Manni nichts unternehmen als zu zittern und zu schnaufen. Ihm genügt wieder auf der Straße zu sein, und er ist zufrieden damit, mit den anderen Kindern spielen zu dürfen.

Nachmittags ging er wieder auf die Straße. Die Kinder fuhren auf ihren Fahrrädern. Manni stand am Bordstein, und sie kurvten dicht an ihm vorbei. Er lachte, er freute sich, daß er ihnen zusehen durfte.

Sie sagten: „Na, du? Bist du auch da?“

Und sie taten, als wäre nichts gewesen. (WÖLFEL 1970: 42)

Am Ende der Geschichte verändert sich nichts, weder für Manni noch für die anderen. Die Kinder empfinden explizit keine Reue darüber, dass sie sich über Manni zu Unrecht lustig gemacht haben und er gibt nicht auf, mit ihnen spielen zu wollen. Aus diesem Grund kann man sagen, dass in der Geschichte die Lebenswirklichkeit nur „geröntgt“ wird (DODERER 1992: 180). Wir sehen sie zwar, aber sie wird nicht analysiert. Behinderung gehört unseres Erachtens zur Fremdheit im Eigenen, die häufig auf Verdrängung des abgespaltenen ‚peinlichen‘ Eigenen und auf einer Projektion unangenehmer Eigenschaften und Verhaltensweisen auf das ‚Fremde‘ [beruht]“ (HOFMANN / PATRUT 2015: 12). Es gibt zwar in der Geschichte schlussendlich keine Anspielung auf eine Verbesserung oder Lösung des Problems, aber die entsprechende Sensibilisierung erfolgt anhand der Darstellung der Stumpfheit der Gefühlsebene der an der Diskriminierung Beteiligten.

2.4 Fremde und Minderheiten als Außenseiter

In den Geschichten *Die anderen Kinder* und *Drei Straßen weiter* stehen die Fremden bzw. die Minderheitsgruppen als Außenseiter im Vordergrund. Zu gewissen Zeiten leiden die Minderheiten unter entsprechenden Umständen und Schwierigkeiten, die von der herrschenden Mehrheitsbevölkerung wenig oder gar nicht bemerkt werden. Die Minderheiten werden im Laufe der Geschichte zumeist einer Intoleranz – so LUDWIG – ausgesetzt, so dass sich solche Ressentiments gegen sie auf ganz unterschiedliche Weise gestalten: „Die Ausdrucksformen reichten von Verachtung und Diskriminierung über Assimilierung (Ethnozid) bis hin zu Völkermord (Genozid) (LUDWIG 1990: 7).

Die Geschichte *Die anderen Kinder* erzählt über die jeweils Anderen aus zwei unterschiedlichen Wohnquartieren, wo das eine „Teichstraße“ und das andere „Bahnweg“ genannt wird. Gegenseitige Vorurteile bilden den Kernpunkt der Geschichte. Am Beispiel des fünfjährigen Protagonisten Karsten aus dem Bahnweg und

der anderen Minderheitsgruppenkinder wie Türken und Zigeunern⁴ erfährt man, dass diese voreingenommenen Verhaltensweisen nicht für immer und ewig dauern.

Am Anfang der Geschichte fällt die gegenseitige Diskriminierung der Kinder auf, die auf Vorurteilen beruht oder diese umgekehrt schürt:

Die Kinder aus der Teichstraße sagten: „Die anderen Kinder“, und damit meinten sie die aus dem Bahnweg. Die Kinder aus dem Bahnweg sagten auch: „Die anderen Kinder“, und damit meinten sie die aus der Teichstraße. (WÖLFEL 1970: 5)

Für eine Gruppe ist die andere fremd und sonderbar, sodass der jeweils anderen Gruppe nur böse Eigenschaften zugeschrieben werden. Für die reichen Bewohner der Teichstraße sind die armen aus dem Bahnweg gering zu schätzende und gefährliche Leute, von denen man sich distanzieren muss.

Am Bahnweg wohnt nur schlechtes Pack. Das sind Leute, die keine Miete bezahlen, die nicht arbeiten. Mit denen wollen wir nichts zu tun haben. Spielt mit den Kindern aus dem Bahnweg nicht. (WÖLFEL 1970: 6)

Die Vorurteile der Erwachsenen über Menschen mit Migrationshintergrund werden an Kinder weitervermittelt, die mit der tatsächlichen Lebensweise der betreffenden Minderheitsgruppe nur wenig zu tun haben und meist nur vom Hörensagen Behauptungen aufgreifen, die der Wirklichkeit kaum entsprechen (vgl. MIHOK und WIDMANN, 2006: URL-). Wölfel weist auf die fehlende interkulturelle Kompetenz der Kinder und auf die bestehenden Klischees der Kinderentführung durch ‚Zigeuner:innen‘ und des Diebstahls sowie auf die Fremdheit der Türken hin. Das hilft dazu bei, die die Freundschaftsbeziehungen der Kinder erheblich beeinträchtigenden Vorurteile in Frage zu stellen, was der Sensibilisierung des Verständnisses für Andere in der Gesellschaft zugutekommt.

Und Zigeuner wohnen im Bahnweg! Sagten sie. „Manche Leute sagen, daß Zigeuner kleine Kinder stehlen!“

Sie sagten: „Ausländer gibt es auch dort, Türken. Man weiß nicht, was für Leute das sind. Die reden ja nicht richtig deutsch!“ (WÖLFEL 1970: 8)

Die sogenannten Stereotype bestimmen auch die Zuschreibungen: Für die Kinder aus der Teichstraße spielen die aus dem Bahnweg immer in den Kiesgruben, verstehen nichts und klauen die Sachen der anderen. Die Bahnweg-Kinder denken jedoch, dass diese aus

⁴ Wölfel behandelt „in ihrem autobiographisch geprägten Roman *Ein Haus für alle* (1991)“, in dem sie sich mit dem Thema Euthanasie auseinandersetzt, „die Verfolgung und Ermordung von Sinti und Roma während des Dritten Reiches“ (GLASENAPP 2008: 355). 1991, als Wölfel schrieb, war der Begriff ‚Zigeuner‘ noch geläufig.

der Teichstraße verzogen und verständnislos sind. Hiermit wird die gegenseitige Diskriminierung so weit geschürt, dass die Verachtung von verbalen Scherzen bis zur Analisierung des Fremden (wie es bei Kindern der Analstufe genau wie bei ihren Altersgenossen, Eltern, Verwandten und Lehrern der Fall ist; vgl. BORNEMAN 1976: 67) reichen kann: „Was wollt ihr hier? Teichstraßenaffen, Hosenscheißer! Paßt auf, da liegt ein Strohalm, gleich fliegt ihr auf den Arsch! Haut ab!“ (WÖLFEL 1970: 6) Zwar verblassen diese gegenseitigen Vorurteile in der Geschichte allmählich, sind aber als schmähende Ausdrücke bzw. Scherze zwischen den beiden Kindergruppen weiter zu beobachten.

*„Kommt wieder, wir freuen uns auch!“ riefen sie. „Dann schmeißen wir euch in die Kiesgrube, ihr armen Mamakinderchen! Ihr Schürzenbandlutscher! Sie lachten.
„Ja, morgen!“ schrien die aus der Teichstraße.
„Dann verhauen wir euch, ihre grinsenden Ohrwürmer!“ Sie lachten auch.
„Ihr stinkenden Käsemaden!“ schrien die aus dem Bahnweg.
„Ihr Kaninchenfurfänger!“ schrien die aus der Teichstraße.
Und so fing ihre Freundschaft an. (ebd.: 10)*

Hier geht es also im Zuge der realistischen Kinder- und Jugendliteratur um eine Freundschaftsgeschichte, die besagt, dass etwas Böses auch überraschenderweise umkehrbar ist.

In der Geschichte *Drei Straßen weiter* handelt es sich hingegen um eine Familie, die einerseits von ihren neuen Nachbarn für fremd gehalten und deswegen nicht akzeptiert, andererseits von den alten Bekannten voller Schadenfreude behandelt wird. Das Umziehen der Familie in eine neue Straße macht die alten Nachbarn so neidisch, dass sie womöglich sarkastische Bemerkungen machen: „Feine Leute seid ihr jetzt!“ sagten die alten Nachbarn. „Nächstens kennt ihr uns nicht mehr!“ (WÖLFEL 1970: 74). Auch die neuen Nachbarn bereiten für die Neuankömmlinge Probleme mit ihren diskriminierenden und beleidigenden Andeutungen. „Ich möchte nur wissen, weshalb Ihre Frau jede Nacht erst um ein Uhr nach Hause kommt. In anständigen Häusern gibt es so etwas nicht.“ (ebd: 76). Für die neue Umgebung ist die neue Familie ‚fremd als Komplementäre‘, und das soll immer so bleiben. Gemäß der oben genannten vierten Facette des Fremdverstehens „[wird] hier vor allem in der Erfahrung einer deutlichen Unterscheidung der Kulturen die Idee aufrechterhalten, dass Fremde fremd bleiben und dass man die Fremdheit in bestimmten Fällen nicht überwinden kann“ (HOFMANN / PATRUT 2015: 13): „Warum sind Sie nicht in den Baracken geblieben?“ (WÖLFEL 1970: 76) Solche Art der Diskriminierung erschwert das Leben der Betroffenen in erheblichem Maße, sodass die gegenseitige Distanzierung und Ghettoisierung der Minderheit allmählich zunehmen.

2.5 Unauffällige Außenseiterfiguren

Die Außenseiterfiguren in der Kinder- und Jugendliteratur erscheinen nicht immer als Behinderte, Fremde oder andere benachteiligte Gruppen, sondern sie sind als solche zu beobachten, die keine besonderen Eigenschaften haben und in der Gesellschaft ein ganz unauffälliges Leben führen. In der Geschichte *Hannes fehlt* geht es um ein kleines, für seine Klassenkameraden unauffälliges Schulkind. Bis zu dem Tag, als Hannes bei einem Schulausflug unversehens verschwunden ist, merkt niemand, was für ein Kind er ist.

„Der ist immer so still“ sagte einer. „Von dem merkt man gar nichts.“

„Komisch, daß er keinen Freund hat“ sagte ein anderer, „ich weiß noch nicht einmal, wo er wohnt.“

[...]

„Ist doch egal“, sagten sie.

[...]

„Wenn dem Hannes jetzt etwas passiert ist?“ sagte einer.

„Was soll dem passiert sein?“ rief ein anderer. „Meinst du, den hätte die Wildsau gefressen?“ (WÖLFEL 1970: 30)

In Gelächter ausbrechend sprechen sie dann unbekümmert über etwas anderes. Nach einer kurzen Weile fragt einer noch einmal: „Vielleicht hat er sich verlaufen? Oder er hat sich den Fuß verstaucht und kann nicht weiter. Oder er ist bei den Kletterfelsen abgestürzt?“ (ebd.: 31). Erst danach werden sie ein bisschen unruhig, aber das dauert nicht lange. Als Hannes dann mit einem geschnittenen Stock in seiner Hand mit dem Lehrer und dem Busfahrer unbekümmert zurückkommt, nehmen die MitschülerInnen endlich wahr, dass er einer von ihnen ist.

Aber nun war er wieder da, nun saß er auf seinem Platz und kramte im Rucksack.

Plötzlich sah er auf und fragte: „Warum seht ihr mich alle so an?“

„Wir? Nur so“ sagten sie.

Und einer rief: „Du hast ganz viele Sommersprossen auf der Nase!“

Sie lachten alle, auch Hannes.

Er sagte: „Die habe ich doch schon immer.“ (ebd.)

Die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Sommersprossen verweist eigentlich auf die erste Wahrnehmung seiner Existenz seitens der Schulfreunde, und dies ist ein gutes Omen. Ob sie von da an gute Freunde geworden sind, bleibt unklar, aber die (vorher herrschende) Gleichgültigkeit der Mitmenschen wird jedenfalls bloßgestellt.

3 Fazit

Der Einzug der realistischen, problemorientierten Texte in die Kinder- und Jugendliteratur ist erst ab dem gesellschaftlichen und kulturellen Wandel Ende der 1960er Jahre möglich geworden. Erst dann werden die Kinder als mündige Wesen angenommen, die ihre eigenen Gedanken und Wünsche haben und sie vertreten können. Anstelle der sozialen Ein- oder Unterordnung kommt die Emanzipation der Kinder in einer gründlich veränderten Gesellschaft. Darüber hinaus beginnen die Kinder selbstbewusst zu agieren und Kritik übend aufzutreten. Durch das geänderte pädagogische Grundverständnis werden die vormals dominierenden Erziehungsziele in Frage gestellt.

Die Geschichten von Wölfel kommen aus der Mitte des Lebens, da sie auf die von ihren eigenen Freunden erzählten Kindheitserlebnissen zurückgehen (vgl. WÖLFEL 2005). Sie thematisieren die das Leben der als Randgruppen empfundenen Mit/bürger:innen erschwernenden Probleme anhand der Alltagssituationen der Kinder und Erwachsenen, die auf jeweils fehlende Voraussetzung menschlich akzeptierbarer Verhältnisse aufmerksam machen bzw. die wunden Stellen in einer angeblich gut funktionierenden Gesellschaft aufdecken.

Die Gründe, warum die Menschen in der Gesellschaft als Außenseiter:innen bewertet werden, können in einem breiten Spektrum erläutert werden. Hier werden sie unter fünf Stichworten zusammengefasst. Die Außenseiterfiguren zeigen sich als vermeintlich marginale Typen, Behinderte, Fremde oder Minderheiten und alte oder unauffällige Menschen. Bemerkenswert ist aber, dass nicht alle von diesen Außenseitern in den Geschichten Kinder sind, sondern in nur vier davon werden sie als marginale oder Randgruppen dargestellt, während zwei Erwachsene als diskriminiert bzw. als Außenseiter:in angesehen werden können. Im Falle der Ausländer:innen und Minderheiten kann man außerdem nicht vordergründig von Außenseiter:innen sprechen, sondern von denjenigen, die sich von der Mehrheitskultur dazu gezwungen sehen, „in ihren Baracken zu bleiben“ bzw. am Rande der Gesellschaft leben zu müssen. Sie übernehmen die Rolle eines:r Fremden als Komplementäre, die fremd bleiben müssen, obwohl sie in Deutschland leben. Der afrikanische Junge Sintajehu jedoch ist außerhalb der Grenzen Deutschlands und spielt die Rolle eines Fremden als Resonanzboden des Eigenen, mit dem man sich identifizieren kann. Bei den alten, behinderten und unauffälligen Figuren handelt es sich vielmehr um Fremd(artig)e als Gegenbilder, die von der Gesellschaft verschmäht werden.

Gemeinsam ist jedoch allen Geschichten, dass die Kinder als agierende Figuren auftreten, entweder als Diskriminierende oder als Diskriminierte, wobei Wölfel gerne auf die Kinder fokussiert, um sie und ihre Eltern mit einer bitteren Wirklichkeit zu konfrontieren. Sie weist auf die Dauerhaftigkeit des jeweiligen Problems hin, indem sie womöglich das behandelte Thema als ungelöst dahinstellt, während die Geschichten mehrheitlich mit einer Versöhnung ausgehen, an der die Leser:innen sich orientieren können.

Literaturverzeichnis

- BECKER, S. Howard (2014). Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens. 3. Auflage. Hrsg. von Michael Dellwing. San Francisco: Springer VS.
- BORNEMAN, Ernest (1976). Die Welt der Erwachsenen in den «verbotenen» Reimen deutschsprachiger Stadtkinder. Olten und Freiburg i.Br.: Walter Verlag.
- DODERER, Klaus (1992). Literarische Jugendkultur. Kulturelle und gesellschaftliche Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. In: Doderer, Klaus und Ewers, Hans-Heino (Hrsg.). Jugendliteratur – Theorie und Praxis. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- v. GLASENAPP, Gabriele (2008). Historische und zeitgeschichtliche Literatur. In: WILD Reiner (Hrsg.). Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. 3. Auflage. Stuttgart-Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 347–359.
- HOFMANN, Michael/ PATRUT, Iulia-Karin (2015). Einführung in die interkulturelle Literatur, Darmstadt: WBG (= Einführung Germanistik).
- KAMINSKI, Winfred (1987). Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina (2012). Kinder- und Jugendliteratur. Eine Einführung. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- LUDWIG, Klemens (1990). Bedrohte Völker. Ein Lexikon nationaler und religiöser Minderheiten. Zweite überarbeitete Auflage. Nördlingen: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- MIHOK, Brigitte und WIDMANN, Peter: „Sinti und Roma als Feindbilder“. Bundeszentrale für politische Bildung, 13. Januar 2006. URL: <https://m.bpb.de/izpb/9720/sinti-und-roma-als-feindbilder> [Stand 02.01.2021]
- SCHÄFFTER, Ortfried (Hrsg.) (1991). Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- SCHEINER, Peter (1984). Realistische Kinder- und Jugendliteratur. In: Gerhard Haas (Hrsg.) Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch. Stuttgart: Philipp Reclam Jun. S. 37–62.
- SCHIKORSKY, Isa (2012). Kurze Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- STEINLEIN, Rüdiger (2008). Neubeginn, Restauration, antiautoritäre Wende“. In: Wild, Reiner (Hrsg.). Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. 3. Auflage Stuttgart-Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 312–342.
- WEINKAUFF, Gina (2006): Ent-Fernungen. Fremdwahrnehmung, zur Thematisierung kultureller Alterität in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur seit 1945. Mit einem Vorwort von Ulrich Nassen. Band 1. München: Iudicium Verlag.
- WEINKAUFF, Gina und v. GLASENAPP, Gabriele (2014). Kinder- und Jugendliteratur. 2. Auflage. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

WÖLFEL, Ursula (1970). Die grauen und die grünen Felder. Mülheim: Neithart Anrich Verlag.

WÖLFEL, Ursula (2005). Über Die grauen und die grünen Felder. In: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Heft 16/2005, S. 61–65.

Interkulturalität und Kulturtransfer in der Rezeption der siebenbürgisch-ungarischen Literatur

ORSOLYA TÓTH

CHRISTLICHE UNIVERSITÄT PARTIUM

RUMÄNIEN

Abstract:

Im Mittelpunkt dieser Studie stehen Rezensionen über die deutschsprachigen Übersetzungen der siebenbürgisch-ungarischen Literatur. Ein wichtiger Ausgangspunkt der Forschung war ein Praktikum bei dem Ungarischen Institut in Regensburg, wo in der vom Institut betreuten Sondersammlung 'Ungarische Literatur in deutscher Sprache' eine Datenbank über Werke aufgebaut wurde, die in deutschsprachiger Übersetzung vorliegen. Ein bedeutender Aspekt der Studie ist die Relevanz des Kulturtransfers und der Interkulturalität, die umso wichtiger sind, dass die untersuchten literarischen Werke aus Siebenbürgen stammen, wo Multikulturalität und Zusammenleben verschiedener Nationalitäten alltägliche Themen sind. Das Ziel ist es, Anhaltspunkte zu einer Rezeptionsanalyse anhand deutschsprachiger Rezensionen zu liefern.

Schlüsselwörter: Interkulturalität, Kulturtransfer, Minderheitenliteratur, Siebenbürgen, Rezeption, Übersetzung

Interculturality and cultural transfer in the reception of Transylvanian-Hungarian literature

Abstract:

This research focuses on reviews of German-language translations of Transylvanian-Hungarian literature. An important starting point for the research was an internship at the Hungarian Institute in Regensburg, where a database of works that are available in German translation was set up in the collection Sondersammlung 'Ungarische Literatur in deutscher Sprache' (Hungarian literature in German), which the institute manages. An important aspect of the study is the relevance of cultural transfer and interculturality, which are all the more important that the analysed literary works come from Transylvania, where multiculturalism and the coexistence of different nationalities are common themes. The aim is to provide clues for a reception analysis based on German-language reviews.

Keywords: interculturality, cultural transfer, minority literature, Transylvania, reception, translation

1 Einführung

Im Mittelpunkt dieser Forschung stehen Rezensionen, die zu den deutschsprachigen Übersetzungen der siebenbürgisch-ungarischen Literatur erschienen sind. Solche Romane wurden ausgewählt, deren Autoren siebenbürgischer Abstammung sind und die ins Deutsche übersetzt wurden. Als Basis dieser Forschung dient ein Praktikum bei dem Ungarischen Institut in Regensburg, wo in der vom Institut betreuten *Sondersammlung Ungarische Literatur in deutscher Sprache*¹ eine Datenbank über Werke aufgebaut wurde, die in deutschsprachiger Übersetzung vorliegen. Ein bedeutender Aspekt der Studie ist die Relevanz des Kulturtransfers und der Interkulturalität, die umso wichtiger sind, dass die untersuchten literarischen Werke aus Siebenbürgen stammen, wo Multikulturalität und Zusammenleben verschiedener Nationalitäten alltägliche Themen sind. Es wird der Frage nachgegangen, in welchem Kontext Siebenbürgen und die siebenbürgisch-ungarische Literatur dargestellt wird, was für Gedanken und Meinungen bezüglich des historischen Rahmens vermittelt werden, beziehungsweise welche Konstruktionen und Bilder über Siebenbürgen dem deutschen Leser nähergebracht werden.

2 Interkulturalität und Kulturtransfer

Um den Prozess und die einzelnen Elemente des kulturellen Transfers hinsichtlich der Untersuchung der deutschen Rezeptionen erkennen und identifizieren zu können, sollten zuerst die Begriffe Interkulturalität und Kulturtransfer unter die Lupe genommen werden. Einen ausführlichen Einblick bietet Lüsebrinks *Interkulturelle Kommunikation* (LÜSEBRINK 2008). In seinem Werk betont Lüsebrink, dass die Interkulturalität nicht nur auf der interpersonalen Interaktion basiert, sondern auch die Medien, die Mediatisierung spielen eine wichtige Rolle im Prozess der interkulturellen Kommunikation (LÜSEBRINK 2008:8). Durch den Einfluss von Medien wird der Prozess des Kulturtransfers in den Vordergrund gesetzt. Lüsebrink fasst den Sinn des Kulturtransfers folgenderweise zusammen:

Kulturtransferprozesse betreffen die interkulturellen Vermittlungsformen zwischen Kulturen, das heißt jene Kulturgüter und -praktiken die übertragen und in einer spezifischen Zielkultur rezipiert werden: Informationen, Diskurse, Texte, Bilder, Institutionen und Handlungsweisen und hiermit auch sie kulturelle Dimension des Transfers von Objekten, Produkten und Konsumgütern. (LÜSEBRINK 2008:129)

¹ Vgl. <http://www.literatur.ungarisches-institut.de>.

Der Kulturtransferprozess ist also ein fester Bestandteil der internationalen Beziehungen. Ausgehend von dem obigen Zitat könnte man feststellen, dass diese Vorgänge, die im Rahmen des Kulturtransfers wahrgenommen werden, in Bezug auf die Übersetzungen bestmöglich zu erkennen sind. In diesem Sinne können Bücher, Filme und andere Medien als Vermittler der interkulturellen Kommunikation sein. Es ist äußerst wichtig, dass verschiedene, mithilfe von Medien übertragene Elemente aus quantitativer und qualitativer Hinsicht analysiert und wiedergegeben werden. Diesbezüglich tritt die Relevanz der Bestrebungen eines Übersetzers auf, der unter anderem dafür verantwortlich ist, dass die kulturellen Elemente, die Einzelheiten, die Schwierigkeiten aufweisenden Merkmale in die Zielkultur richtig eingesetzt werden. Zu seinen Aufgaben gehört auch, dass er erklärt, kommentiert, beschreibt und vermittelt. Der Übersetzer ist also ein Vermittler, der das kulturelle Produkt (in unserem Fall die literarischen Werke) von der Ausgangskultur in die Zielkultur integriert. Ein weiterer, wichtiger Begriff ist die Adaptation der kulturellen Formen. Diesbezüglich sind die Anpassung von Texten, Institutionen, Praktiken zu der Zielkultur, die verschiedenen Formen der Kommentare, die unter anderem als Literatur- beziehungsweise als Kulturkritik wahrgenommen werden, bedeutend. Die eindeutige Präsenz der kulturellen Adaptation eines literarischen Werkes ist in den Titelübersetzungen, Vor- beziehungsweise Nachworten und in Interviews ausgeprägt. Im Falle der Rezeption und Interpretation der Literatur fremder Kulturen spielt die Adaptation eine wichtige Rolle. Die Titel können laut Lüsebrink unterschiedlich übersetzt werden. Es besteht die Möglichkeit der wort-wörtlichen Übersetzung und der inhaltlich abweichenden Titelübersetzungen, die erklärend sind und dabei Missverständnisse ausschließen (LÜSEBRINK 2008:129-136). Des Weiteren wird versucht, die Transferprozesse anhand der Rezeption literarischer Texte in den Vordergrund zu setzen.

3 Die Rezeption der siebenbürgisch-ungarischen Literatur

3.1 Miklós Bánffy

Die zwischen 1934-1940 publizierte *Siebenbürgen-Trilogie* von Miklós Bánffy wurde erst zwischen 2012-2015 ins Deutsche übersetzt. Die deutsche Übersetzung der Trilogie erscheint bei dem Wiener Zsolnay Verlag, unter den Titeln *Die Schrift in Flammen, Verschwundene Schätze, In Stücke gerissen*. Der Übersetzer, Andreas Oplatka, ist ein Journalist und Historiker ungarischer Abstammung aus der Schweiz. Die Übersetzung des ersten Teils der Trilogie erscheint 2012, und schon in demselben Jahr tauchen mehrere deutschsprachige Rezensionen in verschiedenen deutschen, österreichischen und schweizerischen Zeitungen und Zeitschriften auf. In der *Berliner Zeitung* wird Siebenbürgen, der als Schauplatz dient, den deutschen Lesern als der römische Ort „trans

silvana”, also als Region „durch die Wälder” dargestellt. Es wird hervorgehoben, dass die deutsche Übersetzung nach der ungarischen Wiederentdeckung erschienen ist und die Lebensgeschichte eines transsylvanischen Grafen beschreibt, der in diesem Fall nicht Drakula ist, sondern ein anderer Graf der europäischen Literatur:

Jenseits der Wälder – trans silvana hieß das bei den alten Römern – ist Spektakuläres zu entdecken. Keine Bange, wir sprechen jetzt nicht von Dracula und seinen lästigen Nachfolgern, sondern von einem anderen Grafen der europäischen Literatur. Wie Miklós Bánffy in seiner „Siebenbürger Geschichte“ die Sphären der Liebe, Kunst, Gesellschaft, Ökonomie und Politik zu einem prächtigen Sittenbild des ungarischen Adels verzahnt, ist ebenso ambitioniert wie bezaubernd. Mit dem ersten Teil „Die Schrift in Flammen“ ist Bánffys transsilvanisches Romanprojekt nach 80 Jahren erstmals auch auf Deutsch zu lesen. (SCHNITZLER 2012)

Dem Rezensenten zufolge kann Bánffy mit Joseph Roth verglichen werden, aber gleichzeitig tauchen in dem Roman Elemente aus dem bekannten Tolstoi-Roman, *Krieg und Frieden* und aus Goethes *Die Leiden des jungen Werther* auf. Er beschreibt den Schauplatz des Romans als ein Ort, der damals unter ungarischer Herrschaft und zumeist von Rumänen bewohnt war, der jahrhundertlang Autonomie genoss und für die Siebenbürger Sachsen als Wohnort diente, der 1920 Teil von Rumänien wurde. Als wichtigstes Ereignis des Romans wird der Verfall der Monarchie und der Ausbruch des Ersten Weltkrieges bezeichnet (SCHNITZLER 2012). Norbert Meyer veröffentlicht eine Rezension in *Die Presse* und empfindet den Roman so elegisch und elegant, wie ein Werk von Joseph Roth. Laut dem Rezensenten kann der Roman mit Robert Musils *Der Mann ohne Eigenschaften* verglichen werden. Mayer erwähnt die Thematik der Aristokratie kaum, sein Schwerpunkt liegt auf dem Verfall der Habsburgermonarchie (MAYER 2012). Die in der *Frankfurter Allgemeine Zeitung* erschienenen Rezension stellt Bánffy als Tolstoi aus Siebenbürgen dar, aber es wird betont, dass in seinen Werken auch der Stil von Joseph Roth und Marcel Proust bemerkbar ist. Ulrich Baron schreibt in der *Süddeutsche Zeitung*, dass das Werk auch die ungarische Variante des Romans *Vom Winde verweht* sein könnte. Des Weiteren wird hervorgehoben, dass die politischen Ereignisse, die sich im Werk aneinanderreihen, von Bánffy auch im wahren Leben erlebt wurden:

Der Autor Bánffy aber sah die Welt von gestern nicht nur deshalb klarer als seine Gestalten, weil er ihnen drei Jahrzehnte voraus war, sondern auch weil er diese Welt mitgeprägt hatte. Von 1912 bis 1918 war er Intendant der Budapester Oper und des Nationaltheaters, war ein Förderer Béla Bartóks, literarischer Autor, Bühnenbildner und Kostümgestalter. Im Jahre 1916 plante er die Dekorationen für die Krönung Karls IV., des letzten Königs von Ungarn. Als Diplomat und als Außenminister strebte er nach dem Ersten Weltkrieg eine Union zwischen Ungarn und Rumänien an – und blieb dabei so erfolglos wie 1943, als er versuchte, beide Länder aus dem Lager der Achsenmächte zu lösen. (BARON 2015)

Cornelius Hell veröffentlicht seine Rezension im *Öl Radio*, in der er den beispiellosen Erfolg der ungarischen Literatur auf deutschem Sprachgebiet erwähnt. Der Rezensent empfindet die Übersetzung von Bánffys Werken als eine Überraschung. Hell ist der Meinung, dass Siebenbürgen als eine kleine „eigene Welt“ (HELL 2012) im Mittelpunkt des Romans steht. Seiner Auffassung nach erfüllt Siebenbürgen heute die Funktion der europäischen Peripherie. Hell betont, dass der damalige siebenbürgische Adel nichts mit dem ungarischen Adel, also Gentry zu tun hatte. Der Roman trägt keine modernen Züge, die zu dieser Epoche charakteristisch waren, enthält eher Traditionen, wie zum Beispiel der in Siebenbürgen bewahrte Biedermeier-Tanz. Laut Hell kann der Roman wegen der Abwesenheit moderner Züge nicht mit Musils Werk verglichen werden. Dem Rezensenten zufolge ist es unerlässlich beim Lesen und Verstehen des Romas, auch die heutige Lage von Siebenbürgen und Ungarn zu kennen (HELL 2012). Walter Klier betont die Relevanz des Romans auch in dem Sinne, dass er auf dem westlichen Teil der ehemaligen Monarchie vorliegt. In seiner Rezension in der *Wiener Zeitung* wird hervorgehoben, dass das literarische Bild der Monarchie ohne dieses Werk unvollständig wäre (KLIER 2012).

Die Übersetzung des zweiten Teils der Trilogie erscheint 2013. Danach folgen sämtliche Rezensionen, wie die von Wolfgang Schneider. Er betont in seiner Kritik im *Deutschlandradio Kultur*, dass in dem zweiten Teil der Trilogie der Schwerpunkt auf den internationalen Spannungen liegt. Schneider veröffentlichte eine Rezension auch in der *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, in der den Liebesszenen mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Diesen zweiten Teil versteht der Rezensent als ein Übergang zu einer „Endphase“ (SCHNEIDER 2013). Alex Bänningers Kritik in *Journal 21* berichtet über die Hauptthemen und Gedanken des Romans:

Inhaltlich geht es um die letzten Jahre des Habsburgerreichs vor dem Ersten Weltkrieg und den Zerfall Ungarns. Aus dessen Perspektive – einer uns kaum bekannten, aber unser Geschichtsverständnis erhellenden – schildert Miklós Bánffy aus eigenem Erleben in der Form eines faktengenauen Romans die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Entwicklungen vor dem "Ende des bürgerlichen Zeitalters" (Wolfgang J. Mommsen) und der "Urkatastrophe Europas" (George F. Kennan). (BÄNNINGER 2013)

Das Werk beschreibt die Heimat von Drakula in der Zeit der Monarchie – äußert sich die Rezensentin Stefana Sabin. Die Landschaften, die literarische Geografie, die durch die Geschichte umgeben werden, stehen im Mittelpunkt des Romans. Die Rezensentin vergleicht Bánffy weiterhin mit Tolstoi und Lampedusa. Außer dieser Rezension veröffentlicht die *Neue Zürcher Zeitung* das Schreiben von Oliver Pfohlmann, der Siebenbürgen auch als Drakulas Heimat darstellt. Seiner Meinung nach ist das Werk eine Mahnung für die nächsten Generationen (PFOHLMANN 2013). Andreas Puff-Trojan behauptet, dass mithilfe der im Roman erschienenen Beschreibungen entsteht die literarisierte Geschichte und genau das macht das Werk originell und wertvoll. Puff-

Trojan hebt hervor, dass der Schauplatz zwar Siebenbürgen ist, das Werk aber nichts mit Drakula zu tun hat. In diesem Fall sind die Österreicher die Blutsauger, die die Freiheitsbewegungen niederschlagen, aber auch die Ungarn, die die Minderheiten unterdrücken (PUFF-TROJAN 2013). Die *Tiroler Tageszeitung* stellt den Roman als eine deutlich zusammengefasste Beschreibung des Untergangs der ungarischen Aristokratie dar. In der Rezension wird betont, dass das Werk als „Bitterkeit des Ungarntums“ gelesen werden könnte und als Allegorie zu den aktuellen Geschehnissen dient (o.V. 2013).

Der letzte Teil der Trilogie wurde 2015 übersetzt. Oliver Pfohlmann veröffentlicht seine Kritik auf dem *literaturkritik.de* Portal beziehungsweise in der *Neue Zürcher Zeitung* und betont, dass er eine Parallele zwischen Bánffys Roman und *Die Schlafwandler* beobachtet, und meint, dass das Werk als eine Mahnung verstanden werden kann. Pfohlmann stellt den dritten Teil der Trilogie als eine Abrundung der bisherigen Geschehnisse dar. Diese Abrundung erfolgt durch den Frieden von Trianon, der auch das problematische Thema des Werks ist (PFOHLMANN 2016):

„Gezählt, gewogen und zerteilt“: Unerbittlich folgt Miklós Bánffys (1873–1950) große „Siebenbürger Geschichte“ dem alttestamentarischen Menetekel. Der dritte Teil der erst seit wenigen Jahren wiederentdeckten Romantrilogie trägt folgerichtig den Titel „In Stücke gerissen“. Dieses Schicksal musste das Königreich allerdings streng genommen erst mit dem Frieden von Trianon 1918 erleiden, als Bánffys Heimat Siebenbürgen an Rumänien fiel; in seinem Monumentalroman über die untergehende, hier noch einmal opulent heraufbeschworene Belle Époque in Ungarn bleibt es dagegen ausgespart. (PFOHLMANN 2016)

Dem Kritiker Ulrich Baron zufolge ästhetisiert der Roman die verlorene Heimat und gilt als Urteil und Warnung vor der Fortsetzung der Katastrophe (BARON 2015). Lerke von Saalfeld beschreibt das Werk in dem *Südwestrundfunk* als ein Meisterwerk, das Siebenbürgens Autonomiebestrebungen gegen Wien und Budapest darstellt, und das „mit Ironie ein ausgezeichnetes Zeitbild über den Verfall malt“ (SAALFELD 2015).

3.2 György Méhes

Der Roman *Siebenbürger Millionäre* erscheint zuerst im Jahre 1994, aber er wurde nach der Wiedererscheinung 2005 bekannt. Im folgenden Jahr wurde die deutsche Übersetzung von Géza Deréky herausgegeben. Der Originaltitel ist *Kolozsvári milliomosok* (Klausenburger Millionäre), aber die deutsche Übersetzung des Titels (*Siebenbürger Millionäre*) deutet auf eine größere, im Ausland eher erkennbare Region hin. Dem deutschen Leser ist Siebenbürgen ein wichtiger Anhaltspunkt, weil Siebenbürgen als Heimat der Siebenbürger Sachsen identifiziert werden kann. In der deutschen Zeitschrift *RP Online* taucht die Rezension von Susanne Röber auf, in der

zuerst ein geografisch-politisches Siebenbürgen-Bild und Rumänien dargestellt wird und die hier ansässige sächsische und jüdische Bevölkerung hervorgehoben werden (RÖBER 2006). Sie berichtet über das hektische politische Leben im damaligen Siebenbürgen:

Der Autor György Méhes (geb. 1916) zeichnet nüchtern aber unterhaltsam anhand der privaten Eckdaten der Familie (Liebe, Hochzeit, Geburt und Tod) ein Bild von dieser Epoche. Was als Familien-Klatsch daherkommt, drückt letztlich nur die Klassen- und Religionskonflikte jener Zeit aus: Siebenbürgern ist geprägt von Auseinandersetzungen zwischen Deutschen und Ungarn, Europäern und Türken, Arbeitern und Fabrikanten, Juden und Protestanten oder altem Adel und neureichen Emporkömmlingen. (RÖBER 2006)

In der Rezension sind historische Ereignisse wie der Zweite Weltkrieg und die zusammenhängenden Konflikte in den Vordergrund gestellt. Der Rezensentin zufolge sind in dem Roman solche Schauplätze erkennbar, die von den jüngeren deutschen Generationen im Zusammenhang mit der Geschichte der Vertriebenen erkannt werden könnten.

3.3 **Ádám Bodor**

Schutzgebiet Sinistra (Sinistra körzet) ist ein am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts erschienener Roman, der schon 1994, zwei Jahre nach der Erscheinung ins Deutsche übersetzt wurde. Eine deutsche Rezension erscheint gleich im Jahre 1994 in *Die Zeit*. Der Rezensent Karl-Markus Gauß schreibt eine Kritik, deren Titel *Eine Entdeckung: Der ungarische Erzähler Ádám Bodor. Nachrichten aus Lateineuropa* ist. In der Einführung wird der von Helmut Britz stammende Begriff Lateineuropa erklärt (GAUß 1994), der aber nicht unbedingt im Zusammenhang mit Siebenbürgen erwähnt werden kann.

Der rumäniendeutsche Publizist Helmut Britz hat einmal vorgeschlagen, für die von Armut und Korruption verheerten, in phantastischer Despotie erstarrten Länder im Süden unseres Kontinentes den Begriff „Lateineuropa“ in Verwendung zu bringen. Aus Lateineuropa, einem Raum, in dem Diktatoren und Mythen leben, erreicht uns jetzt ein fesselnder Roman, der in seiner Verbindung von krassem Realismus und überbordender Phantastik über weite Strecken geradezu „tropikalisch“ anmutet und auch von einem García Marquez geschrieben sein könnte. (GAUß 1994)

Die Rezension von Gauß deutet darauf hin, dass das Werk von Bodor große Ähnlichkeiten zu den Werken von Garcia Marquez aufweist. Das Werk wird von Gauß als eine besondere geografische Einheit dargestellt, deren Bewohner sehr unterschiedlich sind und in einer multikulturellen Umgebung zusammenleben. Der Rezensent hält es für wichtig, dass die in der Gegend wohnenden deutschsprachigen Zipser in der Rezension

als Anhaltspunkt für den deutschen Leser erscheinen. Gauß versucht die Aufmerksamkeit des deutschen Lesers auf den ungarischen Autor und auf das beschriebene Lateineuropa zu lenken. Seiner Meinung nach ist dieses Lateineuropa keine Ausnahme, sondern ein (mindestens für den deutschen Leser) außergewöhnliches Beispiel. Als Hauptthema des Romans erwähnt er die Korruption. Diese Interpretation ist jedoch äußerst fragwürdig, denn im Roman wird eigentlich die Geschichte einer Familie dargestellt. Des Weiteren beschreibt er den Autor des Romans als ein ausgezeichneter Erzähler, der „weder schwere östliche Kost noch kalorienreduzierte westliche Mode“ anbietet (GAUß 1994).

Der Besuch des Erzbischofs, Originaltitel *Az érsek látogatása*, wurde schon im Jahr der Erscheinung ins Deutsche übersetzt und rezensiert. Die Rezensentin Klara Obermüller hebt die aufmerksamkeitseregende, erschreckende und grausame Seite des Werkes hervor. Schon die Rezension wird eindeutig betitelt: *Warten, warten, warten...* Dieses Warten-Motiv im Roman von Bodor wird mit dem absurden Roman *Warten auf Godot* von Becket in Verbindung gebracht. Aber auch Kafkas *Der Prozess* und Gogols *Der Revisor* können der Rezensentin zufolge im Zusammenhang mit Bodors Werk erwähnt werden. Die Rezensentin präsentiert eine geografisch-historische Einführung und stellt den Roman als Vermittler des Milieus eines totalitären Regimes dar (Obermüller 1999):

Der Autor dieser unheimlichen Erzählung stammt aus Siebenbürgen, ist in den achtziger Jahren nach Ungarn übersiedelt und lebt heute in Budapest. Er kennt die gottverlassenen Landstriche und verschlafenen Ortschaften im Grenzgebiet zwischen Rumänien und Ungarn, er kennt die politischen Verhältnisse, die über Jahrzehnte hinweg in jenem Teil Europas herrschten, er kennt die verzweifelte Hoffnung der Menschen dort und das Grauen, das wie die Giftdämpfe der nahen Mülldeponie in sämtliche Poren des Daseins dringt. Seine Erzählung "Der Besuch des Erzbischofs" ist eine Metapher auf das Leben unter einem totalitären Regime. Bogdanski Dolina ist vermutlich auf keiner Landkarte zu finden. Doch Bogdanski Dolina ist überall, wo Willkür herrscht und Menschen einer Macht ausgeliefert sind, die sie nicht kennen, nie gesehen haben und die doch immer dann zuschlägt, wenn man es am wenigsten erwartet. (OBERMÜLLER 1999)

Hans Jürgen Balmes findet den Becket-Vergleich auch passend, aber seine Rezension in der *Neue Zürcher Zeitung* betont eine Ähnlichkeit mit Czernowitz. Das Dasein der Ungarn, unter anderem auch „in fast jedem Winkel des Balkans“, wird hervorgehoben: „in der Slowakei, wo sie so ungerne gelitten sind wie in der Krajina-Ebene, in Temesvar, wo Ceausescu sein Ende fand, oder in Siebenbürgen“ sind auch Ungarn zu finden. Dem Rezensenten zufolge ist der beschriebene Ort ohne Zweifel das Ende der Welt (BALMES 2000). *Die Zeit* präsentiert die Kritik von Gabriele Killert, die ein Zitat von Imre Kertész mit der Kernaussage des Romans in Zusammenhang bringt: „Darin kommt alles zusammen, was für ein gutes Buch notwendig ist.“ Sozialismus, Terror und Balkan

spielen in der Darstellung des Romans eine bedeutende Rolle: die erwähnten Begriffe fassen deutlich zusammen, worum es in dem Roman geht (KILLERT 1999).

3.4 Alaine Polcz

Der psychologische Roman *Frau an der Front* von Alaine Polcz erscheint zuerst im Jahr 1991, aber die deutsche Übersetzung von László Kornitzer taucht erst 2012 bei dem Berliner Suhrkamp Verlag auf. In seiner Rezension in *Deutschlandfunk Kultur* vergleicht Jörg Plath das Werk mit dem Roman *Eine Frau in Berlin*. Die Kritik in der *Neue Zürcher Zeitung* bietet einen Einblick in das Leben und Trauma der Autorin. Der Rezensent findet Zusammenhänge mit den Schriften von Péter Nádas, wo das „Sterben als Licht- und Eiswerdung“ auftritt. In der Rezension wird der Roman von Alaine Polcz als Spiegel eines schockierenden Ereignisses dem ungarischen Publikum dargestellt. Es wird auch hinzugefügt, dass Rumänien nach dem Pakt mit Hitler zum Schauplatz des Kriegs wurde (PLATH 2012). In der Rezension von Breitenstein spielen die Rettung und Verbergung der Juden eine zentrale Rolle. Das Werk wird als ein epochales Dokument der „Aufrichtigkeit und Menschlichkeit“ (BREITENSTEIN 2012) genannt und wird zumeist als ein Kriegsbericht aufgefasst, der ein authentisches Bild über das Leben einer Frau bezüglich der damaligen Ereignisse gibt (BREITENSTEIN 2012). Raphaela Kula berichtet in ihrer Rezension in der Zeitung *analyse&kritik* über den historischen Hintergrund des Romans: „Im Frühjahr 1944 wird Klausenburg in Siebenbürgen von deutschen Truppen besetzt“. Schon am Anfang berichtet die Rezensentin über das Leben der Autorin, die jüdische Bekannte unterstützt und vor der Deportation schützt. In der Rezension von Lerke von Saalfeld wird ganz am Anfang mitgeteilt, dass Alaine Polcz der durch den Vertrag von Paris wieder zu Rumänien annektierten Region entstammt, sie ist in der siebenbürgischen Stadt Klausenburg geboren. Hier wird zum ersten Mal erwähnt, dass diese Region äußerst gefährlich sei: „Auf der einen Seite die ungarischen und deutschen Nationalsozialisten, auf der anderen Seite die Rumänen, die sich von Hitler losgesagt hatten und nun auf die Karte der Roten Armee setzten“. Saalfeld erwähnt auch die Parallelität mit dem Roman *Frau in Berlin*. Sie hebt einen der wichtigsten Sätze des Romans hervor: „Im Krieg wird man selbst zum Monster“ (SAALFELD 2012).

4 Fazit

Aus der Sicht der Interkulturalität und des Kulturtransfers sind in den Rezensionen, die zu den siebenbürgisch-ungarischen literarischen Werken erschienen sind, eindeutige Faktoren anwesend, die die erfolgreiche Rezeption ermöglichen. Man soll aber auch die Tatsache vor Augen halten, dass in den Rezensionen manchmal kein genaues Bild über die geographische Lage oder den geschichtlichen Hintergrund dargestellt wird. Sie

stellen auch eine Meinung oder eine Vorstellung der Rezensenten und Rezensentinnen dar. Ein wichtiger Anhaltspunkt im Falle mehrerer Rezensionen ist die Erwähnung verschiedener Werke der Weltliteratur. Vor allem in den Rezensionen zu Miklós Bánffy's Werken werden solche berühmten Autoren, wie Tolstoi, Joseph Roth, Robert Musil und Theodor Fontane erwähnt. Bei Ádám Bodor taucht mehrmals der Name von Samuel Beckett auf. Dieser Aspekt ermöglicht dem Leser eigentlich einen Zugang über die Weltliteratur zur ungarischen Literatur. Ein anderer Aspekt ist der Vergleich mit anderen ungarischen Schriftstellern, wie zum Beispiel Sándor Márai, Antal Szerb, Imre Kertész oder Dezső Kosztolányi. Solche Anmerkungen haben oft zwar nichts mit dem behandelten Roman zu tun, trotzdem können sie dem Leser die ungarische Literatur durch schon bekannte Vertreter näherbringen. Der Prozess des kulturellen Transfers wird durch die Darstellung verschiedener geografisch-historischen Hintergründe verdeutlicht, auch wenn das Wissen der Rezensenten und Rezensentinnen in dieser Hinsicht fallweise mangelhaft ist. Die in den literarischen Werken auftauchenden historischen Ereignisse werden durch Geschehnisse mit österreichischem oder deutschem Bezug reflektiert. Die Rezensenten stellen die Folgen des Untergangs des Habsburgischen Reiches in Siebenbürgen parallel mit den Ereignissen im Westen des Reiches dar. Themen wie Minderheitenkonflikte, der Untergang der Aristokratie, der Krieg, die Judenverfolgung werden zumeist hervorgehoben und im deutschen oder österreichischen Kontext präsentiert. Dadurch wird dem deutschen Leser nicht nur eine andere Perspektive, sondern auch eine Welt eröffnet. In mehreren Rezensionen wird die Tatsache betont, dass ohne diese Übersetzungen die Auffassungen bezüglich der östlichen Hälfte der ehemaligen Monarchie nicht vollständig wären. Auch die in Siebenbürgen sesshaften deutschen Minderheiten können weiterhin eine Brücke zwischen den Kulturen bilden, und werden oftmals in den Rezensionen erwähnt.

Literaturverzeichnis

- ALBATH, Maike (2012): Abgesang auf die Aristokratie. In: Deutschlandfunk Kultur.
https://www.deutschlandfunk.de/abgesang-auf-die-aristokratie.700.de.html?dram:article_id=206942 [Stand 1.8.2020].
- ALBATH, Maike (2012): Csardas in Siebenbürgen. In: Die Welt.
https://www.welt.de/print/die_welt/literatur/article106294700/Csardas-in-Siebenbuergen.html [Stand 5.8.2020].
- BALMES, Jürgen Hans (2000): In der Wiedergängerwelt. In: Neue Zürcher Zeitung.
<https://zeitungsarchiv.nzz.ch/neue-zuercher-zeitung-vom-24-02-2000-seite-61.html?hint=6311423> [Stand 20.3.2020].
- BÄNNINGER, Alex (2013): Noblesse oblige. In: Journal21.
<https://www.journal21.ch/noblesse-oblige> [Stand 5.8.2020].

- BARON, Ulrich (2015): Wenn die Eisnadeln schmelzen. In: Süddeutsche Zeitung. <https://www.sueddeutsche.de/kultur/ungarische-literatur-wenn-die-eisnadeln-schmelzen-1.2474794> [Stand 4.9.2020].
- BREITENSTEIN, Andreas (2012): Das Fernglas umdrehen. In: Neue Zürcher Zeitung. <https://zeitungsarchiv.nzz.ch/neue-zuercher-zeitung-vom-18-10-2005-seite-55.html?hint=1574071> [Stand 9.10.2020].
- GAUSS, Karl-Markus (1994): Eine Entdeckung: Der ungarische Erzähler Ádám Bodor. Nachrichten aus Lateineuropa. In: Die Zeit. <https://www.zeit.de/1994/45/nachrichten-aus-lateineuropa> [Stand 6.10.2020].
- GEHR, Martin: Was ist eine Rezension? <https://www.rkm-journal.de/faq/was-ist-eine-rezension> [Stand 20.9.2020].
- HELL, Cornelius (2012): Die Schrift in Flammen. In: Ö1 Radio. <https://oe1.orf.at/artikel/310300/Die-Schrift-in-Flammen> [Stand 6.10.2020].
- HELL, Cornelius (2014): Spinnennetz der Geschichte. In: Der Standard. <https://derstandard.at/1392685907631/Spinnennetz-der-Geschichte> [Stand 10.9.2020].
- KILLERT, Gabriele (1999): Honig, schwer wie Blei. In: Die Zeit. https://www.zeit.de/1999/42/Honig_schwer_wie_Blei [Stand 20.9.2020].
- KLIER, Walter (2012): Die Zauberkraft der Literatur. In: Wiener Zeitung. https://www.wienerzeitung.at/themen_channel/literatur/autoren/445322_Die-Zauberkraft-der-Literatur.html [Stand 10.9.2020].
- KULA, Raphaela (2012): Aufgeblättert. In: analyse&kritik. https://www.akweb.de/ak_s/ak576/03.htm [Stand 30.10.2020].
- LEHNERT, Gertrud (2005): Liebe in den Zeiten des Krieges. In: Deutschlandfunk Kultur. https://www.deutschlandfunkkultur.de/liebe-in-zeiten-des-krieges.950.de.html?dram:article_id=133129 [Stand 10.9.2020].
- LÜSEBRINK, Hans (2008): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. Stuttgart: Metzler. 129–136.
- MAYER, Norbert (2012): Ungarns Welt von gestern. In: Die Presse. <https://diepresse.com/home/spectrum/literatur/734963/Ungarns-Welt-von-gestern?from=suche.intern.portal> [Stand 7.8.2020].
- OBERMÜLLER, Klara (2000): Der Besuch des Erzbischofs/Az érsek látogatása. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/belletristik/rezension-belletristik-warten-warten-warten-110371.html> [Stand 6.9.2020].
- o.V. (2013) Die Adeligen, gefangen in ihrer Dekadenz. In: Tiroler Tageszeitung. <https://www.tt.com/kultur/literatur/6351860/die-adeligen-gefangen-in-ihrer-dekadenz> [Stand 9.10.2020].
- PFOHLMANN, Oliver (2013): Der Tolstoi Transsilvaniens. In: Neue Zürcher Zeitung. <https://www.nzz.ch/feuilleton/buecher/der-tolstoi-transsilvaniens-1.18151272> [Stand 8.8.2020].

- PFOHLMANN, Oliver (2015): Zerbrochene Pläne, vernichtete Träume. In: Neue Zürcher Zeitung. <https://www.nzz.ch/zerbrochene-plaene-vernichtete-traeume-1.18556351> [Stand 1.10.2010].
- PLATH, Jörg (2012): Im Krieg wird man sich selbst zum Monstrum. In: Deutschlandfunk Kultur. https://www.deutschlandfunkkultur.de/im-krieg-wird-man-sich-selbst-zum-monstrum.950.de.html?dram:article_id=207151 [Stand 10.9.2020].
- PUFF-TROJAN, Andreas (2013): Miklos Banffy: Verschwundene Schätze. SWR2 Manuskript. *Südwestrundfunk*. <https://www.swr.de/-/id=11424862/property=download/nid=658730/1bfzv8a/swr2-forum-buch-20130721.pdf> [Stand 20.9.2020].
- RÖBER, Susanne (2006): György Méhes: Siebenbürger Millionäre. In: Rp Online. https://rp-online.de/kultur/buch/gyoergy-mehes-siebenbuerger-millionaere_aid-16998941 [Stand 12.10.2020].
- SCHNEIDER, Wolfgang (2016): Ein Krug wird hingerichtet. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. https://fazarchiv.faz.net/fazSearch/index/searchForm?q=Ein+Krug+wird+hingerichtet&search_in=&timePeriod=timeFilter&timeFilter=&DT_from=&DT_to=&KO%2CSO=&crxdefs=&NN=&CO%2C1E=&CN=&BC=&submitSearch=Suchen&maxHits=&sorting=&toggleFilter=&dosearch=new#hitlist [Stand 20.3.2018].
- SCHNEIDER, Wolfgang (2013): Intrigen, Bälle und Duelle. In: Deutschlandfunk Kultur. https://www.deutschlandfunkkultur.de/intrigenbaelleundduelle.950.de.html?dram:article_id=245020 [Stand 2.9.2020].
- SCHNEIDER, Wolfgang (2013): Während sich die Katastrophe zusammenbraut, ist Ungarn mit Nichtigkeiten beschäftigt. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. https://fazarchiv.faz.net/fazSearch/index/searchForm?q=b%C3%A1nffy&search_in=&timePeriod=timeFilter&timeFilter=&DT_from=&DT_to=&KO%2CSO=&crxdefs=&NN=&CO%2C1E=&CN=&BC=&submitSearch=Suchen&maxHits=&sorting=&toggleFilter=&dosearch=new#hitlist [Stand 2.8.2020].
- SCHNITZLER, Mathias (2012): Die Melancholie des Untergangs. In: Berliner Zeitung. <https://www.berliner-zeitung.de/kultur/mikl%C3%B3s-b%C3%A1nffy-diemelancholie-des-untergangs-6072774> [Stand 2.9.2020].
- VON SAALFELD, Lerke (2012): Die Buchkritik Alaine Polcz. In: Südwestrundfunk. <https://swrmediathek.de/player.htm?show=546b5dc0-fcdd-11e1-b944-0026b975f2e6> [Stand 30.10.2020].
- VON SAALFELD, Lerke (2015): In Stücke gerissen. In SWR2 Die Buchkritik. <http://swr2-die-buchkritik-20150911-2.pdf> [Stand 14.8.2020].

Quellen

<http://www.literatur.ungarisches-institut.de/> [Stand 15.07.2022].

Linguistik und Mediävistik
Linguistics and Medieval Studies
Lingvistika a Medievistika

Übersetzung von Lakunen zur Prävention interkultureller kommunikativer Störungen

SVITLANA AMELINA

NATIONALE UNIVERSITÄT FÜR UMWELT- UND LEBENSWISSENSCHAFTEN KIEW
UKRAINE

Abstract:

Um Missverständnisse in der interkulturellen Kommunikation zu vermeiden, muss der Übersetzer mit den pragmatischen Aspekten der Fremdsprache, Besonderheiten der jeweiligen Kultur und sozialen Merkmalen von Gesellschaften unterschiedlicher Kulturen vertraut sein. Damit kann die kulturelle Distanz zwischen den Teilnehmern des kommunikativen Aktes überwunden werden. Kulturelle Distanz kann durch das Vorhandensein von Lakunen verursacht werden. In der Translatologie werden Lakunen als Verständnislücken verstanden. Einen besonderen Platz nehmen die gegenstandsspezifischen Lücken ein, d. h. die Unterschiede in den Sprachsystemen, die durch das Vorhandensein bzw. Nichtvorhandensein von Objekten und Phänomenen bedingt sind. Die Wirksamkeit der von einem Übersetzer vermittelten kommunikativen Interaktion hängt davon ab, dass er die Objekte der sozialen Realität von Sprechern einer anderen Kultur angemessen versteht, interpretiert und wiedergibt, insbesondere die Lakunen.

Schlüsselwörter: interkulturelle Kommunikation, Lakune, Verständnislücken, Übersetzung

Translation of lacunae for the prevention intercultural communicative difficulties

Abstract:

To avoid misunderstandings in intercultural communication, the translator must be familiar with the pragmatic aspects of the foreign language, particularities of the respective culture and social characteristics of societies of different cultures. In this way, the cultural distance between the participants in the communicative act can be overcome. Cultural distance can be caused by the appearance of lacunae. In translatology, lacunae are understood as gaps in understanding. A special place is occupied by object-specific lacunae, i.e. the differences in language systems caused by the presence or absence of objects and phenomena. The effectiveness of the communicative interaction mediated by a translator depends on his or her adequate understanding, interpretation and rendering of the objects of social reality of speakers of another culture, especially lacunae.

Keywords: intercultural communication, lacuna, gaps in understanding, translation

1 Einleitung

Eine angemessene Übertragung von Informationen aus dem Ausgangstext in die Zielsprache ist immer eine Herausforderung für den Übersetzer. Die Schwierigkeit bei der Übersetzung von Texten mit unterschiedlichem Inhalt liegt oft darin, die passenden Wörter für den jeweiligen Diskurs zu finden. Der Originaltext enthält oft kulturspezifisches Vokabular wie z. B. Realitätsnamen, was zu einem Übersetzungsproblem führt, da es für diese Begriffe nicht immer Äquivalente in der Zielsprache gibt. Die Übersetzung deutscher Wörter, für die es im Ukrainischen keine Entsprechung gibt, ist ein recht häufiges Problem für Übersetzer, die in diese Sprache übersetzen. Daher bleibt die Suche nach Methoden zur korrekten Übersetzung der so genannten Lakunen aus dem Deutschen ins Ukrainische ein aktuelles Thema für Übersetzer.

2 Lakunen als philologisches und translato-logisches Phänomen

2.1 Zur Klärung des Begriffes „Lakune“

Zunächst klären wir, was unter dem Begriff „Lakune“ verstanden wird. Das Wort stammt vom lateinischen «lacuna», was eigentlich «Loch» oder «Grube» bedeutet. In der Translatologie werden die Lakunen als Verständnislücken verstanden. „Lexikalische Lücke. Bezeichnung für den Sachverhalt, dass die Lexik natürlicher Sprachen nicht immer ›symmetrisch‹ aufgebaut ist, sondern Lücken aufweisen kann, z.B. hungrig – satt, durstig – ? im Deutschen“ (GLÜCK / RÖDEL 2016:425).

Als Ursache für die Lakunen betrachten die Wissenschaftler die Unterschiede in den Kulturen der Sprecher verschiedener Sprachen, weil die Lakunen landesspezifische kulturelle Elemente darstellen. „Kulturpaarspezifische Probleme ergeben sich aus der Gegenüberstellung divergenter Normen und Konventionen in der Ausgangs- und Zielkultur“ (NORD 1993: 209).

Die häufigste Art von Lakunen und daher auch die am meisten erforschte sind die Realien. Unter Realien werden die landesspezifischen Gegenstände, Objekte, Bräuche usw. verstanden, und zwar: geografische Namen, ethnographische Begriffe, alltägliche Gegenstände (Speisen, Getränke, Kleidung), historische und politische Begriffe. Es sollte jedoch bedacht werden, dass es ein Fehler wäre, Lakunen nur auf die Realien zu reduzieren.

Eine Lakune im weiteren Sinne ist ein landesspezifisches kulturelles Element, das sich in der Sprache und im Sprechen der Sprecher dieser Kultur widerspiegelt und das im Kommunikationsprozess von den Sprechern einer anderen Sprachkultur entweder gar nicht oder nicht ausreichend verstanden wird. Eine Lakune im engeren Sinne bedeutet, dass im lexikalischen System einer Sprache ein Wort für einen bestimmten Begriff fehlt.

Die Lakunen (Verständnislücken, lexikalische Lücken) sind für die Übersetzer einerseits von großem Interesse und andererseits eine Herausforderung. Verständnislücken können zu Missverständnissen in der interkulturellen Kommunikation und kulturelle Distanz verursachen, in einigen Fällen aber sogar zu schwerwiegenden Problemen führen. Deswegen soll ein Translator (Übersetzer/Dolmetscher) nach E. Prunč auch ein Kultur- und Textexperte sein (PRUNČ 2002:185).

2.2 Unterscheidung zwischen Lakunen und „falschen Freunden“

Bei der Betrachtung von Lakunen aus übersetzerischer Sicht ist es unseres Erachtens wichtig, zwischen ihnen und den sogenannten „falschen Freunden“ des Übersetzers zu unterscheiden. Diese Aussage mag zunächst überraschen, denn „falsche Freunde“ sind im Gegenteil Wörter, die es in beiden Sprachen gibt und die sehr ähnlich sind. Sie stellen für den Übersetzer nur deshalb ein Problem dar, weil sie unterschiedliche Bedeutungen haben, obwohl sie ähnlich lauten oder geschrieben werden. Unter falschen Freunden versteht man Wörter und Wortverbindungen in zwei Sprachen, die wegen ihrer Analogie „bei der Übersetzung zu mehr oder weniger bedeutenden Entstellung des Inhaltes, Ungenauigkeiten in der Wiedergabe der stilistischen Färbung, falschen Wortverbindungen sowie Fehlern im Wortgebrauch führen“ (GOTTLIEB 1984: 109–110). Trotz des scheinbaren Paradoxons, Lakunen und „falsche Freunde“ zu vergleichen, ist es sinnvoll, dies zu tun. Unter mehreren Bedeutungen eines Wortes in der Ausgangssprache kann es eine Bedeutung geben, die ein lakunares Objekt oder ein lakunares Phänomen bezeichnet. Die übrigen Bedeutungen können wörtlich durch Äquivalente in die Zielsprache übersetzt werden und bereiten Übersetzern keine Schwierigkeiten. Das Wort „Diät“ hat beispielsweise mehrere Bedeutungen, von denen die wichtigste lautet: „auf die Bedürfnisse eines Kranken, Übergewichtigen o. A. abgestimmte Ernährungsweise“ (DUDEN). Eine der Bedeutungen dieses Substantivs bedeutet jedoch auch „Aufwandsentschädigung (Gehalt) eines Politikers in seinem Amt“. In der ukrainischen Sprache gibt es eine solche Bedeutung eines ähnlichen Wortes nicht, zumal das Zahlungssystem für Politiker anders ist. Gleichzeitig stimmt das Verständnis von „Diät“ als besondere Ernährungsform für Kranke oder Abnehmwillige in deutscher und ukrainischer Sprache vollkommen überein.

In beiden Sprachen – Deutsch und Ukrainisch – fallen die Wörter „Termin“ und „термін“ zusammen. Sie haben jedoch unterschiedliche Bedeutungen, obwohl sich beide auf den Begriff der Zeit beziehen. Das deutsche Wort bedeutet „(für etwas bestimmtes) festgelegter Zeitpunkt“ und das ukrainische Wort „ein für etwas festgelegter Zeitraum“. Wie es zu sehen ist, bezeichnet dieses Wort im deutschsprachigen Weltbild einen Punkt und im ukrainischen Weltbild die Dauer. Darüber hinaus hat das deutsche Wort noch eine weitere verwandte Hauptbedeutung – „das Treffen zu einem bestimmten Zeitpunkt“, die in einem ähnlichen ukrainischen Wort fehlt.

Nachdem wir das Wesen des Begriffs „Lakune“ geklärt und den Unterschied zwischen diesem sprachlich-kulturellen Phänomen und den „falschen Freunden“ des Übersetzers anhand von Beispielen betrachtet haben, wenden wir uns nun ihrer Klassifizierung zu.

2.3 Klassifizierung der Lakunen

Da Lakunen für Übersetzer immer noch schwierige Fälle bleiben und die Gründe und Art ihres Auftretens unterschiedlich sein können, empfiehlt es sich, die Klassifizierung von Lakunen für die korrekte Übersetzung zu berücksichtigen. In unserer Studie stützen wir uns auf die von A. Ertelt-Vieth und E. Denisova-Schmidt vorgeschlagene Klassifikation der Lücken, die folgende Gruppen von Lakunen unterscheiden: mentale Lücken, Objektlücken, Aktivitätslücken und axiologische Lücken (ERTELT-VIETH/DENISOVA-SCHMIDT 2011: 174–175). Bei den mentalen Lücken handelt es sich um Unterschiede in kognitiven und affektiven Zuständen. Die Aktivitätslücken bedeuten unterschiedliche Arten der Handlungen. Unter Objektlücken werden Unterschiede zwischen Gegenständen verstanden. Axiologische Lücken spiegeln kulturell bedingte Bedeutungen anderer Lücken.

Eine besondere Gruppe von Lakunen sind Systemlakunen, die das Fehlen eines entsprechenden Wortes in einer Sprache bedeuten. Dies lässt sich anhand eines Vergleichs einiger alltäglicher Wörter im Deutschen, Englischen und Ukrainischen erkennen (Tabelle 1).

Deutsch	Englisch	Ukrainisch
Geschwister	sibling	брати і сестри
Großeltern	grandparents	бабуся й дідусь
Schwiegermutter	mother-in-law	свекруха, теща
Hand, Arm	hand, arm	рука
Tag und Nacht	day and night	доба

Tabelle 1 Vergleich von Systemlakunen im Deutschen, Englischen und Ukrainischen

Im Ukrainischen gibt es, anders als im Deutschen und Englischen, keinen Oberbegriff für Geschwister, so dass der ukrainische Übersetzer in einigen Fällen die in den Begriff einbezogenen Verwandten spezifizieren muss. Das Gleiche gilt für Großeltern. Das verallgemeinernde Wort Schwiegermutter bedeutet im Deutschen sowohl Mutter des Ehemannes als auch Mutter der Ehefrau, aber im Ukrainischen gibt es traditionell verschiedene Wörter für diese Verwandten. Auch in diesem Fall kann eine Klarstellung erforderlich sein, insbesondere wenn es sich um eine juristische Übersetzung handelt.

Bei der Übersetzung von Belletristik sind stilistische Lakunen von besonderer Bedeutung, da sie sehr oft mit inhaltlichen Lücken verbunden sind. So wird beispielsweise im Deutschen wie im Englischen die Farbe von Augen und Haaren durch das Wort „braun“ („brown“) ausgedrückt. Im Ukrainischen hingegen, wo dieselbe Farbe durch das Wort „коричневий“ ausgedrückt wird und der Farbbezeichnung vollständig entspricht, funktionieren völlig unterschiedliche Wörter für Augenfarbe „капі“ und Haarfarbe „каштанове“. Vergleichen wir: *Sie hat braune Augen. She has brown eyes. У неї капі очі.*

Man kann die Lakunen, die Symbole darstellen, nicht übersehen. So ist die Eberesche nicht nur ein Baum für die Ukraine, sondern auch ein Symbol für die Heimat, das Mutterland, das Leben und die Schönheit. Die weite Verbreitung der Eberesche in der Ukraine und ihre Verbindung mit traditionellen Familienritualen haben dazu geführt, dass dieses Wort von einer Nominativeinheit zu einem Symbol geworden ist. Daher bedarf die Übersetzung aus dem Ukrainischen ins Deutsche manchmal eines Kommentars oder einer Erklärung, damit der Empfänger die Bedeutung des Wortes vollständig versteht. Natürlich geht es hier nicht um Texte zu biologischen oder ökologischen Themen.

Die häufigste Art von Lakunen – die Objektücke – stellt eine große Herausforderung auch für Übersetzer dar. Wie bereits erwähnt, beziehen sich Objektücken auf das Fehlen von Wörtern in der Zielsprache, die bestimmte Objekte, Gegenstände und Phänomene bezeichnen. Viele dieser Lücken sind so genannte Realien. Das sind Wörter, die Objekte bezeichnen, die in einer Kultur vorhanden sind und in einer anderen nicht. Das können verschiedene kulturspezifische Elemente sein: Speisen Kleidungsstücke, Berufe, geographische Namen, Institutionen und Organisationen, administrative Einheiten usw.

2.4 Objektücken im Sprachpaar Deutsch – Ukrainisch

Zur Veranschaulichung der durch Objektücken verursachten Übersetzungsschwierigkeiten wollen wir uns auf Objektücken im Sprachpaar Deutsch – Ukrainisch konzentrieren.

Einige davon können auf Unterschiede in den politischen oder wirtschaftlichen Systemen zurückzuführen sein. Die deutsche Wirtschaft zum Beispiel ist eine der stärksten der Welt. Aber gerade diese Tatsache verursacht viele Umweltprobleme. Aus diesem Grund bezeichnen Umweltschützer die Wirtschaft der Industrieländer (nicht nur Deutschlands) häufig als „Abfallwirtschaft“, was bedeutet, dass die Produktion in großem Maßstab zu großen Mengen an Abfall, Verpackungen, Wegwerfprodukten usw. führt. Das alles wird weggeworfen und belastet die Umwelt zusätzlich. Im Zusammenhang mit der ukrainischen Wirtschaft wurde keine solche Bezeichnung verwendet, so dass es keine Entsprechung gibt.

Viele soziale und rechtliche Gegebenheiten der deutschen Gesellschaft haben in der Ukraine keine Entsprechung, was sich entsprechend auch in den sprachlichen Aspekten

niederschlägt. Zum Beispiel weiß jeder Student in Deutschland, was „BaföG“ ist. Es ist eine Abkürzung für das Wort "Bundesausbildungsförderungsgesetz", ein deutsches Bundesgesetz, das das Verfahren zur Gewährung von Stipendien an Studenten regelt, die im Prinzip keine wirklichen Stipendien sind, sondern eine Art Darlehen. Das BaföG bietet jungen Menschen eine finanzielle Unterstützung und damit die Möglichkeit zu studieren. Die Studierenden sind jedoch verpflichtet, 50 % des erhaltenen Geldes innerhalb von 20 Jahren nach Abschluss ihrer Studienzeit zurückzuzahlen. Das Stipendiensystem an den ukrainischen Universitäten funktioniert nach anderen Prinzipien. Daher muss der Übersetzer bei der Übersetzung des Wortes „BaföG“ nicht nur das vollständige Wort und nicht die Abkürzung übersetzen, sondern auch dessen Bedeutung erklären.

Es gibt Lücken, die mit bestimmten sozialen und rechtlichen Gegebenheiten eines Landes, einer Region, eines Ortes verbunden sind. Die Wörter „Anlieger“ und „Anrainer“ werden im Deutschen verwendet, um einen Bewohner eines bestimmten Viertels oder einer bestimmten Straße zu bezeichnen. Die wichtige Bedeutung des Wortes ist jedoch, dass es nicht nur die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Ort bedeutet, sondern auch, dass die Bewohner eines bestimmten Viertels oder einer bestimmten Straße bestimmte Rechte haben – zum Beispiel, das kostenlose Parken. Oft ist das Schild „Anlieger frei“ zu sehen, was bedeutet, dass das Parken für die Bewohner des Viertels (der Straße, des Hauses) kostenlos ist. In diesem Fall ist es ratsam, bei der Übersetzung ins Ukrainische zu vermerken, dass die Bewohner der betreffenden Straße oder des betreffenden Hauses gemeint sind.

Das Wort „Brückentag“, das in Deutschland recht häufig verwendet wird, ist ebenfalls Lakune. Es bezieht sich auf einen Arbeitstag zwischen zwei Feiertagen oder zwischen einem Feiertag und einem Wochenende. Natürlich gibt es solche Tage in jedem Land, aber in der deutschen Sprache hat sich bereits ein spezieller Name für solche Tage eingebürgert, denn deutsche Bürger können durch einen oder mehrere solcher freien Tage die Dauer ihres ununterbrochenen Urlaubs verlängern. Bei der Übersetzung ins Ukrainische ist es am sinnvollsten, das Wort „Zwischentag“ zu verwenden und zu erklären, dass das ein Arbeitstag zwischen einem Feiertag und einem Wochenende ist.

Auch umgangssprachliche Wörter, die im Alltag verwendet und von deutschen Muttersprachlern gut verstanden werden, können Lücken aufweisen. So bezeichnet das Wort „Fachidiot“ beispielsweise jemanden, der kein Idiot ist, sondern in seinem engen Fachgebiet vielleicht sogar sehr kompetent ist, aber andere Ideen nicht versteht oder anerkennt und in Alltagssituationen hilflos ist. Interessanterweise ist das entsprechende Wort „професійний ідіот“ in den verbalen Debatten ukrainischer Politiker aufgetaucht. Obwohl es noch nicht weit verbreitet und nicht in Wörterbüchern verzeichnet ist, kann ein Übersetzer es durchaus verwenden. Ein weiteres Beispiel ist das Witzwort „Bierleiche“, das besonders häufig während des weltberühmten Oktoberfestes zu hören ist. Mit diesem Wort ist natürlich keine Leiche gemeint, sondern eine Person, die sich

bis zur Bewusstlosigkeit an Bier berauscht hat. In der ukrainischen Sprache gibt es den Ausdruck „смертельно п'яний“ („tödlich betrunken“), er wird verwendet, um eine Person zu bezeichnen, die sehr betrunken ist, allerdings in einem geringeren Maße, als es das deutsche Wort „Bierleiche“ impliziert. In diesem Fall kann der Übersetzer diese Formulierung durchaus verwenden und die Übersetzung ist durchaus angemessen.

Spezifische sprachliche Phänomene des deutschen Sprachraums sind ebenfalls Lücken, die die Arbeit des Übersetzers erschweren. So spiegelt beispielsweise das Wort „Denglisch“, das ironischerweise „eine Mischung aus Englisch und Deutsch“ bezeichnet, die zunehmende Durchdringung englischer Wörter in der Alltagskommunikation unter Deutschsprachigen wider. Natürlich gibt es im Ukrainischen keinen geeigneten Begriff für dieses sprachliche Phänomen. Die Übersetzer geben es als „eine Mischung aus Englisch und Deutsch“ wieder. Dies ist der einfachste Weg, um das Wesen des Phänomens zu verstehen. Aber auch dann ist ein Kommentar erforderlich, um zu erklären, dass es sich um ein spezifisches sprachliches Phänomen handelt.

Andererseits ist es unseres Erachtens ein Fehler, das Fehlen eines Wortes für einen Gegenstand oder einen Begriff in der Zielsprache als Lücke zu betrachten, obwohl diese in der Kultur oder Gesellschaft der Sprecher der Zielsprache ebenfalls existieren. Ein typisches Beispiel für das Sprachpaar Deutsch – Ukrainisch wäre das deutsche Wort „der Geisterfahrer“. Es handelt sich um einen Autofahrer, der versehentlich auf die Gegenfahrbahn gefahren ist. Im Ukrainischen gibt es kein Substantiv, das einen solchen Fahrer bezeichnet, obwohl es durchaus welche gibt. Daher wird dieses deutsche Wort als Definition des Begriffs ins Ukrainische übersetzt: „der Autofahrer, der versehentlich auf die Gegenfahrbahn gefahren ist“. Ebenso gibt es im Ukrainischen kein gleichwertiges Wort für die wörtliche Übersetzung von „Brotaufstrich“, die sich auf ein Produkt bezieht, das auf Brot gestrichen wird. Obwohl es natürlich auch Produkte gibt, die auf Brot gestrichen werden. In der ukrainischen Umgangssprache gibt es das Wort „намазка“, das der Übersetzer in diesem Fall verwenden kann. Zu Beginn der Coronavirus-Pandemie schrieben die deutschen Medien viel über „Hamsterkäufe“. Dabei geht es nicht nur um den Kauf von Waren in großen Mengen, sondern auch um den Kauf von Vorräten aus Angst, dass bestimmte Lebensmittel oder Güter des täglichen Bedarfs knapp werden könnten. Dieses Phänomen gibt es sicherlich auch in der ukrainischen Gesellschaft, aber es gibt kein eigenes Wort dafür. Der ukrainische Leser versteht jedoch das Wort „Großeinkauf“, so dass der Übersetzer es auch ohne weitere Erklärung verwenden kann. Im jeweiligen Kontext wird klar sein, auf welche Art von Beschaffung Bezug genommen wird.

3 Die wichtigsten Übersetzungstechniken beim Übersetzen von Lakunen

Die Aufgabe des Übersetzers besteht darin, Texte von einer Sprache in eine andere zu übertragen. Das Vorhandensein von Lücken jeglicher Art kann diese Aufgabe erschweren, aber sie ist nicht unmöglich. Da sich unsere Studie mit der Übersetzung aus dem Deutschen ins Ukrainische und aus dem Ukrainischen ins Deutsche befasst, wollen wir uns einige Techniken zur Übersetzung von Lakunen in diesem Sprachenpaar betrachten.

Transkription/Transliteration wird häufig verwendet, um Sachverhalte zu übersetzen, die in beiden Kulturen recht gut bekannt sind. Dabei kann es sich zum Beispiel um Lebensmittel oder Nationalgerichte handeln. Eines der Nationalgerichte der Ukraine, das auch im Ausland bekannt ist, ist „борщ“. Im Deutschen wird das Wort „Borschtsch/Borsch“ für dieses Gericht schon seit längerer Zeit verwendet. Manchmal wird eine Erläuterung z. B. als „Rote-Bete-Suppe“ auf der Speisekarte eines Restaurants angegeben, um dem Verbraucher das Verständnis zu erleichtern, oder eine Auflistung der Zutaten für dieses Gericht. Die deutsche Küche ist bekannt für ihre vielen verschiedenen Wurstsorten, von denen es Dutzende gibt. Nicht alle von ihnen sind dem ukrainischen Verbraucher bekannt, aber die am weitesten verbreiteten Sorten finden sich sogar im Wortbestand der ukrainischen Sprache unter den Fremdwörtern. Zum Beispiel, „Bockwurst“ – „боквурст“.

Während die Übersetzung von Lebensmittelnamen und nationalen Gerichten aufgrund der Globalisierungstendenzen in der Gastronomie und im Gaststättengewerbe für einen Übersetzer relativ leicht zu bewältigen ist, erfordern andere kulturelle Elemente andere Ansätze als die Transkription/Transliteration oder die Variante „Transkription/Transliteration plus Kommentar“. Im Ukrainischen gibt es beispielsweise das Wort „дiрндль“, aber nicht alle ukrainischen Muttersprachler wissen, dass dies die Frauentracht der deutschsprachigen Alpenregionen (Bayern, Österreich) „Dirndl“ ist. Daher muss der Übersetzer in manchen Fällen einen entsprechenden Hinweis oder Kommentar hinzufügen. Ein Element der ukrainischen Nationalkleidung ist „Wyschywanka“, was in den meisten Fällen mit „besticktes Hemd“ übersetzt wird. Wie die Eberesche ist sie jedoch nicht nur ein besticktes Hemd, sondern ein Symbol für das Selbstverständnis der Ukrainer. Darüber hinaus hat die Stickerei auf solchen Damenblusen oder Herrenhemden ihre eigenen Merkmale in Bezug auf Muster, Farben und Anbringung. In den letzten zehn Jahren hat sich die Mode für Wyschywanka im ganzen Land verbreitet. Es sind viele stilisierte Stickereien erschienen, aber gleichzeitig bleibt Wyschywanka ein ukrainisches Symbol, das für einen fremdsprachigen Leser oder Zuhörer eine Erklärung erfordert.

Interessanterweise kommt es in einigen Fällen zur so genannten Übernahme des Kulturspezifikums. Oft geschieht dies in mehreren Sprachen gleichzeitig, weil sich ein

Objekt sehr schnell in der Welt verbreitet. Zum Beispiel die Bezeichnung „Au-Pair“ für ein Mädchen, das in einer Gastfamilie in einem anderen Land leichte Hausarbeit und Kinderbetreuung übernimmt und dafür Verpflegung, Unterkunft, ein kleines Taschengeld und die Möglichkeit, eine Fremdsprache zu lernen, erhält.

Die Übersetzung von Realien in Form von nationalen Gerichten und Kleidungsstücken ist in der Übersetzungspraxis wichtig, aber die Folgen einer falschen Übersetzung von lückenhaften Rechtsbegriffen können weitaus schwerwiegendere Folgen haben als bloße Missverständnisse. Eine solche Lücke ist z. B. der deutsche Begriff „Kulanz“, der im Falle von Treueprogrammen oder Verfahren – Gewährung einer verlängerten Frist für die Erfüllung einer Verpflichtung, Rabatte usw. – verwendet wird. Die Praxis zeigt, dass es in solchen und ähnlichen Fällen ratsam ist, auf eine kontextbezogene Übersetzung zurückzugreifen, bei der die Terminologie vor Ort jedes Mal geklärt wird, da insbesondere die Bedeutungen des Wortes im Bankensektor und unter Autofahrern sehr unterschiedlich sind.

Obwohl es mehrere Möglichkeiten gibt, Lücken aus dem Deutschen ins Ukrainische zu übersetzen, und diese von den Übersetzern auch genutzt werden, ist die häufigste die Übersetzungserläuterung, da man dem ukrainischen Empfänger erklären muss, was sich hinter einem bestimmten lückenhaften Konzept verbirgt. So wird zum Beispiel bei der Übersetzung des Wortes „Mitbewohner“ erklärt, dass es sich um einen Nachbarn in einer freiwilligen Wohngemeinschaft handelt und manchmal auch, was eine solche Gemeinschaft ist, da dieses Phänomen in Deutschland typisch, in der Ukraine aber unbekannt ist. NC (Numerus Clausus) bezeichnet Zulassungsbeschränkungen für bestimmte Studiengänge aufgrund zusätzlicher Bedingungen an deutschen Hochschulen. Auch viele ganz wichtige Begriffe des deutschen Alltagslebens müssen in der Übersetzung erklärt werden. So wird beispielsweise der Begriff „Idiotentest“ umgangssprachlich für eine Prüfung verwendet, die von Verkehrssündern abgelegt wird, denen der Führerschein entzogen wurde. Diese Prüfung wird abgelegt, wenn sie ihren Führerschein wiedererlangen wollen. Sie müssen also nachweisen, dass sie die Straßenverkehrsregeln kennen.

4 Fazit

Die Übersetzer und Dolmetscher sind sowohl Sprach- als auch Kulturmittler. Sie erfüllen eine wichtige Funktion bei der Förderung des gegenseitigen Verständnisses zwischen Sprechern verschiedener Sprachen und Vertretern verschiedener Kulturen. Lakunen erschweren oft die Arbeit der Übersetzer, da sie Wege finden müssen, Namen von Gegenständen, Objekten und Phänomenen zu übersetzen, deren Namen in der Zielsprache nicht existieren. Oft ist das Fehlen von Namen auch darauf zurückzuführen, dass die Objekte selbst in der Gesellschaft der Sprecher der betreffenden Sprache nicht bekannt sind.

Die Studie hat gezeigt, dass zu den wichtigsten Übersetzungstechniken beim Übersetzen von Lakunen im deutsch-ukrainischen Sprachpaar gehören: Transkription/Transliteration, Übernahme des Kulturspezifikums, Kommentar, kontext-bezogene Übersetzung, Übersetzungserläuterung.

Literaturverzeichnis

- ERTELT-VIETH, Astrid & DENISOVA-SCHMIDT, Elena (2011): Lakunen-Analyse zur empirischen Forschung interkultureller Kommunikation – Methodologie. In O. Rösch (Ed.): Osteuropa – interkulturelle, interlinguale und kulturvergleichende Studien. (pp. 170–187). Berlin: News & Media (Wildauer Schriftenreihe Interkulturelle Kommunikation. Bd. 7.).
- GLÜCK, Helmut / RÖDEL, Michael (Hg.) (2016): Metzler Lexikon Sprache. 5. Auflage. J. B. Metzler Verlag GmbH, Stuttgart.
- GOTTLIEB, Karl-Heinrich (1984): Grundprinzipien eines Wörterbuches der „Falschen Freunde des Übersetzers“. Ein Beitrag zur praktischen Lexikographie, Germanistische Linguistik, 3/6, S. 103–134.
- NORD, Christiane (1993): Einführung in das funktionale Übersetzen. Am Beispiel von Titeln und Überschriften. Tübingen: UTB; Basel: Francke.
- PRUNČ, Erich (2002): Einführung in die Translationswissenschaft. Selbstverlag, Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft, Graz.

Quellen

- DUDEN. Wörterbuch <https://www.duden.de/rechtschreibung/> [Stand 11.04.2021]
WIKTIONERY. <https://de.wiktionary.org/wiki/> [Stand 15.04.2021]

Auf den Spuren bildhafter Ausdrücke in der deutschen und tschechischen Wirtschaftspresse

VĚRA HÖPPNEROVÁ

WIRTSCHAFTSUNIVERSITÄT PRAG
TSSCHECHIEN

Abstract:

Sowohl in der tschechischen als auch in der deutschen Wirtschaftspresse bedient man sich gern bildhafter Ausdrücke, um Informationen bildhaft und anschaulich zu vermitteln. In ihrer Verwendung in beiden Sprachen gibt es jedoch Divergenzen, die weniger auf strukturelle Unterschiede zwischen beiden Sprachen, sondern vor allem auf Stilkonventionen zurückgehen.

Schlüsselwörter: deutsche und tschechische Wirtschaftssprache, bildhafte Ausdrücke, Äquivalenzarten, stilistische Gewohnheiten

Figurative Expressions in German and Czech Business Press

Abstract:

In Czech as well in German business press figurative expressions are often presented to convey information in an objective and illustrative way. In the contribution different equivalent types of these expressions are presented and the reasons for numerous divergencies in both languages examined.

Keywords: German and Czech business language, figurative expressions, equivalence types, style conventions

1 Einleitend

Wirtschaftsdeutsch ist verglichen mit anderen Fachsprachen besonders reich an bildhaften Ausdrücken, was mit der Verbindung des Wirtschaftsdeutschen mit der Allgemeinsprache zusammenhängt. Von allen seinen Textsorten kommen bildhafte Ausdrücke vor allem in der Wirtschaftspresse häufig vor. Den Autoren geht es hier nämlich nicht nur um bloße Vermittlung von Informationen, sondern um ihre wirkungsvolle, anschauliche, überzeugende Vermittlung, wozu sich bildhafte Ausdrücke hervorragend eignen.

Zuerst ein paar Kostproben dafür:

*Andere Unternehmen gucken uns mit Argusaugen an.
Bosch steht bei den Mobilitätslösungen auf zwei Beinen.
Die Firma wurde 2015 aus der Taufe gehoben.*

Die Bemühungen um eine wirkungsvolle und fesselnde Ausdrucksweise sind sowohl in der deutschen als auch in der tschechischen Wirtschaftspresse zu spüren. Zwischen beiden Sprachen gibt es jedoch gewisse Unterschiede, denen im Folgenden Aufmerksamkeit gewidmet wird.

2 Bildhafte Ausdrücke und ihre Quelle

Der Begriff „bildhafte Ausdrücke“ umfasst Metaphern, d.h. Ausdrücke, die in übertragener Bedeutung verwendet werden (studyflix.de/deutsch/metapher-2017) wie *Schattenwirtschaft*, *Ozonloch*, *Quereinsteiger*, bildhafte Phraseologismen, d.h. feste, bildhafte Wortverbindungen wie *gleitende Arbeitslosigkeit*, *sanfter Tourismus*, *Straße und Schiene*, Kollokationen, d.h. häufig miteinander vorkommende Wörter wie *auf dem letzten Platz landen*, *schleppende Zahlungsmoral*, *Investitionsanreize schaffen*, sowie ganze Sätze des Fachjargons (*Der Arbeitsmarkt ist leergefegt. Die Aktien sanken in den Keller. Das Geschäft wurde unter Dach und Fach gebracht.*)

Die Grenze zwischen verschiedenen Typen bildhafter Ausdrücke ist allerdings fließend und oft schwer zu ziehen.

Die Quelle unserer Untersuchung ist das zweisprachige Magazin der deutsch-tschechischen Wirtschaft Plus, das das aktuelle Wirtschaftsgeschehen widerspiegelt. Die meisten Artikel erscheinen parallel auf Deutsch und auf Tschechisch und werden von fachkundigen muttersprachlichen Übersetzern verfasst. Die Autoren der Texte sind sowohl tschechische als auch deutsche Wirtschaftsexperten. Das Magazin ist nicht für die breite Öffentlichkeit, sondern für Wirtschaftsfachleute bestimmt.

Es wurden 15 Ausgaben dieser Monatszeitschrift der Jahrgänge 2017 bis 2020 exzerpiert und ca. 300 bildhafte Ausdrücke festgestellt. Ihnen wurden dann entsprechende tschechische Äquivalente zugeordnet.

Es galt folgende Fragen zu beantworten:

- Welche Äquivalenztypen bildhafter Ausdrücke kommen in der untersuchten Fachpresse vor?
- Werden die Bilder im Tschechischen beibehalten, verändert, abgeschwächt oder neutralisiert?
- Welche Rolle spielt die Bildhaftigkeit in der Wirtschaftspresse?
- Was ergibt sich daraus für die pädagogische und übersetzerische Praxis?

3 Bildhafte Ausdrücke in der Wirtschaftspresse

Im Folgenden wird auf quantitative Angaben über die Häufigkeit der einzelnen Äquivalenztypen verzichtet, da viele bildhafte Ausdrücke je nach dem Kontext unterschiedliche Äquivalente haben.

3.1 Vollständige Äquivalenz

Vielen Metaphern sowie bildhaften Ausdrücken im Deutschen entsprechen im Tschechischen ebenfalls identische bildhafte Ausdrücke:

Flaggschiff vlajková loď, Familiensilber rodinné stříbro, versteckte Reserve skrytá rezerva, gleitende Arbeitszeit klouzavá pracovní doba, Schattenwirtschaft stínová ekonomika, Die Schere zwischen Arm und Reich öffnet sich immer mehr. Nůžky mezi chudými a bohatými se stále více rozvírají. Der Mensch lebt nicht allein von der Arbeit. Nejen prací živ je člověk.

Der Grund für diese Identität wird oft in dem „gemeinsamen kulturellen Hintergrund“ gesehen. Wichtiger als dieser abstrakte gemeinsame kulturelle Hintergrund sind eher intensive Beziehungen beider Länder im Bereich der Wirtschaft. Fachliteratur sowie Presseberichte werden übersetzt und dabei auch bildhafte Ausdrücke übernommen. Auffallend ist vor allem der Anteil bildhafter Verben für den Anstieg und den Rückgang, bzw. für die Größenveränderung, die im Wirtschaftsgeschehen, wo alles in Bewegung ist (Preise, Aktien, Löhne, Zinsen u.a.), eine große Rolle spielen:

die Preise klettern / fallen / stürzen ceny šplhají / padají / propadají se; die Kurse bröckeln / geben nach kurzy se drolí / polevují; die Produktion ist eingebrochen výroba se propadla; das Eigentum schmilzt jmění se tenčí; Ausgaben werden gekürzt výdaje se krátí u.v.a.

3.2 Partielle Äquivalenz

Bei partieller Äquivalenz entsprechen einander in beiden Sprachen ebenfalls bildhafte Ausdrücke, aber die Bilder sind unterschiedlich oder abweichend. In Klammern führen wir die wörtliche Übersetzung an:

*Die Branche **steckt noch in den Kinderschuhen**. Odvětví je ještě v plenkách. (= ist noch in den Windeln) (Puls 2018 Nov./Dez. 31)*

***Sie haben uns nicht den Stecker gezogen**. Nenechali nás na holičkách. (= ließen uns nicht im Stich) (Plus 2017, Februar 35)*

3.2.1 Verbale Ausdrücke

Verbale Ausdrücke überwiegen hier die substantivischen, da die Berichterstattung Lebendigkeit und Dynamik anstrebt. Sie kommen überwiegend in den Interviews vor, in denen die interviewten Personen das Bedürfnis haben, sich treffend, originell und anschaulich auszudrücken:

*Die Investoren **fühlen sich** in der Stadt **pudelwohl**. Investoři **se cítí** ve městě **jako ryba ve vodě**. (= wie der Fisch im Wasser) (Plus 2018, April, 26)*

*Der Elektromobilität **wurde** auf der Frankfurter Messe **der Teppich ausgerollt**. Na frankfurtském veletrhu **se vše točilo** kolem elektromobility. (=drehte sich alles um die Elektromobilität) (Plus 2017, Sept., 3)*

*Bei der Reform des Bildungswesens **beißen wir** seit Jahren **auf Granit**. U reformy školství **naráží kosa** už léta **na kámen**. (= stößt die Sense auf Stein) (Plus 2018, April, 30)*

Die Beliebtheit der Anglizismen im Deutschen macht nicht einmal vor den bildhaften Ausdrücken halt, die im Tschechischen durch bildhafte einheimische Äquivalente ersetzt werden:

*Die tschechische Gesellschaft hat damals mehrere **Ups and Downs** durchlebt. Česká společnost prošla tehdy **různými vlnami**. (= machte verschiedene Wellen durch) (Plus 2018, April, 32)*

*Digitalisierung ist spätestens seit der Corona-Krise **das Keyword** unserer Zeit. **Heslem** naší doby se nejspoději v době koronavirové krize stala digitalizace. (= die Losung) (Plus 2020, Juni, 3)*

*Ich kenne keine Statistiken, aber mir ist schon aufgefallen, dass ein oder anderer am Rande **des Burnouts** stand oder steht. Nemám k dispozici žádné statistiky, ale všímám si, že pár lidí už bylo nebo je na hranici **vyhoření**. (= des Ausbrennens) (Plus 2020, März, 28)*

3.2.2 Substantivische Ausdrücke

Bei den substantivischen Metaphern kommen besonders häufig *Nische*, *Säule*, *Standbein* und *ökologischer Fußabdruck* vor. Ihre Äquivalente im Tschechischen enthalten jedoch andere, abweichende Bilder:

*Sein Familienunternehmen besetzt erfolgreich diese **Nische**. Jeho rodinný podnik vyplňuje úspěšně tuto **mezeru na trhu**. (= Marktlücke) (Plus 2019, Februar/März, 57)*

*Handwerk und Mittelstand sind **tragende Säulen** der deutschen Wirtschaft. Řemeslo a střední stav jsou **nosné pilíře** německé ekonomiky (=Tragpfeiler) (Plus 2020, Juni, 6)*

*Das Unternehmen hat vor, sich als zweites **Standbein** die Energieerzeugung aufzubauen. Podnik má v plánu vybudovat si jako druhý **pilíř** výrobu energie. (=Pfeiler) (Plus, 2017, Nov. 18)*

*Wir helfen, **den ökologischen Fußabdruck** zu reduzieren. Pomáháme snižovat **ekologickou stopu**. (= die ökologische Spur) (Plus 2019, Dezember, 18)*

Folgende Beispiele zeigen die Vielfalt der Bereiche, aus denen die Bilder im Deutschen geschöpft werden:

*Das symbolisiert das Geschäftsmodell des konventionellen Cash&Carry und des digitalen eCommerce, also **zwei Seiten einer Medaille**. To symbolizuje obchodní model konvenčního cash&carry a digitální e-commerce, tedy **dvě strany jedné mince**. (= zwei Seiten einer Münze) (Plus 2018, November/Dezember, 15) – Sport*

*E-Mobilität – **der Weisheit letzter Schluss**? Je elektromobilita **vrcholem moudrosti**? (= Gipfel der Weisheit) (Plus 2018, Juni, 41, Überschrift) – Literatur (Zitat aus Goethes „Faust II“)*

*Was hindert die Wirtschaft an einem größeren **Höhenflug**? Co brání ekonomice ve větším **rozletu**? (= der Aufstieg) (Plus 2017, November, 42) – Tierwelt*

***Eintrübung** der Aussichten im Wirtschaftsklima bestätigt auch der ifo-Indikator. **Stahující mračna** nad světovou ekonomikou potvrdil také indikátor mnichovského institutu ifo. (= sich zusammenziehende Wolken) (Plus 2018, November/Dezember, 6) – Wetter*

*Neue Mobilitätsdienstleistungen, das ist **das Zauberwort**. Nové služby související s mobilitou – tak zní **magická formulka**. (= magische Formel) (Plus 2017, Februar, 8) – Magie*

*Das Land ist in den meisten Parametern **Primus** in Mittel- und Osteuropa. Země **vyčníká** v mnoha ohledech ve střední a východní Evropě. (= ragt hervor) (Plus 2018, April, 3) – Schulwesen.*

Der Grund für die festgestellten Unterschiede besteht vor allem in der Existenz unterschiedlicher Metaphern in beiden Sprachen und in den strukturellen Unterschieden zwischen ihnen. Im Deutschen ist es z.B. die hohe Produktivität der Komposita, denen im Tschechischen die Verbindung Attribut + Substantiv entspricht.

3.3 Rein semantische Äquivalenz

Eine rein semantische Äquivalenz besteht in der freien Übersetzung bzw. Umschreibung, bei der es zur Entmetaphorisierung oder Neutralisation der Metapher kommt (KJÄR 1988: 119). Genaue prozentuelle Angaben können nicht angeführt werden, weil gleiche bildhafte Ausdrücke in Abhängigkeit vom Kontext unterschiedlich wiedergegeben werden, mal bildhaft, mal durch einfache Umschreibungen. Die Zahl der Belege zeigt jedoch, dass die rein semantische Äquivalenz am häufigsten vorkommt.

3.3.1 Verbale Ausdrücke

Neben vollständig äquivalenten bildhaften Verben (vgl. 3.1) gibt es im Deutschen zahlreiche Bewegungsverben, denen im Tschechischen bildlose, nüchterne Verben entsprechen. Dies zeugt von einer gewissen Enthaltensamkeit gegenüber allzu starker Metaphorik. Eine wörtliche Übersetzung würde unpassend, pathetisch, gehoben oder wenig fachsprachlich klingen.

*Sie wollen zum Marktführer **aufsteigen**. Chtějí se **stát** světovým lídrem. (= werden) (Plus 2018, November/Dezember, 4)*

*Wir haben über Hindernisse gesprochen, die es zu **umschiffen** gilt. Hovořili jsme o překážkách, které je třeba **překonat**. (= überwinden) (Plus 2019, Februar/März, 3)*

*Der größte Teil der Investitionen **floss** in die Fertigstellung des Entwicklungszentrums. Většina investic **byla spojena** s dokončením vývojového centra. (= war verbunden) (Plus 2020, Juni 53)*

*Bei einem Abnehmer geht man nicht davon aus, dass er **abspringen** kann. U odběratele se nepočítá s tím, že by mohl **odejít**. (= weggehen) (Plus 2018, Juni 32)*

***Sie sind** auf Platz 3 unter den Top-100-Frauen Tschechiens **gelandet**. **Jste** na 3. místě 100 top žen Česka. (= Sie sind) (Plus 2020, März, 7)*

*Polen **rutschte** auf Platz 41. Polsko **kleslo** na 41. příčku. (= sank) (Plus 2020, März, 6)*

*Anwaltskanzleien versuchen, in manchen Bereichen **vorauszu**laufen. Advokátní kanceláře se snaží **být** v některých aspektech **napřed**. (=vorne zu sein) (Plus 2018, April, 7)*

Ersetzt werden ebenfalls expressive Ausdrücke aus dem Fachjargon:

*Der Hausleiter wusste, wie Kaufland und der Kunde **ticken**. Vedoucí věděl, na jaké bázi Kaufland a na jaké zákazník **fungují**. (= funktionieren) (Plus 2020, Juni, 14)*

*Egal, ob Sie jemanden beraten oder etwas Innovatives **aushecken**. Je jedno, jestli někomu radíte nebo něco inovativního **vymýšlíte**. (= ausdenken) (Plus 2019, Februar/März, 3)*

*Mein Tipp: den Kalender nicht zu sehr mit operativen Terminen **vollpacken**. Doporučuji, abyste si kalendář **nezaplňovali** operativními termíny. (= füllen) (Plus 2020, März, 35)*

Besonders markant ist die Tendenz zur nicht bildhaften Umschreibung durch einfache Verben bei den bildhaften deutschen Funktionsverbgefügen:

*Einige Sachen haben **Fahrt aufgenommen**. Řada věcí se **zrychlila**. (= beschleunigten sich) (Plus 2020, September, 31)*

*Die Corona-Krise **versetzte** der tschechischen Wirtschaft **einen heftigen Schlag**. Česká ekonomika **byla zasažena** koronavirovou krizí. (= wurde getroffen) (Plus 2020, September, 8)*

*Tschechien **erhielt den Zuschlag** für das europäische Projekt RICAIP. Česko **získalo** evropský projekt RICAIP. (= bekam) (Plus 2017, November, 8)*

***Sie treffen** auch mal **eine Bauchentscheidung**? Takže také někdy **děláte intuitivní rozhodnutí**? (= Sie machen intuitive Entscheidungen) (Plus 2017, September, 17)*

Die Hauptleistung der deutschen Funktionsverbgefüge – die Fähigkeit, Aktionsarten auszudrücken, ist im Tschechischen viel einfacher durch Aspekte möglich. Bei ihnen wird die Einmaligkeit oder Wiederholung einer Handlung durch Veränderung der Verbstämme ausgedrückt (*dát – dávat, přinést – přinášet*). Der Bedarf an Funktionsverben ist daher im Tschechischen viel geringer.

Ein weiterer Grund für die Umschreibung der bildhaften Ausdrücke ist die Nichtexistenz ähnlicher Metaphern im Tschechischen:

*Unsere Firma **hat** schon ordentlich **einen Zahn zugelegt**. Naše firma **výrazně zrychlila**. (= hat das Tempo beschleunigt) (Plus 2018, April, 16)*

***Wir haben** ein anderes Ziel **ins Visier genommen**. **Dali jsme si jiný cíl**. (= wir gaben) (Plus 2018, Juni, 8)*

*Es wird sehr schwierig sein, in diesem Sektor **Fuß zu fassen**. Bude velmi obtížné **uchytit se v tomto sektoru**. (= sich durchzusetzen) (Plus 2017, September, 18)*

*Die Handelskammer **wurde** von sechs Unternehmen **ins Leben gerufen**. Obchodní komora **byla založena** z iniciativy šesti firem. (= wurde gegründet) (Plus, 2018, April, 3)*

*Die Firma **wurde** 2015 **aus der Taufe gehoben**. Firma **se zrodila** 2015. (= wurde geboren) (Plus 2020, März, 24)*

*Es gibt eine ganze Menge Phänomene, in denen Brünn gegenüber Prag sogar **die Nasenspitze vorn hat**. Existuje celá řada oblastí, ve kterých Brno dokonce **předstihlo Prahu**. (= übertraf) (Plus 2017, Juni, 3)*

Expressive Bilder wie „einen Zahn zulegen“ „ins Visier nehmen“ gehen durch die Entmetaphorisierung verloren, aber dafür ist der ganze Satz kürzer.

Der bildhafte Ausdruck wird in einigen Fällen mit einer Umschreibung wiedergegeben, auch wenn es im Tschechischen das gleiche bildhafte Äquivalent gibt. Offenbar wird ein derber Ausdruck in einem Fachtext (ein Interview) als funktionales Äquivalent für unpassend empfunden:

*Wichtig ist, dass die Angestellten Positionen wechseln können und damit nicht nur **im eigenen Saft schmoren**. Důležité je, aby lidé rotovali a **nepracovali pořád jen na svém** (= sich nicht nur mit ihrer Arbeit beschäftigen) (Plus 2019, Oktober, 47)*

Was die Verständlichkeit der bildhaften verbalen Ausdrücke betrifft, so sind einige leicht zu erschließen (*das Ruder übernehmen ujmout se vedení, sich fit machen připravit se*), andere erst aus dem Kontext:

*Wie würden Sie die Automotive-Entwicklung beschreiben bzw. **auf den Punkt bringen**? Jak byste popsal, popřípadě **výstižně shrnul** vývoj automobilového průmyslu? (= treffend zusammenfassen) (Plus 2020, September, 17)*

*Wir hoffen, dass alles wieder **ins Lot kommt**. Věříme, že **bude** vše opět **v pořádku**. (= in Ordnung sein wird) (Plus 2018, April, 20)*

Der einzige „Mehrwert“ solcher bildhaften Ausdrücke besteht in ihrer Anschaulichkeit und Wirksamkeit. Manche von ihnen erleichtern jedoch dem Nichtmutter-sprachler die Informationsvermittlung keineswegs. An die Übersetzer stellen sie hohe Ansprüche und erfordern gute Sach- und Sprachkenntnisse.

3.3.2 Satzartige Formulierungen

Der deutsche Fachjargon (duden.de/rechtschreibung/Fachjargon) bedient sich gern bildhafter Formulierungen, die die Form von Sätzen haben. Auch sie werden ebenfalls durch Umschreibungen wiedergegeben:

*Als DTIHK-Präsident habe ich einen tieferen Einblick bekommen, wie „**der Laden läuft**“.*
*Jako prezident ČNOPK jsem získal detailní přehled o tom, jak **komora funguje**. (= die Kammer funktioniert) (Plus 2018, Juni, 49)*

*Wie in ganz Tschechien, **ist auch hier der Arbeitsmarkt leergefegt**. Stejně jako v celé České republice **je i tady na trhu práce lidí nedostatek**. (= besteht auf dem Arbeitsmarkt Arbeitskräftemangel) (Plus 2019, Oktober, 40)*

*Alles ist darauf ausgerichtet, dass **man alle Termine professionell untergebracht bekommt**. Všechno se zaměřuje na to, **abyste profesionálně zvládal všechny termíny**. (=dass Sie alle Termine professionell bewältigen) (Plus 2020, März, 26)*

3.3.3 Substantivische Ausdrücke

Vielen bildhaften substantivischen Ausdrücken im Deutschen entsprechen im Tschechischen am häufigsten ebenfalls Umschreibungen. Dies hat mehrere Gründe:

- Den bildhaften Ausdruck gibt es im Tschechischen nicht (*öffentliche Hand veřejný sektor, veřejná podpora* (= öffentlicher Sektor, öffentliche Unterstützung), *Straße und Schiene silniční a železniční doprava* (= Straßen- und Eisenbahntransport),
- Der bildhafte Ausdruck muss wegen seiner starken Expressivität abgeschwächt werden:

*Mein Großvater war ein **Riesenmanager**. Můj dědeček byl **vysoce postaveným manažerem** (= hochgestellter Manager) (Plus 2019, Dezember, 22)*

*Was ist also **der Königsweg** zu Innovationen? Která **cesta** k inovacím je ta **nejlepší**? (= Welcher Weg ... ist der beste?) (Plus 2017, Februar, 37)*

*Die Nachfrage nach einem solchen Tool besteht nicht nur in Mittel- und Osteuropa, das häufig als „**Servicewüste**“ verschrien ist. Poptávka po takovém nástroji je i dál než jen ve střední a východní Evropě, **kde lidé často nejsou spokojeni s úrovní služeb**. (= wo die Leute mit dem Niveau der Dienstleistungen oft nicht zufrieden sind.) (Plus 2017, April, 39)*

- Die deutsche Wortbildungsart bzw. das Wortbildungsmuster sind im Tschechischen viel weniger produktiv. Dies gilt z.B. für die im Deutschen überaus häufigen Komposita, die im Tschechischen oft mit einem Satz umschrieben werden müssen:

2016 war ein Jahr **der Weichenstellung** für viele große Unternehmen. Rok 2016 byl pro řadu firem zásadní pro **rozhodování o tom, kterým směrem se budou ubírat**. (= Entscheidung darüber, welche Richtung sie einschlagen) (Plus 2017, Februar 9)

Wir müssen über genügend **Fokusräume** verfügen. Musíme mít dostatek **míst, kde se můžete v klidu soustředit**. (= wo Sie sich in aller Ruhe konzentrieren können) (Plus 2020, Juni, 19)

Zukunftsfähigkeit ist in letzter Zeit ein viel beschworener Begriff. V poslední době se hodně mluví o **schopnosti obstát v budoucnosti**. (= Fähigkeit, in der Zukunft zu bestehen) (Plus 2017, Februar, 16)

Im Deutschen sind ebenfalls die Ableitungen auf -er überaus produktiv. Sie haben im Tschechischen vielfältige Äquivalente, u.a. auch verbale Umschreibungen:

Ein williger und motivierter **Quereinsteiger** hat einen höheren Wert als ein chronischer **Jobhopper** mit der richtigen Ausbildung. Ochetný a motivovaný **zaměstnanec vyučený v jiném oboru** (= ein in einem anderen Bereich ausgebildeter Beschäftigter) může mít pro firmu větší přínos než chronický **fluktuant** s vhodným vzděláním. (= wer chronisch die Arbeit wechselt) (Plus 2019, April, 43)

Er ist ein internationaler **Grenzgänger** zwischen Wissenschaft und Wirtschaft. Na mezinárodní scéně **se pohybuje** mezi vědou a byznysem. (= bewegt sich) (Plus 2019, Oktober, 20)

Elektromobilität ist heute **ein Hingucker**. Elektromobilita **je dnes velmi atraktivní**. (= ist sehr attraktiv) (Plus 2019, Oktober, 24)

d) Bereits beim Vergleich deutscher und tschechischer Phraseologismen im Wirtschaftsbereich wurde im Tschechischen eine Vorliebe für Fremdwörter festgestellt, die frei von Konnotationen und Expressivität sind (HÖPPNEROVÁ 2019: 228–229). Sie macht sich auch bei der Wiedergabe deutscher bildhafter Ausdrücke im Tschechischen bemerkbar: *Ballungsräume* werden als „städtische Agglomerationen“, *Nischenfirma* als „spezialisierte Firma“, *Rundumservice* als „kompletter Service“, *Anlaufpunkt* als „Kontaktstelle“, *Bauchentscheidung* als „intuitive Entscheidung“, *Werdegang* (eines Menschen) als „Karriere“ wiedergegeben. Oft erfordert dies eine übersetzerische Kreativität: *Massenproduktion und Einheitsbrei sind bald Geschichte*. *Masová výroba a uniformita myšlenek budou brzy minulostí*. (= gedankliche Uniformität) (Plus 2017, Februar, 11)

e) Bildhafte Anglizismen im Deutschen werden im Tschechischen durch einheimische Umschreibungen wiedergegeben, um eine bessere Verständlichkeit zu gewährleisten:

Silodenken ist out, **Partnering** ist key! *Izolované myšlení* je out, **klíčem k úspěchu je partnerství**. (= Schlüssel zum Erfolg) (Plus 2019, Oktober, 13)

Kaufland war 2019 und 2020 wieder „**Top Employer**“ in Tschechien und auch in Europa. *Kaufland byl v letech 2019 a 2020 oceněn jako nejlepší zaměstnavatel v České republice i v Evropě*. (= der beste Arbeitgeber) (Plus 2020, Juni, 15)

Die Work-Life-Balance ist extrem wichtig geworden. Je důležité vyvážit pracovní a soukromý život. (= Arbeits- und Privatleben ins Gleichgewicht bringen) (Plus 2017, Februar, 10)

*Im Schnitt planen Unternehmen **Blue-Collar-Arbeitnehmern** 6,2 % mehr Gehalt zu zahlen, bei **White-Collar-Mitarbeitern** rechnen sie mit Erhöhungen um 4,8 %. Firmy plánují přidat **zaměstnancům ve výrobě** (= Beschäftigte in der Produktion) v průměru 6,2 %, **technicko-hospodářští pracovníci** (= Mitarbeiter im technisch-wissenschaftlichen Bereich) si polepší o 4,8 %. (Plus 2019, Februar/März, 39)*

Die Verwendung partiell äquivalenter Ausdrücke oder semantischer Umschreibungen hängt oft vom Kontext oder vom Übersetzer ab.

3.3.4 Adjektivische Ausdrücke

Umschrieben werden vor allem adjektivische Komposita, die im Tschechischen weniger produktiv sind:

*dokumentlastige Meetings **mítinky s velkým množstvím dokumentů** (= Meetings mit einer großen Dokumentenmenge), (Plus 2020, März, 27), **blutjunges** Durchschnittsalter **velmi nízký věkový průměr** (= ein sehr niedriges Durchschnittsalter) (Plus 2019, Dezember, 45)*

Eine Umschreibung wird jedoch auch dann gewählt, wenn es ein entsprechendes bildhaftes Adjektiv gibt:

***federleichte** Materialien **superlehké materiály** (= superleichte) (Plus 2017, April, 36), **druckfrische** Plus **toto** vydání časopisu Plus (= diese Ausgabe der Zeitschrift Plus) (Plus 2017, September, 3), *Er war gerade sechs Monate **frischgebackener** Chef. Šéfoval necelých šest měsíců.* (= Er war knappe sechs Monate Chef.) (Plus 2020, September, 31)*

Die Bildhaftigkeit wird offenbar als zu expressiv und stilistisch unpassend empfunden und das Bild deshalb abgeschwächt. Dies trifft auch für folgende Fälle zu:

***frisch enthüllte** Vision **právě představená vize** (= soeben vorgestellte Vision), (Plus 2020, September, 17), **schrumpfende** Märkte **klesající trhy** (= sinkende Märkte) (Plus 2017, April, 34)*

Hier sind auch die Adjektive *spannend* und *offen* zu nennen, deren Bildhaftigkeit bei der Wiedergabe meistens neutralisiert wird: ***offene** Stellen **volná místa** (= freie Stellen) (Plus 2017, April, 40), **spannende** Projekte **zajímavé projekty** (= interessante Projekte).* Der Grund ist die eingeschränkte Kollokabilität dieser Adjektive im Tschechischen.

Auch *grün* wird nicht immer als Farbbezeichnung wiedergegeben: *Er zweifelt, ob das alles so „**grün**“ ist mit der E-Mobilität. Má pochybnosti, jestli je elektromobilita opravdu tak ekologická.* (= ökologisch) (Plus 2020, September, 24)

4 Funktion der Metaphern in der Wirtschaftspresse

In der Fachliteratur werden den Metaphern, einem bedeutenden Bestandteil bildhafter Ausdrücke, verschiedene Funktionen zugeschrieben.

Roelcke (ROELCKE 2005: 67) und Bağ (BAĞ 2014: 15) führen die terminologiebildende Rolle der Metaphern an. Mit ihrer Hilfe werden abstrakte, schwer verständliche Begriffe anschaulich zugänglich gemacht.

Von Bağ (BAĞ 2014: 9–28) wird die Funktion der Verschleierung, Beschönigung und Aufwertung betont. Auch Schmitt (SCHMITT 1988: 124) weist auf ihre manipulative Rolle hin.

Die manipulative Rolle der Metaphern bezweifelt Březina (BŘEZINA 2015: 29). Er findet es eher unwahrscheinlich, dass die Börsenkommentare den Lesern ihre Meinung aufzwingen könnten, denn die Wirtschaftspresse spielt bei der Abwicklung der Börsengeschäfte kaum eine primäre Rolle. Seine Untersuchung unter 100 tschechischen Wirtschaftsstudenten mit sehr guten Deutschkenntnissen bestätigte ebenfalls nicht die Meinung, dass die anschaulichen Metaphern die Verständlichkeit erleichtern. Im Gegenteil – sie erwiesen sich als störender Faktor beim Verstehen der Texte. Ohne bildhafte Ausdrucksweise wäre jedoch die Berichterstattung zu eintönig.

Eine kritische Stellung zu den Metaphern nimmt auch Gläser (GLÄSER 2007: 488) ein, nach der die Metaphern die Verständlichkeit erschweren und zu Missverständnissen führen können.

Nach Slintáková (SLINTÁKOVÁ 2010: 65–83) ist von allen Funktionen der Metaphern die emotionale am wichtigsten. Die anschaulichen und treffenden Metaphern können Emotionen ausdrücken und hervorrufen.

In der von uns untersuchten Wirtschaftspresse erfüllen die Metaphern mehrere Funktionen, sind also polyfunktional. Besonders vollständig äquivalente bildhafte Termini (*Flaggschiff, Steuerparadies, Geldwäsche*) dokumentieren ihre terminologiebildende Rolle.

Markanter tritt jedoch ihre aussageintensivierende Rolle in den Vordergrund. Sie verleihen den Äußerungen emotionale Aussagekraft und steigern ihre Expressivität (*Das Business brummt. Investitionen werden auf Eis gelegt. Das sind aktuelle Themen, die den Unternehmen auf den Nägeln brennen.*)

In einigen Textsorten wie Konjunkturberichten werden die Metaphern aus stilistischen Gründen verwendet. Ohne sie wäre die Berichterstattung fade und langweilig. So werden z.B. viele Synonyme für *steigen* (*klettern, zunehmen, wachsen, Höhenflug erleben*) und *sinken* (*schrumpfen, einbrechen, drosseln, abstürzen, abrutschen, schlittern* u.a.) verwendet.

Ob die Bildhaftigkeit zur besseren Bedeutungserschließung beiträgt (STROISZ, 2015: 95), kann nicht eindeutig bestätigt werden. Für volläquivalente Ausdrücke trifft es zu (*Güterstrom tok zboží, Geldkreislauf oběh peněz, die Schere zwischen Arm und Reich*

nůžky mezi bohatými a chudými), aber es gibt zahlreiche Ausdrücke, die in der anderen Sprache keine Äquivalente haben (*einen Zahn zulegen, eine Bauchentscheidung treffen, etwas ins Visier nehmen*). In den zweisprachigen Lexika sind sie dabei nicht enthalten. Auch wenn man ihre Bedeutung einigermaßen aus dem Kontext erschließen kann, verlangen sie vom fachkundigen Übersetzer gute Sach- und Sprachkenntnisse, zumal einige von ihnen zum Fachjargon gehören oder ad-hoc-Bildungen sind. Entgegen der Feststellung von Slintáková (SLINTÁKOVÁ 2010: 80), dass im Deutschen und Tschechischen die meisten metaphorischen Ausdrücke in den Wirtschaftstexten identisch sind, ergibt unser Korpus ein anderes Bild. Viel häufiger weichen die bildhaften Ausdrücke voneinander ab und die Gruppe rein semantischer, d.h. nicht bildhafter Äquivalente, ist am größten, wofür es mehrere hier angeführte Gründe gibt. Auch dies spricht nicht gerade dafür, dass Metaphern einen schwierigen Fachtext leichter verständlich machen.

5 Schlussfolgerungen für die pädagogische und übersetzerische Praxis

Bildhafte Ausdrücke kommen in der Wirtschaftspresse häufig vor und deshalb sollte man ihnen im Unterricht systematisch Aufmerksamkeit widmen.

Einem bildhaften Ausdruck in der Ausgangssprache kann in der Zielsprache ein gleiches oder abweichendes Bild entsprechen, aber auch eine einfache Umschreibung. Eine krampfhaftige Suche nach ebenfalls bildhaftem Äquivalent ist also fehl am Platze. Der häufigste Fehler der Studierenden ist eine Wort-für-Wort-Übersetzung sowohl aus als auch in die Fremdsprache. Nach Kolb (KOLB 2011: 187) kommt es in realen Sprachmittlungssituationen eher darauf an, dass der Zweck des Informationsaustausches vermittelt wird und nicht, dass diese Informationsvergabe unbedingt mit großer Korrektheit erfolgt.

Bei der Wahl des passenden Ausdrucks sind Stilkonventionen sowie Anforderungen an die jeweilige Textsorte zu beachten. Im Falle der tschechischen Wirtschaftspresse ist es die Vermeidung allzu starker Expressivität und Bildhaftigkeit, Übertreibung, pathetischer Formulierungen sowie Ausdrücke des Berufsjargons und Neigung zu nüchterner, sachlicher Ausdrucksweise. Es macht sich ebenfalls die Vorliebe für Fremdwörter bemerkbar, die frei von Expressivität und Konnotationen sind. Die Bemühung um bessere Verständlichkeit kommt im Ersatz bildhafter Anglizismen durch einheimische Äquivalente zum Ausdruck.

Eine bessere Einprägung bildhafter Ausdrücke kann durch entsprechende Bilder unterstützt werden, die die wörtliche Bedeutung darstellen, wie *ökologischer Fußabdruck, Nische, Schattenwirtschaft, öffentliche Hand*:



Abb. 1 Ökologischer Fußabdruck



Abb. 2 Nische



Abb. 3 Schattenwirtschaft



Abb. 4 Öffentliche Hand

Die Untersuchung hat ergeben, dass einige bildhafte Ausdrücke (mit Ausnahme fester, lexikalisierter Termini) in verschiedenen Kontexten unterschiedlich wiedergegeben werden. Man muss also bei der Wahl des passenden Äquivalents auch den jeweiligen Kontext berücksichtigen.

6 Zusammenfassung

Der Vergleich paralleler deutscher und tschechischer Texte der Wirtschaftspresse zeigte markante Divergenzen bei der Verwendung bildhafter Ausdrücke – Metaphern, bildhafter Phraseologismen, Kollokationen sowie satzartiger Äußerungen des Fachjargons. Neben vollständig äquivalenten Ausdrücken – vor allem festen lexikalisierten Termini – wurden zahlreiche partiell äquivalente Ausdrücke festgestellt. Die Ursache der Divergenzen ist hier in der Existenz unterschiedlicher Metaphern in beiden Sprachen zu suchen. Auch strukturelle Unterschiede zwischen den beiden Sprachen spielen hier eine Rolle (hohe Produktivität der Komposita und Funktionsverbgefüge im Deutschen).

Am umfangreichsten ist die Gruppe rein semantisch äquivalenter Ausdrücke, bei denen es im Tschechischen zur Neutralisation der Metaphern kommt. Das Tschechische neigt zur Vermeidung stark expressiver oder umgangssprachlicher Ausdrücke und bevorzugt neutrale Ausdrücke z.T. auch dann, wenn es ein bildhaftes Äquivalent gibt. Weitere Gründe für die semantische Umschreibung im Tschechischen ist die Existenz unterschiedlich produktiver Wortbildungsarten und -muster, die Vorliebe für Fremd-

wörter und die Einstellung zu den Anglizismen. Bei allen Äquivalenztypen bilden die verbalen Ausdrücke die größte Gruppe, was von den Bestrebungen zeugt, der Informationsvermittlung Lebendigkeit, Anschaulichkeit und Dynamik zu verleihen.

Von den in der Fachliteratur diskutierten Wertungen der Metaphern kommt in unserem Korpus vor allem ihre aussageintensivierende Kraft zur Geltung.

Literatur

- BAK, Pawel (2014): Denken, Sprechen, Handeln. Zur Erforschung der Metapher des Wirtschaftsdeutschen auf der Text-, Satz- und Wortebene. In: BAK, Pawel / ROLEK, Boguslawa / SIERADZKA, Malgorzata (Hrsg.): Text – Satz – Wort: Studien zur germanistischen Linguistik, S.9–28. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego Rzeszow. Januar 2014.
- BŘEZINA, Jaroslav (2015): Über Sinn und „Unsinn“ des Metapherngebrauchs im Wirtschaftsjournalismus (Finanz- und Börsenrubriken). In: web.fu-berlin.de/phin/phin74/p74t2htm, S.22–45.
- DRUSHBJAK, Switlana (2011): Die Metapher im modernen Wirtschaftsdeutschen. In: Germanistik in der Ukraine, Jahrheft 6, S. 211–216. dudn.de/rechtschreibung/Fachjargon (Zugriff 1.1.21)
- GLÄSER, Rosemarie (2007): Fachphraseologie. In: BURGER, Harald/ DOBROVOL'SKIJ, Dmitrij/ KÜHN, Peter/ NORRICK, Neal R. (Hrsg.): Phraseologie, Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin/New York: de Gruyter Verlag 482–505.
- HÖPPNEROVÁ, Věra (2006): Bildhaftes Wirtschaftsdeutsch. In: Deutsch als Fremdsprache, Heft 4, 43, Jg., S.233–238.
- HÖPPNEROVÁ, Věra (2019): Phraseologismen im Wirtschaftsbereich im deutsch-tschechischen Vergleich. In: Muttersprache Jg.129, September, S.220–235.
- KAHL, Stephanie (2015): Kontrastive Analyse zu phraseologischen Somatismen im Deutschen und Italienischen. In: Schriften aus der Fakultät Geisteswissenschaften und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Band 21, University of Bamberg, Press, 21.
- KJÄR, Uwe (1988): Der Schrank seufzt. Metaphern im Bereich des Verbs und ihre Übersetzung. In: Göteborger Germanistische Forschungen 30.
- KOHRs, Jurgita (2006): Zur Problematik und Spezifik der Metapherübersetzung in schöngestiger Literatur. In: www.livs, It> Kohrs_Anyksciu_silelis_metaforos_2006.
- KOLB, Elisabeth (2011): Wie stuft und prüft man Sprachmittlung? Einige Fragen und Antworten aus Forschung und Unterrichtspraxis, Microsoft Word – ZFF.2-2011_Arbeitsversion_22.02.2012_final

- KROEBER-RIEL, Werner (1969): Wissenschaftstheoretische Sprachkritik in der Betriebswirtschaftslehre. Berlin: Duncker & Humblot.
- LAKOFF, George/ JOHNSON, Mark (1980): Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press.
- LÜGER, Heinz-Helmut (1995): Pressesprache. Germanistische Arbeitshefte, Band 28. Tübingen.
- ROELCKE, Thorsten (2005): Fachsprachen. 2. durchgesehene Auflage, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- SCHIPOWA, Irina A. (2010): Wirtschaftsdeutsch – Grundzüge einer Fachsprache. In: Fachsprachen – Kreativität und Verstehensprobleme. inst.at./trans/17Nr/5-7_schipowa 17.htm
- SCHMITT, Christian (1988): Gemeinsprache und Fachsprache im heutigen Französisch. Formen und Funktionen der Metaphorik in wirtschaftssprachlichen Texten. In: Kalverkämper, Hartwig (Hrsg.): Fachsprachen in der Romania. Tübingen.
- SLINTÁKOVÁ, Silvie (2010): Die Finanzkrise in Metaphern. Zur Funktion der Metaphern in Wirtschaftstexten. In: Brüner Beiträge zur Germanistik und Nordistik 15 (1–2), S.65–83.
- STÖCKL, Hartmut (2004): Die Sprache im Bild – Das Bild im massenmedialen Text. Berlin/New York, de Gruyter, Reihe Linguistik Impulse & Tendenzen 3.
- STRIETZ, Monika/ KOPCHUK, Ljubov (2009): Metaphern in Deutsch als Fremdsprache. edoc.hu-berlin.de > handle, S.82–102.
- STROISZ, Janina (2015): Bildlichkeit der Phraseme in der Wirtschaftssprache. In: Germanistische Kontexte Nr.1, S.91–105.

Datenquellen

Plus. Magazin der deutsch-tschechischen Wirtschaft: Februar 2017, April 2017, Juni 2017, September 2017, November/Dezember 2017, April 2018, Juni 2018, November/Dezember 2018, April/Mai 2019, Februar/März 2019, Oktober 2019, Dezember 2019, März 2020, Juni 2020, September 2020.

Bildernachweis

Abb.1

<https://www.thc.guide/wp-content/uploads/2020/01/Cannabis-%C3%B6kologische-Fu%C3%9Fabdruck.jpg> [Stand 20.7.2022].

Abb.2

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&insightstoken=bcid_qNxQetcZg24EEQ*ccid_3FB61xmD&form=ANCMS1&iss=SBIUPLOADGET&selectedindex=0&id=-1405283964&ccid=3FB61xmD&exph=600&expw=600&vt=2&sim=11 [Stand 20.7.2022].

Abb.3

<https://i.pinimg.com/originals/ae/ec/d7/aeccd7651a0866509123c7388163a38b.jpg>
[Stand 20.7.2022].

Abb. 4

<https://www.hanisauland.de/node/2228> [Stand 20.7.2022].

Zur Differenziertheit der deutschen Dialekte im ehemaligen Kronland Österreichisch-Schlesien

GRZEGORZ CHROMIK

JAGIELLONEN-UNIVERSITÄT

POLEN

Abstrakt:

Das ehemalige österreichische Kronland Österreichisch-Schlesien, das auf dem Gebiet der heutigen Tschechischen Republik bzw. Polens lag, bestand aus zwei räumlich voneinander getrennten Teilen. Seine Einwohner sprachen Deutsch, Tschechisch und/oder Polnisch. Das dortige Deutsch gehörte zwar zum Ostmitteldeutschen, war aber keineswegs homogen, zumal ein Teil der deutschen Bevölkerung in einer Sprachinsel lebte (Bielitz). Dieser Artikel verfolgt das Ziel, festzustellen, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede die in diesem Gebiet gesprochenen Mundarten aufwiesen.

Klíčová slova: Österreichisch-Schlesien, Schlesisch, Ostmitteldeutsch, Sprachinsel, Bielitz, Troppau, Teschen

The Dialect Differences in the Former Austrian Crownland of Austrian Silesia

Abstract:

The former Austrian crownland of Austrian Silesia, which was situated on the territory of today's Czech Republic and Poland, consisted of two spatially separated parts. Its inhabitants spoke German, Czech and / or Polish. The German there was part of East Central German, but it was by no means homogeneous, especially since part of the German population lived in a language island (Bielitz). The aim of this article is to identify the similarities and differences between the dialects spoken in this area.

Keywords: Austrian Silesia, Silesian German Dialect, East Central German, language island, Bielitz, Troppau, Teschen

1 Untersuchungsziel und -gegenstand

Das circa 150 Jahre bestehende Kronland Österreichisch-Schlesien zeichnete sich als Bestandteil der alten Habsburgermonarchie durch eine ungewöhnliche topographische Form und ein Wirrwarr der Sprachen und Dialekte aus.

Diese historisch-dialektologische Untersuchung soll die sprachliche Verwandtschaft der großen deutschen Sprachinsel Bielitz aus dem östlichen (Teschner) Teil mit dem westlichen Rest des deutschsprachigen Schlesiens (Troppauer Teil) untersuchen.

1.1 Eine kurze Geschichte Österreichisch-Schlesiens

Innerhalb der österreichischen Erbfolgekriege fand unter anderem der Erste Schlesische Krieg 1740 statt (HEYDENDORFF 1947: 167). Nach dem Sieg Preußens über Österreich im Ersten Schlesischen Krieg wurde der größte Teil Schlesiens durch den Vorfrieden von Breslau 1742 preußisch, nur das Herzogtum Teschen und die südlichen Teile der Herzogtümer Jägerndorf und Troppau sowie des Fürstentums Neiße (HEYDENDORFF 1947: 167, BIERMANN 1874: 626) blieben bei Österreich und wurden zum Herzogtum Schlesien zusammengeschlossen. Die Hauptstadt dieser Verwaltungseinheit war Troppau (KUHN 1981: 188). 1783 wurde der österreichische Teil Schlesiens mit Mähren zum Mährisch-Schlesischen Gubernium mit der Hauptstadt Brünn zusammengeschlossen. 1849 wurde Österreichisch-Schlesien wieder von Mähren getrennt (POPIOŁEK 1914: 375). Von 1850 bis 1918 war es Kronland des Kaisertums Österreich bzw. nach dem Österreichisch-Ungarischen Ausgleich von 1867 der österreichischen Reichshälfte von Österreich-Ungarn (SPYRA 2012: 88, NOWAK 2013: 14). Der größere Teil Österreichisch-Schlesiens wurde 1918 Bestandteil der neu gegründeten Tschechoslowakei. Ein kleinerer Teil wurde Polen zugesprochen

1.2 Die räumliche Gliederung

Während der österreichischen Herrschaft wurden sämtliche nicht von Preußen annektierten Teile Schlesiens zum „Kronland Österreichisch Schlesien“ zusammengelegt. Das Kronland bestand aus zwei Teilen, die durch einen schmalen mährischen Korridor getrennt waren. Schon diese willkürlich gestalteten Grenzen des zufällig entstandenen Landes erlauben kein einheitliches sprachliches Gebiet zu erwarten, zumal wir es mit drei verschiedenen Sprachen zu tun haben.

Besonders skurril war die geographische Form. In der Literatur haben sich die historisch nicht ganz begründeten Ausdrücke „Westschlesien“ oder Troppauer Schlesien bzw. „Ostschlesien“ oder Teschener Schlesien eingebürgert. Der Westteil umfasste niederschlesische Gebiete (Teile des Fürstentums Neiße) und ehemals mährische Gebiete (die Herzogtümer Troppau, Jägerndorf und Freudenthal). Darüber hinaus bestanden in Westschlesien zahlreiche mährische Enklaven. Der Ostteil hatte eine einfachere Zusammensetzung und bestand aus ausschließlich oberschlesischen Gebieten: dem Herzogtum Teschen, den früher dazugehörenden Minderstandesherrschaften Friedek, Roy, Freistadt, Deutschleuten und Bielitz sowie einem Teil der (früher zum Herzogtum Oppeln-Ratibor gehörenden) Minderstandesherrschaft Oderberg (CHROMIK 2021: 28).

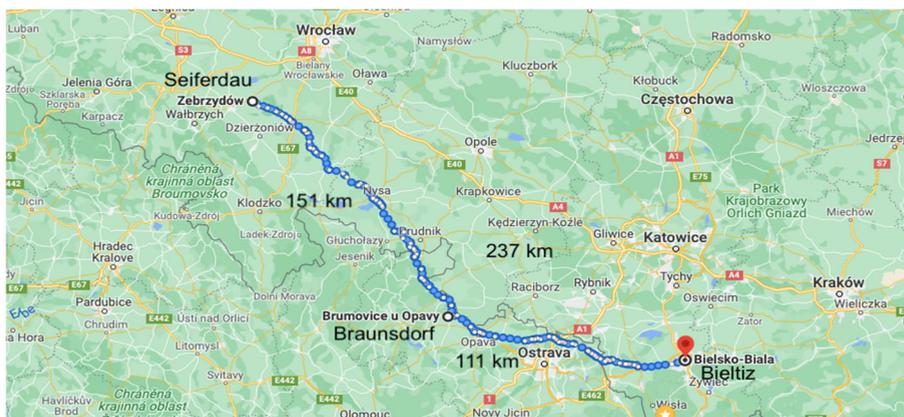


Abb. 1 Räumliche Verteilung der untersuchten Mundart-Orte

1.3 Die gesprochenen Sprachen des Kronlandes Österreichisch-Schlesien

1.3.1 Westschlesien

1.3.1.1 Niederschlesien

Der zu Österreichisch-Schlesien gehörende Teil Niederschlesiens wies zu 100% deutschsprachige Bevölkerung auf, weil es ein Teil des geschlossenen deutschen Sprachraumes war (die Gerichtsbezirke Freiwaldau, Jauernig, Weidenau, Zuckmantel) (Special-Orts-Repertorium 1894: 35).

1.3.1.2 Ehemals mährische Gebiete

Im westlichen, an Niederschlesien grenzenden Teil lebte eine rein deutschsprachige Bevölkerung (die Gerichtsbezirke Jägerndorf, Hotzenplotz, Hennersdorf, Olbersdorf, Freundenthal, Bennisch, Würbenthal) und er gehörte zum geschlossenen deutschen Sprachraum. In der Mitte (Gerichtsbezirk Wagstadt) wohnte eine gemischte, deutsche und tschechische Bevölkerung, die bis nach Odrau und Wigstadt reichte; dagegen fand sich im Gerichtsbezirk Königsberg fast ausschließlich tschechische Bevölkerung. Die Hauptstadt von Österreichisch-Schlesien, Troppau, kann als deutsche Sprachinsel inmitten des tschechischen Sprachraumes bezeichnet werden. In Westschlesien lebte keine polnische Bevölkerung. Tschechischsprachig war auch der mährische Korridor zwischen Ost- und Westschlesien, ebenso wie der Westteil Ostschlesiens (Special-Orts-Repertorium 1894: 40, 48, 81).

1.3.2 Ostschlesien

Ostschlesien war dazu im Gegensatz dreisprachig – Polnisch, Deutsch und Tschechisch. Fast das gesamte westschlesische Territorium gehörte vormals zum oberschlesischen Herzogtum Teschen. Die sprachliche Lage Ostschlesiens unterschied sich erheblich von der Westschlesiens. Deutsch war hier nicht die dominierende Sprache, allerdings bestanden deutsche Sprachinseln und eine verstreute deutschsprachige Bevölkerung. Die vorherrschende Sprache war Polnisch, gefolgt von Deutsch und Tschechisch. Im Gerichtsbezirk Bielitz lag die deutsche Sprachinsel Bielitz, die teilweise über die Grenze Schlesiens nach Galizien hineinreichte (CHROMIK 2021: 18).

1.4 Methode und Ziel der Untersuchung

1.4.1 Das Untersuchungsziel

Wie ähnlich oder verschieden waren die deutschen Varietäten in Ost- und Westschlesien? Dazu muss noch angemerkt werden, dass:

- einige Teile Westschlesiens vor dem 30jährigen Krieg mährisch waren, andere aber niederschlesisch. Dies lässt sich anhand der Zugehörigkeit zum Bistum Breslau (erschlesisch) oder Olmütz (ursprünglich mährisch) erkennen. Die politischen Grenzen aus älteren Zeiten können (aber sie müssen natürlich nicht) Einfluss auf dialektale Verhältnisse haben
- die genaue Herkunft der Siedler unbekannt ist
- in der gesamten Region schlesischer – omd. Dialekt zu erwarten ist.

Diese historisch-dialektologische Untersuchung soll die sprachliche Verwandtschaft der großen deutschen Sprachinsel Bielitz mit dem Rest des deutschsprachigen Schlesiens erforschen.

Die deutsche Sprachinsel Bielitz war ca. 120 km vom geschlossenen deutschen Sprachraum entfernt und bestand seit dem späten 13. Jh. bis zur Vertreibung 1945. Rudimente der deutschsprachigen Bevölkerung in dieser Region gibt es allerdings bis heute.

1.4.2 Die angewendete Methode

Die Untersuchungsmethode: Auswertung der Wenkersätze für einen Ort aus der Bielitzer Sprachinsel und einen aus Westschlesien.

Die Wenkerbogen stellen die Datengrundlage für Georg Wenkers Sprachatlanten dar, mit denen die einzelnen Lokaldialekte in den Jahren 1876 bis 1887 erhoben wurden. Die Daten wurden per indirekter Erhebung gewonnen, indem Wenker seine Fragebogen an Schulen verschickte, um sie dort von lokalen Gewährspersonen ausfüllen zu lassen. Wie aus dem an die Lehrer adressierten Anschreiben hervorgeht, bestand die Aufgabe darin, vorformulierte hochsprachliche Sätze mit den durch das "allgemein gebräuchliche Alphabet" zur Verfügung gestellten Mitteln in den jeweiligen Ortsdialekt zu übertragen. Die Sätze waren so zusammengestellt, dass typische lautliche und ausgewählte

grammatische Eigenschaften der betreffenden Dialekte in der Übersetzung hervortreten mussten. ([<https://www.regionalsprache.de/wenkerbogen.aspx>], 27.3.2022)

Der ausgewählte Ort aus Westschlesien liegt im ursprünglich mährischen Teil – Braunsdorf/Brumovice. Zusätzlich wurde auch noch der Dialekt aus Niederschlesien – Seiferdau/Zebrzydów bei Schweidnitz – gewählt. Dieser Ort lag im Gebiet der gebirgsschlesischen Mundart (PEUCKERT 1950: 18-22).

Dieses niederschlesische Dorf war eine Wahl auf Geratewohl – es musste ein Waldhufendorf aus dem niederschlesischen Kerngebiet sein. In diesem Fall ist es die Gegend von Schweidnitz; die Entfernung vom Ringplatz in Breslau beträgt 45 km.

Problemstellung: Die vor dem zweiten Weltkrieg angefertigten Wenkerbögen sind meistens nicht von Linguisten, sondern beispielsweise von Dorflehrern angefertigt worden. Es fehlt eine einheitliche Transkription und man weiß auch wenig über die Probanden. Daher sind die Ergebnisse mit Vorsicht zu genießen (aber natürlich besser als nichts).

Die Arbeitsmethode war folgende: alle 40 Wenkersätze wurden in eine Tabelle übertragen. In einer Zeile stand der Wenkersatz, in der Spalte der Erhebungsort. Man könnte sich dabei die Frage stellen, ob die Sprachatlanten hier ausgewertet werden können. Grundsätzlich ja, problematisch sind allerdings Untersuchungen in Orten, die direkt an einer politischen Grenze liegen, denn wir wissen nicht, wie die Lage auf der anderen Seite der Grenze aussieht.

2 Das Untersuchungsmaterial

Das Untersuchungsmaterial sind die auf www.regionalsprache.de einsehbaren Wenkersätze. Stichprobenmäßig wurden auch Wenkersätze aus anderen Orten eingesehen, vor allem aus dem ursprünglich niederschlesischen (niemals zu Mähren gehörenden) Teil Westschlesiens.

Nr.	Seiferdau (Niederschlesien), Wenkerbogen 17016	Altbielitz (Deutsche Sprachinsel Bielitz, Oberschlesien, Österreichisch-Schlesien, Ostschlesien), Wenkerbogen 17749	Braunsdorf (ehemals Mähren, Österreichisch-Schlesien, Westschlesien), Wenkerbogen 14206
1	Eim Winter fliega die treuga Blätter ei der Luft rimm.	Em Winter fliega die trojga Bleter e der Loft rem.	Ein Wenter flegen die treigen Bleter ei dr Loft rem.
2	‘S hiert glei uf zu schnein, do wird’s Water wieder besser.	Es hjert glej of za schnejn, nochet wjet das Water wejder besser.	„s hert gleich auf zu schnein, do wird dás Water <u>wieder</u> besser

3	Tu Kohlen ei a Ufa, dass die Milch fängt oh zu kocha.	Tü Kohle e Öuwa, doe die Melich balde zo koch ofängt.	Tu Kohl'n ein Oufen, dás de Melich ánfängt zu kochen.
4	Der gute ale Mon ies mit am Pfare durchs Eis gebrocha, r ei dos kale Wosser gefolln.	Dar güte alte Mon ej met dam Fad döch's Ejs gebrocha an e dos kalde Wosser gefohla.	Dar gude alde Moan ies met'n Fard durchs Eis gebrochen und ei's kalde Wässer gefálln.
5	A is vur 4 oder 6 Wucha gesturba.	Har ej fer vier oder sachs Wocha gestürwa.	Ar ies vor vier oder sechs Wochen gesturben
6	Das Feuer wor ze heiß, die Kucha sen unda ganz schwarz gebrannt.	Dos Feuer wuor zo stuork, die Kücha sen jo onda ganz schwuorz gebrannt.	Dás Feier wár zu stárk, de Kuchen sein jo ounten ganz schwárz gebrannt.
7	A isst de Eer immer ohne Salz und Pfafter.	Har esst die Eier inda ohne Salz an Faffer.	Ar esst die Aeer immer ouhne Salz und Faffer.
8	Die Füße tun mir wie, ich glebe ich ho mir si durchgelofa.	Die Füß tün mir huot wej, echa gluoj, ech ho se döchgelaufa.	De Fisse tun mr wich, ech glaeb, ech hoa se durchgelafen.
9	Ich bin bei der Fro gewast und ho ser gesoit und sie soite sie sie will es o ihrer Tochter soin.	Ech ben bej der Frau gewast an ho es ohr gesuot, se wult es ach ihrer Tochter suon.	Ech bien bei der Frau gewast und hoa'sr gesáht, se wollt's ach ihrer Tochter sáhn.
10	Ich wíel es o nimme wieder tun	Eche wejl's a nemmej wejder tün!	Ech wílls a nie mehr wíeder tun.
11	Ich schlo dich glei mit m Kochlöffel um de Uhren, du Offe!	Ech schlo dejch glej met dam Kochleffel em die Ön, dü Off!	Ech schloh de dech glei met'n Kochleffl em de Uhrn, du Áff.
12	Wu giest du hin, suln bier mit dir giehn?	Wáj geist dü hejn, sella wir met dir gejn?	Wo geht de hien, selln mr met dr giehn?
13	Sein schlechte Zeite.	S senn schlachte Zejta	Es sein schlechte Zeiten.
14	Mei liebes Kind, bleib hieunda stiehn, die biesa Gänse beißa dich tudt.	Mej liewes Kind, blej do unda stejn, die bijsa Gäns bejßa dejch töt.	Mei liebes Kend, blei do ounten stiehn, die biesen Gänse beissen dich tout.
15	Du hust heute am meesta gelernt und bist ortig gewaast, du dorfst rischer hem giehn als die andren.	Dü host hojt om majsta geljet an bist uortig gewast, dü duofst frieher en ham gejn wie die andern.	Du host heit am meisten gelernt und best ortlich gewast, du dárfst frieher a haem gieht als de andern.
16	Du bist no nich groß genug, um ene Flosche Wein auszutrinka, du musst erscht a Ende wachsa und größer waren.	Dü best no ne gröuß genüg, em a Flosch Wejn öuszetrinka, dü müsst ierscht etwos wachsa an greßer wada.	Du best boch nie grouss genug, em a Flásche Wein auszutrenken, du noch a wink wáchsen und größer warn.
17	Gieh, sei a su gut und sons denner Schwaster, sie sool die Kleeder für eure	Gej, ben söu güt an suj dejner Schwaster, se mecht die Klader fer euer Mütter fjetig	Gieh, sei so gut und sáh's deiner Schwaster, se söll de Klaeder für eiere

	Mutter fertig nähn und mit Bürste rehn macha.	nehn an met de Bjescht rahn macha.	Mutter fertig nahn und met dr Birschte raen.
18	Häst du ihn gekannt, do wärs andersch gekumma unds tät besser um a stiehn.	Häst dü ejn gekannt! Nochet wjers anders gekomma, an's tät besser em ejn stejn.	Häst de ne gekannt, do wärsch andersch kommen und 'stet besser em ne stiehn.
19	War hot mir man Kurb mit Fleesch gestohln?	War hot mir mej Kjüb met Flasch gestohla?	War hot mr maen Korb met'n Flaesch gestohln?
20	A toht su, als hätta si ihn zum Drascha bestellt, si hon's oder[!] salber geton.	Har tot söu das hätta sej ejn zum Drascha bestellt, seh hon's ober salwest geton.	War tot so, áls hätt'n sen zun Draschen bestellt, se hön's áber salber geton.
21	Wam hoot a die neue Geschichte erzählt?	Wam hot har die noje Geschichtla derzählt?	Wan hod'r die neie Geschichte drzählt?
22	Ma muss laut schrein, sunst varstiecht a uns nich.	Ma mü löut schrejn, sunst verstejt har uns nej.	Mar muss laut schrein , sonst verstiecht ar ouns nie.
23	Mir sein müde und hon Durst.	Wjer sen schwach an hon Döscht.	Wir sein miede und hön Durscht.
24	Do bier gestern Obend zurücke kooma, do loga die Andern schon eim Betten, schliefte feste.	Wie wjr gestern owerts zorekgekumma sen, do hon sej schon em Bett gelajn an hon fest geschlofa.	Áls wir gestern obends zurückkomme sein, do logen die anderen aen Bett und hön fest geschlofen.
25	Der Schnie is diese Nacht bei ins liega geblien, oder heute Muorga ies a zerrenna.	Dar Schnej ej e dar Nacht bej uns lejga geblejn, ober hojt e der Frie ej har geschmolza.	Dar Schnieh es die Náchht bei ouns legn geblien, áber heit frieh es ar zergange.
26	Hinger unsarm Hause stiehn 3 schiene Äppelbemla mit ruta Äpperlan.	Hinder ensrer Hett stejn drej schejne Äppelbuojmla met routa Äppeln.	Hender ounsern Haus stiecht drei schiene Aepplbaeme met routen Aepplan.
27	Kinnt ihr nich en klene Ogablick uf ins worta, do giehn bier mit euch.	Kennt ihr ne no ajn Augableck of ens worta, nochet gejn wjer met ojch.	Kennt'r nie noch an Agenblick wärten, do giehn mr a met eich.
28	Ihr sullt nich sulche Kinderei treba.	Ihr dieft ne sette Kindereja macha.	Ihr dirft nie sette Kendereien treiben.
29	Insere Berge sein nich siehr hoch, eure sein viel hicher	Ensre Barg sen ne huot höuch, die vo ojch sen hecher.	Ounsere Barge sein nie sehr hoch, eiere sein <u>viel</u> hecher.
30	Wiwiel Pfund Wurscht und wiwiel Brut wullt ihr honn?	Wievejl Pfund Wöscht an wievejl Bröjt welt ihr hon?	Wiewl Fond Wurscht und wiewl Brout welt'r hön?
31	Ich verstiech euch nich, ihr musst a bisla lauter reda.	Ech verstej ojch ne, ihr müsst a bessla löuter spracha.	Ech versteh eich nie, ihr misst a bessla lauter sprachen.

32	Hott ihr ken Stickla weiße Seefe für mieh uf mem Tische gefunda?	Hott ihr ne a steckla wajße Sajf fir mejch of mejm Tejsch gefunda?	Hot ihr nie a Steckla weisse Saefe fr mech of man Tiesch gefunden?
33	Sei Bruder wiehl sich zwee schiene Häuser ei euerm Gorta baua.	Sej Brüder wejl seich zwej schejne noje Hojser e ojrem Guorta ofstella.	Sei Bruder wiell sech zwae schiene, neie Heiser ein eiern Gärten baun.
34	Das Wort kam ihm vum Herze.	Dos Wjört kam ihm vom Harza.	Dás Wort kom ne von Harzen.
35	Dos woehr recht vun ihn.	Dos wuor racht vo ejm.	Dás wár recht vo iehne!
36	Wos sitza doo für Vögerla uba uf'm Gemauer?	Wo setze do fjer Vegela öuwa of dam Mojerla?	Wás setzen so fr Vöglan oubn of dan Meierla?
37	Die Pauern hotta funf Uchsa und neun Küe und zwölf Schofe fiers Derf gebrecht, die wullda si verkefa.	Die Pöuern hotta fenf Ochsa an nojn Kieh an zwelf Scheffa viejr dös Döff gebrocht, die wulda sej verkoufa.	De Pauern hött'n fenf Ochsen und nein Kiehe und zwelf Scheflan vor's Dorf gebrocht, die wollt'n se verkaeffen.
38	Die Leute sein heute olle draußa uf'm Felde und haun.	Die Lojt sen hojt olle döuða ofem Fald an haun.	De Leite sein heit alle dassen of'n Feld und han.
39	Gieh okke, dirr braune Hund tut dir nischt.	Gej ok, dar bröune Hund macht dir nist!	Gieh ách, dar braune Hond tut dr nischt.
40	Ich bie mit a Leuta do hinga über die Wiese eis Kurn gefohren.	Ech bejn met dan Lojt do hinda ejwer de Wejs es Kürn gefuohn	Ech <u>bie</u> n met'n Leitn d'rhentn <u>ie</u> ber de <u>W</u> iese ei's Korn gefohrn.

3 Ergebnisse

Das wichtigste Ergebnis ist, dass zwischen den drei untersuchten Dialektgebieten keine gravierenden Unterschiede festzustellen sind. Es kann jedoch von Gemeinsamkeiten und zweitrangigen Unterschieden gesprochen werden.

3.1 Gemeinsamkeiten:

3.1.1 Vokalismus

Senkung von $i > e$ in: eim/em/ein

Senkung $[\varepsilon]$, $[e:] > [a]$, $[a:]$ Water ‚Wetter‘, gewast ‚gewesen‘, Schwaster, wam ‚wem‘, a, har, ar ‚er‘, drascha/draschen ‚dreschen‘, Pfaffer/Faffer/Faffer ‚Pfeffer‘, Pfare/Fad/Fard ‚Pferd‘, salber/salwest/salber ‚selber‘. Diese ist stärker als andere Senkungsarten.

Trojga für ‚trockene‘: treuga/trojga/treigen.

Übergang [a] > [ɔ], [a:] > [o:]: Wosser ‚Wasser‘, ho/ho/hoa ‚habe‘, schlo ‚schlage‘, Flosche ‚Flasche‘, hon [hɔ : n] ‚haben‘, hot ‚hat‘, hott ‚habt‘, gefohren ‚gefahren‘, Off(e) ‚Affe‘, olle/olle/älle ‚alle‘, geton ‚getan‘

Senkung [u:] > [o:] tot ‚tut‘,

Entrundung: höher: hicher/hecher/hecher ‚höher‘, biesa/bijsa/biesen ‚böse‘.

Monophthongierung von [æ] > [e:]/[a:] Kleeder/Klader/Klaeder ‚Kleider‘, Fleesch/Flasch/Flaesch ‚Fleisch‘

3.1.2 Konsonantismus

Kontraktionen: gesag(e)t > gesoit/gesuot/gesäht, sagen > soin/suon/sähn

höher mit [ç]: hicher/hecher/hecher

Bauer mit [p] im Anlaut: Pauern/Pöuern/Pauern

Zweite Lautverschiebung p>pf bleibt im Inlaut intervokalisch aus:

Äppelbemla/Äppelbuojmla/Aeppelbaemme ‚Apfelbäume‘

Schwund des Auslauts-n in mei/mej/mei ‚mein‘, ein/es/eis ‚ins‘,

3.1.3 Formen

Diminutivsuffix -la: Vögerla/Vegela/Vöglan ‚Vögelein‘, Stickla/Steckla/Stickla ‚Stückchen‘, bisla/bessla/bessla ‚bisschen‘

nichts: nischt/nist/nischt

sind: sen/sen/sein

3.2 Gemeinsamkeiten von Niederschlesien und Bielitz

3.2.1 Vokalismus

Ein sehr charakteristischer Übergang der unbetonten Endung -en in a, sowohl bei Verben als auch Substantiven und Adverbien: fliega ‚fliegen‘, beiða ‚beißen‘, wachsa ‚wachsen‘, liega/lejga ‚liegen‘, gekumma/gekomma ‚gekommen‘, worta/wuorta ‚warten‘, wullda/wolta ‚wollten‘, gebrocha ‚gebrochen‘, gesturba/gestürwa ‚gestorben‘, durchgelofa/döchgelaufa ‚durchgelaufen‘, ‚gefunda ‚gefunden‘, Kucha/Kücha ‚Kuchen‘, Uchsa/Ochsa ‚Ochsen‘, unda/onda ‚unten‘, draußa/döußa ‚draußen‘. Dies gilt jedoch nicht für Verben, wo im Infinitiv [-aon] oder [-rn] zu hören ist: haun ‚hauen‘, gefohren/gefuohn ‚gefahren‘. Diese Erscheinung aus der gebirgsschlesischen Mundart (PEUCKERT 1950: 18–22) ist auch ein Kennzeichen des Bielitzer Deutsch, was schon in einem Buch aus dem Jahr 1860 nachgewiesen wurde (BUKOWSKI 1860:168–170).

Das typisch schlesische Adverb *ok* mit der Bedeutung ‚nur‘, das man sogar als schlesisches Kennwort bezeichnen könnte (ROTENHAGEN 2009: 110–111).

Übergang von [o:] > [u:], der allerdings nur für den eher ländlich geprägten und eher östlichen Teil der deutschen Sprachinsel Bielitz zutrifft. Der Rest spricht hier ein [ou] aus. Also tut ‚tot‘ etwa in Wilmesau und Alzen und tout in Kamitz.

3.3 Gemeinsamkeiten von Österreichisch-Schlesien - Braunsdorf und Bielitz

3.3.1 Vokalismus.

Grundsätzlich ist der Vokalismus der Stammsilben weiter als Niederschlesisch von der Schriftsprache entfernt und weist folgende Gemeinsamkeiten auf:

Starke Tendenz zur Senkung von [i] > [ɛ] und [u] > [o]: Melich ‚Milch‘, ech ‚ich‘, met ‚mit‘, esst ‚isst‘, Steckla ‚Stückchen‘ (vs Stickla in Niederschlesien) Loft ‚Luft‘ (vs. Luft in Niederschlesien), setza/setzen ‚sitzen‘ (vs. sitza in Niederschlesien).

Für alle drei untersuchte Gebiete war nur die Senkung [ɛ] > [a] fast überall nachweisbar, in Österreichisch-Schlesien ist diese Erscheinung manchmal sogar häufiger als in Niederschlesien: Harzen ‚Herz‘, Barg/Barge ‚Berge‘.

Die Wörter Löffel und zwölf behalten die alte, ungerundete form: Kochleffel, zwelf. Sollen mit [ɛ]: sella/selln.

Manchmal [o] statt des in Niederschlesien üblichen [u]: host ‚hast‘, gebrocht ‚gebracht‘.

3.3.2 Konsonantismus:

Vorsilbe er- mit prothetischem d-: derzählt, drzählt ‚erzählt‘.

3.4 Eigentümlichkeiten von Ostschlesien. Hier ist die Insellage von Bielitz zu berücksichtigen.

3.4.1 Vokalismus

Diphthongierung von [I] und [i:] > [ɛj]: wejder ‚wieder‘, wejl ‚will‘, dejch ‚dich‘, hejn ‚hin‘, nej ‚nicht‘ (gemeinschlesisch ni), sejch ‚sich‘, scheinje ‚schöne‘ (gemeinschlesisch schiene), Wejs ‚Wiese‘. Die Diphthongierungen von Kurzvokalen waren selten, aber manchmal doch nachweisbar. Ähnliche Formen waren (ATLAS II: 206).

Rundung von [u], [u:], [o], [o:], ao zu [y], [y:], [ø] öu: güte ‚gute‘, Kūcha ‚Kuchen‘, tū ‚tu(e)‘, tūn ‚tun‘, dū ‚du‘, genüg ‚genug‘, müsst ‚musst‘, Mütter ‚Mutter‘, Dösch ‚Durst‘, Wösch ‚Wurst‘, Brüder ‚Bruder‘, löuter ‚lauer‘, Pöuern ‚Bauern‘, bröne ‚braune‘, Döff ‚Dorf‘.

3.4.2 Konsonantismus

Ersatz des [b] im Inlaut durch [v]: owerts ‚abends‘, öuwa ‚oben‘, ejwer ‚über‘, salwest ‚selbst‘. Beibehaltung des md. [h] im Anlaut des Personalpronomens: har ‚er‘.

Apokope des Auslauts-b [p] in bleib: blej/blei.

3.5 Eigentümlichkeiten im Westschlesischen

3.5.1 Vokalismus

Nebensilbenvokalismus. Beibehaltung schriftsprachlicher Endungen -en statt der in Schlesien üblichen a-Endungen (zB. fliegen, kochen, gesturben ‚gestorben‘, Oufen ‚Ofen‘, Kuchen, ounten ‚unten‘).

Entrundung des Diphthongs eu [Oø] > ei [æ]: neie ‚neue‘, eich ‚euch‘, Heiser ‚Häuser‘, nein ‚neun‘, Leite ‚Leute‘, heit ‚heute‘, Meierla ‚Mäuerchen‘. Es kann sich hier um einen österreichischen Einfluss handeln.

3.5.2 Konsonantismus:

Durst, Wurst mit [ʃ] gegenüber [s] in Niederschlesien.

4 Fazit

Wie schon oben angedeutet, wiesen die untersuchten Dialektproben keine sehr großen Unterschiede auf und lassen sich alle als Ostmitteledeutsch klassifizieren.

Die Gebiete in Westschlesien mit mährischer Vergangenheit wiesen trotz Ähnlichkeiten nicht alle schlesischen Züge auf. Auffallend ist vor allem das Fehlen der typisch schlesischen Endung -a statt des standardsprachlichen -en und die Entrundung von Entrundung des Diphthongs eu [Oø] > ei [æ]: neie ‚neue‘, eich ‚euch‘, Heiser ‚Häuser‘, was auf österreichischen (bairischen) Einfluss hinweisen könnte.

Die Gebiete Bielitz (Ostschlesien) und Seiferdau im preußischen Teil Niederschlesiens erlauben problemlos die schlesischen Gemeinsamkeiten festzustellen. Sehr charakteristisch ist der Übergang der unbetonten Endung -en in a, was sowohl für Verben als auch Substantive und Adverbien gilt (etwa: fliega ‚fliegen‘, Kucha/Kücha ‚Kuchen‘, unda/onda ‚unten‘), und der im ehemals mährischen Teil Westschlesiens nicht nachweisbar ist. Diese Eigentümlichkeit war insbesondere im niederschlesischen Teil der Sudeten verbreitet und schon im 18. Jahrhundert in der Mundartliteratur nachweisbar (etwa Riesengebirge, vgl. TSCHAMPEL 1843: VII, auch STOPPE 1728: 149). Ebenfalls nachgewiesen ist das typisch schlesische Adverb *ok* mit der Bedeutung ‚nur‘.

Die aus Preußisch-Niederschlesien stammenden Dialektproben weisen eine stärkere Anpassung des Vokalismus an die deutsche Schriftsprache hin, was vielleicht auf einen stärker normierenden Einfluss der preußischen Schule hinweisen könnte. Im Allgemeinen ist die sprachliche Verwandtschaft dieser Gegend mit Bielitz ganz gut erkennbar. Bielitz weist darüber hinaus eigene Entwicklungen, die sonst sehr selten vorkommen, etwa die Diphthongierung von Kurzvokalen oder die überaus häufig Rundungen von dazu fähigen Vokalen. Dies ist in einer Sprachinsel völlig normal. Die

Ähnlichkeit dieser Mundart mit dem Gebirgsschlesischen könnte auf eine Herkunft der Bielitzer aus diesem Mundartraum hinweisen.

Literaturverzeichnis

- BIERMANN, Gottlieb (1874): Geschichte der Herzogthümer Troppau und Jägerndorf. Teschen: Buchdruckerei von Karl Prochaska
- BUKOWSKI, Jacob (1860): Gedichte in der Mundart der deutschen schlesisch-galizischen Gränzbewohner, resp. von Bielitz-Biala. Bielitz. Verlag von Ludwig Zamarski.
- CHROMIK, Grzegorz (2021): Das Kronland Österreichisch-Schlesien und sein sprachliches Potpourri. DiMOS-Füllhorn 5, Universitätsbibliothek Regensburg, S. 28-39.
- HEYDENDORFF, Walther (1947): Österreich und Preußen im Spiegel österreichischer Geschichtsauffassung. Wien: Sexl.
- KUHN, Walter (1981): Geschichte der deutschen Sprachinsel Bielitz (Schlesien). Würzburg: Holzner Verlag.
- PEUCKERT, Will Erich (1950): Schlesisch. München: Piper Verlag.
- POPIOŁEK, Franciszek (1914): Dzieje Śląska Austriackiego z ilustracyami [Geschichte von Österreichisch-Schlesien mit Abbildungen]. Cieszyn: Drukarnia Domu Narodowego F. Miłtręga.
- ROTHENHAGEN, Richard: Einige Bemerkungen zur Lexik schlesischer Mundarten. In: Acta Universitatis Wratislaviensis No 3196, Studia Linguistica XXVIII, Wrocław 2009, S. 110-111.
- SPYRA, Janusz (2012): Śląsk Cieszyński pod rządami Habsburgów (1653–1848) [Das Teschener Schlesien unter den Habsburgern.]. Cieszyn.
- STOPPE, Daniel (1728): Erste Sammlung Von Daniel Stoppens, Siles. Teutschen Gedichten; Bd. 1, Franckfurt und Leipzig: Christian Weinmann
- TSCHAMPEL, Karl Heinrich (1843): Gedichte in schlesischer Gebirgsmundart, Schweidnitz: Ludwig Heege.

Quellen

- ATLAS der deutschen Mundarten in Tschechien. Hg.: Bachmann, R. Bd. II. Lautlehre
1: Kurzvokale:
Special-Orts-Repertorium von Schlesien. Neubearbeitung auf Grund der Ergebnisse der Volkszählung vom 31. December 1890. Herausgegeben von der k.k. Statistischen Central-Commission. Wien 1894.
- Wenkerbogen 17749 Altbielitz

<https://regionalsprache.de/Wenkerbogen/QuestionnaireViewer.aspx?Id=67009>
[Stand 19.12.2021].

Wenkerbogen 17016 Braunsdorf:

<https://regionalsprache.de/Wenkerbogen/QuestionnaireViewer.aspx?Id=41824>
[Stand 19.12.2021].

Wenkerbogen 14208 Seiferdau:

<https://regionalsprache.de/Wenkerbogen/QuestionnaireViewer.aspx?Id=40221>
[Stand 19.12.2021].

Internetquellen

Die Wenker-Fragebogen

<https://www.regionalsprache.de/wenkerbogen.aspx> [Stand 27.3.2022].

Grenzüberschreitung linguistisch und kulturpolitisch

LENKA MATUŠKOVÁ

UNIVERSITÄT PARDUBICE

TSSCHECHIEN

Abstract:

Wer über Grenzen nachdenkt, denkt wahrscheinlich kaum über ‚über‘ nach. An den Sachverhalt ‚über‘ schließt auch die Unterscheidung ‚vor‘ und ‚hinter‘ an. Diese drei Präpositionen kann man im Zusammenhang mit einem Wort wie ‚Grenze‘ sehen. In der letzten Zeit haben sich mit dem Thema der Grenze mehrere Publikationen und Fachkonferenzen befasst. Daran möchte man an dieser Stelle anknüpfen und sich auf Ausdrücke wie ‚über die Grenze‘ und ‚grenzüberschreitend‘ konzentrieren. Beide Verwendungen erscheinen heute als inflationär angesichts der sich erweiternden und vertiefenden grenzübergreifenden Beziehungen. Die folgenden Ausführungen befassen sich mit der Direktionalisierung ‚über‘ am Beispiel zweier Grenzorte an der tschechisch- bayerischen Grenze im Jahre. Außerdem werden Komposita mit dem Wort Grenze herangezogen.

Schlüsselwörter: Grenze, Grenzüberschreitung, Präpositionen, Grenzlinguistik, Fachkonferenzen, grenzüberschreitendes Projekt.

Crossing Borders in Linguistics, Culture, and Politics

Abstract:

Anyone who is thinking about borders probably hardly takes into consideration the direction, i.e. “across” the border, which is closely connected with the differentiation between “before” and “beyond”. These three prepositions can be seen in the context of the word “border”. Recently, the topic of “border” has been discussed at scientific conferences and in several publications. We continue dealing with this subject matter and focus on expressions such as “across the border” and “crossing the border”. Nowadays, both the expressions seem to be inflationary, taking into consideration expanding and deepening cross-border relationships. The following analysis concentrates on “routing across the border”, using the example of two border towns on the Czech-Bavarian border in 2005. Furthermore, the paper deals with compound words containing the word “border”.

Keywords: border, border crossing, prepositions, border linguistics, scientific conferences, cross-border project

1 Einleitende Bemerkungen

In der letzten Zeit ist das Thema der Grenze in der Fachorientierung der Germanistik mit mehreren Publikationen hervorgetreten. Daran möchte man an dieser Stelle anknüpfen und sich auf Ausdrücke wie ‚über die Grenze‘, ‚grenzüberschreitend‘ und ‚Grenze‘ konzentrieren. Die Präposition *über* ist weiterhin aktuell, wie z.B. *Über allen Grenzen ist Ruh- Über die Grenze hinweg weht der böhmische Wind –über die Grenzen hinaus-ein Schritt über die Grenze-Ausflug über die Grenze-Kooperation über die Grenze-Begegnungen über die Grenze-Skifahren über die Grenze-Migration über die Grenze hinweg* (siehe zahlreiche Bemerkungen bezüglich der Grenzzeitung in BAUMANN/MATUŠKOVÁ 2014).

Auch in der tschechischen Germanistik ist das Thema *Grenze* mehrmals aufgerufen und aufgegriffen worden. Zu erinnern sei an die im September 2014 an der Südböhmischen Universität in *České Budějovice* stattgefundenen Fachkonferenz mit dem Thema *Deutsch ohne Grenzen*. Direkt mit dem Wort *Grenze* hatte sich auf dieser internationalen Germanistentagung Norbert Richard Wolff befasst (WOLFF 2015: 21–34). Referate zum grenzenlosen Deutsch wurden in vier Sektionen gehalten: Linguistik, Literaturwissenschaft, Didaktik Deutsch als Fremdsprache und Gesellschaftswissenschaften.

In diesem Zusammenhang sei noch an die Thematik *Deutsch als Fremdsprache in Grenzregionen* (BLAHAK/ PIBER 2008) erinnert, die an der Wirtschaftsuniversität Bratislava behandelt wurde (2008). Für eine Germanistik als *Grenzgermanistik* wurde eine kurze Zeit später mit den Beispielen aus der Praxis der bayerisch-böhmischen Grenze geworben (MATUŠKOVÁ 2011: 35–47). Der *Grenzenlosigkeit der Wissenschaft* im mehrfachen Sinn ist schon früher Aufmerksamkeit geschenkt worden (BAUMANN 2000: 83–89). Deutsch ist grenzüberschreitend, weil es in Tschechien an Schulen und Hochschulen begegnet (VOLTROVÁ/ STAHL/ TONSERN: 2016). Wenig scheinen berücksichtigt zu werden: Germanistik und Komparatistik, die sich vor allem mit dem Thema der Kultur in Grenzländern, Transitzonen oder Kontaktzonen befassen - siehe beispielsweise die *Grenzwissenschaft* (WERTHEIMER 1998: 122–135). Dazu kommen neuere Ansätze wie *Germanistik als Schwellenkunde*, *Germanistik im Themenfeld der Grenzüberschreitung*, weiterhin *Textränder* im Sinne der kulturellen Vielfalt in Mitteleuropa als Darstellungsproblem deutscher Literatur, *Philologie der Nachbarschaft*, außerdem *Zwischeneuropa/Mitteleuropa* - Sprache und Literatur in interkultureller Konstellation, *Regionale Literaturgeschichte* (JOACHIMSTHALER 2009: 27–59), *Minoritäre Literatur*, „*Frankophone Germanistik*“ (Saarbrücken).

N. R. Wolff (2015) hatte in seinem Beitrag zuerst die Bedeutungen des Substantivs *Grenze* anhand deutscher Lexika zusammengestellt und aus den Beispielen ermittelt, dass es sich bei den mit *Grenze* als Objekt operierenden Verben zum großen Teil um Fortbewegungsverben handelt (*überqueren, überschreiten, überlaufen*), wobei die

Präposition *über* eine Direktionalergänzung darstellt: Diese Zeitwörter wollen die Bewegung in einer bestimmten Richtung ausdrücken, von einem Areal in ein anderes, von Raum zu Raum, Land zu Land (Direktionalfunktion). Durch die verstärkte Andeutung des „Über-hinüber“ kommt auch die dritte Raumdimension zur Sprache, denn eine Grenzmarkierung ist in diesem Sinn immer unten und man schreitet über sie hinweg, bis die Grenze immer mehr zurückbleibt (als markantes Beispiel siehe Fluchten durch die Luft über den Eisernen Vorhang hinweg). Grenzgänger befinden sich nach dem Passieren der Demarkationslinie bereits in einem anderen Gebiet. In diesem Beitrag kommt es genau auf die beiden Grenzländer an. Grenze plus Grenzübergang bringen weiter Begriffe wie *Schwelle*, *Tor* und *Brücke* zum Ausdruck.

2 Grenze und Grenzgänger

Zwischen Grenzen, *an* Grenzen, *nahe bei* ihnen und *über* sie *hinweg* sind nicht selten die inzwischen schon oft untersuchten *Grenzgänger* anzutreffen. Mit ihnen verbindet sich Bewegung im Sinne *von (aus)- nach, zwischen* und *über*. Das Verb *gehen* kann hier auch mit *über* präzisiert werden, mit derselben Direktionalergänzung. Das Wort *Grenze* ist sozusagen ein „Grenzgänger“ aus dem Westslawischen über Sprachgrenzen hinweg gewesen und dann von Luther in die deutsche Schriftsprache aufgenommen.

Mhd. graniza, graenizen, greniz stammt aus apoln. granica, grańca ‘Grenzzeichen, Grenzlinie’ (poln. granica) und wird auf der gesamten Länge des polnisch-deutschen Grenzgebietes entlehnt; vgl. die slaw. Entsprechungen russ. granica (граница), tschech. hranice. Die verschiedenen mhd. Formen finden sich im 12. und 13. Jh. (neben Belegen aus dem sorb. wie elb- und ostseeslaw. Substratgebiet) vor allem in lat. Urkunden. Grenze, im 14. Jh. im Obsächs. bereits allgemein gültig, dringt im 14./15. Jh. in den nd. und hd. Sprachraum vor (in der Lutherbibel steht es ausschließlich) und erscheint im Westmd. vereinzelt in der 1. Hälfte des 16. Jhs. Es ist um 1700 im gesamten Sprachgebiet allenthalben anzutreffen.¹

Das Wort klingt in den meisten slawischen Sprachen und auch im Rumänischen ähnlich, vgl. *granica* (polnisch, kroatisch, bosnisch) *граница/graniza* (russisch, bulgarisch) *граница/graniza* (weißrussisch), *граница/granica* (serbisch), *hranice* (tschechisch), *hranica* (slowakisch, obersorbisch), *graniță* (rumänisch), es gehört zu der slawischen Wortgruppe *ran’*, z. B. russisch *грань/gran’* „Grenzlinie, Grenze, begrenzende Fläche“, auch „Facette, (Rand-)Fläche“. Es handelt sich um gedachte Trennungslinie mit Synonymen wie Demarkationslinie, Trennungslinie, Grenzlinie oder veraltend *Scheide*.²

¹ Siehe <https://www.dwds.de/wb/Grenze#etymwb-1>.

² Vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Grenze>.

Die von der einen Grenzseite zur anderen sich Bewegenden haben zu allen Zeiten Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Hier sei auf die Publikation der Autoren Baumann und Matušková hingewiesen, die sich ausdrücklich mit Wallfahrern als Grenzgängern zwischen Bayern und Böhmen am Beispiel der Pilger zu Marienwallfahrtsstätten im 17. Jahrhundert befasst (BAUMANN/ MATUŠKOVÁ 2018). Zum Kompositum aus Grenze und Gänger führt Wolff weiter aus:

Die Bezeichnung Grenzgänger ist nur möglich, weil das Konzept, das das Wort benennt, positiv konnotiert ist: Es drückt aus, dass das Überschreiten einer Grenze eine positiv zu bewertende Handlung sein kann. (WOLFF 2015: 25)

Die Existenz von *Grenzgänger* ist schon vor zwanzig Jahren bei einem Kolloquium an der Universität Freiburg vorgestellt worden (1998), um das Grenzgängertum zwischen Grenz-Überschreitung und Grenz-Beschreitung (auf Grenzen verweilen) auszuloten (FLUDERNIK/ GEHRKE 1999). Die tschechische Germanistik ist heute in der Lage, Fachgermanisten aus den deutschsprachigen Ländern als *Grenzgänger* vorweisen zu können (vor allem seit 1990), die in ihren Biographien über Auskünfte zu Lebensabschnitten mit mehreren Grenzüberschreitungen aus beruflichen Gründen verfügen und noch selber aus benachbarten Gebieten zur Tschechischen Republik stammen. Sie gehören zur Gruppe der in Tschechien Beschäftigten, also jener, die ihre Arbeitsstätte in der Tschechischen Republik haben, in diesem speziellen Fall aus einem deutschen oder österreichischen Grenzgebiet hervorgegangen und eventuell bereits mit Vorkenntnissen an ihrem Einsatzziel angekommen sind. Das Kompositum Grenzgänger wird in der Fachliteratur demzufolge folgendermaßen definiert, wobei das Wort positiv konnotiert wird:

Im Grenzgebiet wohnender Arbeiter od. Angestellter, der seine Arbeitsstätte im Nachbarland hat. (Wahrig, 2012)

Jmd., der regelmäßig eine Grenze passiert, um in dem Gebiet jenseits der Grenze zu arbeiten, in die Schule zu gehen o. Ä. (Duden, 2011)

In der Kulturgeschichte ist eine große Reihe von Sorten an Grenzgängern und Grenzüberschreitern hervorgetreten wie z.B. die Flüchtlinge über den Eisernen Vorhang, Vertriebene, Spaziergänger, Touristen, Räuber, Schmuggler, Soldaten, Söldner, Studenten, Korrespondenten, Literaten, Politiker. Die Literaturwissenschaft betrachtet sie als bewegliche ‚Helden‘ (Aktanten) im Unterschied zu den unbeweglichen, sesshaften und ortsgebundenen. Grenzraum ist hier als mehr oder weniger offener Raum zu verstehen und man kann diese Beweglichen auch als ‚Helden des Wegs‘ ansehen. Pilger mit dem Ziel der Marienwallfahrtskirche auf der Svátá hora (auf dem Heiligen Berg bei Příbram) konnten sich in den 1960er Jahren sogar mehrfach tarnen und hätten auch als geheime Spione und/oder Schmuggler eingesetzt werden können. Man

unterscheidet Grenzverletzer und Grenzschützer. Den Grenzschützern sind in der kommunistischen Tschechoslowakei Denkmäler errichtet worden. Wenigstens *an* der bayerischen Seite der Grenze, das heißt *vor* ihr (Westseite), befindet sich im Landkreis Cham (Gemeinde Eschlkam, im Dorf Neuaign) ein steinerner Schmuggler (im Dialekt *Schwirzer*), der an bewegte Nächte in früheren Zeiten und damit an die Grenzverletzer mit ihren geschwärtzten Gesichtern erinnert.

Über d' Grenz heißt auch der Verein, dem wir die Herausgabe eines neuen Schmugglerbuches aus dem Bayerischen Wald verdanken (HALLER/ HALLER/ BAUER/ JIRÁK 2012), das sich in Wort und Bild intensiv der Untersuchung dieses Personenkreises widmet. Die Positionierung des dort stehenden Denkmals zeigt Richtung und Bewegung *über* vor allem als *herüber* an: Die unerlaubte Grenzüberschreitung ist bereits abgeschlossen, der Grenzgang war erfolgreich, wie wegen der am Seil mitgeführten steinernen Kuh zu sehen ist. Der sogenannte *Schwirzer* befindet sich bereits auf Heimatboden. Ein Foto der Figur ist in dem Band *Grenzenlos* zu finden, einer der frühesten Publikationen, die zehn Jahre nach dem Fall des Eisernen Vorhangs auf die großen Veränderungen seit der Überwindung der kommunistischen Herrschaft antwortete und außerdem eine erste Bilanz zog (AMBERGER 2000: 61).

Das Ende des Eisernen Vorhangs sowie die Osterweiterung der Europäischen Union haben die Grenzüberschreitungen im Falle der Grenzländer verstärkt. Im Rahmen des *Spatial Turns* werden Transiträume (Transitländer), Durchgangsländer, Grenzregionen, Grenzräume, Raumgrenzen, Grenzländer, Landesgrenzen (Staatsgrenzen) und Kontaktzonen vor allem im Hinblick auf die Impulse der Begegnungen über Grenzen hinweg beachtet. Der Begriff *Kontaktzone* wird auf die amerikanische Literaturwissenschaftlerin Mary Louise Pratt zurückgeführt (*Contact Zone*, 1992). Die Beschäftigung mit der ostbayerisch-westböhmischen Grenze und ihren Grenzräumen als Kontaktzonen kann man sich jedoch ohne Verwendung dieses Terminus nicht denken, er lässt sich tatsächlich früher nachweisen (vgl. BAUMANN 1988: 179–194).

Das oben erwähnte, in einer alten Kontaktzone stehende Denkmal aus dem Jahre 1988 wurde zu einem einzigartigen Zeichen des deutsch-tschechischen Transitraums im Grenzbereich *Landestor* zwischen Čerchov und Osser. In der Perspektive dieser auch als liminal zu bezeichnenden geophysikalischen Öffnung zwischen der Kette der Berge von Šumava (Böhmerwald)/Bayerwald zum Oberpfälzer Wald/Český les (Böhmischer Wald) verwirklicht sich durch diese Schmugglerfigur eine eigene Raumkonstruktion im Nacheinander respektive Hintereinander: Figur (Bayern)-Grenze-Nachbarland (Tschechien). In diesem Grenzübergang wäre als Antwort auf die von *drüben* kommende Gestalt des bayerischen Paschers ebenfalls ein Denkmal zu denken, aber für einen böhmischen Grenzwächter oder Grenzschützer. Als solcher stünde im Nachbarland der tschechische (böhmische) Finanzier oder Zöllner *Josef Němec* zur Verfügung, Ehemann der Schriftstellerin *Božena Němcová*, der in den vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts in

der Ortschaft Neumark/Všeruby seinen Dienst tat und das Schmugglerunwesen zwischen Bayern und Böhmen zu unterbinden hatte.

Linguistisch betrachtet begegnet man hier nicht nur der Bewegung *über die Grenze* (Schmuggler in Aktion, Direktionalisierung) und der Präposition der Grenzüberschreitung, sondern auch der Bewegung der Grenze *entlang* oder *an* (eventuell *hinter*) der Grenze durch die Grenzschrützer. Für das heutige bayerische Denkmal gilt die Positionierung: *vor der Grenze*. Man geht von Westen her auf den steinernen Pascher zu, die Grenze ist hinter ihm. Ihm entspräche auf der anderen Seite dann das soeben vorgeschlagene Denkmal *hinter der Grenze*. Mit den Präpositionen *vor* und *hinter* haben wir das Thema der Raumrelationen erreicht (GRABOWSKI 1999). Zum sprachlichen Ausdruck des speziellen Tätigkeitsnetzes (Schmuggeln, Paschen, Schwirzen) werden Präpositionen gebraucht, vor allem *über*, eventuell mit der Spezifizierung *hinüber*. Aktuell wären die lateinischen Präpositionen *inter* und *trans*. Die Qualität *grenzüberschreitend* wird durch Verbindung erreicht: Substantiv *Grenze* - Präposition *über* - Verbum der Fortbewegung *schreiten*.

3 Erscheinungsformen des Wortes Grenze

Das Substantiv *Grenze* kommt in vielen Zusammensetzungen vor, um sowohl konkrete als auch abstrakte Sachverhalte zu ordnen, zu konzipieren, kognitiv erfassbar und kommunizierbar zu machen, was die Aussage von Wolff bestätigt, dass die deutsche Sprache auf keinen Fall grenzenlos ist. (WOLFF 2015). Es entwickelt eine reiche Wortbildungsaktivität und erscheint in vielen substantivischen Komposita sowohl als Grundwort (*Landesgrenze*) als auch Bestimmungswort (*Grenzüberschreitung*). Außerdem gibt es verbale Komposita (*abgrenzen, ausgrenzen, eingrenzen*), die ein Lageverhältnis bezeichnen. Im Zusammenhang mit der Bedeutung des Kompositums *grenzüberschreitend* sei auf die Präposition *über* mit Akkusativ aufmerksam zu machen, was auf eine Stelle hinweist, die von jemandem oder etwas überquert wird. Zu nennen wäre hier ein Beispiel für Bewegung und Richtung: [...]sie entkamen *über die Grenze* (Duden, 1989: 157. - vgl. auch Duden, 1981: 2649). Bei *über* handelt es sich auch, dass eine zeitliche Grenze überschritten worden ist oder werden kann und zum Beispiel mit Verspätungen gerechnet wird (Duden, 1981: 2649). Weitere Formulierungen in örtlicher Sicht - *über einen Graben springen, über eine Straße, eine Brücke, einen Platz gehen, über München nach Frankfurt fahren*, aber auch zeitlich: *es ist schon über acht Tage her, die Schule ist über die Ferien geschlossen* (Duden 1986/93: 1308).

Es wurde schon mehrmals darauf hingewiesen, dass das Wort *Grenze* v.a. als Bestimmungswort eine uneingeschränkte Geltung besitzt. Folgende Übersicht der gesammelten Belege beweist diese Tatsache.³

1. Grenzanlagen	34. Grenzerfahrung	66. Grenzländerwissen	99. Grenzregiment	132. Grenzturn
2. Grenzabfertigung	35. Grenzeröffnung	67. Grenzlandforschung	100. Grenzregion	133. Grenzunsicherheit
3. Grenzabschnitt	36. Grenzfahndung	68. Grenzlandgeschichte	101. Grenzrekonstruktion	134. Grenzkundenwerk
4. Grenzalterthümer	37. Grenzfall	69. Grenzlandhilfe	102. Grenzschenke	135. Grenzübergang
5. Grenzanschauung	38. Grenzfern	70. Grenzlandkreis	103. Grenzschild	136. Grenzübergangsstelle
6. Grenzausbau	39. Grenzfestsatzung	71. Grenzlandmuseum	104. Grenzschiebung	137. Grenzübergreifend
7. Grenzbahnhof	40. Grenzfestsatzungs-	72. Grenzlandpolitiker	105. Grenzschutz	138. Grenzüberschreitend
8. Grenzbataillon	kommission	73. Grenzlandschaft	106. Grenzschutzabteilung	139. Grenzüberschreitung
9. Grenzbefestigung	41. Grenzfluss	74. Grenzlandschule	107. Grenzsicherung	140. Grenzübertritt
10. Grenzbegegnung	42. Grenzforschung	75. Grenzlandweg	108. Grenzsicherungsauftrag	141. Grenzüberwachung
11. Grenzbegriff	43. Grenzfrage	76. Grenzlehrpfad	109. Grenzsicherungsboot	142. Grenzüberwindung
12. Grenzeobachtung	44. Grenzführung	77. Grenzlinie	110. Grenzsingalzaun	143. Grenzveränderung
13. Grenzbereich	45. Grenzgang	78. Grenzliteratur	111. Grenzsituation	144. Grenzverhältnis
14. Grenzbereinigung	46. Grenzgänger	79. grenzenlos	112. Grenzsoldat	145. Grenzverkehr
15. Grenzberge	47. Grenzgebiet	80. Grenzlosigkeit	113. Grenzsoziologie	146. Grenzverlauf
16. Grenzbereitschaft	48. Grenzgehen	81. Grenzmarkierung	114. Grenzspazieren	147. Grenzverlezer
17. Grenzbefestigung	49. Grenzgermanistik	82. Grenzmetapher	115. Grenzspaziergang	148. Grenzverletzung
18. Grenzberichtigung	50. Grenzgeschichte	83. grenznah	116. Grenzsperr	149. Grenzverteidigung
19. Grenzbeschreibung	51. Grenzgesellschaft	84. Grenznahe	117. Grenzsprünge	150. Grenzvertrag
20. Grenzbespielung	52. Grenzesetz	85. Grenzoberjäger	118. Grenzstadt	151. Grenzvorfal
21. Grenzbewachung	53. Grenzgewässer	86. Grenzöffnung	119. Grenzstein	152. Grenzwahrnehmung
22. Grenzbollwerk	54. Grenzhaus	87. Grenzorgane	120. Grenstreifen	153. Grenzwald
23. Grenzbücke	55. Grenzzeit	88. Grenzorte	121. Grenstreitigkeit	154. Grenzwanderung
24. Grenzdokumentation	56. Grenzidee	89. Grenzpfade	122. Grenzschutz	155. Grenzwächter'
25. Grenzdurchbruch	57. Grenzinstitution	90. Grenzpfähle	123. Grenzschutzmann	156. Grenzwert
26. Grenzdienst	58. Grenzkommando	91. Grenzphänomen	124. Grenzschützer	157. Grenzwertig
27. Grenzdiskurs	59. Grenzkompagnie	92. Grenzpolizei	125. Grenzüler	158. Grenzwesen
28. Grenzdorf	60. Grenzkontrolle	93. Grenzposten	126. Grenzhematik	159. Grenzwissenschaft
29. Grenzdurchbruch	61. Grenzlage	94. Grenzprotokoll	127. Grenztheorie	160. Grenzzaun
30. grenzenlos	62. Grenzland	95. Grenzraum	128. Grenztouristik	161. Grenzzzeitung
31. grenzenlosarbeiten	63. Grenzlandbewohner	96. Grenzraumroman	129. Grenztruppe	162. Grenzzziehung
32. Grenzlosigkeit	64. Grenzlanddiskurs	97. Grenzregelung	130. Grenztruppensoldat	163. Grenzzzone
33. Grenzer	65. Grenzländerstudien	98. Grenzregime	131. Grenztruppenstandort	164. Grenzzwischenfall

Weniger frekventiert erwiesen sich in dem untersuchten Material die Komposita mit *Grenze* als Grundwort wie z.B.

1. Außengrenze
2. Defizitgrenze
3. Innengrenze
4. Landesgrenze
5. Lichtgrenze
6. Mustergrenze
7. Nordgrenze
8. Obergrenze
9. Ostgrenze
10. Rassengrenze
11. Raumgrenze
12. Sprachgrenze
13. Staatsgrenze
14. Stadtgrenze
15. Südgrenze
16. Übungsgrenze
17. Weißwurstgrenze
18. Westgrenze
19. Wiederbegrenzung

³ Der Korpus basiert auf das Vorkommen aus den mit diesem Thema relevanten Internetseiten und Prospekten wie z.B. *Grenzlandmuseum Eichsfeld. Der Grenzlandweg*. Prospekte des Museums *Haus auf der Grenze* und Informationstafeln dieser Einrichtung sowie Publikationen zur Grenzlandforschung wie. z.B. BAUMANN/ MATUŠKOVÁ (2014).

4 Grenzüberschreitung am Beispiel *Strážný* und *Philippsreut*

Mit dem Vorkommen von dem Begriff *grenzüberschreitend* kann man vor allem in *Grenzgebieten* rechnen, wo mit der *Grenzüberschreitung* auf bestimmten Stellen gerechnet werden kann. Keine Überwindung ist bei einer *Grenzsperre* möglich. Für das Überschreiten oder Passieren von Grenzen sind vor allem die *Grenzübergänge* vorgesehen, die für den *Grenzübertritt* mit bestimmten Kontrollanlagen eingerichtet sind. *Grenzüberschreitend* entwickeln sich seit 1990 zwischen Deutschland (Bayern) und Tschechien (Böhmen) die Grenzkontakte, Handel, Verkehr. An Grenzen begegnen *Grenzgänger* (erlaubter *Grenzübertritt*) und *Grenzverletzer*, die sich unter Umständen des wiederholten *Grenzübertritts* schuldig machen, siehe das Beispiel vom Schmuggler, Pascher oder Schwirzer (vgl. auch Duden1981: 1081). Politik kann darauf ausgerichtet sein, von *Grenzziehungen* zu *Grenzüberwindungen* (konkret und abstrakt) zu gelangen. Im Sinne der Untersuchung des Wortes *grenzüberschreitend* erweckt selbstverständlich die Figur des oder der *Grenzüberschreitenden* Aufmerksamkeit (HORN/ KAUFMANN/ BRÖCKLING 2002).

Für Orte könnte im Falle von Tschechien ihre Grenzlage infolge der neuen Westorientierung von Vorteil sein. Wegen der geographischen Lage der Tschechischen Republik in der Mitte Europas ist ihre Transitfunktion im Rahmen der gesamteuropäischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Kontakte (JEŘÁBEK/ DOKOUPIL/ HAVLÍČEK 2004: 18) favorisiert. Auf der Ebene konkreter Maßnahmen wäre an die Bildung gemeinsamer Entwicklungskonzepte zu erinnern, die zum Beispiel den Böhmerwald und den Bayerwald erfassen (siehe das Programm *Interreg*, die Euroregionen). Die Knüpfung *grenzüberschreitender* Kontakte und die Planung lokaler Bürgeraktivitäten zu beiden Seiten der Grenze führen eventuell zur Entstehung bzw. Erneuerung von Beziehungen. Durch die sich formende bürgerliche Gesellschaft unter den neuen demokratischen Bedingungen wächst die Bedeutung der *grenzüberschreitenden* Dimension dieser Gesellschaft. Die Initiativen in dieser Hinsicht müssen heute nicht mehr nur von der bayerischen Seite der Grenze ausgehen. Im Laufe der sich vertiefenden wirtschaftlichen Kooperation, der Verstärkung des Tourismus (am Beispiel der Initiativen in Pilsen 2015 im Zusammenhang mit der europäischen Kulturhauptstadt 2015), der Bewegung von Pendlern usw. haben sich die Perspektiven der Grenzgebiete positiv verändert, so dass man ab 1990 von deren Brückenfunktion in Mitteleuropa zu sprechen begann.

Im vorliegenden Beitrag treten abschließend zwei Grenzorte (tschechisch, bayerisch) in den Vordergrund, zwischen denen die Staatsgrenze verläuft, gemeint wird allerdings nur ein spezieller kleiner Abschnitt der ca. 360 Kilometer langen tschechisch-bayerischen Grenze. Dazu wurde der *Untere Bayerwald* mit dem in der *Šumava* gelegenen Grenzort *Strážný* und dem benachbarten *Philippsreut* gewählt. Verwendungsmöglichkeiten der lexikalischen Elemente *Grenze* und *überschreitend*

zeigte sich bei dem Kompositum *grenzüberschreitend*. Es bezog auf die Ermittlung von Meinungen in den beiden genannten Grenzgemeinden: Haushaltsbefragung in beiden Orten plus Befragung außenstehender Experten. *Grenzüberschreitend* tauchte indirekt in der entscheidenden Frage auf, ob Philippsreut und Strážný einen Verflechtungsort (laut Melanie Hoffarth) bilden. Es ging insgesamt darum, einige wichtige der mit Hilfe von *grenzübergreifend* vermittelten Aspekten, vor allem sprachlicher Art vorzuführen. Diesbezüglich wurde darauf Wert gelegt, den lebendigen sprachlichen Zusammenhang in Bezug auf die Suche nach Förderungen und Behinderungen der konkreten *grenzüberschreitenden* Kooperationen zu berücksichtigen.

Die Problemstellung betraf seinerzeit die Einstellung der Bewohner zur *grenzüberschreitenden* Kommunikation, deren Pflege und Perspektiven für die Zukunft, mögliche tragfähige soziale und kulturelle Beziehungen, aber auch schon die Auswirkungen der Grenzöffnung 1990. Der in diesem Kontext maßgebliche Fachbegriff lautet *Verflechtungsraum*. Man versteht darunter die Verflechtung aller soziokulturellen und sozioökonomischen Beziehungen zwischen den beiden Grenzgemeinden mit primärer Wohnfunktion und einem nur geringfügig ausgeprägten Wirtschaftsleben: die konkrete Frage, ob beide Gemeinden einen Raum mit Kontakten bilden. Wegen der damals offensichtlich schwierigen Situation des Grenzlandes (Vietnamesenmärkte, Prostitution) wurden drei Thesen erarbeitet: Die erste bezog sich zur Beobachtung *nachhaltiger grenzüberschreitender* Entwicklung auf das Wahrnehmungs- und Verhaltensbild der Gemeindebürger. Die zweite listete die Faktoren auf, von denen die Kooperationsabsichten beeinflusst sein können. Die dritte betraf einige auf die Einstellungen der Bürger zur *grenzüberschreitenden* Kooperation einwirkende Faktoren (Wahrnehmung von Ort und Grenzlage usw.). Die vierte skizziert die Utopie: Im Jahre 2005 gab es bereits zahlreiche intensive, *grenzübergreifend* entstandene und wirkende positive Verflechtungen zwischen den beiden Gemeinden (HOFFARTH 2005: 6f.).

Das Ergebnis der Publikation von Hoffarth aus dem Jahre 2005: Die Gemeinden *Strážný* und *Philippsreut* bilden keinen *Verflechtungsraum*. Es herrscht ein Mangel an Begegnungen und Interaktionen, an Bereitschaft und Interesse dafür, an kreativem Potenzial und Kenntnissen über die jeweiligen Nachbarn, das Bildungsniveau ist durchschnittlich. Die Einwohner nutzen die Grenzlage, die Möglichkeit zum *Herüber* und *Hinüber* und damit zum Zusammenkommen sowie Sich-kennen-lernen seit dem Fall des Eisernen Vorhangs nicht oder zu wenig. Die Einstellung des einen Dorfes gegenüber dem anderen müsste sich insgesamt bessern, damit im Laufe der Zeit ein *Verflechtungsraum* mit Pflege *grenzüberschreitender* Beziehungen, also ein Kontaktnetz entsteht. Beide Grenzdörfer kamen noch nicht *über* sich hinaus. Die Grenzsituation war vor allem vom Einkaufen *hüben* und *drüben* sowie von Kriminalität geprägt. Ganz allgemein herrschte (im Jahre 2005) ein Gefühl der Niedergeschlagenheit vor, beide Gemeinden fühlten sich als ‚*abgehängt von der Welt*‘. Dazu kam seinerzeit eine schlechte Arbeitssituation. Diese Lage hätte man andererseits als Herausforderung

auffassen können, um vom Nichtstun zum Tun und somit zu Aktivitäten überzugehen: zu Veränderungen der Lage *über die Grenze hinweg*, damit ein Verflechtungsraum entsteht, wozu es aber nicht gekommen ist.

Die *Überschreitung der Grenze* erschien jedoch als eine wichtige Voraussetzung, aber der damaligen Untersuchung beider Orte zufolge zeigte die Kontaktarmut trotz der geographischen Nähe eigentlich nur Ferne an: „Kleine Entfernung ist nicht schon Nähe. Große Entfernung noch nicht Ferne“ (HEIDEGGER 1954: 157). Gemeinsam aktiver und aktiver werden, das beansprucht vor allem Zeit. Bei Untersuchungen räumlicher Gegebenheiten ist gerade auch der Zeitfaktor zu berücksichtigen. Raum und Zeit spielen im Alltagsleben eine zentrale Rolle und daran orientieren sich alle Sprachen der Welt. Zum Ausdruck von Raumbezeichnungen dienen im Deutschen lexikalische Mittel wie *vor*, *hinter*, *neben*, *über* (Präpositionalphrasen), Adverbien wie *hier*, *dort*, *da*, *darauf*, *jenseits*, Nebensätze wie *Dort, wo Philippsreut liegt, liegt ungefähr auch Strážný* oder Aussagen in Liedern wie *Tief drin im Böhmerwald*.⁴

Die Ortsnamen *Strážný* und *Philippsreut* bezeichnen zwei Gemeinden, die durch eine Straße über den Kamm des Bayer- und Böhmerwalds miteinander verbunden sind, die wiederum von der Staatsgrenze *überquert* wird. Im Begriff *Grenzübergang* ist seine einzige Funktion ausgedrückt. Wird vom bayerischen Ort ausgehend und von seinen Beziehungen zur Nachbargemeinde hinter der Grenze gesprochen, zum Beispiel bei einer Ortsbesichtigung, so stellt Philippsreut das Verweisobjekt (Nahraum: *hier, diesseits, hüben*) und Strážný das Bezugsobjekt als Kontrast (Fernraum: *dort, jenseits, drüben*) dar (VATER 1996: 46). Den dortigen *Grenzübergang* konnte man zu Zeiten des Eisernen Vorhangs ebenfalls als *Durchgang* im Sinne von Öffnung sehen, ausgestattet mit einer Schranke und anderen Flucht verhindernden Einrichtungen.

Nach Hoffarths Artikel hat sich bei den zwei ausgewählten Ortschaften ergeben, dass sie laut den aus der Zeit nach 2000 vorliegenden Ergebnissen von Haushalts- und Expertenbefragungen keinen deutsch-(bayerisch-)tschechischen *Verflechtungsraum* bilden. Bei der damaligen Expertenbefragung handelte es sich etwa um folgende seinerzeit gegenwartsnahe Themen (bei Hoffarth zur fünften Frage):

Wie bewerten Sie im Hinblick auf eine nachhaltige, grenzüberschreitende Entwicklung der Gemeinden Philippsreut und Strážný: die Lage an der Bundesstraße B12, den Grenzübergang, das Skizentrum Mitterfirmiansreut, die Tussetkapelle als touristischen Anziehungspunkt (für Sudetendeutsche und andere), das vorhandene Einzelhandelsangebot (Philippsreut), den zur Zeit bestehenden Einkaufstourismus (Vietnamesenmärkte), das tschechische Casino

⁴ Vgl. <https://librum.cz/kniha/tief-drin-im-b-hmerwald/> [Stand 04.04.2020].

(*Strážný*), *das Vereinsleben, das kreative Potenzial im Dorf?* (HOFFARTH 2005: Seite L)

Als Mangel erschien vor allem das Fehlen eines *Grenzübergangs* für Fußgänger. Hier wurden einige Einflussfaktoren gesammelt, die im Zusammenhang mit der künftigen nachhaltigen Entwicklung der beiden benachbarten Gemeinden (*Grenzdörfer*) bedeutend sein könnten.

Grenzüberschreitend ist hier bezogen auf eine Reihe von für die Pflege guter nachbarschaftlicher Beziehungen wichtiger Ansätze, die bei diesen beiden Ortschaften zu beachten wären. Um einen gutnachbarlich funktionierenden Verflechtungsraum zu bilden sind zwei verschiedene Prozesse zu beachten (nach LÖW 2012: 158f.), die auch aus den Formulierungen von Hoffarths Befragungen hervorgehen: Raum wird durch das Platzen von sozialen Gütern (Einkaufszentren/Märkte, Kirche/Kapelle, Casino, Skigelände) und Menschen (engagierte Persönlichkeiten, Vereine, Bürgermeister) konstituiert und als Ensemble kenntlich gemacht. Im Falle der beiden Grenzdörfer handelt es sich um ihr Angebot: Was bereits positioniert ist und für die Zukunft genutzt werden kann, es handelt sich um die Relation von einer Platzierung zur nächsten (benachbarten) über die Grenze hinweg. Hoffarths wissenschaftliche Untersuchung hat auch noch die Syntheseleistung bei der Konstituierung von Raum verdeutlicht und eine Antwort auf die Frage geliefert, wie man sich Philippsreut und Strážný als Verflechtungsraum aufgrund vorhandener ausgewählter Gesichtspunkte (Wahrnehmungen) vorstellen könnte - in der Zukunft, konkret im Jahre 2005: Die Grenzsituation wäre dann kaum mehr spürbar und in der Bezeichnung *grenzüberschreitend* nähme die Bedeutung der *Grenze* immer mehr ab.

Aufbauend auf den Ergebnissen der empirischen Untersuchungen zeigte Melanie Hoffarth mittel- und langfristige Zukunftsbilder beider benachbarten Gemeinden auf, es ging ihr nicht darum, konkrete *grenzüberschreitende* Vorgänge mit Hilfe ganz bestimmter Raumangaben, unter Bezeichnung von Akteuren (Berufen) mit Charakterisierung der jeweiligen Tätigkeit unter dem Blickwinkel der Frage zu beschreiben: *Wie verflechten sich* die Einwohner von Philippsreut und Strážný konkret? Einwohner werden nicht in Aktion gezeigt, es werden auch keine Empfehlungen gegeben.

5 Das Vorkommen der mit der Grenze zusammenhängenden Präpositionen

Das Vorkommen von Präpositionen beschränkt sich auf die topologischen Positionierungen *an*, *auf*, *zwischen*, *über* und *in*, siehe etwa in Hoffarths Untertitel: „Perspektiven einer *grenzüberschreitenden*, nachhaltigen Entwicklung *in* den Gemeinden [...]“

Die Darstellung und Beschreibung aktueller, konkreter Zusammenarbeit hätte sich zum Beispiel auf bestimmte Ereignisregionen/Schauplätze zu konzentrieren und außer den Positions-ausdrücken als raumreferentiellen Angaben (*hier, da, dort*) auch diadische Kontraste in der Lokaldeixis (*hüben-drüben*) sowie die dimensionale Deixis mit zwei Perspektiven beachten können, siehe: „Die Grenze liegt vor Strážný“ - „Die Grenze liegt hinter Philippsreut.“ Damit wäre die Richtung angezeigt, in der sich das zu beschreibende Objekt (eine Platzierung) lokalisieren wird, auf das hin eine Aktion entwickelt wird (von Philippsreut aus nach Strážný). Im Falle von Zusammenarbeit zwischen Philippsreut und Strážný ist bei Ausführungen geplanter Kooperationen davon auszugehen, dass der tschechische Ort sowohl hinter Philippsreut als auch hinter der Grenze zu finden ist und der Kontakt zum Beispiel durch Fahrt *über* die Grenze (*über* den früheren Grenzübergang) entsteht. Die Präposition *über* erscheint in der vorliegenden Untersuchung vor allem zur Bezeichnung der Direktionalisierung als Ergebnis einer Bewegung (VATER 1996: 86ff.).

6 Fazit

Der Begriff *Grenze* ist in den heutigen Literatur- und Kulturwissenschaften und auch Linguistik aktuell, überall werden Grenzen gesucht oder gefunden, die Zahl der mit dem Wort gebildeten Komposita ist unüberschaubar geworden. Der vorliegende Artikel bietet den *Grenzgang und Grenzüberschreitung* in ihrem Titel, das Thema hängt mit einer bestimmten politisch-historischen Grenze zusammen, wobei Grenze räumlich als Bergkette (hier Böhmerwald/Šumava und Bayerwald - Oberpfälzer Wald und Český les) in der geographisch-physikalischen Welt deutlich zu erkennen ist und dabei auch eine Öffnung als Landestor oder Schwelle oder Übergang/Eingang diagnostiziert werden kann.

Das Beispiel Philippsreut und Strážný zeigte, dass sich dort an der Grenze befindenden Bewohner Anfang des 21. Jahrhunderts verflechten sollten und ein Verflechtungsraum werden, wobei sich diese Beweglichkeit grenzübergreifend ereignet. Pandemie 2020/21 und unerwartete Grenzschließungen zwischen Tschechien und Deutschland haben die grenzüberschreitenden Verbindungen und Kommunikation unterbrochen. Die Medien berichteten ausführlich darüber, was an verschiedenen Grenzabschnitten in solchen Fällen geschieht. Die an beiden Seiten der Grenze wohnenden Bürger haben sich trotz der Pandemie, Barrieren oder sogar Sprachbarrieren regelmäßig getroffen, um im Kontakt zu bleiben und auch gegen die Isolation und Verbote zu protestieren. Die geschlossene Grenze hat sie verbunden:

V sobotu 16. května státní hranice opět na chvíli nerozdělovala, ale spojovala. Lidé z pohraničí, kteří chtějí konec uzavřených hranic, se podruhé sešli. Na Mostecku se tak stalo nedaleko krušnohorské obce Klíny.⁵

Literaturverzeichnis

- AMBERGER, Franz (Hrsg.) (2000): Grenzenlos. Straubing: Verlag Attenkofer.
- BAUMANN, Winfried (1988): Die Cham-Further Senke. Eine deutsch-slavische Kontaktzone in Mitteleuropa. In: SEIBT Ferdinand (Hrsg.): Gesellschaftsgeschichte. Festschrift für Karl Bosl zum 80. Geburtstag. Bd. 1. München: R. Oldenbourg Verlag AG, S. 179–194.
- BAUMANN, Winfried/ MATUŠKOVÁ, Lenka (2018): Wallfahren als Grenzgang. Jiří Plachý SJ – Fortunat Hueber OFM. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- BAUMANN, Winfried/ MATUŠKOVÁ, Lenka (2014): Am Rande der deutschen Sprache. Die Kötztinger Zeitung. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- BISMARCK, Beatrice von (Hrsg.) (2005): Grenzbespielungen. Visuelle Politik in der Übergangszone. Leipzig-Köln: Verlag der Buchhandlung Walther König.
- BLAHAK, Boris/ PIBER, Clemens (Hrsg.) (2008): Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonom.
- CESCUTTI, Marjan/ HOLZNER, Johann/VORDEREGGER, Roger (Hrsg.) (2013): Raum – Region – Kultur. Literaturgeschichtsschreibung im Kontext aktueller Diskurse. Innsbruck: Universitätsverlag Wagner.
- DUDEN (1981): Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in sechs Bänden. Band 6: Sp-Z. Mannheim: Dudenverlag.
- DUDEN (1989): Deutsches Universalwörterbuch. 2. Aufl. Mannheim: Dudenverlag.
- FLUDERNIK, Monika/ GEHRKE, Hans-Joachim (Hrsg.) (1999): Grenzgänger zwischen Kulturen. Würzburg: Ergon-Verlag.
- GRABOWSKI, Joachim (1999): Raumrelationen. Kognitive Auffassung und sprachlicher Ausdruck. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- HALLER, Marita/ HALLER, Reinhard/ BAUER, Sven/ JIRÁK, Jan (2012): Schmuggler und Schwirzer an der böhmischen Grenz'. Zwiesel: Überd' Grenz e.V.
- HEIDEGGER, Martin (1954): ‚Das Ding‘. Vorträge und Aufsätze. Pfullingen.

⁵ Übersetzung: Am Samstag, dem 16. Mai, teilte die Staatsgrenze für eine Weile wieder nicht, sondern verband. Zum zweiten Mal trafen sich Menschen vom Grenzgebiet, die die geschlossene Grenze beenden wollen. Dies geschah in der Region Most in der Nähe des erzgebirgischen Dorfes Klíny. Vgl. https://mostecky.denik.cz/zpravy_region/cesi-a-nemci-planuji-na-hranicich-u-klinu-dalsi-sraz-vadi-jim-izolace-20200517.html [Stand 17.05.2020]

- HEIßENBÜTTEL, Helmut (1980): Textbücher 1–6. Stuttgart, S. 193
- HOFFARTH, Melanie (2005): Der ländliche Grenzraum als Verflechtungsraum? Perspektiven einer grenzüberschreitenden, nachhaltigen Entwicklung in den Gemeinden Philippsreut (D) und Strážný (CZ). Augsburg-Kaiserslautern: Selbstverlag-Universität Augsburg-Technische Universität Kaiserslautern.
- HORN, Eva/ KAUFMANN, Stefan/ BRÖCKLING, Ulrich (Hrsg.) (2002): Grenzverletzer. Von Schmugglern, Spionen und anderen subversiven Gestalten. Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- JOACHIMSTHALER, Jürgen (2009): Die Literarisierung einer Region und die Regionalisierung ihrer Literatur. In: ANTARES, Nr. 2, 27-59.
- LÖW, Martina (2012): Raumsoziologie. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- MATUŠKOVÁ, Lenka (2011): Germanistik als Grenzwissenschaft. In: Aussiger Beiträge, 5, S. 35–47.
- RAUNIG, Gerald: Charon. Eine Ästhetik der Grenzüberschreitung. Wien 1999.
- VATER, Heinz (1996): Einführung in die Raum-Linguistik. 3. Aufl. Hürth-Efferen: Gabel Verlag.
- VOLTROVÁ, Michaela/ STAHL, Thomas/ TONSERN, Clemens (Hrsg.) (2016): Deutsch an der Grenze. Pilsen: Západočeská univerzita v Plzni.
- WAHRIG, Gerhard (1986/1993): Deutsches Wörterbuch. Gütersloh-München: Bertelsmann Lexikon Verlag.
- WOLFF, Norbert Richard: Die (deutsche) Sprache ist nicht grenzenlos. In: KUSOVÁ, Jana/ MALECHOVÁ, Magdalena/ VODRÁŽKOVÁ, Lenka (Hrsg.) (2015): Deutsch ohne Grenzen. Linguistik. Brno: Tribun EU 2015, S. 21–34.

Internetquellen:

- DWDS URL www.dwds.de/wb/Grenze#etymwb-1 [Stand 28.06.2022]
- <https://www.duden.de/rechtschreibung/Grenze> [Stand 28.06.2022]
- <https://www.grenzlandmuseum.de/> [Stand 28.06.2022]
- <https://librum.cz/kniha/tief-drin-im-b-hmerwald/> [Stand 04.04.2020]
- https://mostecky.denik.cz/zpravy_region/cesi-a-nemci-planuji-na-hranicich-u-klinu-dalsi-sraz-vadi-jim-izolace-20200517.html [Stand 04.11.2021]
- <https://www.pointalpha.com/gedenkstaette/haus-auf-der-grenze/> [Stand 28.06.2022]

»Tristan und Isolde« – ein europäischer Superhit und Evergreen

MAX SILLER

UNIVERSITÄT INNSBRUCK

ÖSTERREICH

Abstract:

Die Geschichte von Tristan und Isolde aus der keltischen Sagenwelt der britischen Inseln wurde zuerst, um die Mitte des 12. Jahrhunderts, in einem altfranzösischen Versepos literarisiert. Fragmentarisch erhalten sind die altfranzösischen Epen von Thomas von Bretagne und von Béroul aus den 70er Jahren. Aus dieser Zeit stammt Eilharts von Oberg mittelhochdeutsches Versepos »Tristrant und Isalde«. Um 1210 verfasste Gottfried von Straßburg den Versroman »Tristan und Isolde«, der auf Thomas fußt und in 30 vollständigen und fragmentarischen Textzeugen überliefert ist. Zahllose weitere Zeugnisse in Wort, Bild und Musik im gesamten europäischen Raum, vom 13. Jahrhundert bis heute, bezeugen den außergewöhnlichen Erfolg der Tristan-Geschichte. Wie ist dies zu erklären?

Schlüsselwörter: Tristan und Isolde, Gottfried von Straßburg, Eilhart von Oberg, Thomas von Bretagne, Béroul, Rezeptionsgeschichte, Schloss Runkelstein

„Tristan and Isolde“ – a European hit and evergreen

Abstract:

The story of Tristan and Isolde from the Celtic legends of the British Isles was first written down in an old French verse epic around the middle of the 12th century. The old French epics by Thomas von Bretagne and by Béroul from the 1270s have been preserved in fragments. Eilhart von Oberg's Middle High German verse epic »Tristrant und Isalde« dates from this time. Around 1210 Gottfried von Straßburg wrote the verse novel »Tristan und Isolde«, which is based on Thomas and has been handed down in 30 complete and fragmentary text witnesses. Many other Tristan poems and countless testimonies in words, images and music throughout Europe, from the 13th century to the present day, testify to the extraordinary success of the Tristan story. How is this to be explained?

Keywords: Tristan und Isolde, Gottfried von Straßburg, Eilhart von Oberg, Thomas d'Angleterre, Béroul, reception history, Runkelstein Castle

1 Verbreitung der Tristan-Geschichte bis zur Frühneuzeit

Die literarhistorische Entwicklung der Geschichte von Tristan und Isolde weist eine länderübergreifende Dimension auf, die eingangs kurz skizziert werden soll. Sodann soll der Versuch unternommen werden, das Erfolgsgeheimnis dieses Mythos zu ergründen – des „großen europäischen Mythos vom Ehebruch“, wie Denis de Rougemont in seinem bahnbrechenden Werk »Die Liebe und das Abendland« (1966: 22) gemeint hat.

Die Geschichte von Tristan und Isolde, ist schnell erzählt: Ein Gefolgsmann wirbt für den König, seinen Onkel, erfolgreich um eine Königstochter, verstrickt sich mit ihr aber in ein unlösbares Liebesverhältnis, schon bevor er sie dem Bräutigam zuführt. Anders erzählt: Eine irische Königstochter soll mit einem englischen König verheiratet werden, verliebt sich aber in dessen Boten und geht mit ihm eine schicksalhafte Beziehung ein.

Die Wurzeln der Geschichte liegen in der keltischen Sagenwelt der britischen Inseln (vgl. McCANN 1990). Der Übergang von der oralen zur schriftlichen Überlieferung hat sich aber offenbar in Frankreich vollzogen: Die erste Tristan-Dichtung dürfte ein altfranzösisches Versepos (die sog. *Estoire*) gewesen sein, das um die Mitte des 12. Jahrhunderts – vielleicht am Hofe Alienors von Aquitanien, Gattin Heinrichs II. Plantagenet, Königs von England – entstanden sein mag und uns nicht erhalten ist. Nur in Fragmenten sind die wenige Jahrzehnte jüngeren altfranzösischen Epen von Thomas d'Angleterre / von Bretagne (um 1170/1180)¹ und von Béroul (1190 oder früher?)² auf uns gekommen.

Etwa um dieselbe Zeit (um 1170?) verfasste Eilhart von Oberg sein mittelhochdeutsches Versepos »Tristrant und Isalde«, eine vollständige Version der Geschichte (BUSCHINGER [Hrsg.] 2004; vgl. BUSCHINGER 1974). Erfolgreicher war Gottfried von Straßburg. Sein knapp 20.000 Verse umfassender, auf Thomas fußender Versroman »Tristan und Isolde« (um 1210) ist in 30 vollständig und fragmentarisch überlieferten Textzeugen auf uns gekommen.³ [Abb. 1]



Abb. 1

Ulrich von Türheim (30er Jahre) und Heinrich von Freiberg (Ende 13. Jahrhundert) erzählten Gottfrieds Torso zu Ende, an

¹ Zur Herkunfts- und Datierungsfrage von Thomas von Bretagne siehe HAUG/SCHOLZ (Hrsg.) 2011/2: 217f. Vgl. GRIMBERT (Hrsg.) 2012: XXI–XXIII; TOMASEK 2007: 250–260.

² Zu Béroul vgl. ILLINGWORTH 2001: 1–75. Auf einzelne Episodengedichte (»Geißblattlai« etc.), die von der großen Beliebtheit des Tristanstoffes im anglonormannischen Raum zeugen, kann hier nicht eingegangen werden. Zusammenfassend dazu TOMASEK 2007: 282; 284. Zu frühen Zeugnissen von »Tristan«-Motiven, -Namen und Tristan-nahen Erzählsequenzen ebda.: 286 (Schaubild).

³ <https://handschriftencensus.de/werke/135>. Eilharts »Tristrant« weist acht Textzeugen auf: <https://handschriftencensus.de/werke/98>. Vgl. GIBBS 2003: 263; TOMASEK 2007: 45–60.

dessen außergewöhnliche Beliebtheit kamen sie nicht heran.⁴ In Thomas' Nachfolge steht auch das Versepos »Sir Tristrem«, die einzige mittelenglische Tristandichtung (spätes 13. Jahrhundert)⁵, sowie (mit Vorbehalt) ein niederfränkisches Fragment, das zum einen das einzige niederländische Zeugnis einer Tristanepik darstellt (TOMASEK 2002; BESAMUSCA 1999: 415–417; BESAMUSCA 2003: 189f.), andererseits „die schwindelerregende Vielfalt der Tristantradition [zeigt]“ (BESAMUSCA 1999: 417).

Von der Beliebtheit des Stoffes in Frankreich zeugen über achtzig, zum Teil reich illuminierte Handschriften sowie acht Drucke des umfangreichen »Roman de Tristan en Prose« (um 1230).⁶ Auch in Skandinavien wurde die Tristan-Geschichte schon früh (1226) bekannt, und zwar als »Tristrams Saga ok Ísöndar«, eine Prosaübersetzung des Thomas durch Bruder Robert (UECKER 2008: 7–125; vgl. BONNETAIN 2003: 148–154). Wie in Norwegen mag auch in Böhmen, wo ja Heinrich von Freiberg im Auftrag Raimunds von Lichtenburg (das ostböhmische Lichnice) sein Tristan-Epos verfasst hatte, ein königlicher kulturpolitisch motivierter Auftrag hinter der Tristan-Rezeption gestanden haben: Der alttschechische »Tristram« (»Tristram a Izalda«, in zwei Handschriften überliefert) wird in der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts datiert und kann damit mit den kulturellen Bewegungen in der Regierungszeit der Könige Karl IV. oder von dessen Sohn Wenzel IV. in Verbindung gesehen werden (SOLOMON 2016: 152f.; SOLOMON 2018: 96; vgl. UDOLPH 1999; LOMAGISTRO 2003: 175–178; UECKER 2008: 7f.). In Italien wurde der »Tristan en Prose« ab dem 13. Jahrhundert eifrig übersetzt und bearbeitet, besonders im Veneto und in der Toscana (»Tristano Veneto«, »Tavola Ritonda« etc.). In volkstümlichen Liedern („volgarizzamenti in forma di cantari“) sang man im späten Mittelalter über Tristan (CIGNI 2003: 102–115). Der »Tristan en Prose« bildet auch die Grundlage für die Tristan-Rezeption in der Iberia, wo sich zahlreiche Tristan-Andeutungen ab dem 12. Jahrhundert finden und mehrere Fragmente in spanischen und galego-portugiesischen Dialekten aus dem 14. und 15. Jahrhundert erhalten haben. 1501 erschien in Valladolid der Erstdruck des »Libro del esforçado cavallero don Tristán de Leonís e de sus grandes fechos de armas«, dem zahllose Nachdrucke folgten. Den unvergleichlichen Erfolg dieses Tristan konnte eine Fortsetzung (1534) nicht toppen (CAPRA 2003: 200–207. Vgl. ROSENBERG 1985; SERRANO 2013). Eine stark verkürzte Version des altfranzösischen Prosa-Tristans verfasste Thomas Malory, die zwei Fünftel seiner Sagenkompilation »Le Morte d'Arthur« (um 1470) bildet.⁷ Die norwegische »Tristrams Saga« kam wohl schon im 13. Jahrhundert nach Island, wo sie als »Tristrams Saga ok Ísöddar« verkürzend bearbeitet

⁴ Zu den sieben bzw. fünf Textzeugen siehe <https://handschriftencensus.de/werke/476> und <https://handschriftencensus.de/werke/614>. Vgl. GIBBS 2003: 273–282.

⁵ LUPACK (Hrsg.) 1994. Übersetzung: KÖLBING (Hrsg.) 1882: 247–279. Vgl. BERGNER 1999: 399–406.

⁶ <http://gottfried.unistra.fr/tristan/franzosische-fassungen/tristan-en-prose/>. Vgl. CIGNI 2003: 71–102.

⁷ <https://quod.lib.umich.edu/cgi/t/text/text-idx?c=cme;idno=MaloryWks2>. Vgl. FENNELL 2003: 167–174; BERGNER 1999: 406–412.

wurde und in einer Ballade (»Tristrams kvæði«) widerhallt. Dänische und färöische *Tristram*-Balladen mögen zum Teil auf das 15. Jahrhundert zurückgehen (UECKER 2008: 130–183; vgl. BONNETAIN 2003: 155–160).

Auf Deutschland ist der Einfluss des »Tristan en Prose« gering, bloß Fragmente einer Übersetzung des monströsen französischen Werkes haben sich erhalten. Großer Beliebtheit erfreute sich dagegen der in dreizehn Auflagen von 1484 bis 1633 gedruckte Prosaroman »Tristan und Isalde«, eine Bearbeitung von Eilharts Versdichtung.⁸ Mit seiner „*Tragedia*“ »Von der strengen lieb herr Tristrant mit der schönen königin Isalden« schuf Hans Sachs 1553 „die Adaption des Prosa-Tristan für die Handwerkerbühne“ (GRAFETSTÄTTER 2013 [Titel]).

Eine ganz eigenständige Bearbeitung des Tristanstoffes bietet der sog. »Weißrussische Tristan«, der sich – erratisch – in einer Sammelhandschrift aus dem späten 16. Jahrhundert erhalten hat (Codex unicus in Poznań, Raczyński-Bibliothek). Als Vorlage kann zum Teil der »Tristano Veneto« nachgewiesen werden (KOŚNY 1999; vgl. LOMAGISTRO 2003: 178–188).

Damit sind wir in der Neuzeit angelangt, und in unserem Rahmen muss hier auf neuere Untersuchungen zur Tristan-Rezeption bis zur Moderne, auch in Musik und Film – Richard Wagner (1865), Thomas Mann (1903), »L'Eternel Retour« (1943), »Tristan & Isolde« (2006)⁹ etc. – verwiesen werden (zusammenfassend DALLAPIAZZA 2003a: 227–321; MÜLLER 2003; TOMASEK 2007: 301–308). Natürlich sind, für das Mittelalter, auch literarische Andeutungen an die Tristanthematik (z. B. in Minneliedern), Illustrationen in Codices, auf Fresken, auf Gobelins und anderen höfischen Gegenständen¹⁰ wesentliche Zeugnisse der Rezeption. Beispielhaft sei verwiesen auf den größten erhaltenen profanen Freskenzyklus des Mittelalters, den um 1400 entstanden und 1508 in Terraverde-Technik übermalten Bilderzyklus von Tristan und Isolde auf Schloss Runkelstein bei Bozen.¹¹

⁸ BRANDSTETTER (Hrsg.) 1966. Vgl. DALLAPIAZZA 2003: 143–145. Zu den Gottfried-Fortsetzungen und dem Prosaroman vgl. VOB 1999.

⁹ 2005 gedrehter deutsch/britisch/tschechischer Film. James Franco: Tristan / Sophia Myles: Isolde. Die Deutsche Film- und Medienbewertung FBW in Wiesbaden verlieh dem Film das Prädikat besonders wertvoll. [[https://de.wikipedia.org/wiki/Tristan_&_Isolde_\(Film\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Tristan_&_Isolde_(Film))].

¹⁰ Vgl. OTT 2003; WERNER 1999; BRÜGGEN/ZIEGELER 2002. Zu modernen Tristan-Illustrationen sowie zu Tristan in Musik und Film siehe die Beiträge in DALLAPIAZZA 2003a: 322–350. Vgl. auch Anm. 29.

¹¹ Vgl. DOMANSKI/KRENN 2000: 133–150; SCHUPP 2000.

2 Das Erfolgsgeheimnis der Tristan-Geschichte – Versuch einer Ergründung

2.1 Tristan

Die kurze Skizze zeigt: Zahllose Zeugnisse in Wort und Bild im gesamten europäischen Raum, vom 12. Jahrhundert bis heute dokumentieren das außergewöhnliche Interesse an der Tristan-Geschichte. Sie „ist fest im Herzen einer spezifisch europäischen Mythologie verankert.“ (DUBY 1997: 125). Wie ist das zu erklären? Welches sind die Geheimnisse dieses geradezu explosiven und währenden Erfolgs?

Es geht um Ehebruch, Intrige, Sex. Aber nicht nur. Schon die zeitgenössischen RezipientInnen Gottfrieds – und auf ihn beziehe ich mich im Folgenden vor allem – bestaunten die herausragende künstlerische Qualität des Werkes. Aber vor allem waren die zwei Hauptpersonen machtvolle Identifikationsfiguren für alle!

Da ist zunächst Tristan. Als Junge von 14 Jahren, norwegischen Entführern durch Zufall entkommen, trifft er am Hof König Markes ein und demonstriert hier überragende höfische Bildung und allseitige sprachliche und musikalische Begabung. Der Knabe lässt die Harfe so erklingen, dass die Hofgesellschaft nicht mehr weiß, wie ihr geschieht, *daz maneger dâ stuont unde saz, / der sîn selbes namen vergaz.* (V. 3591f.).¹² Und wie er dann zu singen beginnt, betörende Weisen auf Britannisch und Wallisich, auf Französisch und Latein, kennt die Bewunderung des Hofes keine Grenzen mehr. Marke: „Kannst du alle diese Sprachen?“ Tristan bejaht bescheiden. Da bestürmen ihn die Höflinge mit Fragen in fremden Sprachen, Tristan antwortet gelassen, norwegisch, irisch, deutsch, schottisch und dänisch – „Ach, Tristan!“, seufzen die Ritter dieses multikulturellen Hofes in sich hinein, „ach, wäre ich doch nur wie du!“ („*â Tristan, waere ich also duo!*“, V. 3710).

Tristandes vuoge (V. 3705), seine ‚Kunstherrlichkeit‘, die überragende Ausbildung im Bereich der ‚artes‘, ist die eine Seite. Aber es gibt auch einen anderen Aspekt, mit dem sich vor allem der männliche mittelalterliche Rezipient identifizieren konnte. Der Vollwaise musste als Kind versteckt werden, um sein Leben vor Morgan, dem Mörder seines Vaters, zu schützen. Pränatale Wirrnisse und traumatisierende Erfahrungen hinterlassen tiefe Spuren in diesem Kind und rechtfertigen, so der Dichter, genau wie auch sein zukünftiges trauriges Schicksal, seinen Namen:

*diz maere, der daz ie gelas,
der erkennet sich wol, daz der nam
dem lebene was gehellesam.
er was reht also er hiez ein man*

¹² „dass manch einer dastand und saß, / der seinen eigenen Namen vergaß.“ (Übersetzung: MS).

*und hiez reht also er was: Tristan.*¹³

Perfekte höfische Erziehung und Bildung einerseits, andererseits tiefsitzende Ängste (bis zu Depressionen und Panik), Misstrauen, Verstellung, Listigkeit und Aggressivität. Und gewissermaßen die Verbindung von alledem: ritterliche Tollkühnheit! Der wild entschlossene Draufgänger: Hinterhältig und brutal erschlägt er Morgan, der ihn als Bastard geschmäht hat (V. 5393–5458). Dann der Zweikampf mit dem gigantischen Morolt, der von Marke jährlichen Tribut fordert: Man trifft sich auf einer Insel. Tristan landet und stößt sein Boot in die Wellen zurück, weil für die Rückfahrt eines (jenes von Morolt) genüge: Einer der Kontrahenten werde die Insel nicht lebendig verlassen. Es folgt ein Kampf von unbeschreiblicher Grausamkeit, in dem beide Recken schwer verletzt, Morolt schließlich zerstückelt wird. [Abb. 2] Tollkühn ist die Brautwerbung für Marke in Irland, hat Tristan doch Morolt, den Bruder der Königin erschlagen. Er tötet den Drachen und erobert dadurch die Königstochter für Marke. [Abb. 3] Später wird er den schrecklichen Riesen *Urgan li vilus* in Herzog Gilans Land Swales erschlagen (um für Isolde das Zauberhündchen *Petitcreiu* zu gewinnen).¹⁴



Abb. 2



Abb. 3

Der Jüngling ist außerdem von einem bewundernswerten Äußeren:

*sîn munt was rehte rôsenrôt,
sîn varwe lieht, sîn ougen clâr.
brûnreideloht was ime daz hâr,
gecrûspet bî dem ende.
sîn arme und sîne hende
wol gestellet unde blanc.
sîn lîp ze guoter mâze lanc.
sîne vûeze und sîniu bein,
dar an sîne schoene almeistic schein,
diu stuonden sô ze prîse wol,
als man'z an manne prisen sol.*¹⁵

¹³ ‚Wer die Erzählung je studierte, / sieht genau, dass dieser Name / im Einklang stand mit seinem Leben: / wie er hieß, so war der Mann; / er hieß so, wie er war: *Tristan*.‘ (KÜHN 2003: 294).

¹⁴ Der Titel des spanischen Tristan-Drucks von 1501 zeigt, dass das Werk mit den großen Heldentaten des gewaltigen Ritters wirbt: Das Buch handle ‚de sus grandes fechos de armas‘. Auch im französischen Prosa-Tristan tritt die Liebesbeziehung hinter zahllosen blutigen Rittertaten und wüsten Abenteuern zurück. Vgl. CIGNI 2003: 76–90.

¹⁵ ‚Die Lippen waren rosenrot, / und hell die Haut, das Auge klar, / glänzend lockig war sein Haar, / es war perfekt gekräuselt; / seine Arme und die Hände / wohlgestaltet, hell im Ton; / sein Körper groß im

2.2 Isolde

Und da ist Isolde. In noch leuchtenderen Farben weiß der Dichter die bestrickende Schönheit der irischen Prinzessin zu beschreiben:

*Wem mag ich sî gelichen
die schoenen, saelderîchen
wan den Syrênen eine,
die mit dem agesteine
die kiele ziehent ze sich?
als zôch Îsôt, sô dunket mich,
vil herzen unde gedanken in,
die doch vil sicher wânden sîn
von senedem ungemache.¹⁶*

König Marke soll sich eine Frau zur Ehe nehmen. Tristan kennt eine Frau von unbeschreiblicher Schönheit, Helena sei nichts gegen sie. Man vergesse Griechenland und blicke nach Westen, nach Dublin: „*alle gedanke und alle man / die kapfen niuwan Írlant an.*“ (V. 8277f.).¹⁷

Und nun ist diese Schöne hier am Hof! Mann und Frau hört man übereinstimmend und überschwenglich schmachten:

*„Îsôt, Îsôt la blunde
marveil de tû le munde.
Îsôt diu ist besunder
über al die werlt ein wunder.“* (V. 12559–62)¹⁸

Und es ist *diu blunde*, die der König im Baumgartenhäuschen in Tristans Armen erblicken wird. Sie hat das seidebedeckte Bett zubereiten und Tristan rufen lassen. *dô leite sich diu blunde / in ir hemed dar an.* (V. 18154f.).¹⁹ Tristan erscheint und *daz obez, daz ime sîn Êve bôt, / daz nam er und az mit ir den tôt.* (V. 18163f.).²⁰

rechten Maß; / seine Füße und die Beine / (die seine Schönheit sehr betonten), / sie verdienten solches Lob, / wie dies ein Mann verdienen kann.“ (KÜHN 2003: 327f.)

¹⁶ „Mit wem sonst kann ich diese Schöne, / dieses Kind des Glücks vergleichen, / als allein mit den Sirenen, / die mit dem Magnet aus Stein / die Schiffe zu sich ziehn? / So zog Isolde, wie mir scheint, / viele Herzen an und Köpfe, / die sich völlig sicher wâhnten / vor der Qual der Leidenschaft.“ (KÜHN 2003: 420).

¹⁷ „Mögen die Gedanken aller Männer / Sich allein auf Irland richten!“ (KÜHN 2003: 426).

¹⁸ „Isolde, Isolde, die Blonde, / Wunder der ganzen Welt. / Isolde ist einzig und allein / ein größeres Wunder als die ganze Welt.“ (Übersetzung: MS).

¹⁹ „nur mit einem Hemd bekleidet, / legte die Blonde sich hinein.“ (Übersetzung: MS).

²⁰ „Das Obst, das ihm seine Eva anbot, / Das nahm er und aß mit ihr den Tod.“ (Übersetzung: MS).

Goldblondes Haar als besonderes, verführerisches weibliches Schönheits-Signalelement!²¹ Aber nicht allein das exemplarische Bild der Weiblichkeit fasziniert Jung und Alt, Männer und Frauen am Hof. Isolde ist nicht nur die Schönste: sie „erstrahlt“ als Königin am englischen Königshof.²² „Alle Männer, die von der Geschichte fasziniert waren, begehrten Isolde.“ (DUBY 1997: 134). Und sie waren begeistert von der Geschichte, weil ihr Idol Tristan diese Königin erobert hatte²³ und weil sie in Isolde den Traum von der Verfügbarkeit der Traumfrau verwirklicht sahen. Nicht nur König Marke erfreut sich dieses Astralkörpers. Und die Geschichte spricht nun nicht wie der Minnesang von Triebsublimierung, sondern von sexueller Erfüllung – und dies ohne moralische Skrupel und ohne Bezug auf religiöse oder höfische Normen.

Es ist vorstellbar, dass die Geschichte insbesondere das weibliche Publikum faszinierte. Dabei geht es weniger darum, dass Isolde die Vorstellung anregt, nicht nur vom eigenen Mann, sondern schlichtweg von allen begehrt zu werden. Ich beziehe mich auf eine kaum beachtete Passage. Die junge Königstochter verlässt Irland unter Tränen. Auf der Überfahrt nach England überhäuft sie Tristan mit heftigen Vorwürfen. Und dann:

*„[Ir] vüeret mich, in weiz wâ hin.
ine weiz, wie ich verkoufet bin,
und enweiz ouch, waz mîn werden sol.“ (V. 11589–91)²⁴*

wie ich verkoufet bin! Kann eine Frau, auch wenn sie die patriarchalischen Usancen mittelalterlicher Verehelichungen, insbesondere aristokratischer Endogamie kannte – kann eine Frau diese frauenverachtende Praxis letztlich akzeptieren? Isolde fühlt sich verschachert – von ihrem Vater, König Gurmûn, an einen wildfremden Mann, König Marke. Alles, was in der Geschichte folgt, kann als Ringen einer Frau um Selbstbestimmung interpretiert werden. Und es ist Isolde, die die Affäre beginnt. Auf dem Schiff, nach dem Liebestrank:

*si sturte unde leinde sich
mit ir ellebogen an in.*

²¹ Vgl. SILLER 2015: 81; 84f.; ZDATNY 2015: 27. Auch der spanische »Tristán de Leonís« und der französische Prosa-Tristan sprechen von *Yseo la Brunda* bzw. *Iseut la bloie* (*Yseult la blonde*).

²² „In der Blüte ihrer Jugend thront sie neben dem Herrn an jenem zentralen Ort des Fürstenhofs, auf den alle Blicke, alle Gesten der Verehrung, alle Begehrlichkeiten gerichtet sind.“ DUBY 1997: 128. Zur Faszination von Schönheit verbunden mit Macht vgl. SILLER 2015: 90f.

²³ Rezeptionsästhetisch mag in diesem Zusammenhang gelten, was E. Scarry bezüglich der Wahrnehmung von Schönheit allgemein annimmt: „People seem to wish there to be beauty even when their own self-interest is not served by it; or perhaps more accurately, people seem to intuit that their own self-interest is served by distant peoples’ having the benefit of beauty.“ SCARRY 1998: 85. Vgl. auch ADAMS/ADAMS (Hrsg.) 2015: 7f.

²⁴ ‚Ihr bringt mich, was weiß ich, wohin. / Ich weiß nicht, wie verkauft ich bin, / und weiß nicht, was denn wird aus mir.‘ (Übersetzung: MS).

*daz was der belde ein begin. (V. 11970–72)*²⁵

Und dann folgt das legendäre *l'amer*-Wortspiel, das in dem stürmischen Liebesgeständnis gipfelt. Der für Braut und Bräutigam, Isolde und Marke, bestimmte, auf dem Schiff versehentlich Isolde und Tristan gereichte Minnetrank, der in Eilharts »Tristrant« als Motiv die ganze Dichtung umrahmt und, wie bei Bérout, das Liebespaar für sein ehebrecherisches Verhalten entschuldigen soll, spielt bei Gottfried nur eine marginale Rolle (vgl. SILLER 2021: 193; 200). Der berühmte Liebestrank²⁶, der das junge Paar angeblich bis zum Tod aneinanderfesselt, ist „nichts als ein enthemmender Cocktail, den eine ahnungslose Dienerin den beiden administriert – noch rechtzeitig, bevor Isolde dem Bräutigam in spe übergeben wird“ (SILLER 2021: 214; vgl. ebda.: 194–202). [Abb. 4]



Abb. 4

Nach Gottfried duldet die außergewöhnliche außereheliche Liebesbeziehung keine moralische Bewertung und bedarf keines Minnetranks als Entschuldigung. Diese Liebesbeziehung ist das revolutionäre Fanal gelebter, von einer Königin vorgelebter **weiblicher Autonomie**, die Demonstration einer Unabhängigkeitsbestrebung, die natürlich diametral gegen die herrschende Gesellschaftsmoral verläuft²⁷, die Konflikt und Risiko – und ein tragisches Ende in Kauf nimmt. Und Gott und christliche Moralvorstellungen spielen dabei keine Rolle.²⁸

2.3 König Marke

Wie wurde schließlich die Rolle der Königsfigur Marke vom Publikum aufgenommen? G. Duby (1997: 131) ist sich sicher: „Die höfische Gesellschaft brach in schallendes Gelächter aus, wenn Beroul vorgetragen wurde. Sie lachten über den gehörnten König –

²⁵ „Sie stützte sich nun auf und lehnte sich / An ihn mit ihrem Ellenbogen – / Damit fing die Kühnheit an!“ (KÜHN 2003: 530f.).

²⁶ In der »Tristan«-Literatur wird der Minnetrank vielfach als „das zentrale Motiv des Tristan-Stoffes“ oder gar als einer „der narrativen Wendepunkte par excellence in der Weltliteratur“ gesehen und die Wirkung des Trunks als „der Angelpunkt des Tristan-Plots“ betrachtet. Dazu SILLER 2021: 193; 196. Wie die französischen Prosafassungen misst etwa auch die tschechische Fassung dem Trunk als Rehabilitierungsversuch nur eingeschränkte Bedeutung zu. SOLOMON 2018: 105f.

²⁷ „Nirgendwo in all den Zeugnissen von damals wurden die für den Adel so brennenden Fragen nach der Stellung der Frau derart eindringlich und freizügig behandelt.“ DUBY 1997: 127.

²⁸ „ein Werk ohne Gott und Christentum“, BRUNNER 2000: 228. Dass in vielen Fassungen, wie etwa in der altfranzösischen Prosafassung und deren Nachfolgern, z. B. im spanischen »Tristán de Leonís«, die (christlich) soziale Ordnung wiederhergestellt und Tristan von König Marke ermordet wird („verdiente“ Strafe), sei gleichfalls erwähnt. Vgl. ROSENBERG 1985: 23; 27.

[...] über die schändlichen Streiche, die ihm von den beiden Liebenden gespielt wurden.“ Die Frage, ob Marke Mitleid verdient, hing für die RezipientInnen wesentlich mit der Frage zusammen, ob der König sich diese unvergleichliche Frau verdient. Tristan hat doch in Irland den Drachen erschlagen und dadurch Isolde für ihn gewonnen, Tristan sollte eigentlich – entgegen moralisch-höfischen Vorstellungen – die gesellschaftliche „Alpha“-Position einnehmen, er verdient sich die Minne einer Königin (vgl. SILLER 2021: 196). Verdient sich ein Mann Mitleid, der im Dunkel der Hochzeitsnacht nicht merkt, dass er statt seiner Traumfrau deren Zofe defloriert, und dann, wie sich (die widerstrebende) Isolde zu ihm legt, den Unterschied auch nicht merkt?

*der greif an sine vröude wider;
er twanc si nâhe an sinen lip.
in dûhte wîp alse wîp.
er vant ouch die vil schiere
von guoter maniere.
ime was ein als ander. (V. 12664–69)²⁹*

Es gibt keine Sympathie mit dem primitiv sinnlichen Ehemann (VON ERTZDORFF 1999: 189). Wie auch, wo doch Zärtlichkeit (*süeze*) – schon seit Thomas von Bretagne (*tendrur*) – eines der Wesensmerkmale der Tristan-Liebe darstellt.³⁰ Zudem hat Marke die Königin an einen rottenspielenden Baron, Gandin, verloren und hat die Wiedergewinnung allein Tristan zu verdanken. Damit bildet König Marke für alle, die sich mit dem Liebespaar identifizieren, gewissermaßen einen faszinierenden Antihelden.³¹ [Abb. 5] Die Raffinesse, mit der Isolde den Mann in jeder prekären Situation zu übertölpeln versteht und ihm mit einem strahlenden, perfekten Minner die Hörner aufsetzt, erscheint gerechtfertigt, ja bewundernswert. Genau diese Szenen, die natürlich auch den ungeheuren Spannungsbogen markieren,



Abb. 5

²⁹ „Der griff nun sein Vergnügen auf, / er riss sie fest an sich heran – / für ihn war Frau gleich Frau! / So erschien auch sie ihm gleich / von handgerechtem maniemnt. / Für ihn war eine wie die andre!“ (KÜHN 2003: 551).

³⁰ „Für Gottfried ist *süeze*, häufig im Sinn von ‚intim / Intimität‘, eine – psychologisch geradezu modern anmutende – Forderung für eine Partnerschaft.“ SILLER 2021: 199.

³¹ Vgl. KERTH 1990. Im französischen Prosa-Tristan erscheint *Marc, roi de Cornouailles*, vollends als Bösewicht, der nicht nur seinem Neffen nachstellt und ihn schließlich umbringt, sondern zudem, feige und verräterisch, das Reich von König Artus ins Verderben stürzt. Vgl. CIGNI 2003: 83f.; 88–91; 98.

werden immer wieder ins Bild gesetzt – ein Beweis für das Behagen am Scheitern des königlichen Hahnreis.³² [Abb. 6 und 7]



Abb. 6



Abb. 7

3 Schluss

*Ich weiz wol, ir ist vil gewesen,
die von Tristande hant gelesen;
und ist ir doch niht vil gewesen,
die von im rehte haben gelesen. (V.131–134)³³*

Eines scheint mir sicher: Was die Geschichte von Tristan und Isolde zu einem europäischen Superhit und Evergreen werden ließ, kann nicht eine „Lese“-art gewesen sein, wie sie in der *moralisatio* von Hans Sachs' *Tristan-Tragedia* zum Ausdruck kommt:

*Auß dem so laß dich treulich warnen,
O mensch, vor solcher liebe garnen,
und spar dein lieb biß in die eh!
Denn hab **ein** lieb und keine meh!
(Sachs: Tristrant, 185, 21–24)³⁴*

³² Das weitaus beliebteste Motiv (mit über 30 Darstellungen) ist die Baumgartenszene: Rendezvous des Liebespaars am Brunnen, Marke im Ölbaum und sein Spiegelbild im Wasser. Vgl. CURSCHMANN 1990: 7–17; DICKE 2002; GIBBS 2003: 263; WALWORTH 2012: 257; 280–283 und passim. Ich verweise auf drei Elfenbeinkästchen des 14. Jahrhunderts: Louvre (OA 10958), Musée de Cluny (Cl. 23840; **Abb. 6**), British Museum (1856,0623.166).

³³ ‚Ich weiß sehr wohl, dass viele schon von Tristan erzählt haben, jedoch nur wenige von ihm erzählten, wie es sich wirklich zugetragen hat.‘ (Übersetzung: MS).

³⁴ Hervorhebung von mir.– Max WEHRLI (1997: 1070) stellt fest: „So findet eines der kühnsten und folgenreichsten Romanabenteuer des Mittelalters vorläufig sein kurzes, bündiges Ende.“

Dieses angesichts der *edelen herzen* Gottfrieds doch recht krude anmutende Verdikt fällt der brave Nürnberger Schuster vor dem Hintergrund einer bürgerlich-kirchlichen Ehemoral. Und genau im Sinne einer solchen Grundhaltung ist die Tristangeschichte auf dem Weg vom nördlichen Dalmatien und Bosnien nach Norden „gleichsam in Weißrußlands Wäldern und Sümpfen steckengeblieben“ (KOŠNY 1999: 473) und nicht ins Altrussische oder -polnische übersetzt worden. Dort hat nämlich, laut Eliza Małek (1999), die mächtige Kirche, die schon die provenzalischen Troubadours verdammt, positive Darstellung von nicht-ehelichem oder gar ehebrecherischem Sex zu verhindern gewusst.

Die Geschichte von Tristan und Isolde mag der „große europäische Mythos vom Ehebruch (D. de Rougemont) oder das „Hohelied des Ehebruchs“ (D. Kühn) sein, und um eine „Ehebruchsminne“ (BRUNNER 2000: 227) handelt es sich allemal. Aber die Geschichte kann man auch lesen als den „großen europäischen Mythos von Freud und – vor allem – Leid der verkauften Frau“. Und die verschacherte Frau, die sich auf dem Weg zur Selbstbestimmung, mit List und Lüge und Untreue, am „Käufer“ rächt, stellt – damals wie heute – eine Figur mit immensem Identifikationspotential dar. Und so gelesen, ist vor allem Gottfrieds »Tristan und Isolde« ein grandioser **emanzipatorischer** Roman, der männerdominierten Zweckvorstellungen ein Konzept von Liebe entgegenstellt, „das auf den drei Komponenten Leidenschaft, Intimität und Bindung beruht“ (SILLER 2021: 199). So, als subversive Kritik an einer dumpf-patriarchalischen Kultur konnte das Werk vor allem von den Frauen rezipiert werden – frei nach Gottfried: „â *Îsôt, waere ich alse duo!*“ Männer aber (junge und alte) freuten sich über ritterliches Waffengeklirr, wobei sie von Isolde, der schönsten Frau der Welt, träumten (und träumen?³⁵) und Tristan bewunderten – „â *Tristan, waere ich alse duo!*“ –, den einzigen, für den dieser Traum Wirklichkeit geworden ist – der Traum auch jenes unbekanntes Minnesängers (und moderner Helden? [Abb. 8]):



Abb. 8

*Waere diu werlt alle mîn
von dem mere unze an den Rîn,
des wolt ich mich darben,
daz diu chûnegin von Engellant
laege an mînem arme!* (Minnesangs Frühling I, IX, 1, S. 21)³⁶

³⁵ „The reaction of men to female beauty seems to remain remarkably stable over time and space.“ ADAMS/ADAMS (Hrsg.) 2015: 17.

³⁶ ‚Gehörte mir die ganze Welt / vom Meer bis an den Rhein, / ich würde drauf verzichten, / wenn die Königin von England / in meinem Arm läge.‘ (Übersetzung: MS).

Bilder-Legenden

[Abb. 1] Tiroler Landesmuseum Ferdinandeum, Innsbruck. Cod. FB 1519/III, 04, der vermutlich älteste Überlieferungsträger von Gottfrieds »Tristan«. Die vierte Seite des Innsbrucker Fragments umfasst die Verse 3534–3613 (Tristan als Spielmann). Foto TLMF Innsbruck. Mit freundlicher Genehmigung (Mag. Roland Sila).

[Abb. 2] Schloss Runkelstein, Tristan-Zimmer, Südwand: Tristans Kampf gegen Morolt. Aus: RIZZOLLI/WETZEL 2000: 136, Abb. 189.

[Abb. 3] Schloss Runkelstein, Tristan-Zimmer, Südwand: Tristans Kampf gegen den Drachen. Aus: RIZZOLLI/WETZEL 2000: 138, Abb. 194.

[Abb. 4] Schloss Runkelstein, Tristan-Zimmer, Westwand: Brautfahrt mit Minnetrank. Isolde führt den Kelch an die Lippen / Brangäne wirft den Kelch über die Reling / zwei Posaunenbläser im Bug kündigen die Ankunft in Cornwall an. Foto Stiftung Bozner Schlösser – Fondazione Castelli di Bolzano. Mit freundlicher Genehmigung (Dr. Florian Hofer).

[Abb. 5] Marke ersticht heimtückisch den Harfe spielenden Tristan. Miniatur aus der Handschrift Paris, Bibliothèque Nationale de France, fr. 112 (a. 1370), fol. 144r. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8527589h/f295.image> [Stand 8.11.2021]

[Abb. 6] Baumgartenszene aus »Tristan«: Marke im Ölbaum belauscht das Liebespaar; Tristan weist auf Markes Spiegelbild im Brunnen. Musée de Cluny – Musée national du Moyen Âge, Paris (Cl. 23840), Elfenbeinkästchen (Ausschnitt). Paris, ca.1300–1325 Foto Max Siller, 17.03.2019.

[Abb. 7] Schloss Runkelstein, Tristan-Zyklus. Baumgartenszene mit Marke und Zwerg Melot im Ölbaum. Zeichnung von 1857 der im Original zerstörten Szene. Aus: RIZZOLLI/WETZEL 2000: 336, Abb. 519 (hier Beschreibung, S. 337).

[Abb. 8] Kletterroute »Tristan und Isolde« in Finale Ligure (Provinz Savona, Riviera di Ponente), Bastionata di Boragni – Settore sinistro. Die Routenerschließer (G. Merx und T. Schwert, 1992) dürften durch die herzförmigen Efeublätter am Felsen auf den Routennamen gekommen sein. Foto M. Siller, 26.07.2009.

Quellen

- BRANDSTETTER, Alois (Hrsg.) (1966): *Tristrant und Isalde*. Prosaroman, nach dem ältesten Druck aus Augsburg vom Jahre 1484, versehen mit den Lesarten des zweiten Augsburger Druckes aus dem Jahre 1498 und eines Wormser Druckes unbekanntem Datums. Tübingen: Niemeyer (= *Altdeutsche Textbibliothek – Ergänzungsreihe* 3).
- BUSCHINGER, Danielle (Hrsg.) (2004): *Eilhart von Oberg: Tristrant und Isalde* (nach der Heidelberger Handschrift Cod. Pal. Germ. 346). Berlin: Weidler (= *Berliner sprachwissenschaftliche Studien* 4).
- HAUG, Walter/SCHOLZ, Manfred Günter (Hrsg.) (2011): *Gottfried von Straßburg, Tristan und Isold*. Mit dem Text des Thomas, hrsg., übersetzt und kommentiert von Walter Haug, 2 Bde. Berlin: Deutscher Klassiker Verlag (= *Bibliothek des Mittelalters* 10; 11 / *Bibliothek deutscher Klassiker* 192).
- KÖLBING, Eugen (Hrsg.) (1882): *Die nordische und die englische Version der Tristan-Sage*. 2. Teil: *Sir Tristrem*. Mit Einleitung, Anmerkungen und Glossar. Heilbronn: Henninger.
- LUPACK, Alan (Hrsg.) (1994): *Lancelot of the Laik and Sir Tristrem*. Kalamazoo, Michigan: Medieval Institute Publications (TEAMS Middle English Texts Series). online: <http://d.lib.rochester.edu/teams/publication/lupack-lancelot-of-the-laik-and-sir-tristrem>.
- MOSER, Hugo/TERVOOREN, Helmut (Hrsg.) (1988): *Des Minnesangs Frühling*. I. Texte. 38. Auflage. Stuttgart: Hirzel.
- Hans SACHS: *Von der strengen lieb herr Tristrant mit der schönen königin Isalden*. In: Hans Sachs, hrsg. v. Adelbert von Keller. 12. Bd. Tübingen: Laupp 1879 (= *Bibliothek des Litterarischen Vereins in Stuttgart* 140), S. 142–186.
- SOLOMON, Kristýna (2016): *Tristan-Romane: Zur spätmittelalterlichen Rezeption von Gottfrieds Tristan in den böhmischen Ländern*. Göttingen: Kümmerle (= *Göppinger Arbeiten zur Germanistik* 782).
- UECKER, Heiko (Hrsg.) (2008): *Der mittelalterliche Tristan-Stoff in Skandinavien*. Einführung – Texte in Übersetzung – Bibliographie. Berlin – New York: de Gruyter.

Forschungsliteratur

- ADAMS, Christine/ADAMS Tracy (Hrsg.) (2015): *Female Beauty Systems. Beauty as Social Capital in Western Europe and the United States, Middle Ages to the Present*. Cambridge Scholars Publishing.
- BERGNER, Heinz (1999): Die mittellenglischen Bearbeitungen des Tristanstoffes in *Sir Tristrem* und Sir Thomas Malorys *Morte Darthur*. In: von Ertzdorff/Schulz (Hrsg.) 1999, S. 397–412.
- BESAMUSCA, Bart (1999): Tristan und Isolt in den Niederlanden. In: von Ertzdorff/Schulz (Hrsg.) 1999, S. 413–428.
- BESAMUSCA Bart (2003): *Tristano e Isotta nella letteratura nederlandese*. In: Dallapiazza (Hrsg.) 2003, S. 189–199.
- BONNETAIN, Yvonne S. (2003): *Tristano e Isotta nelle letterature scandinave*. In: Dallapiazza (Hrsg.) 2003, S. 148–163.
- BRÜGGEN, Elke/ZIEGELER, Hans-Joachim (2002): Der Tristanstoff und die Manuskriptkultur des Mittelalters. Text und Bild in der Kölner »Tristan«-Handschrift B. In: Huber/Millet (Hrsg.) 2002, S. 23–74.
- BRUNNER, Horst (2000): *Geschichte der deutschen Literatur des Mittelalters im Überblick*. Stuttgart: Reclam (= Reclams Universal-Bibliothek 9485).
- BUSCHINGER, Danielle (1974): *Le Tristrant d'Eilhart von Oberg*. Tome I. Diss. Paris – Lille: Service de reprod. des thèse.
- BUSCHINGER, Danielle u.a. (Hrsg.) (2013): *Tristan et Yseut, ou l'Eternel Retour*. Actes du Colloque international des 6, 7 et 8 mars 2013 à la Maison de la Culture d'Amiens. Amiens: Université de Picardie – Jules Verne (= Médiévales 56).
- CAPRA, Daniela (2003): *Tristano e Isotta nelle letterature della Penisola Iberica*. In: Dallapiazza (Hrsg.) 2003, S. 200–207.
- CIGNI, Fabrizio (2003): *Tristano e Isotta nelle letterature francese e italiana*. In: Dallapiazza (Hrsg.) 2003, S. 29–129.
- CURSCHMANN, Michael (1990): *Images of Tristan*. In: Stevens/Wisbey (Hrsg.) 1990, S. 1–17.
- DALLAPIAZZA, Michael (Hrsg.) (2003): *Tristano e Isotta. La fortuna di un mito europeo*. Trieste: Edizioni Parnaso (= Quaderni di Hesperides).
- DALLAPIAZZA, Michael (2003): *Tristano e Isotta nella letteratura tedesca*. In: Dallapiazza (Hrsg.) 2003, S. 130–147.
- DICKE, Gerd (2002): *Das belauschte Stelldichein. Eine Stoffgeschichte*. In: Huber/Millet (Hrsg.) 2002, S. 199–220.
- DOMANSKI, Kristina/KRENN, Margit (2000): *Die profanen Wandmalereien im Sommerhaus*. In: RIZZOLLI/WETZEL 2000, S. 99–154.
- DUBY, Georges (1997): *Héloïse, Isolde und andere. Frauen im 12. Jahrhundert*. Aus dem Französischen von Grete Osterwald. Frankfurt am Main: Fischer.

- VON ERTZDORFF, Xenja (1999): Die Liebenden in den Romanen von Tristan und Isolde – Erzählstrukturen und literarische Individualität. In: von Ertzdorff/Schulz (Hrsg.) 1999, S. 169–201.
- VON ERTZDORFF, Xenja/SCHULZ, Rudolf (Hrsg.) (1999): Tristan und Isolt im Spätmittelalter. Vorträge eines interdisziplinären Symposiums vom 3. bis 8. Juni 1996 an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Amsterdam – Atlanta/GA: Rodopi (= Chloe – Beihefte zum Daphnis 29).
- FENNELL, Claire (2003): Tristano e Isotta nella letteratura inglese. In: Dallapiazza (Hrsg.) 2003, S. 164–174.
- GIBBS, Marion E. (2003): The Medieval Reception of Gottfried's *Tristan*. In: Hasty (Hrsg.) 2003, S. 261–284.
- GRAFETSTÄTTER, Andrea (2013): Hans Sachs: Tristrant und Isalde. Die Adaption des Prosa-Tristan für die Handwerkerbühne. Formen der Kommunikation, semantische Ikonizität und Ikonographie. In: Buschinger u.a. (Hrsg.) 2013, S. 78–96.
- GRIMBERT, Joan Tasker (Hrsg.) (2012): *Tristan and Isolde. A Casebook*. New York: Routledge (= Arthurian characters and themes 2).
- HASTY, Will (Hrsg.) (2003): *A Companion to Gottfried von Strassburg's "Tristan"*. Rochester, NY/Woodbridge, Suffolk: Camden House (= Studies in German Literature, Linguistics, and Culture – Camden House Companion Volumes).
- HUBER, Christoph/MILLET, Victor (Hrsg.) (2002): Der »Tristan« Gottfrieds von Straßburg. Symposium Santiago de Compostela 5. bis 8. April 2000. Tübingen: Niemeyer.
- ILLINGWORTH, Richard N. (2001): The Composition of the Tristran of Beroul. In: Arthurian Literature XVIII. Hrsg. V. Keith Busby. Cambridge: D. S. Brewer, S. 1–75.
- KERTH, Thomas (1990): Marke's Royal Decline. In: Stevens/Wisbey (Hrsg.) 1990, S. 105–116.
- KOŚNY, Witold (1999): Der weißrussische Tristan. In: von Ertzdorff/Schulz (Hrsg.) 1999, S. 473–499.
- LOMAGISTRO, Barbara (2003). Tristano e Isotta nelle letterature slave. In: Dallapiazza (Hrsg.) 2003, S. 175–188.
- McCANN, W. J. (1990): Tristan: The Celtic Material re-examined. In: Stevens/Wisbey (Hrsg.) 1990, S. 19–28.
- MAŁEK, Eliza (1999): Why was the legend of Tristan and Isolde not translated in old Rus' and in Poland? In: von Ertzdorff/Schulz (Hrsg.) 1999, S. 501–515.
- MÜLLER, Ulrich (2003): The Modern Reception of Gottfried's *Tristan* and the Medieval Legend of Tristan and Isolde. In: Hasty (Hrsg.) 2003, S. 285–304.
- OTT, Norbert H. (2003): Tristano e Isotta nell'iconografia medioevale. In: Dallapiazza (Hrsg.) 2003, S. 208–224.

- RIZZOLLI, Helmut/WETZEL, René (2000): Schloss Runkelstein – Die Bilderburg. Hrsg. v. der Stadt Bozen unter Mitwirkung des Südtiroler Kulturinstitutes. Wissenschaftliches Konzept von Helmut Rizzolli und René Wetzel. Bozen.
- ROSENBERG, John R. (1985): *Tristan de Leonis*. Medieval Poetics in Perspective. In: *Hispanic Journal* 7/1, S. 17–28.
- DE ROUGEMONT, Denis (1966): Die Liebe und das Abendland. Köln – Berlin: Kiepenheuer & Witsch [Original: »L'amour et l'Occident«. Paris 1939].
- SCARRY, Elaine (1998): On Beauty and Being Just. The Tanner Lectures on Human Values, delivered at Yale University March 25 and 26, 1998. https://tannerlectures.utah.edu/_resources/documents/a-to-z/s/scarry00.pdf [Stand 8.11.2021]
- SCHUPP, Volker (2000): Der Bilderzyklus von Tristan und Isolde im Sommerhaus. In: RIZZOLLI/WETZEL 2000, S. 331–350.
- SERRANO, Florence (2013): La matière tristanienne Outre-Pyrénées entre continuité et originalité. In: Buschinger u.a. (Hrsg.) 2013, S. 303–313.
- SILLER, Max (2015): Conceptions of Female Beauty in Medieval and Early Modern German Literature. In: Adams/Adams (Hrsg.) 2015, Chapter Three, S. 77–105.
- SILLER, Max (2021): Minnetrank, Zauberhündchen und Minnegrotte in Gottfrieds von Straßburg *Tristan*. Empirie und Deutung. In: Désirée Mangard und Miriam Strieder (Hrsg.): *Jenseits der ausgetretenen Pfade. Normüberschreitungen in der höfischen Epik vom späten 12. bis zum frühen 14. Jahrhundert*. Innsbruck: innsbruck university press (= Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft. Germanistische Reihe 94), S. 179–230.
- SOLOMON, Kristýna (2018): Den *Tristan*-Roman »re-texten«. Einige Thesen zu den Retextualisierungsstrategien in den in Böhmen entstandenen und rezipierten *Tristan*-Dichtungen. In: *ZiG – Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 9, H2 – c transcript 2018, S. 95–108.
- STEVENS, Adrian/WISBEY, Roy (Hrsg.) (1990): *Gottfried von Strassburg and the Medieval Tristan Legend. Papers from an Anglo-North American Symposium*. Cambridge: D.S. Brewer (= Arthurian Studies XXIII).
- TOMASEK, Tomas (2002): Das niederfränkische Tristanfragment. In: Huber/Millet (Hrsg.) 2002, S. 75–86.
- TOMASEK, Tomas (2007): *Gottfried von Straßburg*. Stuttgart: Reclam (= Reclams Universal-Bibliothek 17665).
- UDOLPH, Ludger (1999): Der alttschechische Roman von *Tristram y Izalda*. In: von Ertzdorff/Schulz (Hrsg.) 1999, S. 355–372.
- VOß, Rudolf (1999): Die deutschen Tristan-Romane des Spätmittelalters – Variationen eines problematischen Themas. In: von Ertzdorff/Schulz (Hrsg.) 1999, S. 331–354.
- WALWORTH, Julia (2012): *Tristan in Medieval Art*. In: Grimbert (Hrsg.) 2012, S. 255–300.

- WEHRLI, Max (1997): *Geschichte der deutschen Literatur vom frühen Mittelalter bis zum Ende des 16. Jahrhunderts*. 3. Auflage. Stuttgart: Reclam (= Reclams Universal-Bibliothek 10294).
- WERNER, Norbert (1999): *Tristan-Darstellungen in der Kunst des Mittelalters*. In: von Ertzdorff/Schulz (Hrsg.) 1999, S. 13–59.
- ZDATNY, Steven (2015): *Hair, Hygiene, Science, and the History of Beauty Systems*. In: Adams/Adams (Hrsg.) 2015, Chapter One, S. 25–47.

Didaktik
Didactics
Didaktika

Identitätsbildung in Bezug auf das Sprachlernen am Beispiel des Deutsch- und Englischunterrichts in der Region Budweis

DAVID FISCHBÖCK

SÜDBÖHMISCHE UNIVERSITÄT IN BUDWEIS

TSSCHECHIEN

Abstract:

Der vorliegende Beitrag untersucht am Beispiel von Lernenden der achten und neunten Klassenstufen aus der Region Budweis/České Budějovice den Zusammenhang zwischen der Aneignung einer Sprache (Sprachlernen oder Spracherwerb) und Identität, sowie dessen Folgen für den Fremdsprachenunterricht.

Die Forschung soll nicht nur einen Vergleich zwischen den Englisch- und Deutschlernenden herstellen, sondern auch die Faktoren, die die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu ihrer Zielsprache und Zielkultur beeinflussen, untersuchen, um schließlich als Grundlage für mögliche Empfehlungen zur Optimierung des Fremdsprachenunterrichts im Sinne einer besseren Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Zielsprache und der jeweiligen Kultur zu dienen.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenunterricht, Identität, Kultur, Sprachlernen

The formation of identity in relation to language learning on the example of German and English language teaching in the region of České Budějovice

Abstract:

This research examines the relationship between the construction of identity and language acquisition and its consequences for foreign language teaching on the example of eighth and ninth grade learners from the České Budějovice region.

The research aims not only to make a comparison between the two groups of English and German learners, but also to investigate the various factors influencing the learners' attitudes in order to finally serve as a basis for possible recommendations for optimising foreign language teaching in terms of a better identification of the learners with their target language and the corresponding culture.

Keywords: foreign language teaching, identity, culture, language learning

1 Sprache, Kultur und Identität

Die im Folgenden beschriebene Forschung basiert auf dem Gedanken, dass sich die Aneignung einer Sprache nicht nur auf den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten im engeren Sinne beschränkt, sondern auch die Überlieferung von Traditionen, Weltansichten und Werten, die unsere Identität weitgehend prägen, beinhaltet (vgl. HOIS 1990: 1; KOHTE-MEYER 1999, zit. nach WOJTASZEK 2010: 21).

Obwohl die Identität im post-modernen Sinne, wie Janíková (JANÍKOVÁ 2016: 27) oder Wojtaszek (WOJTASZEK 2010: 13) erläutern, keine einheitliche Definition besitzt und immer erst in Bezug auf das konkrete Forschungsgebiet beschrieben wird, wird die Konstruktion der Identität fast immer mit dem Prozess der Sozialisation in Verbindung gebracht.

So versteht z.B. Nakonečný (NAKONEČNÝ 2011: 220) das Finden der eigenen Identität als Ergebnis unserer Sozialisation, womit auch Probst (PROBST 2015: 13) einverstanden ist und weiter ergänzt, dass es sich um einen lebenslangen Prozess handelt.

Der Prozess der Sozialisation ist jedoch, wie Oppenrieder & Thurmair (OPPENRIEDER/ THURMAIR 2003: 42) betonen, direkt von der Sprache abhängig. Diese hat laut Klein (KLEIN1992, zit. nach BAKK 2011: 28) bzw. Janíková (JANÍKOVÁ 2016: 33) nämlich nicht nur eine kommunikative, sondern auch eine identifizierende Funktion, da sie die mit ihr verbundene Kultur vermittelt.

Whorf (WHORF 1963, zit. nach HOIS 1990: 1–2) betont zudem, dass jede Sprache ein eigenes System mit eigenen Symbolen und entsprechenden Bedeutungen ist, wodurch sie unsere Wahrnehmung der Umwelt bestimmt und erst ermöglicht. Demzufolge erwerben wir mit jeder zusätzlichen Sprache auch eine neue, einzigartige Weltansicht und die damit verbundene Kultur, was sich in unserer Identität widerspiegelt (vgl. WEISGERBER 1953, zit. nach HOIS 1990: 1–2).

Dementsprechend bin ich im Sinne von J.W. von Goethes berühmtem Zitat "Wie viele Sprachen du sprichst, sooft mal bist du Mensch" der Meinung, dass der Weg zur Mehrsprachigkeit auch ein Weg zu Multikulturalität, gegenseitiger Toleranz und Selbsterkenntnis ist.

1.1 Europäische Sprachenpolitik und Problem des Englischen als Lingua Franca

Der Zusammenhang zwischen Sprachlernen/Spracherwerb und Identitätsbildung hängt auch mit der europäischen Mehrsprachigkeitspolitik zusammen, die sich neben der Förderung von Interkulturalität zum Ziel gesetzt hat, dass jede Person in der Europäischen Union zusätzlich zu ihrer Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen sprechen sollte. Diese Sprachenpolitik hat sich folglich in den Bildungssystemen der meisten europäischen Länder, die Mehrsprachigkeit als wichtiges Ziel des

Fremdsprachenunterrichts ansehen, niedergeschlagen (vgl. Christ 2009: 43; Europarat 2008).

Dennoch sind viele Forscher wie Oppenrieder & Thurmair (OPPENRIEDER/THURMAIR 2003), ROCHE (2013) oder CHRIST (2009) der Meinung, dass das europäische Konzept der Mehrsprachigkeit nur Sprachen mit großem „Sprachprestige“ wie Englisch, Französisch, Spanisch oder Deutsch fördert, während andere "kleine" Sprachen in den Hintergrund gedrängt werden (vgl. CHRIST 2009).

So wird, wie Bassola, (BASSOLA 2003, zit. nach JANICH/ NÄBL 2003: 190) ausführt, Englisch mittlerweile als universale Verkehrssprache und als ein Muss für die internationale Kommunikation betrachtet, was leider dazu führt, dass sich viele Menschen mit Englischkenntnissen zurechtfinden und keinen Zwang mehr empfinden, weitere Sprachen zu lernen (vgl. BASSOLA 2003, zit. nach JANICH/ NÄBL 2003: 190).

1.2 Die Rolle der Identität im Fremdsprachenunterricht

Obwohl über die Rolle der Identität im Fremdsprachenunterricht in der Didaktik erst seit den letzten Jahren diskutiert wird, sind viele Autoren wie Janíková und Roche der Meinung, dass dieses Thema große Aufmerksamkeit verdient.

Dies ist mit der Tatsache zu erklären, dass der Spracherwerb durch soziale Interaktion erfolgt und wir folglich in der Kindheit neben unserer Muttersprache auch die entsprechende Kultur und Werte erwerben und so unsere eigene soziale und kulturelle Identität bilden (vgl. ROCHE 2013: 236; JANÍKOVÁ 2016: 41). Wenn wir uns entschließen, andere Sprachen und Kulturen zu erkunden, tun wir das immer in Bezug darauf, was wir bereits kennen, d. h. in erster Linie auf unsere Muttersprache und Kultur (vgl. CHRIST 2009: 34).

Doch gerade durch die Auseinandersetzung mit dem Unbekannten und Neuen und dem Vergleich mit dem, was wir bereits kennen, wird unsere interkulturelle Kompetenz und unser Sprachbewusstsein, die heutzutage grundlegende Ziele des Fremdsprachenunterrichts darstellen, erweitert (vgl. ROCHE 2013: 239; CHRIST 2009: 34).

Nach diesem Konzept der Mehrsprachigkeit als Weg zur Interkulturalität und Selbsterkenntnis, dem die meisten EU-Länder in den letzten Jahren gefolgt sind, sollte sich der Fremdsprachenunterricht nicht ausschließlich auf das Sprachlernen als solches konzentrieren, sondern eher eine Grundlage für ein späteres Lernen von und den Kontakt mit Fremdsprachen und deren Kulturen bilden (vgl. Europarat 2001: 17f).

Dies ist zusammenfassend damit zu begründen, dass die Identitätsentwicklung nicht allein durch den Gebrauch der Sprache, sondern vielmehr durch die mit der Sprache verbundene soziale Interaktion erfolgt (KÖNIGS 2013: 19). Durch diese Interaktion werden unser Weltbild und unsere Werte erweitert, was zur Entwicklung unserer Identität führt. Gleichzeitig gilt aber auch, dass wir durch die Erkundung anderer

Kulturen etwas über unsere eigene Kultur und Identität lernen können (vgl. ROCHE 2013: 241-243; BREDELLA 2002, zit. nach JANÍKOVÁ 2016: 25).

1.3 Identität und Motivation

Der Aspekt der Identität im Fremdsprachenunterricht ist ebenfalls eng mit dem Thema der Motivation verbunden. Der Lernerfolg hängt nämlich in hohem Maße von der Motivation der Lernenden ab, die durch ihre Einstellungen und Überzeugungen bestimmt wird (vgl. HUFSEISEN 2003, zit. nach BAKK 2011: 24–25; JANÍKOVÁ 2016: 31–32).

Diese Einstellungen und Überzeugungen werden durch eine Vielzahl von sowohl inneren (Intelligenz, Alter, biologische Veranlagung usw.) als auch äußeren Faktoren (die Ansichten und Einstellungen von Eltern, Freunden und Verwandten sowie durch die Religion, Politik, Kultur und Geschichte des Landes) beeinflusst.

Eine unterschiedliche Motivation der Lerner ist der Grund, weshalb es einerseits Kinder gibt, die am Erlernen ihrer Zielsprache Spaß haben, sie gerne lernen und sich für die zielsprachige Kultur interessieren, während andere Kinder von Anfang an eine negative Einstellung und Abneigung gegenüber der Zielsprache und ihrer Kultur haben (vgl. JANÍKOVÁ 2016: 38).

In der Literatur werden mehrere Arten von Motivation unterschieden, die sich nach den verschiedenen Faktoren richten, die für das Lernen der Schülerinnen und Schüler wichtig sind.

Deci & Ryan (DECI/ RYAN 1985, zit. nach BIEL 2007, S. 16) unterteilen in ihrer "Self-Determination Theory" die Motivation in intrinsische (innere), bei der die Lernenden vor allem aus eigenem Antrieb lernen, und extrinsische (äußere), bei der sie sich vor allem an externen Belohnungen und Bewertungen orientieren.

Gardner & Lambert (GARDNER/ LAMBERT 1972, zit. nach BIEL 2007, S. 3–5) hingegen unterteilen die Motivation nach den Einstellungen der Lernenden zur Sprache und ihrer Kultur.

Wenn die Lernenden an der Sprache und ihrer Kultur interessiert sind und ihr Ziel daher darin besteht, Teil dieser Kultur zu werden, d.h. sich in sie zu "integrieren", spricht man von integrativer Motivation. Wenn sie hingegen die Sprache nur als Mittel zum Zweck sehen, wie z. B. einen besseren Arbeitsplatz, gute Bekanntschaften usw., sprechen Gardner & Lambert von einer instrumentellen Motivation.

In der Vergangenheit wurde die intrinsische und integrative Motivation lange Zeit als die einzige gute Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen propagiert. Diese Behauptung wird in den letzten Jahren stark kritisiert und mit der Auffassung bekämpft, dass jede Art von Motivation ihre Vor- und Nachteile hat und somit allen Arten ein legitimer Platz im Unterricht nicht abgesprochen werden kann (vgl. z.B. VRÁBLÍKOVÁ 2016: 168–172; JANÍKOVÁ 2016: 39; BIEL 2007: 5, 20)

Für diese Untersuchung ist jedoch in erster Linie die intrinsische und integrative Motivation als Ausgangspunkt für das Interesse und die spätere Identifikation der Lernenden mit der Zielsprache und ihrer Kultur von Bedeutung.

2 Forschungsdesign

2.1 Ziel der Forschung

Ziel der folgenden Untersuchung ist es, den Zusammenhang zwischen dem Fremdsprachenlernen und der Identitätsentwicklung am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts in der Region Budweis/České Budějovice in Südböhmen zu untersuchen.

Anhand von zwei Fragebogen, die von Schülerinnen und Schülern der achten und neunten Klassenstufe aus verschiedenen Schulen in der Region Budějovice ausgefüllt wurden, wird ein Vergleich zwischen einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die Deutsch lernen, und einer anderen Gruppe, die Englisch lernt, geschaffen.

Die Forschung konzentriert sich in erster Linie auf die Einstellung der Lernenden zu ihren Zielsprachen und dazugehörigen Kulturen sowie auf die Faktoren, die diese Ansichten und Einstellungen beeinflussen.

Es soll also herausgefunden werden, wie sich der schulische Fremdsprachenunterricht auf die Identität der Schülerinnen und Schüler auswirkt, welche Faktoren diese Beziehung beeinflussen und wie das europäische Konzept der Mehrsprachigkeit infolgedessen umgesetzt wird.

Schließlich sollen die Ergebnisse der Untersuchung als Grundlage für Vorschläge und Empfehlungen zur Optimierung des Fremdsprachenunterrichts dienen, um die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit der Zielsprache und ihrer Kultur zu verbessern.

2.2 Forschungshypothesen

Anhand der in Kapiteln 1 – 1.3 beschriebenen Theorien des Forschungsfeldes habe ich die folgenden Forschungshypothesen formuliert:

- 1) Lernende, die ihre Zielsprache im Alltag laufend verwenden, identifizieren sich mit der Sprache stärker als diejenigen, die die Sprache nur mit dem Fremdsprachenunterricht verbinden.
- 2) Lernende, die den Fremdsprachenunterricht nicht genießen, werden sich auch später nicht mit der Sprache identifizieren können.

- 3) Lernende, die sich für die Sprache interessieren, interessieren sich auch für die zielsprachigen Länder und ihre Kulturen mehr als diejenigen, die sich für die Sprache nicht interessieren.
- 4) Lernende, die Englisch beherrschen, sind an Mehrsprachigkeit nicht interessiert, da sie denken, dass ihnen das Englische als „Lingua Franca“ ausreicht.

2.3 Methodologie und Forschungsdesign

Die Datenerhebung für die vorliegende Untersuchung erfolgte von Mai bis September 2020 in Form einer quantitativen Studie und wurde mit Hilfe von zwei Online-Fragebogen durchgeführt – einer für die Gruppe der Englischlernenden und der andere für die Gruppe der Deutschlernenden. Die beiden Online-Fragebogen wurden von insgesamt 84 Schülerinnen und Schülern von verschiedenen Grundschulen und Gymnasien der Region Budweis/České Budějovice ausgefüllt.

Die Wahl von Online-Fragebogen sowie die eher niedrige Zahl der Respondentinnen und Respondenten ist durch die damalige Corona-Pandemie-Situation zu begründen, die einen direkten Zugang zu den Schulen und deren Schülerinnen und Schülern und den Lehrkräften verhinderte und nur eine Onlinekommunikation ermöglichte.

Die Fragebogen wurden, um mögliche Verständnisprobleme zu verhindern, in tschechischer Sprache verfasst und jeweils in fünf Teile gegliedert, wobei jeder Teil Fragen zu einem anderen Schwerpunkt enthielt.

Es wurden sowohl geschlossene als auch offene und halboffene Fragen gestellt. Bei manchen Fragen war es möglich mehrere Antworten zu wählen, was sich in den Grafiken, deren Gesamtsumme daher mehr als 100 % ergibt, widerspiegelt.

Der erste Teil befasste sich mit der Frage der Sprachidentität der Lernenden, ihren mit der Sprachverwendung verbundenen Emotionen und mit Faktoren, die diese Emotionen und Einstellungen prägen. Der zweite Teil widmete sich den zielsprachigen Kulturen und den damit verbundenen Medien, Reiseerfahrungen usw. Der dritte Teil stand im Zeichen des Fremdsprachenunterrichts, während der vierte Teil Fragen zur Motivation stellte. Im letzten, fünften Teil, stand schließlich das Thema der Mehrsprachigkeit und der Einstellung der Schülerinnen und Schüler zum Erlernen von weiteren Fremdsprachen im Fokus.

Beide Fragebogen enthielten, unbewusst für die Respondenten, praktisch identische Fragen, wobei Wörter wie „Englisch“ durch „Deutsch“ der jeweiligen Gruppe angepasst wurden. Dies sollte vor allem zur Objektivität der Ergebnisse beitragen und eine bewusste Bevorzugung einer der beiden Sprachen durch die Befragten verhindern. Der Nebeneffekt dieser Maßnahme war jedoch eine weiter eingeschränkte Zahl der Respondentinnen und Respondenten, da die meisten befragten Schülerinnen und Schüler die Fremdsprachenkombination Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache

hatten und daher jeweils nur einen Fragebogen (entweder Deutsch oder Englisch) ausfüllen konnten.

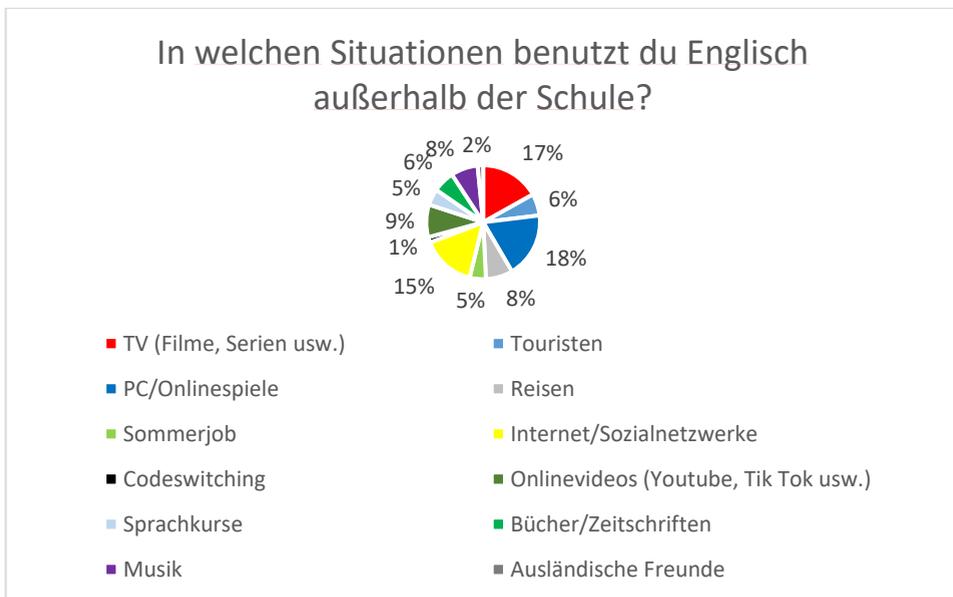
2.4 Forschungsergebnisse

Die Auswertung der Fragebogen zeigte deutlich einen drastischen Unterschied zwischen dem Status von Englisch als erster und Deutsch als zweiter Fremdsprache.

In Bezug auf die von mir gestellten Hypothesen hat sich gezeigt, dass sich die Gruppe der Deutschlernenden viel weniger mit der Sprache, die sie lernt, identifiziert als die Gruppe der Englischlernenden.

Diese Tatsache hängt vor allem damit zusammen, dass die englische Sprache für die Englischlernenden zu einem wichtigen Teil ihres Alltags geworden ist, während die Deutschlernenden die deutsche Sprache ausschließlich mit der Schule verbinden.

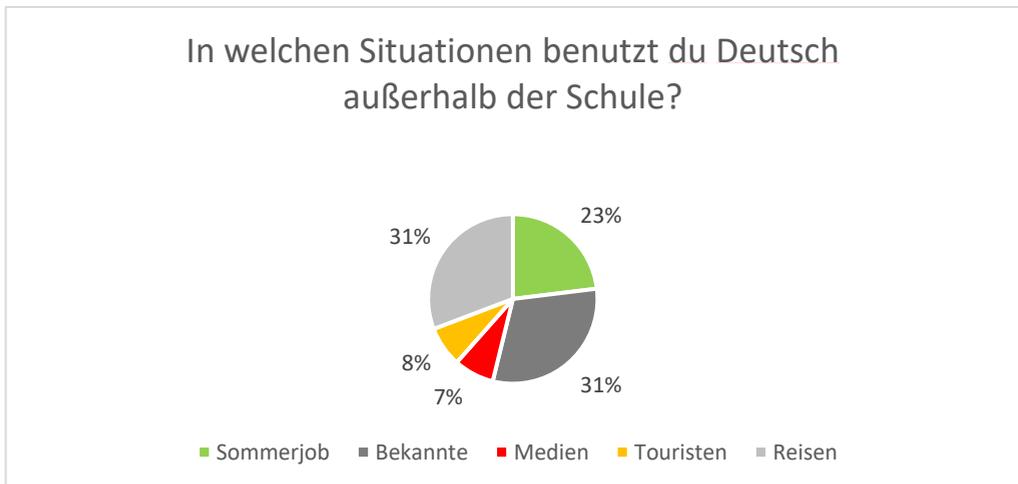
Ganze 83 % der Englischlernenden verwenden ihre Zielsprache regelmäßig außerhalb der Schule in verschiedenen Situationen, z. B. beim Fernsehen (17 %), bei PC-/Onlinespielen (18 %), im Internet und in sozialen Netzwerken (15 %) oder beim Ansehen von Videos auf YouTube oder Tik-Tok (9 %) (vgl. Grafik 1).



Grafik 1

Im Gegensatz dazu verwenden außerhalb der Schule nur 12 % der Deutschlernenden ihre Zielsprache regelmäßig und weitere 14 % gelegentlich. Darüber hinaus gab selbst diese kleine Gruppe zu, dass sie die Zielsprache vor allem in Situationen wie

Sommerjobs (23 %), im Umgang mit Bekannten (31 %) und auf Reisen (31 %) verwendet, und in den allermeisten Fällen zieht sie es vor, nach ein paar abgehackten Sätzen ins sicherere Englisch zu wechseln (vgl. Grafik 2).



Grafik 2

Dies spiegelt sich auch in der Motivation der Schülerinnen und Schüler für das Erlernen der betreffenden Fremdsprachen wider. Während bei den Englischlernenden auch rein persönliche Gründe, die auf eine mögliche intrinsische Motivation hindeuten, zu finden waren, wie z. B. "Es interessiert mich" (49 %) oder "Es macht mir Spaß" (49 %), lernen die meisten Deutschlernenden ihre Sprache eher unfreiwillig und aus Zwang, wie die Antworten "Ich muss/ Es gab keine andere Wahl" (64 %) oder "Wegen meiner Eltern" (38 %) zeigen. Persönliche Gründe wie im Falle der Englischsprachigen waren eher selten vorhanden.

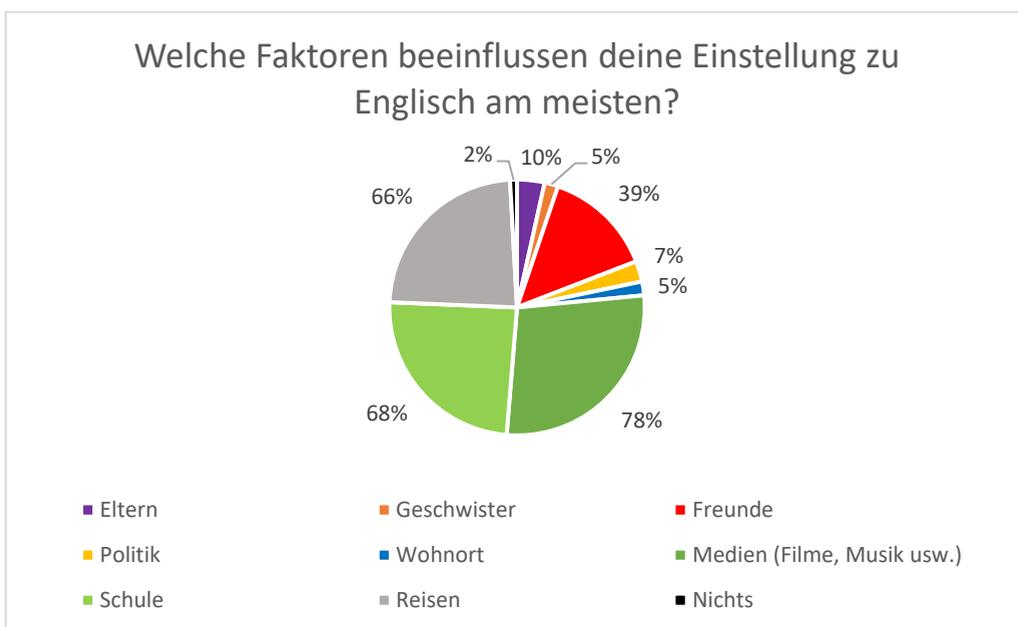
Jedoch hat sich gerade bei den Englischlernenden bewiesen, dass der Gebrauch der Sprache außerhalb des schulischen Umfelds für die spätere Identifikation der Lerner mit der Zielsprache von zentraler Bedeutung ist und sogar frühere negative Erfahrungen überwinden kann.

Obwohl der schulische Fremdsprachenunterricht vor allem in den frühen Phasen des Sprachlernens eine zentrale Rolle spielt und die Einstellung des Lernenden zur Sprache bestimmt, ist diese nicht endgültig und kann sich später unter bestimmten Bedingungen ändern.

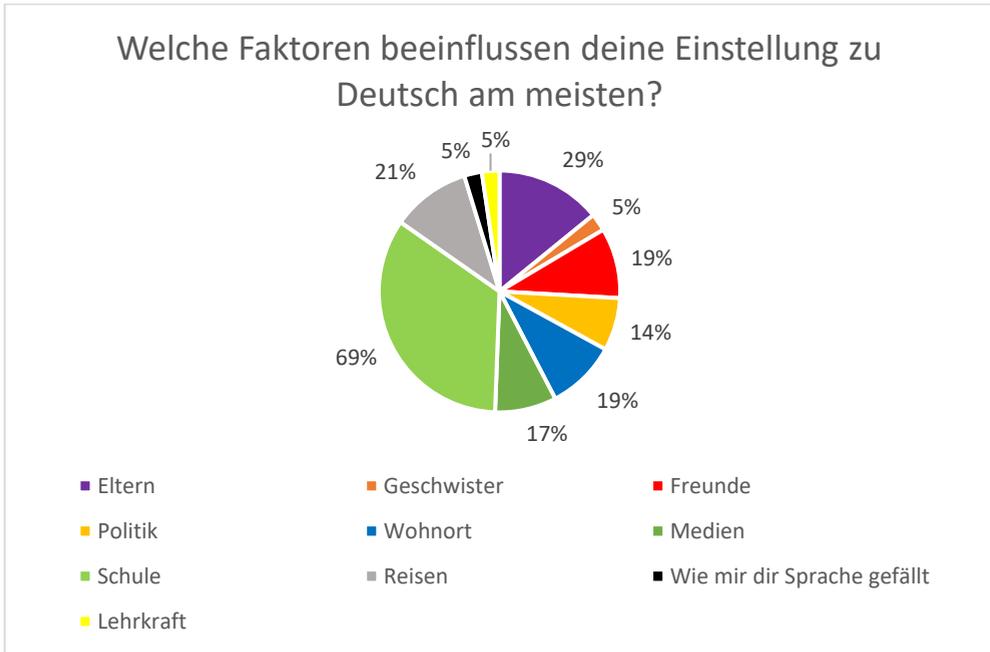
Ganze 34 % der befragten Englisch- und 38 % der Deutschlernenden gaben an, dass sich ihre Einstellung zur Zielsprache im Laufe ihres Lebens verändert hat. Während diese Veränderung bei der deutschen Gruppe jedoch ausschließlich von einem Lehrerwechsel abhing und folglich zu 50 % positiv und zu 50 % negativ war, war sie bei

den Englischlernenden immer positiv. Der Grund für diese rein positive Veränderung in der Einstellung der Zielsprache war die Möglichkeit einer realen Anwendung der Sprache außerhalb der Schule (20 %), die viele Schülerinnen und Schüler (22 %) dazu veranlasste, sich selbst zu reflektieren und ihre eigenen Fortschritte zu beobachten, was sich allmählich in ihrer intrinsischen Motivation, die Sprache weiter zu lernen, manifestierte.

Diese Aussage wird weiterhin durch die Tatsache bestätigt, dass unter den Faktoren, die die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zu der von ihnen gelernten Sprache beeinflussen, die Schule zwar in beiden Fällen ein sehr wichtiger Faktor war, aber bei den Englischlernenden (vgl. Grafik 3) auch weitere Faktoren wie Medien (78 %), Freunde (39 %) oder die Möglichkeit zu reisen (21 %) eine wichtige Rolle spielten, während es bei den Deutschlernern (vgl. Grafik 4) hauptsächlich die Lehrperson (29 %) oder die Eltern (29 %) waren.



Grafik 3



Grafik 4

Diese Behauptung deckt sich mit der Feststellung, dass die meisten Deutschlernenden (78 %) kein Interesse an den deutschsprachigen Ländern und ihrer Kultur haben. Neben einfachem Desinteresse (40 %) ist dies, den Worten der Schülerinnen und Schülern nach, vor allem auf ihr unzureichendes Sprachniveau (26 %) oder die damit verbundene übermäßige Schwierigkeit und Komplexität der authentischen fremdsprachlichen Texte (12 %) zurückzuführen.

Daher scheint es fast ironisch, dass die Mehrheit der Deutschlernenden keine Bemühungen zeigt, ihre Sprachkenntnisse durch die Teilnahme an einem Auslandsprojekt oder durch internationale Freundschaften zu verbessern. Nur 34 % der Befragten hatten ein direktes Interesse daran, an einem solchen Projekt teilzunehmen, während dies bei mehr als der Hälfte ihrer englischlernenden Kolleginnen und Kollegen der Fall war (61 %). Ähnlich waren nur 22 % der Deutschlernenden an internationalen Freundschaften interessiert, von denen nur 10 % darin eine gute Möglichkeit sahen, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern.

Es wäre jedoch falsch zu behaupten, dass Kinder Englisch als einzige Verkehrsfremdsprache, oder sogar als Lingua Franca, ansehen und deshalb keine anderen Sprachen lernen wollen.

Zwar waren 24 % der Deutschlernenden direkt der Meinung, dass Englischkenntnisse für eine internationale Kommunikation ausreichen, doch scheint die Gesamtsituation wesentlich komplizierter zu sein.

Das Hauptproblem scheint ein gewisses Maß an „Bequemlichkeit“ zu sein, die die Lernenden dazu führt, sich lieber auf ihre besser ausgeprägten Englischkenntnisse zu verlassen als sich in anderen Fremdsprachen anzustrengen und Gefühle von Unsicherheit und Angst zu überwinden.

Immerhin 50 % der befragten Deutschlernenden gaben nämlich an, dass sie gerne auf Deutsch kommunizieren würden, aber es sind vor allem Scham (36 %) und mangelndes Selbstvertrauen (33 %), die die meisten von ihnen davon abhalten. Dies wurde auch an anderen Stellen in der Untersuchung bestätigt, z. B. hatten 14 % der befragten Deutschlernenden regelmäßig Angst, wenn sie etwas auf Deutsch sagen mussten, und weitere 10 % fühlten sich schüchtern. Diese Unsicherheit führt dazu, dass sich die meisten Kinder in der deutschen Sprache nur in einfachen Sätzen ausdrücken und in den meisten Fällen am Ende in das besser ausgeprägte Englisch übergehen.

Es stimmt jedoch nicht, dass die Schülerinnen und Schüler ein Problem mit der Mehrsprachigkeit als solcher oder mit dem Erlernen anderer Fremdsprachen neben Englisch hätten. Dem berühmten Zitat von J.W. von Goethe "Wer fremde Sprachen nicht kennt, kennt seine eigene nicht" stimmten nur 15 % der englischlernenden und 10 % der deutschlernenden Befragten nicht zu. Darüber hinaus plant die Mehrheit der Englisch- (76 %) und Deutschlernenden (71 %) in Zukunft noch weitere Fremdsprachen zu lernen.

In den Sprachen, die sie bereits lernen (d. h. Englisch und Deutsch), wollen sich 56 % der Englisch- und 60 % der Deutschlernenden weiter verbessern. 88 % der Englisch- als auch der Deutschlernenden glauben außerdem, dass die Kenntnis einer Sprache ihnen beim Erlernen anderer Fremdsprachen behilflich sein kann.

Das Problem scheint also nicht die Motivation der Lernenden selbst zu sein, sondern eher die mangelhafte Verwendung der Zielsprache im Alltagsleben, wie auch das Beispiel der Eltern der befragten Schülerinnen und Schüler zeigt.

Obwohl die überwiegende Mehrheit der Eltern und Großeltern der befragten Kinder Russisch in der Schule gelernt hat, beherrschen die meisten von ihnen heute höchstens noch einfache Sätze, da sie die Sprache seit der Revolution von 1989 nicht mehr benutzen.

Wir haben es also mit einem komplexen sprachpolitischen Problem zu tun, das nicht nur die Tschechische Republik, sondern ganz Europa betrifft. Dieses Problem führt dazu, dass Kinder zwar neben Englisch auch andere Fremdsprachen lernen, jedoch ermöglicht es gleichzeitig eine Art "Bequemlichkeit" und fördert die Vision von Englisch als der einzigen benötigten Fremdsprache. Dies führt dazu, dass die Kinder allmählich die Idee der Mehrsprachigkeit aufgeben und sich nicht weiter um den Erwerb anderer Fremdsprachen bemühen, weil sie sich immer auf ihre Englischkenntnisse verlassen können.

3 Diskussion

3.1 Auswertung der Hypothesen

Zunächst einmal haben die Forschungsergebnisse deutlich gezeigt, welche wichtige Rolle die Identität im Fremdsprachenunterricht spielt.

Die erste von mir gestellte Hypothese hat sich eindeutig bewahrheitet, denn Englischlernende, für die Englisch auch im Alltag eine große Rolle spielt, identifizieren sich viel stärker mit ihrer Zielsprache als ihre deutschlernenden Kolleginnen und Kollegen, die Deutsch vor allem mit dem Deutschunterricht verbinden.

Obwohl der schulische Fremdsprachenunterricht und insbesondere die Lehrperson vor allem in den frühen Phasen des Sprachlernens für die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Zielsprache von zentraler Bedeutung sind, hat die Forschung die zweite Hypothese widerlegt, dass diese Einstellung später nicht mehr zu ändern wäre.

Am Beispiel der Englischlernenden wurde zudem gezeigt, dass die authentische Anwendung der Zielsprache außerhalb der Schule die beste Voraussetzung für eine positive Einstellung zu ihr, für die Entstehung einer intrinsischen Motivation und eine spätere Identifikation mit der Zielsprache ist.

Dies bestätigte auch die dritte Hypothese, die besagte, dass Lernende, die sich für eine Sprache interessieren, sich in der Regel auch für die zielsprachigen Länder und Kulturen interessieren, was zur Identitätsentwicklung beiträgt.

Leider war das nicht bei den Deutschlernern der Fall, die sich weder für die Sprache noch für deutschsprachige Länder und deren Kulturen interessierten. Es entsteht bei ihnen eine Art Teufelskreis, bei dem die Schülerinnen und Schüler ihre geringen Sprachkenntnisse als Grund für ihr mangelndes Interesse an fremden Ländern, Kulturen und Medien angeben, andererseits aber keine Anstrengungen unternehmen, ihre Sprachkenntnisse durch die Teilnahme an einem Fremdsprachenprojekt, das Knüpfen internationaler Freundschaften oder andere Formen des Kontakts mit der Sprache außerhalb der Schule zu verbessern.

Der Grund für dieses Verhalten scheint, wie die Widerlegung der letzten Hypothese bewiesen hat, nicht in der mangelnden Motivation der Schülerinnen und Schüler, der Ablehnung des Konzepts der Mehrsprachigkeit an sich, oder der mangelnden Bereitschaft andere Fremdsprachen zu lernen, zu liegen. Im Gegenteil, die Forschung hat gezeigt, dass sich die Jugendlichen der potenziellen Vorteile der Mehrsprachigkeit bewusst sind und ihre Sprachkenntnisse weiter ausbauen wollen.

Das Problem scheint in einer Form der "Bequemlichkeit" zu liegen, die es den Lernenden erlaubt, sich nur auf ihre Englischkenntnisse als eine universelle Sprache für die internationale Kommunikation zu verlassen. Dieses Problem ist keinesfalls neu und hängt auch mit der europäischen Sprachenpolitik zusammen, wie das Beispiel der Sprachkenntnisse der Eltern- und Großelterngeneration der befragten Kinder zeigt. Auch

sie haben in der überwiegenden Mehrheit Russisch gelernt, aber aufgrund des Wechsels der politischen Regime und der damit verbundenen Änderung der Sprachpolitik in der ehemaligen Tschechoslowakei nach 1989 erinnern sich die meisten von ihnen heute höchstens noch an grundlegende Sätze und Vokabeln.

3.2 Lösungsvorschläge

Es stellt sich also die Frage, wie das Problem der "Bequemlichkeit" angegangen werden kann, um den Teufelskreis zu durchbrechen.

Das Problem beginnt bereits bei der europäischen Sprachen- und Mehrsprachigkeitspolitik, die einerseits die Schülerinnen und Schüler zur Mehrsprachigkeit führen will, andererseits aber das Bild des Englischen als universeller „Lingua Franca“ zulässt und teilweise sogar fördert.

An dieser Stelle bietet sich als mögliche Lösung die in akademischen Kreisen seit langem vorgeschlagene Einführung einer anderen ersten Fremdsprache als Englisch an (vgl. CHRIST 2009: 44-45). Diese Maßnahme wurde in der Tschechischen Republik im Jahr 2021 teilweise durchgesetzt (vgl. MŠMT 2021), allerdings mehr politisch als praktisch.

Die ursprünglich im Rahmenausbildungsprogramm (RVP ZV) der Tschechischen Republik erhaltene Warnung an die Eltern, dass ihrem Kind die Kontinuität des Studiums (an der Mittelschule oder an der Hochschule) nicht garantiert werden kann, wenn es eine andere Erstfremdsprache als Englisch wählt, wurde mit Wirkung vom September 2021 einfach aus dem Dokument gestrichen (vgl. MŠMT 2021: 149). Es bleibt jedoch fraglich, inwieweit dieser Schritt das Problem gelöst hat, da die Struktur des tschechischen Bildungssystems praktisch unverändert geblieben ist, ebenso wie die Sprachenpolitik.

Größere Erfolgchancen auf eine Verbesserung sehe ich in der Erweiterung des Angebots an zweiten Fremdsprachen (vgl. CHRIST 2009: 44-45). In meiner Untersuchung wurde deutlich, dass eine große Zahl der Befragten Deutsch unfreiwillig, aus Zwang, nach dem Willen ihrer Eltern, oder weil sie nichts anderes wählen konnten, lernen.

Es wäre also einer Überlegung wert, das Fächerangebot der Schulen zu erweitern, um den Unterricht von zweiten Fremdsprachen stärker auf diejenigen, die die Sprache wirklich lernen wollen und sich dafür interessieren, auszurichten.

Für die Kinder, die sich freiwillig für das Erlernen von Deutsch oder einer anderen zweiten Fremdsprache entscheiden, würde ich dann eine obligatorische Teilnahme an verschiedenen ausländischen Projekten oder anderen Aktivitäten vorschlagen, die die Lernenden zu einer Auseinandersetzung mit der Zielsprache außerhalb der Schule zwingen würde. Dieser anfängliche "Zwang" könnte, meiner Ansicht nach, dazu

beitragen, eine gewisse "Bequemlichkeit" der Schülerinnen und Schüler, sowie Gefühle von Angst oder Unsicherheit zu überwinden.

Der Faktor, in dem, so meine Meinung, die größten Fortschritte erzielt werden können, ist jedoch die Person der Lehrkraft selbst, da diese einerseits die Fremdsprache und ihre Kultur in sich verkörpert und andererseits den Unterricht gestaltet und die Lernenden motiviert.

Aus diesem Grund sollte, meiner Ansicht nach, auch den Lehrerausbildungsstätten mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, da diese eine neue Generation von Lehrerinnen und Lehrern, die ihre Begeisterung für die Fremdsprache auf ihre Schüler übertragen können, ausbilden. Insbesondere sollten künftigen Lehrpersonen, so meine Meinung, bereits während ihres Studiums möglichst viele Möglichkeiten geboten werden, den Unterricht in der Praxis zu erproben, Erfahrungen im Ausland zu sammeln und sich im Alltag auch außerhalb des Umfeldes der Universität mit der Sprache und ihrer dazugehörigen Kultur praktisch zu beschäftigen. Das Ziel ist es, dass die Lehrkräfte selbst über eine intrinsische Motivation und über eine authentische, glaubwürdige Begeisterung für den Fremdsprachenunterricht verfügen, denn nur dann können sie auch die Lernenden richtig motivieren.

Denn wie die im theoretischen Teil beschriebenen Zusammenhänge zeigen, ist es von einer starken inneren Motivation der Schülerinnen und Schüler für das Erlernen einer Fremdsprache nur noch ein kleiner Schritt, bis sich die Lernenden für die mit der Sprache verbundene Kultur interessieren und beides zu einem wichtigen Teil ihrer Identität wird.

4 Fazit

Aus der vorliegenden Forschung wurde sichtbar, dass für Englischlernende die Zielsprache auch eine bedeutende Rolle in ihrem Alltag spielt, was sich in ihrer Identifikation mit der Sprache und ihrem Interesse an der dazugehörigen Kultur widerspiegelt, während für die Deutschlernenden der Kontakt mit ihrer Zielsprache auf das schulische Umfeld beschränkt ist und demzufolge nur eine geringe Identifikation stattfindet.

Dies ist vor allem auf eine Art Teufelskreis zurückzuführen, bei dem Deutschlernende aufgrund ihrer früheren negativen Erfahrungen mit dem Erlernen der Fremdsprache und des daraus resultierenden schlechten Sprachniveaus einen außerschulischen Kontakt mit ihrer Zielsprache ablehnen. Gerade der authentische Kontakt mit der Zielsprache außerhalb des Schulunterrichts hat sich jedoch als ideale Voraussetzung für eine Veränderung der negativen Einstellungen und für eine spätere Identifikation mit der Sprache und deren Kultur erwiesen.

Die meisten Schüler leiden jedoch an einer gewissen "Bequemlichkeit", wenn sie glauben, dass Englisch für die internationale Kommunikation ausreichend ist. Diese Ansicht wird zum Teil durch eine unangemessene schulische und europäische

Sprachenpolitik gestützt, die Englisch als universelle Verkehrssprache fördert und damit das Ziel einer europäischen Mehrsprachigkeit, wonach jeder neben seiner Muttersprache mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen sollte, verhindert.

Es bieten sich mehrere mögliche Lösungen dieses Problems an, die von einer Änderung der Schul- und Sprachenpolitik, über die Ausweitung des Angebots an Fremdsprachen in den Schulen, bis hin zur Einführung einer anderen obligatorischen primären Fremdsprache als Englisch reichen. Leider wirken die meisten dieser Lösungen, trotz ihrer Logik, eher utopisch und in der Praxis schwer umsetzbar.

Der einzige Faktor, bei dem eine Veränderung als real erscheint, ist die Lehrperson. Die Lehrkraft ist vor allem in der Anfangsphase des Fremdsprachenlernens für die spätere Einstellung der Lernenden gegenüber der Zielsprache, Kultur und dem Erlernen anderer Fremdsprachen im Allgemeinen entscheidend. Aus diesem Grund sollten die Lehrerinnen und Lehrer alle Anstrengungen unternehmen, um ihre Schülerinnen und Schüler richtig zu motivieren und eine ideale Grundlage für das weitere Fremdsprachenlernen ihrer Lernerinnen und Lerner zu schaffen.

Literaturverzeichnis

- BAKK, Amila Čato (2011): Eine soziolinguistische Untersuchung zu den Auswirkungen des Bilinguismus auf die Identität österreichischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund. Wien: Universität Wien (Diplomarbeit)
- BIEL, Kerstin (2007): Motivation und Fremdsprachenunterricht: Theorie, Forschung und Praxis. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- CHRIST, Herbert (2009): Über Mehrsprachigkeit. In: Ingrid Gogolin und Ursula Neumann (Hrsg.). Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31–52.
- JANICH, Nina und Susanne Näßl (2003): Sprachidentität‘ in der germanistischen Forschung und Lehre. Resümee und Ausblick. Zusammenfassung eines Rundgesprächs mit Statements von Péter Bassola, Stojan Bračić, Jarmo Korhonen, Eckhard Meineke, Dieter Nerijs, Dagmar Neuendorff, Eva Széherová und Zenon Weight. In: Janich, Nina und Christiane Thim-Mabrey (Hrsg.). Sprachidentität – Identität durch Sprache. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, S. 177–202.
- JANÍKOVÁ, Věra (2016): Učení a vyučování cizích jazyků a identita. In: Pedagogická orientace, 2016, 26 (1), S. 24–50.
- KÖNIGS, Frank G. (2013): Auf der Suche nach dem verlorenen Zusammenhang zwischen Identität und (Fremd-)Sprache(n) – eine unendliche Geschichte? In: Buwitz-Melzer, Eva, Franz G. Königs und Claudia Riemer (Hrsg.). Identität und Fremdsprachenlernen. Tübingen: Narr Verlag, S. 110–118.
- NAKONEČNÝ, Milan (2011): Psychologie. Přehled základních oborů. Praha: Triton.

- OPPENRIEDER, Wilhelm und Maria Thurmair (2003). Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Janich, Nina und Christiane Thim-Mabrey (Hrsg.). Sprachidentität – Identität durch Sprache. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, S. 39–60.
- PROBS, Johanna (2015): Sprachliche Zugehörigkeit von Kindern im Kontext mehrsprachiger Alphabetisierung. Wien: Universität Wien (Masterarbeit)
- ROCHE, Jörg (2013): Identität und Sprache. In: Identität und Fremdsprachenlernen: Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung; Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 233–246.
- WOJTASZEK, Anna Emilia (2010): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Identitätsbildung. Wien: Universität Wien (Diplomarbeit)

Internetquellen

- EUROPARAT (2008): Sdělení komise evropskému parlamentu, radě, evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a výboru regionů. Mnohojazyčnost: přínos pro Evropu i společný závazek. Online verfügbar unter: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:CS:PDF> [Stand 27.11.2020]
- HOIS, Elisabeth Mager (1990): Die Identitätsproblematik im Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Universität Leipzig. (Vortrag zur Konferenz an der Universität Leipzig im Januar 1990) Online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/320685389_DIE_IDENTITATSPROBLEMATIK_IM_FREMDSPRACHENUNTERRICHT/, [Stand 21.12.2021].
- MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky) (2021): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Online verfügbar unter: <http://www.nuv.cz/file/4982/> [Stand 27.11.2020]
- VRÁBLÍKOVÁ, Petra (2007): Motivace jako významný faktor při studiu cizích jazyků (Gardnerův socio-vzdělávací model). In: Vojenské rozhledy [online], 2007 (4), S. 168-174. Online verfügbar unter: <https://www.vojenskerozhledy.cz/kategorie-clanku/vzdelavani-a-vycvik/motivace-jako-vyznamny-faktor-pri-studiu-cizich-jazyku-gardneruv-socio-vzdelavaci-model> [Stand 21.12.2021]
- TRIM, John, Brian North und Daniel Coste in Zusammenarbeit mit Joseph Sheils (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg: Europarat. Online verfügbar unter: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> [Stand 21.09.2020]

Interkulturelle Kompetenz interdisziplinär entwickeln in Theorie und hochschulischer Unterrichtspraxis

VITA HAMANIUK, IRYNA SELYSHCHEVA
STAATLICHE PÄDAGOGISCHE UNIVERSITÄT KRYVYI RIH
UKRAINE

Abstract:

Heute gibt es kaum in der Welt Gesellschaften, die man als „monokulturell“ bezeichnen kann; Mehrsprachigkeit und Multikulturalität bestimmen den gesellschaftlichen Alltag der meisten Länder in und außerhalb Europas. Deshalb ist interkulturelles Handeln zu einer der angestrebten Kompetenzen der Lernenden in allen Stufen geworden. Die moderne Fremdsprachendidaktik verfügt über sichere Praktika, die zum Erfolg führen können, aber traditionelle Formen und Methoden scheinen unter neuen Bedingungen (Internet, Reisemöglichkeiten, Austauschprogramme, EU-Mobilitätsprogramme, neue organisatorische Techniken etc.) nicht immer effektiv zu sein. Man sucht deshalb nach alternativen Methoden und Formen des Fremdsprachenunterrichts, die die aktuellen Bedürfnisse Studierender und Fremdsprachenlehrender befriedigen. In dieser Hinsicht kann eine interdisziplinäre Behandlung eines Themas den Lernerfolg sichern. Grundbegriffe, die für die Behandlung dieses Problems wichtig sind (interkulturelle Kompetenz, interdisziplinärer Ansatz) werden theoretisch betrachtet, das Fremdsprachenangebot im ukrainischen Bildungswesen dargestellt und Beispiele für den interdisziplinären Ansatz im Geschichts- und Deutschunterricht für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz angeführt.

Schlüsselwörter: interkulturelle Kompetenz, interdisziplinärer Ansatz, Landeskunde, Deutsch- und Geschichtsunterricht, Projektarbeit.

Developing of intercultural competence in an interdisciplinary manner in theory and practice

Abstract:

Today there are not any societies in the world that can be described as "monocultural"; multilingualism and multiculturalism determine the social life in most countries in and outside of Europe. Therefore, intercultural competence has become one of the desired skills of learners at all levels. Modern foreign language didactics has secure internships that can lead to success, but traditional forms and methods do not always seem to be effective in the new conditions (internet, travel options, exchange programs, EU mobility programs, new organizational techniques, etc.). We are therefore looking for alternative methods and forms of foreign language teaching that meet the current needs of students and foreign language teachers. In this regard, interdisciplinary treatment of a topic can ensure learning success. Basic terms that are important for dealing with this problem (intercultural competence, interdisciplinary approach) are considered theoretically, foreign language offerings in the Ukrainian education system are presented and examples of the

interdisciplinary approach in History and German lessons for the development of intercultural competence are given.

Keywords: intercultural competence, interdisciplinary approach, culture studies, German and History lessons, project work.

1 Einleitung

Drei Begriffe bestimmen heute in der Ukraine den bildungspolitischen und bildungspraktischen Alltag im Hochschulbereich. So sind beispielsweise in der Ukraine laut dem Qualifikationsrahmen, den aktuellen Bildungsstandards und Rahmencurricula drei Kompetenzen grundlegend: die kommunikative, pragmatische und digitale. Für den Fremdsprachenunterricht sind diese drei Begriffe aktuell: Interkulturalität, Interdisziplinarität und Digitalisierung. Dafür gibt es vielfältige Gründe: nicht nur politische, die geprägt sind durch die europäische Politik der Mehrsprachigkeit, durch Integrationsprozesse in Europa, offene Grenzen in der Europäischen Union, die Mobilität der Menschen (Studium, Arbeit, Urlaub), die in unmittelbaren Kontakt treten, durch die Multikulturalität der Gesellschaften weltweit und die Globalisierung, sondern auch technische, die zu einer raschen Entwicklung technischer Möglichkeiten für Studium und Kommunikation, für Informationsaustausch, -verbreitung und -verarbeitung führten, was ermöglicht kommunikative Schranken aufzuheben, die vorab durch eingeschränkte Zeitkapazität oder Ortsgebundenheit der Gesprächspartnern entstanden sind. Es gibt keine Hindernisse mehr, was den ICT-Einsatz im Unterricht betrifft, wodurch realnahe Bedingungen geschaffen werden, wobei Gesprächspartner in die nicht künstlich geschaffene, sondern echte, reale Sprachumgebung eintauchen und zu einem authentischen sprachlichen Content Zugang bekommen. Die Zugänglichkeit zu Informationen in allen möglichen Sprachen, der interaktive Charakter kommunikativer Handlungen in globaler Dimension ohne jegliche Hindernisse regen Menschen dazu an, fremde, oft exotische Sprachen zu erlernen, wenigstens rezeptive (oft aber auch produktive, um kompetent kommunizieren und handeln zu können) Sprachfertigkeiten zu entwickeln und unterschiedliche Möglichkeiten, die digitale Technologien gewährleisten, dafür zu benutzen. Digitale Medien und digitale technisch gestützte Kommunikationsmittel sind heute fester Bestandteil der Sprachausbildung auf verschiedenen Niveau-Stufen, deshalb spricht man von der Digitalisierung in den Bildungssystemen aller Länder.

Die Informationsflut ist so mächtig geworden, dass es den Lehrkräften oft an Zeit mangelt, aktuelle Lehrinhalte zu bedenken, zu bearbeiten und im Unterricht einzusetzen. Jedes Jahr schrumpft die Zahl der Studierenden an Schulen und Hochschulen, weil sich Lernende und Studierende überlastet fühlen und es nicht schaffen, einen stetig wachsenden Umfang zu bearbeiten. Um Zeit zu sparen und damit der Unterricht dabei

an Qualität nicht verliert, versucht man heute viele Inhalte interdisziplinär beizubringen. Der Fremdsprachenunterricht bildet hierbei keine Ausnahme, weil gerade dieses Bildungsterrain für den interdisziplinären Ansatz besonders günstig ist und mehrere Perspektiven öffnet. Der Fremdsprachenunterricht erlaubt im Rahmen unterschiedlicher lexikalischer Themen mit Informationen aus solchen Fächern wie Geografie, Literatur, Geschichte, Kunst, Politik u.a. zu arbeiten und sie als Kommunikationsanlass zu nutzen. Andererseits wird zu den Zielen des Fremdsprachenunterrichts die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz als eines der wichtigsten Ziele gezählt, das auf Grund des interdisziplinären Ansatzes erreicht werden kann, weil interkulturelles Wissen unbedingt landeskundliche Informationen beinhaltet, deren Bestandteile beispielsweise geographisch, historisch und gesellschaftspolitisch determiniert sind. Daraus folgt, dass es sich lohnt, interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht interdisziplinär und mit Hilfe von unterschiedlichen digitalen Medien und Apps zu entwickeln.

2 Interkulturelle Kompetenz im theoretischen Diskurs und in normativen Dokumenten

In den Forschungen zur Problematik des Fremdsprachenunterrichts und der Kompetenzentwicklung in dessen Rahmen gehört der Begriff der „interkulturellen Kompetenz“ zu den zentralen und wird von unterschiedlichen Seiten betrachtet. Man findet zahlreiche Definitionen dieses Begriffes, schematische und detaillierte Beschreibung seiner Struktur sowohl in Beiträgen von Wissenschaftlern als auch in nationalen und gesamteuropäischen normativen Dokumenten im Bereich Fremdsprachenausbildung. Der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ wurde im Laufe von zwei Jahrzehnten unterschiedlich konzipiert: je nach Forscher:innen, den nationalen Besonderheiten und nach dem Zeitraum, in dem man ihn analysierte, kam es zu unterschiedlichen Interpretationen. Zu den noch am Anfang der Forschung bestimmten Komponenten in der Struktur der interkulturellen Kompetenz wurden immer neue zugefügt, die entweder den Begriff erweiterten (infolge mächtiger gesellschaftlicher, sozialer, politischer und / oder bildungspolitischer, methodisch-didaktischer Entwicklungen), oder ihn genauer beschrieben, konkretisierten, umdeuteten. Normative Dokumente enthalten schon anerkannte Formulierungen des Begriffes „interkulturelle Kompetenz“ und dessen Struktur, stützen sich aber auf Ergebnissen wissenschaftlicher Überlegungen, deshalb sind sie theoretisch begründet und betonen den praktischen Wert der interkulturellen Kompetenz, was für Entscheidungsträger im Bildungswesen, Lehrkräfte, Curricula- und Lehrwerkentwickler:innen sehr wichtig ist.

Die Dynamik in der Entwicklung des Begriffes kann man am Beispiel ausgewählter Definitionen veranschaulichen, wenn man sie chronologisch geordnet analysiert. So betrachtet beispielsweise Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) (2001) „interkulturelle Kompetenz“ nicht als eine besondere Kompetenz unter

anderen Kompetenzen. So sind ebenfalls soziokulturelles Wissen und interkulturelles Bewusstsein, die laut dieser Ausgabe des GERs zum deklarativen Wissen gehören, Bestandteile der allgemeinen Kompetenz. Soziokulturelles Wissen umfasst das allgemeine Wissen über die Gesellschaft und Kultur der Gemeinschaft(en) und die Merkmale, die für diese Gesellschaft charakteristisch sind (Alltagsleben, Lebensbedingungen, interpersonale Beziehungen, Werte, Überzeugungen, Einstellungen, Körpersprache, soziale Konventionen, rituelles Verhalten u.a.). Interkulturelles Bewusstsein definiert der GER 2001 als das, was „aus der Kenntnis, dem Bewusstsein und dem Verständnis der Beziehungen“ zwischen „eigener“ und „fremder“ Welt erwächst. In diesem Dokument wird also die kognitive Seite des Interkulturellen betont: es hilft einem „sich der regionalen und sozialen Verschiedenheit *bewusst zu sein*“; beide Kulturen „in einen größeren Kontext *einzuordnen*“ (GER 2001: 104–105).

Das Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (2010) definiert „interkulturelle Kompetenz“ als:

*die Fähigkeit mit Angehörigen einer anderen Kultur möglichst sensibel, respektvoll und konfliktfrei zu **interagieren**, [sie] setzt eine kognitiv und emotional offene Persönlichkeit voraus, die bereit ist, die eigenen Maßstäbe und Vorurteile zu **reflektieren**, das eigene Selbst- und Fremdbild zu **durchdenken**, mit Ambiguitätstoleranz und Empathie auf die Erfahrung kultureller Andersartigkeit zu **reagieren** und andere Kulturen als ebenbürtig **anzuerkennen** [...]. Interkulturelle Kompetenz stellt ein wichtiges Lernziel in kompetenzorientierten Konzepten des Fremdsprachenunterrichts dar. (FACHLEXIKON 2010: 140)*

Laut dieser Definition sind für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz in erster Linie entsprechende psychologisch bedingte persönliche Eigenschaften wichtig. Die Autoren gehen davon aus, dass diese Person über eine bestimmte Summe von Wissen aus den Bereichen Kultur, Literatur, Alltag und Sprachkenntnisse verfügt, sie fließen aber nicht mit in die Definition ein; die Aufmerksamkeit liegt auf Handlungen, Reaktionen, Aktivitäten, Benehmen des Sprechenden. Außerdem wird betont, dass interkulturelle Kompetenz ein wichtiges Lernziel des Fremdsprachenunterrichts ist; also nicht nur das, was Kommunizierende besitzen müssen, um erfolgreich ins Gespräch zu kommen, sondern auch gesehen wird als Sinn des Weges, der dazu führt.

In der nächsten Ausgabe des GERs (2018), die unter dem Titel “Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors” erschien (deutsche Fassung 2020), findet man nicht nur den Begriff “intercultural competence“, sondern auch Deskriptoren, die – im Unterschied zu der früheren Ausgabe – erlauben, interkulturelle Kompetenz zu messen und zu beurteilen. Folgende Aspekte, Komponente und Fertigkeiten werden betont:

*Many notions that appear in the literature and descriptors for **intercultural competence** are included, for example: the need **to deal with ambiguity** when faced with cultural*

diversity, adjusting reactions, modifying language, etc.; the need for understanding that different cultures may have different practices and norms, and that actions may be perceived differently by people belonging to other cultures; the need to take into consideration differences in behaviors (including gestures, tones and attitudes), discussing over-generalizations and stereotypes; the need to recognize similarities and use them as a basis to improve communication; the will to show sensitivity to differences; readiness to offer and ask for clarification: anticipating possible risks of misunderstanding. Key concepts operationalized in the scale at most levels include the following: recognizing, acting on cultural, socio-pragmatic, and socio-linguistic conventions/cues; recognizing and interpreting similarities and differences in perspectives, practices, events; evaluating neutrally and critically. (CEFR 2018: 158)

Was als erstes in diesem Auszug auffällt, ist nicht nur die kognitive Seite (*need for understanding, to take into consideration, need to recognize*), sondern auch die praktische Anwendung des angeeigneten interkulturellen Wissens, die Bereitschaft zu handeln (*to take, to show, to act*). Zweitens betrachtet man in der Ausgabe CEFR 2018 „interkulturelle Kompetenz“ als besondere Kompetenz neben anderen neuen Begriffen, unter denen „pluricultural repertoire“ und „plurilinguale competence“ mit deren Descriptoren für jede der Niveau-Stufen von A1 bis C2 zu nennen sind. Außerdem ist heute das Verständnis des Begriffes „interkulturelle Kompetenz“ viel breiter geworden und beinhaltet in erster Linie Fertigkeiten der Situation gemäß handeln zu können, entsprechende verbale und nonverbale Sprachmittel zu wählen und einzusetzen, sowie auch relevante kommunikative Strategien zu beherrschen und persönliche Eigenschaften zu entwickeln, die zur erfolgreichen Kommunikation und interkulturellen Interaktion beitragen (Toleranz, Empathie u.a.) können.

In einer ihrer Schriften bemerkt Blazek: in vielen Studien wird „interkulturelle Kompetenz oft als Sammelbegriff für eine endlose Auflistung spezifischer Anforderungen verwendet, die erfüllt sein müssen, bzw. für Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zu erwerben oder zu fördern sind“, und die "zu stark idealisiert sind“ (BLAZEK 2008: 47). Die Wissenschaftlerin hat recht, dass die lange Aufzählung von Fertig- und Fähigkeiten keine klare Vorstellung gibt, was Schwerpunkt des Unterrichts sein sollte. Außerdem unterscheiden sich die Kombinationen spezifischer Anforderungen in jedem einzelnen Fall voneinander, da Lernziele unterschiedlich sind. Deshalb wäre es sinnvoll, sich im Unterricht nur auf das Wichtigste zu konzentrieren, darauf, was den Kern der interkulturellen Basiskompetenz für jeden einzelnen Bereich bildet.

Daraus ergibt sich die Frage, welche Komponenten die interkulturelle Basiskompetenz bilden. Die Anhänger:innen der sogenannten Strukturmodellen der interkulturellen Kommunikation (BARMAYER 2010, BOLTEN, 2012, FISCHER 2005 u.a.), sind sich einig, dass es Komponenten wenigstens aus drei Bereichen umfasst: dem kognitiven (Sprachkenntnisse, Wissen von fremder und eigener Kultur, Fähigkeiten zum Vergleichen und Analysieren), emotiven (Einstellungen wie Toleranz, Empathie,

Reflexion, Flexibilität, Offenheit und Emotionen; Kontakt- und Kommunikationsbereitschaft) und konativen (Verhaltensmuster, soziale Kompetenzen). Im kognitiven Bereich sind dabei nicht nur Fremdsprachenkenntnisse und Wissen von fremden Welten und Kulturen wichtig, sondern auch das Wissen über die eigene Kultur (Werte, Geschichte, Literatur, Alltagskultur), denn kognitive Kompetenzen „beziehen sich nicht nur auf den Kontakt mit Fremdheit in anderen, ungewohnten Kulturen, sondern auch auf die Auseinandersetzung mit fremden Elementen in der eigenen Gesellschaft und Kultur, sogenannter subkultureller Fremdheit“ (FISCHER 2005: 33).

Eine andere Meinung vertritt z. B. Bolten und sein „Jenaer Modell“. Der Wissenschaftler charakterisiert Prozessmodelle wie folgt:

Prozessmodelle verstehen interkulturelle Kompetenz als erfolgreiches ganzheitliches Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten. „Interkulturelle Kompetenz“ erweist sich damit als ein synergetischer Prozessbegriff, der folglich nicht auf den Bereich der soft skills, also auf personale und soziale Aspekte, reduziert werden kann. (BOLTEN 2007: 5-6)

Das Verständnis der „interkulturellen Kompetenz“ als Prozessbegriff erlaubte Bolten folgende Strukturkomponenten zu bestimmen: interkulturelle Fachkompetenz (Sprachkenntnisse und interkulturelles Wissen und Erfahrungen im beruflichen Bereich); interkulturelle strategische Kompetenz (Fähigkeit interkulturelle Probleme zu lösen, interkulturelle Interaktion zu organisieren und zu begleiten); interkulturelle Sozialkompetenz (Empathie, Bereitschaft zu Kontaktknüpfung, Kooperation, Flexibilität, Teamarbeit); interkulturelle persönliche Kompetenz (Bereitschaft zum interkulturellen Lernen, Wahrnehmung und Akzeptanz von interkulturellen Unterschieden, Toleranz). Eigentlich betonen beide Modelle dieselben Aspekte, betrachten sie aber entweder statisch (Strukturmodell: was man braucht, um im interkulturellen Kontext kommunizieren zu können), oder prozessual (harmonisches Zusammenwirken aller Komponenten).

Ideale Bedingungen für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz schafft der Fremdsprachenunterricht, abgesehen davon, welcher der Aspekte unterrichtet wird. Diese These kann mit einem Zitat von Storch belegt werden:

*Das Erlernen einer Fremdsprache ist notwendigerweise an Inhalte und Wissen gekoppelt: Die fremden Wörter sind Träger von Bedeutungen (Sprachkenntnisse), die Texte treffen Aussagen über das zielsprachliche Land (interkulturelles Wissen), optische Medien vermitteln einen Ausschnitt aus fremder Realität (**interkulturelles Wissen und Verhaltensmuster**), selbst die Sätze formbezogener Übungen transportieren Inhalte (**Sprachekenntnisse, interkulturelles Wissen**) (STORCH 1999: 285).*

Die Berücksichtigung von Komponenten, die in beiden Modellen erwähnt sind (Sprachkenntnisse, interkulturelles Wissen, Einstellungen, persönliche und soziale

Kompetenzen, Verhalten) ist im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts ohne Zweifel eine der Voraussetzungen für eine erfolgreiche Entwicklung der interkulturellen und, breiter betrachtet, kommunikativen Kompetenz. Im Zentrum des Entwicklungsprozesses steht, unseres Erachtens nach, die Entwicklung der Einstellung, weil eine positive Einstellung den anderen Kulturen gegenüber das Interesse weckt und zum Erlernen fremder Sprachen und Kulturen motiviert. Im Gegenteil dazu wirkt die negative Wahrnehmung des „Fremden“ als Störfaktor beim Erlernen einer fremden Sprache und Kennenlernen einer fremden Kultur, führt zu Unverständnis und löst oft Aggressivität und nicht selten Konflikte aus. Eine positive Einstellung ist möglich, wenn man über eine Reihe sozialer und persönlicher Kompetenzen verfügt, die nicht nur im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts entwickelt werden. Diese Kompetenzen gehören auch zu Unterrichtszielen anderer Fächer der gesamten Schul- und Hochschulcurricula, z. B. Geschichte, Literatur, Kunst, Sozialwissenschaft und Recht. Das ist ein gutes Argument für den interdisziplinären Ansatz bei der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz.

3 Interdisziplinarität und Typen des fächerübergreifenden Unterrichts

‘Interdisziplinarität’ ist kein neuer Begriff im wissenschaftlichen und unterrichtspraktischen Umfeld; er wird aber in der Fachliteratur viel diskutiert. Wie W. Schanz in seiner Studie ‘Forschungsorientierter, interdisziplinärer Unterricht in einem multidisziplinären Umfeld’ bemerkt: „Obwohl Interdisziplinarität ein wissenschaftlich gut untersuchtes Thema ist, gibt es kein kohärentes Verständnis zu diesem Begriff“ (SCHATZ 2009: 2). Labudde betont „ein heilloses Durcheinander bei der Definition“ des fächerübergreifenden Unterrichts, weil so viele Komponenten miteinander verbunden werden, um den Begriff zu bezeichnen: darunter intra-, trans-, multi-, pluri- oder intradisziplinär, fachübergreifend, -koordinierend, -verbindend oder -verknüpfend. „Als Oberbegriffe gelten die Ausdrücke „fächerübergreifender“ oder „interdisziplinärer“ Unterricht [...]. Damit hört die Einigkeit aber bereits auf“ (LABUDDE 2004, 60).

Eine grundlegende Analyse einer Reihe von Klassifikationen findet man in der wissenschaftlichen Arbeit von Dethlefs-Forsbach „Fachübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik“. Die Forscherin charakterisiert Systematisierungsversuche des fächerübergreifenden Unterrichts von Skiera 1994, Huber 1995, Hiller-Ketterer/Hiller 1997 u.a. So unterscheidet beispielsweise Skiera nach dem didaktisch-methodischen Kriterium drei Arten des fächerübergreifenden Unterrichts (Ermittlung fachlicher Querverbindungen zu einem Thema; mehrperspektivische Behandlung eines geeigneten Themas über einen längeren Zeitraum; Bildung von Lernbereichen nach fachübergreifenden thematischen bzw. methodischen Kriterien). Seinerseits bestimmt L. Huber nach der Organisationsform fünf Typen des fachübergreifenden Unterrichts

(fächerüberschreitenden, fächerverknüpfenden, fächerkoordinierenden, fächerergänzenden und fächeraussetzenden Unterricht) und nach der Orientierung drei Typen (Orientierung auf Vertiefung und Ergänzung des Faches; auf Perspektivenwechsel und Reflexion; auf ein gemeinsames Problem) (DETHLEFS-FORSBACH 2005: 179). Hiller-Ketterer und Hiller bestimmen nach didaktischen Funktionen auch fünf Typen des fachübergreifenden Unterrichts: zur Begründung der Notwendigkeit fachlicher Spezialkurse, zur Demonstration der Nützlichkeit fachlicher Spezialkurse, zur Relativierung von Fachperspektiven, zum Zwecke der Demonstration und Erprobung gemeinsamer Verfahren und formaler Wechselwirkungen, zur Rekonstruktion der Alltagswirklichkeit zum Aufbau von Handlungsfähigkeit und zu deren Erprobung in begrenzten Aktionen (DETHLEFS-FORSBACH 2005: 179).

Sich auf bekannten, darunter auch oben erwähnten, Klassifikationen stützend, entwickelte Labudde seine eigene zusammenfassende Klassifikation, die bestimmte Unterrichtsarten auf der Ebene der Fächer und auf der Ebene der Studentafel beschreibt. Diese Klassifikation umfasst alle der oben genannten Arten (obwohl sie anders genannt werden, beinhalten sie aber ähnliche Inhalte) und berücksichtigt sowie organisatorische, als auch didaktisch-methodische und funktionale Aspekte des fachübergreifenden Unterrichts.

So hat Labudde die Besonderheiten verschiedener Unterrichtstypen am Beispiel naturwissenschaftlicher Disziplinen beschrieben und graphisch veranschaulicht:

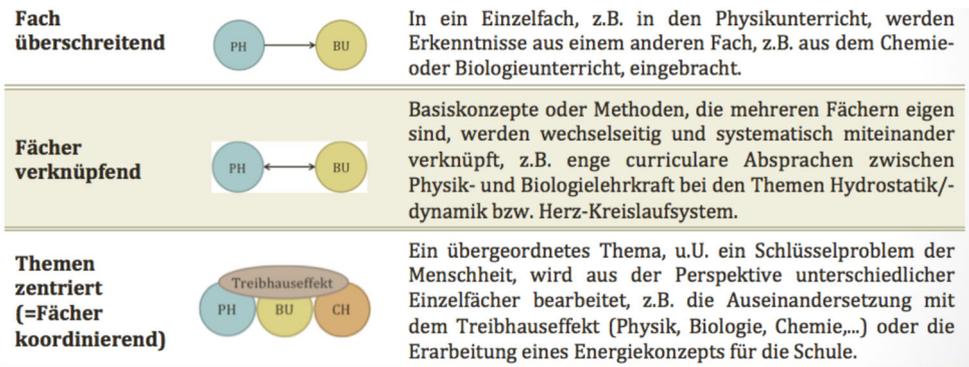


Abb. 1 Kategorien fächerübergreifenden Unterrichts aus der Perspektive der Fächer (nach Labudde 2003)

Labudde unterscheidet also auf der Ebene der Fächer drei Arten des fachübergreifenden Unterrichts und dies auf Grundlage der Beziehungen zwischen dem Fach, dem beigebrachten Inhalt und der Form, in der der Inhalt in den Lehrprozess einbezogen wird. So werden im Fall des fächerüberschreitenden Unterrichts relevante Inhalte aus anderen Fächern einmalig in ein Einzelfach eingeführt. Fachverknüpfender Unterricht

unterscheidet sich durch systematischen und wechselhaften Charakter der Verknüpfung von für mehrere Fächer relevanten Lehrinhalten (Basiskonzepten und Methoden). Als echt interdisziplinär betrachtet Labudde den sogenannten "fachkoordinierenden" oder "themenzentrierten" Unterricht, wo der beigebrachte Inhalt – "ein übergeordnetes Thema oder ein Schlüsselproblem der Menschheit" ist, das "aus der Perspektive unterschiedlicher Fächer" bearbeitet wird (LABUDDE 2004, 60). Fachkoordinierender Unterricht sieht sowohl eine systematische als auch einmalige Umsetzung voraus und verknüpft miteinander solche Fächer, die in ihren Inhalten gemeinsame Probleme oder Themen enthalten.

Auf der Ebene der Stundentafel unterscheidet P. Labudde fächerergänzenden und integrierten Unterricht. Der Unterschied, so erklärt P. Labudde, bestehe darin, dass es im ersten Fall um zusätzliche Module oder Disziplinen geht, in deren Rahmen notwendige Inhalte beigebracht werden, und im zweiten Fall „tauchen die Einzelfächer nicht mehr in der Stundentafel auf, sondern sind in ein Integrationsfach wie zum Beispiel NMM bzw. 'Mensch und Umwelt' eingebettet“ (LABUDDE 2003: 59).

Zu bemerken ist, dass für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht alle drei Typen des fachübergreifenden Unterrichts auf der Ebene der Fächer, sowie auch die beiden (fächerergänzender und integrierter Unterricht) relevant sind, je nach Ziel und Fächerkombination.

4 Fremdsprachenunterricht im ukrainischen Bildungswesen

Dank der Spezifik des Fremdsprachenunterrichts, wo unterschiedliche Inhalte thematisch geordnet ermittelt werden, eignet sich gerade diese Disziplin am besten für den interdisziplinären Ansatz. Auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungswesens und in unterschiedlichen Lehrbereichen werden passende für die Lehr- und Lernziele der Fächer und entsprechende Formen des fachübergreifenden Unterrichts gewählt. Deshalb ist es wichtig zu verstehen, wo und wie Fremdsprachenunterricht (darunter auch Deutschunterricht) im ukrainischen Bildungswesen angeboten wird.

Im Bereich Sprachausbildung verwendet man im didaktischen Diskurs zwei Arten von Bezeichnungen: L1, L2; L3, Ln einerseits, und die Muttersprache, die Zweitsprache, die Fremdsprache (FS) andererseits. Die Ukraine ist zweisprachig, deshalb werden Ukrainisch und Russisch von allen verstanden und gesprochen, abgesehen davon, welche der beiden Sprachen die Muttersprache ist. In manchen Grenzgebieten der West- und Südukraine sind auch andere Minderheitssprachen vertreten, z.B. Ungarisch, Polnisch, Deutsch u.a.). Die Zweitsprache (L2) ist am öftesten Russisch oder eine der Minderheitssprachen; in manchen Schulen wird Russisch aber als die erste Fremdsprache (FS1) angeboten (die Wahl hängt von den Eltern ab), obwohl es von allen auf einem hohen kommunikativen Niveau verstanden, geschrieben und gesprochen wird. Es gibt aber auch Schulen, wo der Unterricht in einer Herkunftssprache angeboten wird,

dann lernt man Ukrainisch als die Zweitsprache. Alle weiteren Sprachen, die gelernt werden, werden in der Ukraine als Fremdsprachen bezeichnet: FS1, FS2; FS3; FS_n; dementsprechend sind sie laut der GER-Klassifikation als L3, L4, Ln zu bezeichnen. Also, in diesem Beitrag sind in Bezug auf Sprachunterricht folgende Entsprechungen zu beachten: für die Muttersprache (Ukrainisch) – L1; für die Zweitsprache (Russisch oder eine andere Herkunftssprache) – L2; für die Fremdsprachen – FS1 (L3); FS2 (L4); FS_n (Ln).

Fremdsprachen (FS) im engen Sinne dieses Wortes werden in der Ukraine in verschiedenen Lehrbereichen und auf jeder Stufe mit bestimmten Zielen unterrichtet: in Kindergärten, in der Grundschule als Fremdsprache 1 (FS1), an den allgemeinbildenden Schulen werden zwei Fremdsprachen unterrichtet (als FS1 am meisten Englisch, seltener Deutsch) und FS2 (Deutsch, Russisch, selten Französisch oder Spanisch), an den Schulen mit erweitertem Fremdsprachenunterricht werden zwei Fremdsprachen unterrichtet (Englisch, Deutsch; Französisch, Spanisch, Chinesisch, Japanisch u.a. als FS2 und/oder FS3 in verschiedenen Kombinationen); an den Hochschulen werden Fremdsprachen studienbegleitend unterrichtet. In manchen Fachrichtungen wie Touristik, Recht, Wirtschaft usw. stehen in den Curricula zwei Fremdsprachen zur Verfügung; hier steht als FS1 Englisch, als FS2 Deutsch, Französisch, seltener eine andere Fremdsprache), an philologischen Fakultäten studiert man zwei bis drei Fremdsprachen. An Sprachschulen und Sprachkursen stehen alle möglichen Fremdsprachen im Angebot, je nach Bedarf der Lernenden.

Für jeden Bereich und auf jeder Stufe werden bestimmte Ziele gesetzt und altersgemäße Lehrwerke gewählt, die in jedem einzelnen Fall erlauben, diese Ziele zu erreichen. Das oberste Ziel im Fremdsprachenunterricht ist die Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenz, aber nicht selten setzt man als Ziel die Entwicklung von einzelnen Sprachfertigkeiten im Lesen, Sprechen, Schreiben oder Hören oder Teilkompetenzen (in der Berufsausbildung, in Fremdsprachenkursen und in den Sprachschulen, wo die Lerner hochmotiviert sind und die Bedürfnisse an Fremdsprachenkenntnisse in kurzer Zeit befriedigen wollen). In jedem Lehrbereich ist auch die interkulturelle Kompetenz nicht zu vergessen, die als Bestandteil der kommunikativen Sprachkompetenz betrachtet wird. Da es oft an Lehrzeit mangelt, ist es wichtig den Unterricht so zu gestalten, dass bei jeder Stoffbearbeitung so viel wie möglich Kompetenzen entwickelt werden.

Deutsch als Fremdsprache wird in der Ukraine auf allen Ebenen des Bildungswesens unterrichtet. Die globale Tendenz Englisch als FS1 anzubieten, lässt sich auch in dem ukrainischen Bildungskontext beobachten. Trotzdem gehört Deutsch zu den meisterlernten Fremdsprachen. Da Deutsch im Schulwesen in der Regel als FS2 gewählt wird, wird es seltener an Hochschulen studienbegleitend vermittelt. Die Ausnahme bilden die DSD-Schulen und Partner-Schulen, wo Deutsch als FS1 und Englisch als FS2 angeboten werden. Die Absolventen:innen dieser Schulen, deren Hälfte bis zwei Drittel schon das Zertifikat B2 haben, starten ihr Studium entweder an einer der Hochschulen

in Deutschland bzw. Österreich, oder an einer der ukrainischen Universitäten, wo Germanistik (Lehramt, Philologie, Übersetzen / Dolmetschen) angeboten wird. Auf der Abb. 2 werden die Möglichkeiten Deutsch zu lernen oder zu studieren graphisch veranschaulicht.



Abb. 2 Fremdsprachen im ukrainischen Bildungswesen

Was das "Wie" anbetrifft, so wird Deutsch als FS1, FS2 oder FS3, als Fachsprachen; im bilingualen Unterricht, CLIL / Sachfachunterricht angeboten. Es hängt davon ab, wo und für welche Zielgruppe Deutsch unterrichtet wird.

Es ist noch hinzuzufügen, dass ein wichtiger Bereich, wo Deutsch heute an Bedeutung sehr stark gewonnen hat, die Erwachsenenbildung ist. Hier wird Deutsch in verschiedenen Formen und an verschiedenen Lehreinrichtungen angeboten: Sprachschulen, Online-Kurse an den Hochschulen und Universitäten. Unterschiedlich sind auch didaktische Ansätze und Methoden, die für jeden Lehrkontext ausgewählt werden.

5 Interdisziplinärer Ansatz im Geschichts- und Deutschunterricht: praktische Umsetzung im Hochschulbereich

Warum wird der interdisziplinäre Ansatz heute so stark diskutiert und im Unterricht eingesetzt? Einige Gründe können genannt werden, zumindest aus der Perspektive der ukrainischen Unterrichtspraxis:

- vielfältige positive Wirkungen des fachübergreifenden Unterrichts (weckt das Interesse für das Fach und/oder Fachbereich),
- Einsatz unterschiedlicher Methoden und gegenseitige Verknüpfung,
- Zeitökonomisierung und- einsparung,
- Entwicklung des analytischen Denkens (Zusammenhänge werden festgestellt),
- Einbezug unterschiedlicher Kenntnisse und Fertigkeiten.

Welche Fächer kommen in Frage, wenn man den interdisziplinären Ansatz im Fremdsprachenunterricht meint? Unterschiedliche Kombinationen sind möglich. Zu den Fächern, die am geeignetsten sind, gehören Literatur, Geschichte, Geografie, Politik, Ökonomie, Kunst, weil jede dieser Disziplinen Bestandteil der Landeskunde im Sinne "Wissen von dem Zielland" ist. Besonders günstig für die Entwicklung der kommunikativen Fertigkeiten einerseits und für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz andererseits ist das Fach Geschichte.

Wenn man den Inhalt des Wortes "Geschichte" im Wörterbuch nachschlägt, findet man folgende Bedeutungen:

1. politische, gesellschaftliche, kulturelle Entwicklung eines bestimmten geographischen, kulturellen Bereichs und die dabei entstehende Folge von Ereignissen;
2. wissenschaftliche Darstellung einer historischen Entwicklung;
3. mündliche oder schriftliche Schilderung eines tatsächlichen oder erdachten Geschehens, Ereignisses; Erzählung;
4. [unangenehme] Angelegenheit, Sache (DUDEN 1985: 295–296).

"Geschichte" beinhaltet also historische Entwicklungen (Stadt, Land, Welt, Menschheit) und deren Beschreibungen in wissenschaftlicher oder literarischer Form; eine Begebenheit, etwas Außenordentliches oder Unangenehmes und deren Darstellung; ein Schul- oder Studienfach.

Geschichte als Studienfach und historische Inhalte in dessen Rahmen werden an Lehranstalten in der Ukraine auf unterschiedliche Weise unterrichtet: am meisten werden zwei Verfahren bevorzugt: linear – chronologisch geordnet von der Vergangenheit bis zur Gegenwart oder auf Ereignisse konzentriert – man betrachtet bestimmte Ereignisse zwei- bis dreimal, dabei wechselt man die Perspektive, man vertieft sich in Details. Man analysiert nicht nur Folgen, sondern auch Gründe, Motive und Umstände. Das Ziel des auf Ereignisse konzentrierten Verfahrens sind nicht nur die Kenntnisse, die Studierende erwerben, sondern auch die bewusste Auseinandersetzung mit historischen Fakten.

Das Positive bei dem Einsatz von historischen Inhalten im Fremdsprachenunterricht besteht darin, dass Geschichte in jeder der oben erwähnten Bedeutungen und in verschiedenen Kontexten immer als guter Anlass zur Kommunikation auftritt. Jede Geschichte (als wissenschaftliche Darstellung von historischen Ereignissen, literarische Erzählung von einer Begebenheit, eine Familiengeschichte oder Ähnliches) enthält

bestimmte Daten, beschreibt handelnde Personen und ihre Taten, bewertet Prozesse u.a. In historischen Texten findet man konkrete Inhalte (Daten und Informationen), die dargestellt werden können (illustrativ, grafisch, tabellarisch) oder verbal als eine Reihe von Stichwörtern, die Ereignisse oder Prozesse benennen. Sich auf diesen Angaben stützend können Studierende in Schemata oder Diagrammen dargestellte Inhalte zusammenfassen. Die Visualisierung der zusammengefassten Information enthält notwendige Angaben, Vokabular und, wenn sie in chronologischen Ketten illustriert wird, auch den Plan der Inhaltswiedergabe. Das erleichtert den Weg vom Text (Rezeption) über schematische, zusammengefasste oder detaillierte Darstellung zum Sprechen (Produktion).

„Fächerübergreifende Unterrichtsformen sind eine Möglichkeit, neue pädagogische und methodische Wege zu beschreiten und neue Horizonte sowie der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrperson zu eröffnen“ (AIGNER 2015: 10). Diese These trifft für die Kombination Fremdsprachenunterricht – Geschichtsunterricht völlig zu. Fremdsprachenkenntnisse erlauben den Studierenden den Zugang zu Informationsquellen, die in der Muttersprache nicht zugänglich sind. Es handelt sich nicht nur um Archivmaterialien oder wissenschaftliche Beiträge, sondern auch um mannigfaltige Lernmaterialien, die heute unterschiedliche Plattformen anbieten. Andererseits erweitert die bewusste Auseinandersetzung mit der Geschichte des Ziellandes im Fremdsprachenunterricht die Sichtweise der Lernenden, lässt sie den heutigen Alltag und die Ansichten der Menschen, die in diesem Land leben, besser verstehen, was zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz (landeskundliches Wissen, Einstellungen, interkulturelles Handeln und Benehmen) beiträgt.

Geschichte kann in den Fremdsprachenunterricht unterschiedlich integriert werden. Es hängt davon ab, was im Mittelpunkt steht: Geschichte auf gesellschaftlicher (Geschichte Europas und nationale Geschichte im Kontext der europäischen Geschichte oder Weltgeschichte, einzelne Ereignisse oder eine Epoche) oder Geschichte auf persönlicher Ebene (bekannte Persönlichkeiten, ihr Lebensweg, ihr Schaffen; Familiengeschichten usw.).

Den integrierten fachübergreifenden und fächerkoordinierenden (Themen zentrierten) Unterricht betrachten wir für die Kombination Deutsch + Geschichte am günstigsten. Es geht um die heute in der Ukraine aktuellen Themen wie: "Krieg, Kriegsgefangene", "Deutsch in der Ukraine", "Ukrainer in der Geschichte Europas" u.a. Selbstverständlich braucht man für die Bearbeitung des Themas viel Zeit, über die man im Unterricht nicht immer verfügt. Diese Arbeit kann aber im Rahmen des Projektunterrichts organisiert werden. Es ist gut, wenn Gruppen so gebildet werden, dass sie aus Studierenden der Fachrichtung "Geschichte" und Fachrichtung "Germanistik" bestehen oder wenn man das Projekt im Rahmen des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts organisiert, in Gruppen, wo wenigstens die Hälfte der Studierenden gute Fremdsprachenkenntnisse haben.

So ein Projekt wurde im Rahmen des vom Forschungszentrum DiMOS (Universität Regensburg) inspirierte und von der Bundesregierung von Kultur und Medien unterstützten Projektes "Deutsche Spuren in der Ukraine" durchgeführt. Daran haben Lehrkräfte der Staatlichen Pädagogischen Universität Kryvyi Rih (V. Karpiuk, A. Tarasov, V. Yashyn) und Studierende der Fachrichtung Deutsch / Englisch und der Fachrichtung Geschichte teilgenommen. Es wurde festgestellt, dass das Projekt im gedachten Konzept ermöglicht, die Landes- und Heimatkunde zu verknüpfen und das Fremde in der Nachbarschaft zu entdecken. Es macht das Fremde an dem Deutschen zum Vertrauten über die Suche nach deutschen Spuren unmittelbar vor Ort, unter den Leuten, die man kennt – in dem Heimatland (oder in der Heimatstadt). Man lernt die Anderen zu tolerieren, erweitert das Wissen über die eigene Kultur / das eigene Bewusstsein. Die Ergebnisse des Projektes sind einzusehen unter: <https://deutschespracheukr.wixsite.com/meinewebsite-2> (Lehrmaterialien, darunter Präsentation "Deutsche Spuren in der Architektur von Industriestädten der Zentral- und Süd-Ukraine") und Beiträge zu Ergebnissen des gesamten Projektes unter: https://epub.uni-regensburg.de/44883/1/FZ%20Dimos-Band%2010_Online-Version.pdf.

6 Fazit

Zu den wichtigsten Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts gehört die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, deren Bestandteil die interkulturelle Kompetenz ist. Zur Struktur der interkulturellen Kompetenz werden laut europäischen Dokumenten im Bereich Fremdsprachenausbildung und theoretischen Forschungsergebnissen der letzten Jahren Sprachkenntnisse, landeskundliches Wissen von dem Ziel- und Heimatland (kognitives Niveau), Einstellungen, Kommunikations- und Kontaktbereitschaft, Akzeptanz des Fremden, Toleranz (emotives Niveau), Verhaltensmuster (konatives Niveau) gezählt. Nicht zu unterschätzen sind persönliche Eigenschaften und soziale Kompetenzen (kognitive, emotive und konative), die als Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation betrachtet werden können, und zu denen solche Eigenschaften gehören wie Fähigkeit zur Empathie, zum analytischen Denken, Vergleichen, Bewerten und Informationen aus unterschiedlichen Quellen, Wissensbereichen assoziativ miteinander zu verknüpfen, Schlussfolgerungen zu ziehen. Diese Fähig- und Fertigkeiten werden im Rahmen unterschiedlicher Disziplinen entwickelt, was davon zeugt, dass der interdisziplinäre Ansatz dabei als eines der möglichen Instrumente zum Einsatz kommen sollte.

Aus allen Klassifikationen von Typen des fächerübergreifenden Unterrichts halten wir für optimal die von Labudde vorgeschlagene Klassifikation, von dem die früher entwickelten Klassifikationen (HILLER-KETTERER 1997, HILLER 1997 u.a.) zu Grunde gelegt wurden. Alle Typen (fachüberschreitender, fächerverknüpfender,

fachkoordinierender Unterricht) sind für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz relevant, am günstigsten im Fall des Fremdsprachenunterrichts in der Kombination mit anderen Disziplinen sind es zwei davon: fachüberschreitender und fachkoordinierender (Themen zentrierter) Unterricht.

Viele Wissensbereiche und Fächer der meisten Curricula im ukrainischen Bildungswesen können mit dem Deutschunterricht interdisziplinär verknüpft werden: Literatur, Geografie, Geschichte, Politik, Wirtschaft, Kunst u.a. Alle diese Fächer enthalten Komponenten, die als landeskundliches Wissen bezeichnet werden, und die eine bestimmte Einstellung zum „Fremden“ und zur „fremden“ Kultur prägen. Besonders günstig für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ist die Kombination „Fremdsprachenunterricht + Geschichtsunterricht“, weil, erstens, Geschichte des Ziellandes und des Volkes den Lernenden erlaubt, Hintergründe zu verstehen, die den nationalen Charakter, den Geist und die Denkweise des Volkes geprägt haben; zweitens, jede Geschichte beschreibt bestimmte Verhaltensmuster, Rituale, Sitten und Bräuche, was zur Wahrnehmung und später zur Akzeptanz der Unterschiede in beiden Kulturen führt.

Eine erprobte Form im interdisziplinären Fremdsprachenunterricht mit Schwerpunkt „interkulturelle Kompetenz“ ist themenzentrierter fachübergreifender Projektunterricht, wenn ein aktuelles Thema gewählt und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet wird. Die Projektarbeit dieser Art lässt nicht nur interkulturelle und kommunikative Kompetenz entwickeln, sondern trägt auch dazu bei, dass viele persönliche (Kreativität, analytisches Denken, Zeitmanagement) und soziale (Teamarbeit, Verantwortung, Kooperation) Kompetenzen ein höheres Niveau erreichen.

Literaturverzeichnis

- AIGNER, Manuela (2015): Fächerübergreifender Unterricht am Beispiel Biologie – Über den Tellerrand der Physik hinausschauen. URL: [http://www.physikdidaktik.info/data/_uploaded/Delta_Phi_B/2015/Aigner\(2015\)Fächerübergreifender_Unterricht_Biologie_DeltaPhiB.pdf](http://www.physikdidaktik.info/data/_uploaded/Delta_Phi_B/2015/Aigner(2015)Fächerübergreifender_Unterricht_Biologie_DeltaPhiB.pdf) [Stand 15.07.2022].
- BARMEYER, Christoph (2010): Das Passauer 3-Ebenen-Modell. Von Ethnozentrismus zu Ethnorelativismus durch kontextualisierte interkulturelle Organisationsentwicklung. In C. Barmeyer & J. Bolten (Hrsg.), Interkulturelle Personal- und Organisationsentwicklung: Methoden, Instrumente und Anwendungsfälle: Verlag Wissenschaft & Praxis. S. 31–55.
- BLAZEK, Agnieszka (2008): Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und Lehrern im Polen. Poznan. URL: <https://repozytorium.amu.edu.pl> [Stand 15.07.2022].
- BOLTEN, Jürgen (2012): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt.

- BOLTEN, Jürgen (2007): Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung*. Hrsg. von Künzer, Vera und Berninghausen, Jutta. Frankfurt am Main, S. 21–42.
- COMMON EUROPEAN REFERENCE FRAMEWORK FOR LANGUAGES: learning, teaching, assessment (2018): Council of Europe. Strasbourg. Available: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [Stand 18.12.2021].
- DETHLEFS-FORSBACH, Beate Christiane (2005): *Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik*. Schneider Verlag Hohengehren, Erlangen.
- DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN: lernen, lehren, beurteilen (2001): Europarat. Straßburg: Langenscheidt.
- DUDEN Bd. 10 Bedeutungswörterbuch (1985): Mannheim: Bibliographisches Institut.
- FACHLEXIKON DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE (2010): Tübingen, Basel: F. Franke Verlag.
- FISCHER, Veronika/ SPRINGER, Monika/ ZACHARAKI, Ioanna (2005): *Interkulturelle Kompetenz: Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung*, Wochenschauverlag, Schwalbach.
- HILLER-KETTERER, Ingeborg/ HILLER, Gotthilf Gerhardt (1997): *Fächerübergreifendes Lernen in didaktischer Perspektive*. In: *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens*. Bände 1. Grundlagen und Begründungen. Hrsg. von Ludwig Duncker und Walther Popp. Heinsberg: Dieck, S. 166–195.
- LABUDDE, Peter (2004): *Fächerübergreifender Unterricht in Naturwissenschaften: Bausteine für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22 (1), S. 54–68.
- LABUDDE, Peter (2003): *Fächerübergreifender Unterricht in und mit Physik*. In: *Physik und Didaktik* 1 (2), S. 48–66. URL: www.phydid.deurn:nbn:de:0111-pedocs-135398 [Stand 18.12.2021].
- SCHATZ, Wolfgang (2009): *Forschungsorientierter, interdisziplinärer Unterricht in einem multidisziplinären Umfeld*. In: *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. Hrsg. von Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter (Hrsg.); Wildt, Johannes. Berlin: Raabe. E 1.6, 18 S.
- STORCH, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 285.

Dolmetschunterricht in mehrsprachigen Gruppen – ein Methodikvorschlag

HELENA JAKLOVÁ
UNIVERSITÄT PARDUBICE
TSSCHECHIEN

Abstract:

Die Mehrsprachigkeit gilt laut aktuellen gesellschaftlichen Trends als eines der wichtigsten Kriterien einer erfolgreichen Kommunikation. Im Rahmen der anwachsenden Internationalisierung des Studiums entsteht also der Bedarf, mehrsprachige Gruppen von Studierenden im Fach Dolmetschen auszubilden. Dabei werden nicht nur neue Anforderungen in Richtung Sprachkompetenz an die Lehrenden gestellt, sondern es entstehen auch spezifische Herausforderungen im Bereich der Methodik dieses Unterrichts. Im vorliegenden Beitrag wird eine methodische Lösung dieser Problematik angeboten.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Kommunikation, Dolmetschen, Methodik, mehrsprachige Gruppen, Internationalisierung

Methodology of Teaching Interpreting in Multilingual Groups

Abstract:

According to current social trends, multilingualism is one of the most important criteria for successful communication. As a result of the increasing internationalization of studies, a need to educate multilingual student groups in the field of interpreting emerges as well. At the same time, new demands arise for students in the area of language competences, and this also means new specific challenges for teachers in the field of teaching methodology. The following study offers a solution to this issue.

Keywords: multilingualism, communication, interpreting, methodology, multilingual groups, internationalization

1 Tradition der Mehrsprachigkeit in Europa

Im Zusammenhang mit der Globalisierung und mit der Vereinigung Europas wird der Bedarf nach Diskussion über die Mehrsprachigkeit immer intensiver, nicht nur in der Sprachwissenschaft. Dies ist keineswegs verwunderlich, da die geschichtlich-kulturelle Tradition des Kontinents aus mehrsprachigen Wurzeln hervorgegangen ist. Hier stellt sich gleich die Frage, wo diese Mehrsprachigkeit ihre Wurzeln hat und welche Rolle sie

im Kontext der politisch-gesellschaftlichen Entwicklung des Kontinents spielte. Aus heutiger Sicht wirkt besonders überraschend, dass noch Anfang der 80er Jahre des 19. Jahrhunderts die Sprache als vereinigendes Element der Nation in Frage gestellt wurde. Ernest Renan¹ lehnt in seiner Rede vom 11. März 1882 in der Sorbonne *Was ist eine Nation?* ganz offensichtlich die Ansicht ab, dass die Sprache zu den Basiskonstituenten einer Nation gehört.

Das ist es, was man ungeachtet der Unterschiede von Rasse und Sprache versteht. Ich habe soeben gesagt: "Gemeinsam gelitten haben". Ja, das gemeinsame Leiden eint mehr als die Freude. Die nationalen Erinnerungen und die Trauer wiegen mehr als die Triumphe, denn sie erlegen Pflichten auf, sie gebieten gemeinschaftliche Anstrengungen. Eine Nation ist also eine große Solidargemeinschaft, getragen von dem Gefühl der Opfer, die man gebracht hat, und der Opfer, die man noch zu bringen gewillt ist. Sie setzt eine Vergangenheit voraus, aber trotzdem faßt sie sich in der Gegenwart in einem greifbaren Faktum zusammen: der Übereinkunft, dem deutlich ausgesprochenen Wunsch, das gemeinsame Leben fortzusetzen. Das Dasein einer Nation ist – erlauben Sie mir dieses Bild – ein tägliches Plebiszit, wie das Dasein des einzelnen eine andauernde Behauptung des Lebens ist. (RENAN, 1882)

Dass es sich um eine politisch bedingte Behauptung handelt, ist kaum zu bezweifeln. Frankreich war zu dieser Zeit ein Staat, in dem man die staatliche Identität traditionell nicht auf eine einzige nationale Sprache stützen konnte, weil nach dem französischen Recht zur französischen Nation alle gehörten, die auf dem französischen Boden geboren wurden. Daher sprach man neben Französisch auch Deutsch, Italienisch, Okzitanisch, Katalanisch, Baskisch, Bretonisch oder Flämisch (Vgl. TRABANT 2014: 118 – 119). Es sollte sich doch bald zeigen, dass auch in Frankreich die Begriffe Nation und Sprache durch einen staatlichen Eingriff im Sinne der Demokratisierung der Bildung in Einklang gebracht wurden. Die Reform des französischen Schulwesens von Jules Ferry² (FUCHS 2004: 39 – 43) machte die französische Sprache zur Nationalsprache Frankreichs.

Ein anderes Beispiel dafür, dass die sog. sprachliche Diglossie ein übliches Mittel des Umgangs mit der Sprache als Kommunikationsmittel in Europa war, ist die Situation im Mittelalter. Das Phänomen der Zweisprachigkeit im unterschiedlichen sozialen Kontext bezieht sich im Mittelalter auf die Verwendung des Lateinischen als einer hohen Sprache und der Nationalsprachen als niedriger Sprachen. Analog zu dieser Tendenz kann man Trabant zufolge auch die aktuelle sprachliche Situation in Europa charakterisieren (TRABANT: 14 – 17). Die Rolle einer hohen Sprache übernimmt

¹ Ernest Renan (1823–1892) war französischer Denker, Mitglied der Französischen Akademie. Er widmete sich u. a. auch der Beziehung zwischen Sprache und Nation im historischen Kontext.

² Jules Ferry (1832–1893), Vertreter der linksorientierten Republikaner in der Zeit der Dritten Republik in Frankreich, war seit 1880 Ministerpräsident. Als Erziehungsminister führte er 1882 den obligatorischen Grundschulbesuch ein, womit er die den Weg zur Sprachunifikation Frankreichs anbahnte.

heutzutage Englisch, die Nationalsprachen geraten in die Position der niedrigen Sprachen. Im Zusammenhang mit dem ökonomischen, finanziellen und sozialen Profit warnt Trabant ganz explizit vor einer drohenden Einsprachigkeit in Europa, indem er provokativ schreibt:

Das ist die Sprache, die von den meisten gesprochen wird, nur diese verspricht hohe Rendite. Alles andere kann man vergessen. Das deutet darauf hin, dass es letztlich nicht einmal um Zweisprachigkeit geht, sondern um die Eine Sprache, die Hohe Sprache. [...] Nur Eine Hohe Sprache ist kapitalträchtig. Alles andere ist überflüssig, wenn nicht gar schädlich. (TRABANT 2014: 16)³

Dass die Befriedigung materieller Bedürfnisse die Entwicklung eines funktionalen Kommunikationsmodells in einer globalisierten Gesellschaft wesentlich beeinflusst, ist keineswegs zu bezweifeln. Sind jedoch die ökonomischen Faktoren wirklich das Einzige, was die Kommunikation in der Gesellschaft steuert? Unter der Voraussetzung, dass bestimmte Denkweisen auch spezifische Sprachsysteme produzieren, wird klar, dass eine Sprache nicht nur als Zeichensystem zu betrachten ist, sondern als Phänomen, das in sich ein viel breiteres Spektrum einschließt. Der kulturelle Hintergrund, d. h. von ganz oberflächlichen Bestandteilen wie Essen, Trinken oder Kleidung, bis zu äußerst komplexen Erscheinungen wie Lieder, Mythen, Literatur oder Recht (vgl. TRABANT 2014: 29), ist mit der Einführung einer Hohen Sprache nicht so einfach zu charakterisieren. Diese Tatsache bestätigen auch die internationalen Sommerkurse, die eine Möglichkeit zu einem tiefen internationalen und interkulturellen Dialog bieten. Dieser kann durch den Einsatz zweier sprachlicher Fachkompetenzen entwickelt werden. Während das Dolmetschen den mündlichen Transfer von sprachlichen und außersprachlichen Einheiten ermöglicht, handelt es sich beim Übersetzen um den schriftlichen Transfer.

1.1 Umfang und Ziele des Dolmetschunterrichts bei mehrsprachigen Gruppen

Das Dolmetschen wird dementsprechend zu einem der Mittel, das den interkulturellen Kontakt ermöglicht. In den Dolmetschseminaren mit mehrsprachigen Gruppen werden einerseits traditionelle Ziele verfolgt, wie vor allem allgemeine Orientierung im Dolmetschen, Strategien des Dolmetschens, Einführung in die Technik des Dolmetschens und Dolmetschereinsatz in der Dolmetschkabine. Andererseits muss der interkulturelle Kontext der Gruppe in Betracht gezogen werden. Außer dem kommunikativen Ziel werden in den Seminaren auch Informationen zwischen und über

³ Vgl. auch die entgegengesetzte Meinung, die für die Mehrsprachigkeit spricht (GRADDOL 2004): https://www.researchgate.net/publication/8025787_The_Future_of_Language.

Kulturen vermittelt. Hierbei geht es vor allem um grundlegende Unterschiede in alltäglichen Situationen aus dem sozialen Bereich (z. B. Studentenleben, Essgewohnheiten, Formalität und Höflichkeit und nicht zuletzt die religiösen Traditionen). Nicht zu vermeiden und von großer Bedeutung in dem Unterricht internationaler Gruppen sind ebenfalls unterschiedliche Denk- und Argumentationsmuster. Das Ziel der interkulturellen Vermittlung in den Seminaren kann also keineswegs in dem systematischen Erforschen der Unterschiede bestehen. Es geht vielmehr um ein situationsgebundenes Hinweisen, das das Verständnis der zu übersetzenden und der zu verdolmetschenden Texte ermöglicht. Dadurch werden die möglichen kulturellen Interferenzen bewältigt.

Der Umfang des Dolmetschunterrichts im Rahmen eines 14-tägigen Sommerkurses beträgt insgesamt nur zwölf Unterrichtsstunden. Da die Möglichkeiten der anfänglichen Entwicklung der Dolmetschfertigkeiten zeitlich wesentlich begrenzt sind, muss die Lehrkraft ein spezifisches methodisches Schema anwenden.

1.2 Spezifische Anforderungen an die Teilnehmer*innen und Lehrkraft

Die oben angegebenen Bedingungen und Umstände, die eine heterogene internationale Gruppe zusammenführen, scheinen zuerst ein schwer überwindbares Hindernis im Bildungsprozess zu sein. An den Seminaren nehmen regelmäßig Studierende aus der Tschechischen Republik, aus der Slowakei, der Ukraine, der Türkei, aus Weißrussland und Spanien teil. Da es sich allgemein um junge zukünftige Germanisten*innen handelt, wurde die deutsche Sprache als Lingua franca (d. h. als Verkehrssprache) gewählt. Diese Wahl beruht teilweise auf der europäischen Tradition, dass das Deutsche vor allem unter den Slawen östlich der Elbe seit dem Mittelalter auch als Verkehrssprache galt. In dem Sommerkurs sprechen zwar alle Teilnehmende Deutsch, die Art und Weise, wie in dieser gemeinsamen Sprache sprachlich gehandelt wird, ist jedoch unterschiedlich. Jede Sprachgruppe behält nämlich individuelle Argumentationsmuster und ihre eigenen sprachbedingten Blickwinkel auf die Wirklichkeit bei. Die für die einzelnen nationalen Sprachen charakteristischen kommunikativen Strategien bilden dementsprechend eine Plattform zur Veranschaulichung interkultureller Spezifika in der Kommunikation auf der Basis des Deutschen. Dies führt die Studierenden zu einer Empfindlichkeit gegenüber den feinsten Nuancen des Gesprochenen und Mitgeteilten.

Im Rahmen des Dolmetschunterrichts mehrsprachiger Gruppen entstehen spezifische Anforderungen an die Lehrkraft. Aufgrund der Mehrsprachigkeit der Teilnehmer*innen muss sich die Lehrkraft auch in den entsprechenden Sprachen der jeweiligen Sprachgruppen orientieren können. Im Fall des Sommerkurses an der Universität Pardubice handelt es sich außer Deutsch um Slowakisch, Spanisch, Russisch und Türkisch. Die Lehrkraft sollte mindestens über passive Kenntnisse einzelner Fremdsprachen des Kurses verfügen. Dies ermöglicht der Lehrkraft einerseits, den

Teilnehmern das entsprechende Feedback beim Dolmetschen zu geben, andererseits trägt es bei zur Vertiefung der Kommunikation und der persönlichen Beziehungen im Kurs, wodurch die Ziele des Dolmetschunterrichts schneller und einfacher erreicht werden können. In diesem Fall tritt die Mehrsprachigkeit im Kurs als ein wichtiges Motivationsmittel auf, da das sprachliche Niveau des Deutschen als Lingua franca bei den Studierenden im Kurs zum Teil erheblich unterschiedlich ist. Die Teilnehmer überwinden sehr schnell die Sprachbarrieren, indem sie mindestens mit der Lehrkraft in ihrer Muttersprache kommunizieren können. Dabei spielt ihre Muttersprache keineswegs nur die Rolle eines Hilfsmittels bei der Kommunikation, sondern ist zugleich ein Mittel zum Erreichen des Ziels, d. h. des Dolmetschens.

2 Struktur des Dolmetschkurses

Der Dolmetschkurs verläuft im Rahmen des intensiven Sommerkurses innerhalb von drei Tagen mit jeweils vier Stunden pro Tag. Die Zahl der Teilnehmer*innen liegt zwischen fünfzehn und zwanzig Studierenden. Methodisch orientieren sich die Seminare an der Studie von Ulrich Kautz, besonders am Kapitel 5 (KAUTZ 2002: 287ff.). Die Arbeit von Kautz erwies sich nach mehrjährigen pädagogischen Erfahrungen als geeigneter methodologischer Leitfaden für mehrsprachige Gruppen.

Bei der Zusammenstellung des Seminarprogramms muss man zwei wichtige Tatsachen berücksichtigen: Erstens handelt es sich bei manchen Teilnehmenden um die erste Begegnung mit dem Dolmetschen, zweitens ist die Dauer des Kurses auf zwölf Stunden begrenzt. Dementsprechend muss die Zeit zwischen der Einübung zweier wichtigsten Fertigkeiten geteilt werden. Die erste Phase des Kurses wird den sog. Vorbereitungsübungen gewidmet. In diesem Kontext werden Aktivitäten wie Einsatz von Videosequenzen ohne Ton, Gedächtnisübungen, Vom-Blatt-Dolmetschen und Präsentieren eingeführt. In der zweiten Phase wird das eigentliche Dolmetschen eingeübt. Dabei wird vor allem das Konsekutivdolmetschen in den Vordergrund gestellt, das Simultandolmetschen wird mit Hörtexten geübt, die den Sprachfertigkeiten der Teilnehmenden entsprechen, besonders unter Berücksichtigung des Inhalts und des Umfangs. Unter den oben genannten Bedingungen ist es fraglich, inwieweit in diesem Kontext die Notationstechnik eingeübt werden soll. Da die Dolmetschnotation ein fester Bestandteil des Dolmetscheinsatzes ist, werden die Grundzüge der Notationstechnik zum Anfang des Kurses grob dargestellt, auch wenn sich der Kurs vor allem auf die interkulturelle Kommunikation im Rahmen des Dolmetschens fokussiert.

2.1 Vorbereitungsübungen

Die Vorbereitungsübungen sollen bei den Studierenden vereinzelt die Fertigkeiten aktivieren, die bei einem realen Dolmetscheinsatz parallel laufen. Die Übungen zeigen

die Komplexität des Dolmetschprozesses, die jedoch schrittweise dargestellt wird. Dadurch, dass die Fertigkeiten getrennt dargestellt und eingeübt werden, können sie die Teilnehmenden auch bewusst speichern.

Als Vorbereitungsübungen werden vor allem folgende Aktivitäten eingesetzt: Einsatz von Videosequenzen ohne Ton, Gedächtnisübungen und das Vom-Blatt-Dolmetschen (vgl. KAUTZ 2002: 380ff.). Zu den wichtigen Fertigkeiten eines Dolmetschers gehören auch die Körpersprache und das Präsentieren. In diesem Zusammenhang entsteht eine gute Möglichkeit, diese Aktivitäten im interkulturellen Kontext zu zeigen.

2.2 Einsatz des Videos ohne Ton

Das Ziel dieser Aktivität ist, aufgrund einer tonlosen Videosequenz den Inhalt in Worten möglichst getreu zu formulieren. Als Videomaterial sollte eine allgemein bekannte Geschichte benutzt werden. Für den Gebrauch des intensiven Sommerkurses wurde das allen Teilnehmern bekannte Märchen der Gebrüder Grimm *Hänsel und Gretel* gewählt.

Die Teilnehmenden werden in vier nationale Gruppen (tschechische und slowakische, spanische, russische, türkische) geteilt. Zuerst schauen sie sich das Video ohne Ton an. Anschließend verfasst jede Gruppe den Text zum Video in Deutsch. Schließlich werden die nationalen Versionen des Textes dargestellt und verglichen.

Mit dieser Übung wird sowohl an sprachliche Fertigkeiten herangegangen, einen vorher bekannten Inhalt exakt zu formulieren, als auch an das interkulturelle Wissen der Teilnehmenden. So erfahren sie zum Beispiel, dass es im Spanischen eine Variante des Märchens gibt, in der die Fenster des Hauses aus Karamell sind. Die türkische Fassung des Märchens stimmt dagegen völlig mit der Grimmschen überein.

2.3 Gedächtnisübungen

Da das Gedächtnis immer auch beim Verstehen eines Textes geübt wird, stellt sich die Frage, inwieweit die Gedächtnisübungen in den Dolmetschunterricht eingegliedert werden sollen. Der/Die Seminarleiter/in kann Gedächtnisübungen einsetzen und dabei den Kursteilnehmern verdeutlichen, wie die Informationen im Gedächtnis verarbeitet werden. Er/Sie kann auch darauf hinweisen, dass beim Dolmetschen sowohl das Kurzzeitgedächtnis als auch das Langzeitgedächtnis benutzt wird.

Die allgemeinen mit dieser Aktivität zu verfolgenden Ziele kann man folgenderweise zusammenfassen (vgl. KAUTZ 2002: 381): In Kategorien und Strukturen denken, genauer beobachten, die eigene Kreativität entwickeln, sich Informationen effektiv merken und Informationen in logischen Zusammenhängen logisch speichern.

Der Einsatz folgender Gedächtnisspiele kann auch als Erwärmungsaktivität dienen.

Gedächtnisspiele zum Üben des Kurzzeitgedächtnisses

Das Kurzzeitgedächtnis dient zur Speicherung des Textes besonders beim Simultan-dolmetschen. Bei diesen Spielen arbeiten die Kursteilnehmer individuell. Die Zeit des Behaltens im Gedächtnis beträgt höchstens etwa 90 Sekunden (vgl. SUCHÁ 2015: 12).

Gedächtnisspiel A:

Die Kursteilnehmenden sollen eine Geschichte erfinden, wobei die Lehrkraft den ersten Satz vorgibt. Es ist erforderlich, dass in diesem Satz eine Zahl vorkommt. Der erste Lernende wiederholt den Satz und fügt einen zweiten Satz hinzu. Der zweite (usw.) Lernende wiederholt die beiden Sätze und fügt einen dritten usw. hinzu (vgl. KAUTZ 2002: 382).

BEISPIEL – GEDÄCHTNISPIEL A:

Der erste Satz:

Etwa vor 200 Millionen Jahren, etwa am Donnerstag um 4 Uhr früh, entschied sich ein kleiner Dinosaurier über den Sonnenaufgang zu lachen. (...)

Gedächtnisspiel B:

Die Lehrkraft liest einen Text von ca. 90 Wörtern. Die Lernenden hören zu, ohne sich Notizen zu machen. Danach wird der Text segmentweise dargeboten und von den Lernenden nachgesprochen, wobei sowohl die Darbietung durch die Lehrkraft als auch die Wiederholung durch die Übungsteilnehmenden jeweils wieder am Anfang des Textes einsetzen. Die darzubietende und nachzusprechende Textmenge wird also im Schneeballverfahren immer größer, bis am Schluss der gesamte Text komplett dargeboten und komplett nachgesprochen wird (vgl. KAUTZ 2002: 382).

BEISPIEL – GEDÄCHTNISPIEL B:

AUSTRALIEN

240.000 Euro für Instagram-Toilette

Von red 12. Juni 2019 - 14:49 Uhr

Das Blue Boat House in Australien ist zu einem beliebten Instagram-Motiv avanciert. //Deswegen muss jetzt eine Toilette her.// Das Problem: Das Klo mit Ausblick kostet 240.000 Euro. //

Aufgrund seiner Instagram-Popularität sieht sich die westaustralische Stadt **Perth** gezwungen, // das sogenannte **Blue Boat House** mit einer Toilette auszustatten. // Bei der hippen Immobilie handelt es sich um ein blaues Holzhaus, //das am Ende eines **30 Meter** langen Bootsstegs im **Swan River** steht. //

Das Blue Boat House ist inzwischen zu einem beliebten Instagram-Motiv avanciert, //weshalb sich die Stadt gezwungen sieht, // eine öffentlich Toilette zu installieren. //Das Problem: In unmittelbarer Umgebung gibt es keine Abwasserleitungen.// Daher wird die Örtlichkeit **um die 240.000 Euro** kosten.//

Eigentlich wird das Haus „Crawley Edge“ Boatshed genannt, //was so viel bedeutet wie Bootsschuppen am Rande von Crawley, //dem gleichnamigen Vorort in Perth.// Der Schuppen wurde in den 30er Jahren gebaut// und die damaligen Konstrukteure haben sicher nicht damit gerechnet, //dass knapp ein Jahrhundert später ein Touristenmagnet daraus wird.//

(nach: Stuttgarter Zeitung online)

Gedächtnisspiele zum Üben des Langzeitgedächtnisses:

Das Langzeitgedächtnis dient zur Speicherung des Textes besonders beim Konsektivdolmetschen. Die Lehrkraft präsentiert den Text im Plenum, dann arbeiten die Kursteilnehmenden individuell. Das Langzeitgedächtnis speichert die Informationen unbefristet.

Gedächtnisspiel C:

Hören Sie den Text im Deutschen (ohne Notizen). Dann reproduzieren Sie den Text möglichst getreu im Deutschen (vgl. KAUTZ 2002: 383).

BEISPIEL – GEDÄCHTNISPIEL C:

Lachen am Weltlachtag

Bettina Sahling, 5. Mai 2017

Am Sonntag, den 07.05.2017 ist Welt-Lachtag. Zu diesem Anlass lädt das Augenkontakt-Experiment an der Münchner Freiheit, unter den schönen alten Bäumen von 13:00 bis 14:00 Uhr zum Lachen ein.

Es geht um Lachtraining und um das vielleicht verloren geglaubte Lächeln. Auf der ganzen Welt werden an diesem Tag besondere Lachevents organisiert, um ein Zeichen zu setzen für mehr Freundlichkeit und Verbindung unter den Menschen. Madan Katarias ist der Erfinder der Lachclubs. Seine Vision ist, den Weltfrieden durch Lachen zu unterstützen. Wir machen da mit! Wie letztes Jahr ist am Forum an der Münchner Freiheit ab 13 Uhr eine öffentliche Lach-Session, die um 14 Uhr mit dem drei-minütigen weltumspannenden Lachen ihren Höhepunkt hat.

(nach: newslichter. Gute Nachrichten online)

Die Auswahl der angegebenen Texte sollte dem Kriterium der Emotionalität unterliegen, d. h. an dem Wahrnehmen des Textes sollen sich auch die Emotionen beteiligen. Durch das emotionale Erleben des Textes werden die Informationen besser gespeichert (vgl. KAUTZ 2002: 380).

Die Lehrkraft sollte vor dem Präsentieren des ausgewählten Textes deutlich darauf aufmerksam machen, dass es hier auch Informationen gibt, die besondere Aufmerksamkeit erfordern (Zahlen und Namen). Dies gilt besonders bei den Anfängergruppen. Aus diesem Grund wurden die betroffenen Stellen im Text markiert.

2.4 Das Vom-Blatt-Dolmetschen

Das Vom-Blatt-Dolmetschen stellt eigentlich eine Übergangsform zwischen Übersetzen und Dolmetschen dar, da in der Ausgangssprache der schriftliche Text vorliegt, der zugleich fließend und möglichst schnell in der Zielsprache mündlich dargeboten werden muss. Obwohl diese Form des Dolmetschens in der Dolmetschpraxis nicht so oft vorkommt, wird sie in den Dolmetschseminaren recht häufig eingesetzt.

Die Lernenden bekommen den schriftlichen Text in deutscher Sprache und präsentieren ihn fließend in ihrer Muttersprache. Hier wird die sprachliche Flexibilität geübt, weil der Text möglichst getreu und der gesprochenen Sprache entsprechend schnell in die Zielsprache überführt werden soll. Dabei muss das passende Wortmaterial in der Zielsprache aktiviert werden. All das passiert unter Beachtung der Strukturen der gewählten Zielsprache.

Mit dieser Übung in einer mehrsprachigen Gruppe wird ein hoher Anspruch an die Lehrkraft gestellt, weil die Palette der Zielsprachen ziemlich bunt ist. Dabei spielt eine große Rolle die intralinguale Übersetzung, durch die eventuelle Fehler oder Missverständnisse geklärt werden.

Als Vorlage zum Vom-Blatt-Dolmetschen können beliebige Zeitungsartikel benutzt werden, die über das aktuelle Geschehen berichten und das Interesse bei den Kursteilnehmenden wecken. Besonders für die Anfängergruppen im Dolmetschen sollte ein Text gewählt werden, dessen Satzbau und Strukturen möglichst der gesprochenen Sprache entsprechen. Beim folgenden Text muss auch das historische Hintergrundwissen in die Arbeit im Seminar miteinbezogen werden.

BEISPIEL – DAS VOM-BLATT-DOLMETSCHEN:

CORONA UND DIE DDR. So lacht das Internet in der Corona-Krise

Humor ist, wenn man trotzdem lacht. Das gilt erst recht in diesen Zeiten. Im Internet werden jede Menge witzige Bilder und Videos verbreitet, die auch an DDR-Zeiten erinnern.

Frank Wilhelm⁴

2.5 Körpersprache und Präsentieren

Rhetorische Fertigkeiten sind ein wichtiger Bestandteil des Dolmetschens. Es ist selbstverständlich, dass im Rahmen eines Dolmetschkurses kein systematischer Kurs der Rhetorik realisiert werden kann. Trotzdem ist es erforderlich, einerseits auf die Bedeutung der Körpersprache hinzuweisen, andererseits die Fertigkeit des Präsentierens mindestens in einem begrenzten Zeitraum praktisch zu üben.

⁴ Weiter verfügbar unter: <https://www.nordkurier.de/kultur-und-freizeit/so-lacht-das-internet-in-der-corona-krise-2538851303.html>.

Für das bewusste Wahrnehmen der Körpersprache eignet sich sehr gut der Einsatz eines Videos ohne Ton. Die Lehrkraft präsentiert ein kurzes Video vom Umfang bis höchstens 10 Minuten. Die Lernenden werden in Gruppen geteilt, schauen sich das Video zuerst ohne Ton an und schreiben ein „Drehbuch“ zu dem Gesehenen. Dann wird das Video mit Ton aufgelegt und beide Versionen verglichen. Anschließend werden verschiedene Interpretationen der Körpersprache (d. h. Gestik und Mimik der Schauspieler) diskutiert.

Für die Zwecke des internationalen Sommerkurses wurde das Video *Der Papst im Drogenkloster* benutzt. Das Ziel dieser Übung ist zu entdecken, welche Rolle die Körpersprache beim Dolmetschen spielt und wie man durch die (angemessene) Gestik und Mimik das Dolmetschen in Worten passend ergänzen kann.

Die Fertigkeit des Präsentierens gehört ebenso zur Grundausstattung eines Dolmetschers. Jeder Kursteilnehmer / Jede Kursteilnehmerin bereitet zu Hause einen Kurzvortrag (bis höchstens 5 Minuten Dauer) vor und trägt ihn im Seminar vor dem Plenum frei vor. Das Thema kann interkulturell formuliert sein, z. B. *Die beste Komödie aus meinem Heimatland*. Alle Kurzvorträge werden aufgenommen, im Plenum nochmals abgespielt und von allen Kursteilnehmenden mit Fokus auf das Inhaltliche und auf die Darbietung kommentiert. Schließlich werden alle Präsentationen ausgewertet (vgl. KAUTZ 2002: 405).

3 Einübung des eigentlichen Dolmetschens

Nach den Vorbereitungsübungen kann im Seminar das Einüben des eigentlichen Dolmetschens in Angriff genommen werden. Das Ziel des intensiven Sommerkurses ist, den Teilnehmenden die Grundprinzipien beider Arten des Dolmetschens näher zu bringen. Methodologisch wird die Reihenfolge vorgezogen, bei der zuerst das Konsekutivdolmetschen und erst dann das Simultandolmetschen gelehrt bzw. eingeübt werden soll. Der Grund dafür ist, dass beim Konsekutivdolmetschen die rezeptive und die produktive Phase in einem längeren zeitlichen Abstand voneinander liegen. Deshalb gewährt diese Art des Dolmetschens mehr Raum für die Erklärung und Korrektur möglicher Fehler (vgl. KAUTZ 2002: 352).

3.1 Konsekutivdolmetschen

Das Einüben des Konsekutivdolmetschens ist im Rahmen des intensiven Sommerkurses einerseits durch das begrenzte zeitliche Volumen, andererseits durch die internationale Zusammensetzung der Teilnehmenden bedingt. Das Konsekutivdolmetschen steht am Anfang des eigentlichen Dolmetschetrainings nicht nur aus Gründen der unmittelbaren

Korrekturmöglichkeit, sondern auch wegen der Gelegenheit eines getrennten Übens der Dolmetschteilfertigkeiten.

Problematisch ist auch die Reihenfolge des Dolmetschens. Kautz (vgl. KAUTZ 2002: 352) empfiehlt, mit der Richtung Muttersprache-Fremdsprache zu beginnen. Dem Charakter eines internationalen intensiven Dolmetschkurses entspricht jedoch diese Reihenfolge nicht. Da die deutsche Sprache in der Position der Lingua franca auftritt, muss die Reihenfolge Fremdsprache-Muttersprache bevorzugt werden. Die Kursteilnehmer hören sich also einen Text in deutscher Sprache an, der anschließend in einzelne Muttersprachen konsekutiv gedolmetscht wird. So wird eine höhere Effektivität des Bildungsprozesses erzielt.

Am Anfang des Dolmetschtrainings bewährte sich, einen schon früher eingesetzten Text im mäßigen Sprachtempo einzusetzen. Dementsprechend kann die Lehrkraft den Text *240.000 Euro für Instagram-Toilette* (s. Beispiel – Gedächtnisspiel B) in Sequenzen vorlesen und die Teilnehmenden dolmetschen sie in ihre jeweilige Muttersprache nacheinander im Plenum. Der relativ hohe Zeitaufwand dieser Aktivität wird durch die internationale und interkulturelle Dimension des Dolmetschens ausgewogen. Ein weiterer gewünschter Vorteil besteht darin, dass durch die Verwendung eines bekannten Textes der Anfangsstress beim Dolmetschen wegfällt und mit einem schon früher präsentierten Wortschatz gearbeitet wird. So können sich die Lehrkraft sowie die Kursteilnehmenden völlig auf die Präzisierung der Dolmetschfertigkeiten konzentrieren.

Nach dieser Anfangsphase kann ein unbekannter Text mit bekanntem Kontext eingesetzt werden. So wird teilweise auch mit bekanntem Wortschatz gearbeitet, der gelegentlich erweitert wird. Hier spielt die vorangegangene Recherche zum gewählten Thema eine wichtige Rolle. Das Sprachtempo bleibt jedoch immer noch mäßig. Die Arbeitsweise bleibt immer dieselbe, mit dem Unterschied, dass sich allmählich die Perioden der Erklärung und Präzisierung einzelner Dolmetschfertigkeiten zugunsten des eigentlichen Dolmetschens verkürzen.

Die letzte Phase des Konsekutivdolmetschens ist der Einsatz unbekannter Texte in (zuerst teilweise) unbekanntem Kontexten. Diese Phase erfordert eine größere Erfahrung im Dolmetschen, was bei den Teilnehmern des intensiven Sommerkurses meistens nicht der Fall ist. Deshalb wird überwiegend mit unbekanntem Texten in bekannten Kontexten gearbeitet.

3.2 Simultandolmetschen

Das Einüben des Simultandolmetschens wird im Rahmen des intensiven Sommerkurses erst zum Schluss realisiert, wenn sich die Kursteilnehmer mit den Grundsätzen des Dolmetschens vertraut gemacht haben. Es handelt sich eigentlich um eine Einführung in das Simultandolmetschen, weil eigentlich nur zwei wichtige Ziele, d. h. die Verwendung

der Dolmetschanlage (in der Kabine) und ein Versuch der Bewältigung der Mehrfachtigkeit des Simultandolmetschers, zu erreichen sind.

In der ersten Phase des Simultandolmetschens wird großer Wert auf die Recherche gelegt. Die Teilnehmer suchen inhaltliche Informationen sowie sprachliches Material zum Thema des zu dolmetschenden Textes im Internet und tragen sie in ihre Glossare ein. Dann kommt es zum Dolmetschereinsatz in der Kabine.

Die Auswahl des Textes erfolgt ähnlich wie beim Konsekutivdolmetschen. Es werden zuerst bekannte Texte im mäßigen Sprachtempo bevorzugt, damit sich die Studierenden ausschließlich auf die Synchronisierung der Tätigkeiten in der Dolmetschkabine konzentrieren können. Erst wenn sich zeigt, dass dies geschafft wurde, kann ein unbekannter Text im bekannten Kontext eingesetzt werden. Auf den Einsatz eines unbekanntes Textes im unbekanntes Kontext wird bei den Dolmetscheleven u. a. auch aus psychologischen Gründen verzichtet. Dafür wird ein großer Wert auf die Auswahl der für die jeweilige Gruppe thematisch relevanten Texte für das Dolmetschen in der Kabine gelegt. Die mehrjährigen Erfahrungen zeigen, dass sich vor allem der Dolmetschereinsatz in der Kabine und die Nutzung der technischen Möglichkeiten der Dolmetschanlage als wesentliche Faktoren der positiven Motivierung erweisen.

4 Sonderübungen für mehrsprachige Gruppen

Beim Unterrichten von mehrsprachigen Gruppen kann es manchmal passieren, dass die Lehrkraft eine der Sprachen nicht beherrscht. In dem Fall des internationalen Sommerkurses war es Türkisch. Die Form des Kurses erlaubt es, sich mit dieser Situation so auseinandersetzen, dass auch die Kursteilnehmenden, deren Muttersprache Türkisch ist, adäquat an den Aktivitäten im Kurs teilnehmen. Zu diesem Zweck werden folgende Dolmetscharten eingesetzt: das Flüsterdolmetschen (Chuchotage) und das Relaisdolmetschen.

4.1 Flüsterdolmetschen (Chuchotage)

Die Kursteilnehmenden arbeiten zu zweit, wobei in jedem Paar ein/eine türkischer/e Muttersprachler/-in ist. Eine andere Gruppe von türkischen Muttersprachlern hat die schriftliche Zusammenfassung einer türkischen Videosequenz vorbereitet, die jetzt als Vorlage zum Dolmetschen zur Verfügung gestellt wird. Jede*r türkische Muttersprachler*in dolmetscht mittels des Flüsterdolmetschens diese unbekanntes türkische Videosequenz ins Deutsche. Der andere Kursteilnehmende präsentiert im Paar schließlich den Inhalt des geflüsterten Textes im Plenum auf Deutsch. Beide Versionen in Deutsch (die schriftliche Zusammenfassung von einer anderen türkischen Gruppe und

der gerade präsentierte Text) werden zum Schluss verglichen und das Dolmetschen wird ausgewertet.

4.2 Relaisdolmetschen

Bei dieser Dolmetschart tritt das Türkische als die sog. kleinere (weniger verbreitete) Sprache und das Deutsche als die sog. größere Sprache auf.

Eine Gruppe türkischer Kursteilnehmender bereitet im Voraus schriftliche Zusammenfassungen ausgewählter türkischer Videosequenzen in Deutsch vor. In der Leitkabine wird aus dem Türkischen in das Deutsche gedolmetscht. Die anderen (nicht türkischsprachigen) Kabinen übernehmen die deutsche Version als Ausgangstext für das Dolmetschen in ihre jeweilige Muttersprache (Tschechisch, Russisch oder Spanisch).

Zum Schluss werden die schriftliche Zusammenfassung von einer anderen türkischen Gruppe und der gerade präsentierte Text in der jeweiligen Muttersprache von der Lehrkraft verglichen und ausgewertet.

5 Effektivität der Methoden

Bei der Auswertung dieser Methoden muss die zeitliche Begrenzung des internationalen Kurses in Betracht gezogen werden. Die Auswertung verläuft nach dem Kriterium der Stufe der erreichten Äquivalenz der gedolmetschten Texte durch den Vergleich am Anfang und am Ende des Kurses. Diese wird anschaulich durch die von der Lehrkraft gefertigte Videoaufnahme im Kurs präsentiert. Evaluiert wird der jeweils realisierte Kurs. Wenn man das Niveau der Dolmetschfertigkeiten im ersten Seminar mit dem Grad dieser Fertigkeiten am Ende des Kurses vergleicht, kommt man eindeutig zu einer positiven Feststellung in der Richtung Aneignung der Strategie des Dolmetschens.

Für die meisten Kursteilnehmenden stellt der internationale Kurs die erste Begegnung mit dem Dolmetschen dar, dementsprechend verfügen sie am Anfang über Nullkenntnis Dolmetschen. Zum Schluss sind alle Studierenden fähig, die ihrem Sprachniveau entsprechenden Texte vom Blatt zu dolmetschen und konsekutiv zu dolmetschen. Etwa bei einem Drittel der Kursteilnehmenden entwickelt sich während dieser kurzen Zeit auch die Fähigkeit, einfache Texte simultan zu dolmetschen. Diese Tatsache wurde in allen Sommerkursen in den Jahren 2015 – 2019 empirisch festgestellt.

Die Effektivität der Aneignung der Dolmetschfertigkeiten in dem intensiven Kurs ist mit der Effektivität in einem geläufigen Semesterkurs nicht vergleichbar. Was jedoch zu vergleichen ist, ist das Niveau der Aneignung der Dolmetschstrategien, weil die Teilnehmenden in dem intensiven Kurs dank der zeitlichen Begrenzung motivierter sind und intensiver arbeiten. Ein besseres Sprachniveau der Studierenden, wobei das Niveau zum Teil stark schwankt, ist hierbei als erwünschtes 'Nebenprodukt' anzusehen.

6 Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel befasst sich mit der Methodik des Dolmetschunterrichts bei mehrsprachigen Gruppen. Der Ausgangspunkt ist die Tradition der Mehrsprachigkeit in Europa und die aktuelle Nachfrage nach internationalen Sprachkursen. Damit wird die Bedeutung internationaler Kurse begründet. Ein Spezifikum in diesem Bereich ist der Dolmetschunterricht in einer mehrsprachigen Gruppe. Er stellt besondere Anforderungen sowohl an die Lehrkraft als auch an die Studierenden. Im Artikel wird die Struktur eines Dolmetschkurses dargestellt, der im Rahmen des intensiven Sommerkurses an der Universität Pardubice (CZ) verläuft. Dabei werden schrittweise alle Phasen des Dolmetschunterrichts in einer mehrsprachigen Gruppe dargestellt, die zum Einüben des Konsekutiv- und Simultandolmetschens führen, seien es die Vorbereitungsübungen zum Dolmetschen, Übungen zur Aktivierung der rhetorischen Fertigkeiten oder das eigentliche Dolmetschen. Aufmerksamkeit wird unter anderem auch der Eingliederung der sog. kleineren Sprachen (hier: Türkisch) gewidmet. Es werden Sonderübungen vorgeschlagen, die auch den Muttersprachler*innen der weniger verbreiteten Sprachen ermöglichen, an einem internationalen Dolmetschkurs adäquat und vollwertig teilzunehmen. Zum Schluss wird die Effektivität der angewandten Methoden ausgewertet.

Literatur

- FUCHS, Günther/ SCHOLZE, Udo/ ZIMMERMANN, Detlev (2004): Werden und Vergehen einer Demokratie. Frankreichs Dritte Republik in neun Porträts. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag GmbH.
- KAUTZ, Ulrich (2002): Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. München: Iudicium und Goethe Institut.
- SUCHÁ, Jitka (2015): Trénujte si paměť. Praha: Portál.
- TRABANT, Jürgen (2014): Globalesisch oder was? Ein Plädoyer für Europas Sprachen. München: C. H. Beck.

Internetquellen

- MÄRCHEN FÜR KINDER - GUTENACHTGESCHICHTEN: Hänsel und Gretel
 [online]. 20.05.2017 [Stand 31.03.2020]. Verfügbar unter:
https://www.youtube.com/watch?v=IG0qAy_LEPE

- RED (2019): 240.000 Euro für Instagram-Toilette. In: Stuttgarter Zeitung [online]. 12.06.2019 [Stand 31.03.2020]. Verfügbar unter: <https://www.stuttgarterzeitung.de/inhalt.australien-240000-euro-fuer-instagram-toilette.39442cb9-e9f4-44d8-87d0-76f5171c3118.html>
- RENAN, Ernest (1882): Was ist eine Nation? [online]. Nationale Identität: Was ist eine Nation? [Stand 04.01.2020]. Verfügbar unter: https://www.zeit.de/reden/die_historische_rede/200109_historisch_renan/komplettansicht
- SAHLING, Bettina (2017): Lachen am Weltlachtag. In: newslicher [online]. 05. 05. 2017 [Stand 31.03.2020]. Verfügbar unter: <https://www.newslichter.de/2017/05/lachen-am-weltlachtag/>
- SKETCH HISTORY, ZDF: Der Papst im Drogenkloster [online]. 29.04.2016 [Stand 31.03.2020]. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=19IKrID0EqE>
- WILHELM, Frank (2020): Corona und die DDR: So lacht das Internet in der Corona-Krise. In: Nordkurier [online]. 25.03.2020 [Stand 31.03.2020]. Verfügbar unter: <https://www.nordkurier.de/kultur-und-freizeit/so-lacht-das-internet-in-der-corona-krise-2538851303.html>

Gestaltungsmöglichkeiten des Deutschunterrichts an pädagogischen Universitäten der Ukraine

VALENTYNA KARPIUK – YULIYA KAZHAN
STAATLICHE PÄDAGOGISCHE UNIVERSITÄT KRYVVI RIH
STAATLICHE UNIVERSITÄT MARIUPOL
UKRAINE

Abstract:

Im Beitrag werden der Zustand und die Perspektiven des Deutschunterrichts für künftige Deutschlehrer:innen in der Ukraine betrachtet. Angeschnitten werden verschiedene Möglichkeiten des Studiums der deutschen Sprache an philologischen Fakultäten der ukrainischen Universitäten. Ein großer Wert wird auf die Besonderheiten, Formen und Spezifika der Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts, die zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz sowie der professionellen Lehrkompetenz der angehenden Deutschlehrer:innen beitragen, gelegt. Es wird über die positiven Erfahrungen mit dem Einsatz der DLL-Reihe des Goethe-Instituts für die Entwicklung der professionellen Kompetenz der Lehramtsstudierenden an der Uni Mariupol und über das Projektlernen an der Uni Kryvyi Rih berichtet. Die Möglichkeiten für die Didaktisierung der Materialien, die von den Lehrkräften und Studierenden über Deutsche und deren Spuren in der Ukraine gesammelt wurden, werden dargestellt.

Schlüsselwörter: Deutschunterricht, Didaktisierung des Stoffes, Arbeitsformen, Projekt, Deutsch Lehren Lernen (DLL), Praxiserkundungsprojekt (PEP), Unterrichtsplanung.

Organization of German language teaching at pedagogical universities of Ukraine

Abstract:

The article looks at the state and perspectives of the German language teaching for future German teachers in Ukraine. Various possibilities for learning the German language at philological faculties of universities of Ukraine are touched upon. Great emphasis is placed on the peculiarities, forms and specifics of the lessons' organization possibilities, which motivate the students to master German. It reports on the positive experiences with the use of the DLL series of the Goethe-Institut for the development of professional competence of the future German teachers at the University of Mariupol and on project learning at the University of Kryvyi Rih. The possibilities for the didacticisation of the materials collected by teachers and students about Germans and their traces in the Ukraine are presented.

Keywords: German lessons, didactics of the material, forms of work, project, Learn to teach German (DLL), Practice exploration project (PEP), Lesson planning.

1 Einleitung

Die wichtigste Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts an den Universitäten, die angehende Deutschlehrer:innen ausbilden, besteht in der praktischen Beherrschung einer Fremdsprache, in der Fähigkeit, eine fremdsprachliche Kommunikation mit Muttersprachlern:innen unter Berücksichtigung der kulturellen Besonderheiten zu führen, weil die Sprache und die Kultur bekanntlich untrennbar sind. Es ist klar, dass eine gut entwickelte kommunikative Kompetenz ein Schlüssel zur erfolgreichen Integration der angehenden Deutschlehrer:innen in das berufliche Leben ist, deswegen entstehen neue Methoden und Lehrformen, die darauf abzielen, die kommunikative Kompetenz der Studierenden zu entwickeln und ihre Sprachfähigkeiten zu verbessern.

Die Suche nach neuen Formen und Methoden der Unterrichtsgestaltung ist unter anderem mit mangelnder Motivation der Studierenden verbunden. In der letzten Zeit kann man an ukrainischen Universitäten die Situationen beobachten, dass leistungsschwache Schulabgänger:innen sich für das Fremdsprachenstudium entscheiden, weil sie hier die Chancen sehen, einen Studienplatz zu bekommen. Deswegen haben so motivierte Studierende Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache und die Aufgabe der Lehrkraft besteht darin, die kognitiven Prozesse der Student:innen im Unterricht zu aktivieren. Moderne Lehrmethoden wie Lernen in Kooperation, Einsatz neuer Informationstechnologien und Internet-Ressourcen sowie verschiedene spielerische Formen des Unterrichts helfen bei der Umsetzung eines persönlichkeitsorientierten Lernansatzes, sorgen für Individualisierung und Binnendifferenzierung unter Berücksichtigung der Fähigkeiten der Studierenden, ihrer Fremdsprachenkenntnisse, Neigungen usw. Das Ziel des Fremdsprachenstudiums ist unter anderem die Entwicklung des kritischen und kreativen Denkens der Studierenden, ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien, der wissenschaftlichen Forschungskompetenz sowie der Bereitschaft zum lebenslangen Lernen, was aus dem Lehrerberuf nicht wegzudenken ist.

Außerdem ist die Internationalisierung des Studiums eine wichtige Voraussetzung für die Akkreditierung der Studiengänge, deswegen suchen die Lehrstühle immer intensiver nach verschiedenen Möglichkeiten an den Mobilitätsprogrammen wie Erasmus teilzunehmen. Die Kooperationsvereinbarungen mit deutschen Partnern, wie zum Beispiel dem Goethe-Institut, gewinnen auch immer mehr an Bedeutung und tragen dazu bei, dass Studierende mehr Möglichkeiten bekommen, ihre kommunikative Kompetenz zu entwickeln und ihre Sprachkenntnisse auf die Probe zu stellen. Für die künftigen Deutschlehrkräfte ist es aber nicht weniger wichtig, sich in Fragen der Methodik/Didaktik des Deutschunterrichts auszukennen, weil didaktische und unterrichtsorganisatorische Kompetenzen der Lehrenden neben der Selbstkompetenz, Beziehungskompetenz, Gesprächskompetenz und fachlicher Kompetenz zu den wichtigen Merkmalen der Professionalität der Lehrperson gehören (SCHART,

LEGUTKE 2012: 56-57). Laut dem Modell von Hans Rudolf Lanker (nach SCHATZ, LEGUTKE 2012: 56-57) sind didaktische und unterrichtsorganisatorische Kompetenzen zwar weniger wichtig als Selbstkompetenz, Beziehungskompetenz und Gesprächskompetenz, was aber nicht bedeutet, dass ihre Entwicklung für die künftigen Deutschlehrer:innen keine große Rolle spielt. Um einen guten Deutschunterricht erteilen zu können, müssen alle oben genannten Kompetenzen einander ergänzen.

2 Gestaltungsmöglichkeiten des Deutschunterrichts

2.1 Einsatz der DLL-Reihe des Goethe-Instituts für die Entwicklung der methodischen und kommunikativen Kompetenz der Lehramtstudierenden an der Staatlichen Universität Mariupol

Deutsch lehren lernen (DLL) ist das Fort- und Weiterbildungsprogramm des Goethe-Instituts¹, das von den Experten:innen mit dem Zweck entwickelt wurde, den Deutschunterricht weltweit auf den neuesten Stand zu bringen. „DLL wurde in seiner Entstehung fachwissenschaftlich begleitet. Für die Beratung und inhaltliche Mitarbeit bei seiner Entwicklung wurden der wissenschaftliche Beirat Sprache des Goethe-Instituts und andere Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft gewonnen“². Die Reihe der DLL-Einheiten besteht aus 14 Büchern zu verschiedenen aktuellen Fragen der Methodik/Didaktik des Deutschunterrichts. Zu den meisten DLL-Einheiten wurden vom Goethe-Institut auch Online-Kurse entwickelt, die als Fortbildungskurse für Deutschlehrkräfte angeboten werden. Das Programm wird aber immer öfter von Universitäten für die Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache genutzt.

In der Ukraine gibt es zurzeit 16 Hochschulkooperationen³, die erste Kooperationsvereinbarung wurde 2016 mit der Staatlichen Universität Mariupol unterzeichnet, wo ein eigenes Modell der Implementierung der DLL-Inhalte ausgearbeitet wurde, und zwar folgendes: Lehramtstudierende fangen im 7.Semester mit einem DLL-Propädeutikum an, das vom Goethe-Institut mit dem Zweck entwickelt wurde, den Studierenden den ersten Einblick in die DLL-Inhalte zu gewährleisten. Im 8. Semester steht die DLL-Einheit 6 „Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung“ auf dem Programm, die den Studierenden als 10-wöchiger Online-Kurs zur Verfügung steht. In den Jahren 2016-2019 wurden die Materialien aus der DLL-Einheit 6 im Blended-Learning-Format bearbeitet, jede Woche gab es Präsenzveranstaltungen, wo die während der Woche online bearbeiteten Aufgaben diskutiert und erklärt wurden. Mit

¹ https://de.wikipedia.org/wiki/Deutsch_Lehren_Lernen [02.01.2022].

² <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll/qst.html> [02.01.2022].

³ <https://www.goethe.de/ins/ua/de/spr/unt/for/gia/dll/aba.html> [02.01.2022].

dem Anfang der Covid 19-Pandemie werden den Studierenden statt Präsenzunterricht Live-Online-Sitzungen im Zoom angeboten, wo einzelne Aufgaben aus dem Kurs näher betrachtet und besprochen werden.

Die Inhalte des DLL 6-Kurses betreffen Standards (fachdidaktisch begründete Leistungserwartungen an Lernende) beim Lehren und Lernen der Sprachen, Prinzipien des Deutschunterrichts, Leitfragen der Unterrichtsplanung, Modelle für die Unterrichtsplanung und Phasen des Deutschunterrichts (ENDE, GROTHJAHN, KLEPPIN, MOHR 2013). DLL 6 bietet den Studierenden alle möglichen Instrumente zur Planung des erfolgsorientierten Unterrichts. Im ersten Kapitel geht es um die Rahmenbedingungen des Unterrichts, wie Curricula und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) (TRIM, NORTH, COSTE 2001), im zweiten Kapitel werden zentrale Fragen zur Unterrichtsplanung gestellt: Was wollen Lehrende erreichen? Wo stehen die Lernenden? Was tun die Lernenden, um das Lernziel zu erreichen? Was tut die/der Lehrende? Wie evaluieren Lehrende das Erreichen von Lernzielen? (ENDE, GROTHJAHN, KLEPPIN, MOHR 2013: 61–95).

Die Inhalte von DLL 6 sind für künftige Deutschlehrer:innen von großer Bedeutung und können während des Schulpraktikums, das am Ende des Kurses stattfindet und vier Wochen dauert, im Rahmen der Praxiserkundungsprojekte (PEP) auf die Probe gestellt werden. Praxiserkundungsprojekte sind ein fester Bestandteil aller DLL-Kurse, sie werden nach dem Abschluss des theoretischen Teils durchgeführt und beziehen sich auf einen Aspekt aus der jeweiligen DLL-Einheit. Durch das Beobachten und Reflektieren eigenen Unterrichts können Studierende das Lernen im Klassenzimmer optimieren, was das Hauptziel von dem PEP ist. Sie erfordern eine sehr genaue Planung, sorgfältige Vorbereitung und Auswertung. Von den Studierenden werden dabei Eigenverantwortung, Teamgeist, Selbstdisziplin, Selbstmanagement und Kreativität erwartet. Laut dem DLL-Konzept muss ein Praxiserkundungsprojekt im Laufe von einer relativ kurzen Zeit durchgeführt werden und wird von einer Erkundungsfrage bestimmt.

Die Kursteilnehmenden finden sich in Kleingruppen von 2–3 Personen (Tandems bzw. Tridems) zusammen und formulieren eine Erkundungsfrage, die auf dem Hintergrund der DLL-Einheit 6 beruht und durch die die Studierenden zu Forschern im eigenen Unterricht werden. Sie planen dann den Unterricht, in dessen Rahmen sie der Erkundungsfrage nachgehen und das Unterrichtsgeschehen mithilfe von unterschiedlichen Instrumenten, wie zum Beispiel Feldnotizen, Fragebögen, Beobachtungsbögen, Ton- oder Videoaufnahmen, beobachten. Auf solche Weise sammeln sie Daten, werten sie aus und fassen abschließend die Erkenntnisse zusammen. Ein Praxiserkundungsprojekt soll laut Michael Schart und Michael Legutke „klein und fein“ sein (SCHAT, LEGUTKE 2012: 163) und bestimmte Kriterien erfüllen:

Das PEP kann mit realistischem Arbeitsaufwand durchgeführt und dokumentiert werden (z.B. innerhalb einer Woche, im Rahmen von zwei UE).

Ausgangspunkt für das PEP ist ein Impuls, der aus der bearbeiteten DLL-Einheit kommt. Das Ergebnis des PEPs liefert einen eigenen Beitrag zum Rahmenthema der Fortbildung.

Die PEP-Frage ist eine Frage, die sich aus den Erfahrungen/Reaktionen/Interessen der Teilnehmenden und aus ihrer Auseinandersetzung mit den Inhalten der DLL-Einheit heraus ergeben. PEP-Fragen sind damit „individuell relevante“ Fragestellungen.

Es gibt eine klare Leitfrage zum PEP, z.B.: Was verändert sich in meinem Unterricht, wenn ich ... tue, plane, weiß ...?

Die Teilnehmenden formulieren klare Kriterien/Indikatoren, anhand derer sie die PEP-Frage beantworten können.

Die Teilnehmenden können der PEP-Frage durch Experimentieren/gezielte Beobachtungen/Befragungen nachgehen und sie beantworten. Die „Methoden“ sind der Fragestellung angemessen. (BORNELEIT, BÖTTGER, ENDE et al. 2014: 112)

Über die Erfahrungen, die dabei gemacht werden, tauschen sich die Studierenden in der Gruppe aus. Da sie fast keine Unterrichtserfahrung haben, brauchen sie die intensive Betreuung seitens der Tutoren. Am Lehrstuhl für deutsche und französische Philologie der Staatlichen Universität Mariupol sind im Moment zwei Lehrkräfte tätig, die vom Goethe-Institut Ukraine als DLL-Tutorinnen ausgebildet wurden, um die DLL-Kooperation umzusetzen. Die intensive Betreuung der Studierenden durch Tutorinnen trägt dazu bei, dass die meisten den Kurs erfolgreich abschließen und die Teilnahmebestätigungen erhalten, die international anerkannt sind.

Im Sommersemester 2020-2021 zum Beispiel haben am DLL 6-Kurs 7 DaF-Studierende teilgenommen, von denen sechs die TN-Bestätigungen bekommen haben und den Kurs beim Ausfüllen von Fragebögen als sehr nützlich und sogar „bahnbrechend“ eingeschätzt haben. Einerseits war der Kurs eine richtige Herausforderung für alle, weil die Studierenden einerseits keine bzw. eine sehr geringe Unterrichtserfahrung und andererseits oft Probleme mit dem Verstehen der Texte hatten, die sehr viele Fachbegriffe beinhalteten. An der Stelle soll bemerkt werden, dass das erforderliche Sprachniveau für die Teilnahme am Kurs B2 ist. Außerdem habe der Kurs laut Aussagen der Studierenden ihnen die Erkenntnis gebracht, dass die Planung des Unterrichts ein sehr vielseitiger Prozess sei, der verschiedene Aspekte beinhaltet und spezielle methodisch-didaktische Kenntnisse erfordert. Sie würden gerne noch an einem DLL-Kurs teilnehmen, um ihre Kenntnisse in der Methodik/Didaktik des Deutschunterrichts zu vertiefen und sich sicherer als Deutschlehrer:innen zu fühlen.

Im Folgenden werden exemplarisch zwei Praxiserkundungsprojekte dargestellt, die von Studierenden im Sommersemester 2020–2021 in die Praxis umgesetzt wurden. Alle Beispiele sind den Dokumentationen entnommen, die nach dem Abschluss des Kurses an das Goethe-Institut Ukraine zur Bewertung abgeschickt wurden. Dazu gehören das Formular zur Dokumentation eines Praxiserkundungsprojektes, das den Studierenden als Vorlage gegeben wird, und die Power Point-Präsentation, wo die Ergebnisse der Gruppenarbeit dargestellt werden.

Tandem 1.

PEP-Frage: Was verändert sich in meinem Unterricht, wenn ich aktivierende Arbeitsformen, und zwar die Autogrammjagd einsetze, damit meine Schüler:innen das grammatische Material besser verstehen und anwenden können?

Impuls: Auf Seite 82 in der DLL 6 haben wir über solche Arbeitsform wie Autogrammjagd erfahren und haben beschlossen, diese Arbeitsform in unserem PEP auszuprobieren. Die Aufgabe für Schüler:innen war folgende: Die Jugendlichen mussten sich gegenseitig zu einem Thema befragen, sie stellten Fragen, die auf den Arbeitsblättern standen. Wer die meisten Antworten gesammelt hat und am schnellsten war, hat gewonnen. Wir glauben, dass die Schüler:innen mit Hilfe dieser Arbeitsform das grammatische Thema besser verstehen und üben können, indem sie in ihren Fragen dieselbe Struktur verwenden. Darüber hinaus ist dies ein kreatives und interessantes Spiel, dank dem die Kinder aktiv sind.

Indikatoren: aktive Teilnahme der Lernenden am Unterricht, Motivation und Automatisierung der Fertigkeiten.

Datenerhebungsinstrumente: Beobachtungsbogen für die hospitierende Lehrkraft und Fragebögen für die Schüler:innen.

Ergebnisse: Während der Vorbereitung und der Durchführung von PEP (im Mariupoler Stadtlyzeum) habe ich festgestellt:

- Die Autogrammjagd ist sehr interessant für Kinder. Sie waren aktiv und motiviert, die Aufgabe zu erfüllen;
- nach der Autogrammjagd konnten die Schüler:innen mit meiner Hilfe selbst die Regeln des Gebrauchs von Lokalangaben mit Dativ und Akkusativ formulieren und verstehen. Während des Spiels fragten die Schüler:innen „Reist/gehst/steigst du gerne...?“ und mussten antworten „Ja (nein), ich reise (nicht) gern nach Deutschland (ans Meer, an den Strand, auf den Berg)“. Da sie in ihren Fragen dieselben Kombinationen verwendeten, hatten sie anschließend keine Probleme mit dem Verständnis der grammatischen Regel.

Tridem 2.

PEP-Frage: Was verändert sich in unserem Unterricht, wenn wir Wettbewerbselemente und interaktive Tafeln zur Lerneraktivierung verwenden?

Impuls: Der Impuls für unsere PEP-Frage haben wir auf der Seite 29 in DLL 6 gefunden. Wir haben über das Prinzip der Lerneraktivierung gelesen. Dieses Prinzip sieht voraus, dass Lernende, die sich im Unterricht aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen, diesen tiefer verarbeiten und dadurch möglicherweise bessere Lernergebnisse erreichen.

Indikatoren: aktive Teilnahme der Lernenden am Unterricht, Interesse am Thema, Automatisierung der Fertigkeiten.

Datenerhebungsinstrumente: Beobachtungsbogen für die hospitierende Lehrkraft und Fragebögen für die Schüler:innen.

Ergebnisse: Während unseres PEPs haben die Lernenden verschiedene Übungen an der interaktiven Tafel gemacht, zum Beispiel Zuordnungsübungen, Einsetzübungen, Memory. Wir haben festgestellt, dass:

- Die Arbeit mit der interaktiven Tafel hilft den Lernenden aktiver im Unterricht zu sein;
- Lernende möchten regelmäßig mit der interaktiven Tafel im Unterricht arbeiten;
- Übungen an der interaktiven Tafel helfen die Fertigkeiten zu automatisieren.

Aus den vorgestellten Dokumentationen können wir schlussfolgern, dass die Arbeit an den Praxiserkundungsprojekten zur Entwicklung der methodischen Kompetenzen der Studierenden und ihrer professionellen Entwicklung beigetragen hat. Außerdem wurden im Laufe des Kurses ihre sogenannten Soft Skills entwickelt, wie zum Beispiel Teamfähigkeit, Fähigkeit zum selbstständigen Lernen, Selbstorganisation, Verantwortungsbereitschaft, Reflexionsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit u.a., was in den von dem Ministerium für Bildung der Ukraine entwickelten Standards als integrierter Bestandteil des Lehramtstudiums betrachtet wird.

Bei der Präsentation der Ergebnisse im Plenum, die in den letzten Tagen des Kurses nach dem Abschluss des Praktikums stattgefunden hat, konnten die Studierenden auch ihre Schreib- und Redefähigkeiten demonstrieren, weil sie nicht nur eine Präsentation vorbereiten, sondern auch einen Vortrag halten, sowie die Ergebnisse der Praxiserkundungsprojekte schriftlich dokumentieren und reflektieren und dabei individuelle Erfahrungen und Erkenntnisse festhalten mussten.

2.2 Forschungs- und Lernprojekte im Deutschunterricht an der Staatlichen pädagogischen Universität Kryvyi Rih

In diesem Beitrag möchten wir auf einige didaktische Ideen eingehen, die im Deutschunterricht verwendet werden können. Die Quelle von Formen und Methoden der Gestaltung des Deutschunterrichts an der Staatlichen pädagogischen Universität Kryvyi Rih war die Teilnahme am Projekt des Forschungszentrums DiMOS „Geschichte, Gegenwart und zukünftige Potentiale des Deutschen in der Ukraine“, an dem viele ukrainische Universitäten teilgenommen haben. Unter den Teilnehmenden waren sowohl Lehrkräfte als auch Studierende, für die das Projekt, dessen Ziele und Aufgaben eine echte Herausforderung darstellte, denn im Laufe der Arbeit an diesem Projekt wurden verschiedene Arbeitsformen eingesetzt. Dazu gehörten Recherchen im Internet, in den Archiven, Interviews u.a. (KARPIUK 2020a).

Viel Aufmerksamkeit wurde der Suche nach neuen Materialien, nach Gedenkstätten der Vergangenheit, nach Hinweisen und Beweisen der Anwesenheit, Tätigkeit und des Schaffens der Deutschen in den einzelnen Regionen der Ukraine geschenkt und eine wichtige Aufgabe war auch die Didaktisierung und die Implementierung von Materialien in den Lehrprozess.

Die Besonderheit des Projektes bestand darin, dass diese Forschungsarbeiten im festen Zusammenhang mit der Untersuchung der Heimatregionen standen. Bei der Suche nach deutschen Spuren in der Ukraine und deren Regionen erforschten die Studenten:innen die Geschichte und die Gegenwart des Heimatlandes und der Heimatstädte, trafen sich mit der Leitung der Universitäten und Schulen, der Betriebe und gesellschaftlichen Organisationen, die eine direkte oder indirekte Beziehung mit der deutschen Sprache, der deutschen Kultur oder Geschichte haben.

Es ist zu beachten, dass national-regionale Bildungsinhalte, die den Einsatz von Bildungsmitteln und -formen unter Berücksichtigung von historischen und kulturellen Besonderheiten der Region einschließen, in den Vordergrund rücken. Denn die Beherrschung der Geschichte des Heimatlandes weckt den Respekt vor der eigenen und fremden Kultur, Toleranz, die Bereitschaft zum interkulturellen Dialog und zur Zusammenarbeit. Darüber hinaus ermöglicht die Behandlung der heimatkundlichen Themen im Deutschunterricht eine individuelle Gestaltung des Lernens, da die fremdsprachliche Kommunikation den persönlichen Erfahrungen der Studierenden nähergebracht wird und ihnen die Möglichkeit gibt, Informationen und Fakten aus dem Alltag in kommunikativen Situationen zu benutzen. Diese Form der Arbeit trägt zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Studenten:innen bei, zur Bildung einer Grundlage für die soziokulturelle Kompetenz, die das Wissen über die beispielsweise wichtigsten Bräuche, Traditionen, Realitäten des Landes einschließt, dessen Sprache erlernt wird.

Es ist wichtig, bei der Auswahl des Lehrstoffs für solche Projekte bestimmte Kriterien zu berücksichtigen, zu denen folgende gehören:

- Landeskundlicher Wert;
- Aktualität, d.h. Fokus auf die Realität;
- Attraktivität des Lehrstoffes;
- Funktionalität des Lehrstoffes.

Die Umsetzung solcher Kriterien für die Auswahl der Lehrmaterialien im Deutschunterricht wirkt sich positiv auf die allgemeine Motivation der Studierenden aus, ermöglicht das intensivere Kennenlernen der deutschsprachigen Länder und ein tiefes Verständnis der Kultur ihres Heimatlandes und bereitet auf den interkulturellen Dialog vor.

In unserem Projekt wurden für die Gestaltung des Deutschunterrichts die Fakten der deutschen Geschichte in der Heimatstadt der Studierenden (Kryvyi Rih) herangezogen und die Recherchearbeit in Teams von Studierenden verschiedener Fachrichtungen trat in den Mittelpunkt. Die Studenten:innen der Fakultät für Geschichte haben die Forschungsarbeit in der Region durchgeführt und in den Archiven gearbeitet, während die Studenten:innen der Fakultät für Germanistik diese Texte und Materialien ins Deutsche übersetzt haben.

Bei der Übersetzung haben die Studenten:innen versucht, Wissen aus anderen Fachgebieten zu aktualisieren und zu übertragen, was von einem guten Lerneffekt zeugt.

Andererseits hat die Übersetzungsarbeit gezeigt, auch wenn die Studenten:innen ein hohes Niveau der kommunikativen Kompetenz haben und gut Deutsch verstehen und kommunizieren, die Arbeit an der Semantik des Sprachmaterials solcher Art eine extrem wichtige Aktivität im Unterricht bleibt. Die Studierenden hatten oft nur eine ungefähre Vorstellung von der Bedeutung mehrerer lexikalischer Einheiten, trennten keine synonymischen Reihen und verdrehten den Inhalt von Texten. Das bestätigt die Wichtigkeit der Übersetzungsarbeit im Deutschunterricht, die zur Beherrschung von abstrakten Nomen, polysemantischem Vokabular, phraseologischen Einheiten, Kultur, komplexen grammatikalischen Phänomenen und Konstruktionen, logischen Verbindungen in speziellen Einheiten (den sogenannten Superphrasal Units) und Texten beiträgt.

Im Zusammenhang mit dem Thema „Die deutschen Spuren in Kryvyi Rih“ können solche Arbeitsformen wie Projektarbeit, Arbeit im Tandem, verschiedene Gruppenspiele verwendet werden, die den Einsatz der neuen Informationstechnologien und Internetressourcen voraussehen. Besonders effektiv erwies sich die Projektarbeit, die es ermöglicht hat, das Interesse und die Motivation der Studenten:innen zu steigern, aufrechtzuerhalten und Bildungs- und Kommunikationsaktivitäten anzuregen. Bei der Projektarbeit ging es darum, die in der Region gefundenen Materialien über die deutsche Geschichte in Kryvyi Rih für die Entwicklung der Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen einzusetzen.

Der steigende Anteil der selbstständigen Arbeit der Studierenden, die Förderung ihrer persönlichen Entwicklung können die Lernmotivation und das Interesse zum Deutschlernen deutlich steigern und dadurch gute Ergebnisse in Bezug auf die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten liefern.

Als Ergebnis der Projektstätigkeit wurde eine Internet-Plattform⁴ entwickelt, wo Aufgaben und Übungen veröffentlicht sind, die von den Lehrkräften und Studenten:innen entwickelt und im Unterricht erprobt wurden. Sie können von den Lehrkräften und Studierenden, von allen, die sich für die deutsche Sprache und die Geschichte der Deutschen in der Ukraine interessiert, benutzt werden (KARPIUK 2019, 2020b).

3 Zusammenfassung

Die im Artikel beschriebenen Fallbeispiele der Gestaltungsmöglichkeiten des Deutschunterrichts, die von Studierenden der Universitäten in Mariupol und Kryvyi Rih durchgeführt wurden, erwiesen sich als effektiv und werden auch weiter im Lernprozess eingesetzt. In Mariupol lief die Phase der Pilotierung von dem Projekt von 2016 bis

⁴ <https://deutschespracheukr.wixsite.com/meinewebsite-2> [02.01.2022].

2019, seit 2020 sind die DLL-Inhalte ein fester Bestandteil der Bachelor- und Masterstudiengänge und werden als Wahlpflichtfächer angeboten. Das Goethe-Institut Ukraine unterstützt die 16 Partneruniversitäten, indem es die DLL-Bücher und DLL-Onlinekurse kostenlos zur Verfügung stellt und verschiedene Veranstaltungen für die Studenten:innen organisiert, wie zum Beispiel das am 12.11.2021 stattgefundene virtuelle Barcamp⁵ für DLL-Hochschulkooperationen der Ukraine, an dem Masterstudierende des Studiengangs „Deutsch für das Lehramt“ mit dem Vortrag „Lerneraktivierung mit Rückendiktat“ teilgenommen haben. Es ist auch geplant, ein Netzwerk der Partneruniversitäten in der Ukraine zu gründen, damit die Studierenden die Möglichkeit haben, an Onlinekursen in gemischten Gruppen teilzunehmen, was einen großen Beitrag zur akademischen Mobilität der Studierenden innerhalb der Ukraine leistet.

In Kryvyi Rih wird weiter in der Richtung „Deutsche Spuren in der Region Kryvyi Rih“ geforscht und die Projekte, an denen Studierende verschiedener Fachrichtungen gemeinsam arbeiten, stehen auf dem Programm. Es ist geplant, eine virtuelle Karte mit den Funden zu erstellen und die didaktisierten Materialien auf der Webseite hochzuladen.

Literaturverzeichnis

- BORNELEIT, Steffi/ BÖTTGER, Lydia/ ENDE, Karin. et al. (2014): Handbuch zur Durchführung einer Fort- und Weiterbildung mit Deutsch Lehren Lernen. Goethe-Institut.
- ENDE, Karin/ GROTHJAHN, Rüdiger/ KLEPPIN, Karin/ MOHR, Imke (2013): Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Deutsch Lehren Lernen. Einheit 6. München: Langenscheidt.
- KARPIUK, Valentyna (2020a): Praktische Umsetzung der Ergebnisse des Projekts 'Deutsche Spuren in Kryvyi Rih' In: Germanistik in transkulturellen Räumen: Theorie und Praxis: Lviv: PAIS, S. 73–74.
- KARPIUK, Valentyna (2019): Didaktisierte deutsche Spuren als Anreiz zum Erlernen des Deutschen in Kryvyi Rih. In: Moderne Germanistik auf der Suche nach einer neuen Identität: interdisziplinär, interkulturell, international. Ivano-Frankivsk: Kuschnyr G.M. 2019, S. 54–56.

⁵ <https://www.goethe.de/resources/files/pdf241/dll-barcamp-programm.pdf> [02.01.2022]

- KARPIUK, Valentyna (2020b): Entwicklung der landeskundlichen und kommunikativen Kompetenzen beim Erlernen des Deutschen in Kryvyi Rih. In: Osvitnyi vimir. Educational Dimension. N 2 (54), S. 70–83.
- SCHART, Michael/ LEGUTKE, Michael (2012): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. Deutsch Lehren Lernen. Einheit 1. Berlin u. a.: Langenscheidt/Klett.
- TRIM, John/ NORTH, Brian/ COSTE, Daniel (2001): Gemeinsamer europäischer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt.

Internetquellen

- https://de.wikipedia.org/wiki/Deutsch_Lehren_Lernen [Stand 02.01.2022]
- <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll/qst.html> [Stand 02.01.2022]
- <https://www.goethe.de/ins/ua/de/spr/unt/for/gia/dll/aba.html> [Stand 02.01.2022]
- <https://deutschespracheukr.wixsite.com/meinewebsite-2> [Stand 02.01.2022]
- <https://www.goethe.de/resources/files/pdf241/dll-barcamp-programm.pdf> [Stand 02.01.2022]

Autorinnen und Autoren/Authors/Autoři

<p>Assist. Prof. Dr. Kadir Albayrak Ege Universität Türkei albayrak1182@hotmail.com</p>	<p>Dr. päd. Valentyna Karpiuk Staatliche pädagogische Universität Kryvyi Rih Ukraine karpiukval2017@gmail.com</p>
<p>Dr. Ákos Bitter Universität Regensburg Deutschland akos.bitter@sprachlit.uni-regensburg.de</p>	<p>Dr. päd. Yuliya Kazhan Staatliche Universität Mariupol Ukraine, Mariupol ukashan2005@gmail.com</p>
<p>Dr.h. Svitlana Amelina, Professor Nationale Universität für Umwelt- und Lebenswissenschaften Ukraine, Kiew svetlanaamelina@ukr.net</p>	<p>Mgr. Lenka Matušková, Ph.D. Universität Pardubice Tschechien lenka.matuskova@upce.cz</p>
<p>Mgr. et BcA. Aneta Bučková, M.A. Bohemicum – Center for Czech Studies Universität Regensburg Deutschland aneta.buckova@ur.de</p>	<p>Prof. Dr. Ali Osman Öztürk Necmettin Erbakan Universität Konya/Türkei aozturk@erbakan.edu.tr</p>
<p>Dr. hab. Grzegorz Chromik Jagiellonen-Universität Polen gmchromik@yahoo.com</p>	<p>Dr. Iryna Selyshcheva Staatliche pädagogische Universität Kryvyi Rih Ukraine irusa72@gmail.com</p>
<p>PhDr. Mgr. David Fischböck Südböhmische Universität in Budweis Tschechien davidsmajdalf@seznam.cz</p>	<p>Prof. Dr. Max Siller Universität Innsbruck Österreich max.siller@uibk.ac.at</p>
<p>Prof. Dr. Vita Hamaniuk Staatliche pädagogische Universität Kryvyi Rih Ukraine vitana65@gmai.com</p>	<p>Dr. Orsolya Tamássy-Lénárt Andrássy Universität Budapest Ungarn orsolya.lenart@andrassyuni.hu</p>

<p>Prof. PhDr. Věra Höppnerová, DrSc. Wirtschaftsuniversität Prag Tschechien hopp@vse.cz</p>	<p>Orsolya Tóth Christliche Universität Partium Rumänien toth.orsolya@partium.ro</p>
<p>PhDr. Helena Jaklová, Ph.D. Universität Pardubice Tschechien helena.jaklova@upce.cz</p>	<p>Assist. Prof. Dr. Halime Yeşilyurt Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Türkei halime18mart@hotmail.com</p>

Interkulturalität in Sprache, Literatur und Bildung
Interculturality in Language, Literature and Education
Interkulturalita v jazyce, literatuře a vzdělání

Edited by / Herausgegeben von:

Bianca Beníšková

Published by / Verleger:

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Katedra cizích jazyků

Studentská 84

532 10 Pardubice

IČ 00216275

Volume / Band: 5

Publication Date / Erscheinungsdatum: 19.10.2022

Periodicity / Periodizität: biennial / alle zwei Jahre

Place / Erscheinungsort: Pardubice

Number of Pages / Seitenzahl: 244

ISBN 978-80-7560-431-6 (Print)

ISBN 978-80-7560-432-3 (PDF)

ISSN 2336-5307 (Print)

ISSN 2336-5315 (Online)

Rezensierte Beiträge der internationalen Konferenz *Interkulturelle und transkulturelle Dimension im linguistischen, kulturellen und historischen Kontext 2021*

7.–9. Oktober 2021, Univerzita Pardubice (Universität Pardubice)

Fakulta filozofická (Philosophische Fakultät)

Katedra cizích jazyků (Lehrstuhl für Fremdsprachen)

Peer-reviewed contributions to the international conference *Intercultural and Transcultural Dimensions in Linguistic, Cultural and Historical Context 2021*

7th–9th October 2021, Univerzita Pardubice (University of Pardubice)

Fakulta filozofická (Faculty of Arts and Philosophy)

Katedra cizích jazyků (Department of Foreign Languages)

Recenzované příspěvky mezinárodní konference *Interkulturní a transkulturní dimenze v lingvistickém, kulturním a historickém kontextu 2021*

7.–9. října 2021, Univerzita Pardubice, Katedra cizích jazyků

ISBN 978-80-7560-431-6 (Print)

ISBN 978-80-7560-432-3 (PDF)

ISSN 2336-5307 (Print)

ISSN 2336-5315 (Online)



UNIVERZITA
PARDUBICE