



**ACTA UNIVERSITATIS
DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE**

GERMANISTISCHE STUDIEN | BAND XIV

HERAUSGEGEBEN VON
MIHÁLY HARSÁNYI

EGER, 2026

Die wissenschaftlichen Beiträge der Katholischen Eszterházy Károly Universität erscheinen ab 2018 unter dem Reihentitel „Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae“ (Reihe IV) als Fortsetzung der Reihen „Acta Academiae Agriensis“ (Reihe I, 1955–1962), „Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Nova series“ (Reihe II, 1963–2008) und „Acta Academiae Agriensis. Nova series“ (Reihe III, 2009–2017).

**ACTA UNIVERSITATIS
DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE**

BAND XIV

GERMANISTISCHE STUDIEN

HERAUSGEGEBEN VON
MIHÁLY HARSÁNYI

EGER, 2026

**ACTA UNIVERSITATIS
DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE**

Band XIV

Germanistische Studien

HERAUSGEGEBEN VON
MIHÁLY HARSÁNYI

EGER, 2026

Anyanyelvi lektor/muttersprachliche Lektorin:

Holde Sonja Gomba

HU ISSN 2630-9513

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora
Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában

Kiadóvezető: Dinnyés Patrik

Felelős szerkesztő: Kuser Judit

Nyomdai előkészítés: Molnár Gergely

Megjelent: 2026

Készült: az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nyomdájában, Egerben

Felelős vezető: Kérészy László



INHALT

VORWORT

GYÖRGY SCHEIBL

- Das Modell eines doppelten generischen
Genderparadigmas im Deutschen7

LÁSZLÓ KOVÁCS

- Gendergerechtes Deutsch – eine moralische Positionierung? 21

KATALIN HORVÁTH

- Epistemische Modalverbverwendungen in der Nähesprache 43

MIHÁLY HARSÁNYI

- Deonymische Wortbildungskonstruktionen auf *-jule*
im Deutschen Referenzkorpus 57

SZILVIA NÉMETH

- Deutsche Idiome rund um die MUSIK
aus kognitiv-linguistischer Sicht..... 71

LUCA FEHÉRVÁRI

- „Hä?“ – ko-konstruierte Reparaturen und Disambiguierung
in *open class repair initiations*..... 89

LÁSZLÓ KOVÁCS

- Wir, Fuhrmann Henschel, und die KI. Was ist akademische Leistung
in der wissenschaftlichen Revolution des 21. Jahrhunderts? 101

IVETA ZLÁ

- Die Hotzenplotzer Region als Insel der Kreativität und Inspiration zwischen
Barock und Aufklärung..... 121

INGRID PUCHALOVÁ

- Heine und ich*. Zur literarischen Bipolarität in Friedrich Láms Lyrik
im Kontext der deutschsprachigen Dichtung der Zips
vor dem Hintergrund der Zeitung *Karpathen-Post* 133

NÓRA RADICS

- Die interkulturelle Perspektive in der Deutung des Erinnerungswerks
„Mehr Meer“ von Ilma Rakusa 157

ORSOLYA TAMÁSSY-LÉNÁRT

- Die ungarländische Rezeption der Grimm'schen Märchensammlung –
Die Märchen von Georg Gaál, Alois Mednyánszky und Johann Mailáth 167

KENDE VARGA	
„Wohin die Reise geht...“ Tendenzen in der ungarndeutschen Literatur im Spiegel ausgewählter Anthologien.....	181
HAJNALKA FORGÁCH	
Deutsche Belletristik in der Ghyczy-Sammlung.....	195
DAVID POLČÁK:	
Der Einfluss des Waldes auf die Figuren in Klostermanns Roman <i>Im Böhmerwaldparadies</i>	209
HENRIETT LINDNER	
Literaturtherapeutischer Ansatz in der Literaturvermittlung für zukünftige DaF-Lehrerinnen und -Lehrer.....	221
MARIANNA BAZSÓNÉ SÓRÉS	
Bedeutung des Fachwissens in der Lehrkräfteausbildung im Fach Germanistik.....	233
TÜNDE PAKSY	
Über Risiken und Nebenwirkungen ... Erfahrungen eines Projektseminars zum Thema Literaturverfilmung mit molekularer, adaptiver Projektmethode	245
HAJNALKA SABILE/ISTVÁN KISS	
Integriertes Fach- und Sprachlernen in einer digitalen Lernumgebung nach dem Modell von Josef Leisen.....	257
MARIANNA KESZTHELYI	
Sprachlerncoaching im DaF-Unterricht: Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung	275
VERFASSERINNEN UND VERFASSER	283

VORWORT

Der vorliegende XIV. Band der Reihe *Germanistische Studien* basiert auf den Ergebnissen der internationalen Germanistenkonferenz *Entdecken, erforschen, lehren – von der Theorie zur Praxis*, die am 22. Mai 2025 an der Eszterházy Károly Katholischen Universität (Eger) stattfand. Unsere wissenschaftliche Zusammenkunft stand unter einem besonderen Stern: Sie wurde anlässlich des 250-jährigen Jubiläums der Universität und zum 35-jährigen Bestehen des Lehrstuhls für Germanistik veranstaltet.

Das Ziel der Konferenz war, aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen der Germanistik zu beleuchten und den Austausch über innovative Ansätze und Forschungsarbeiten zu fördern. Besonderes Augenmerk lag darauf, wie die Germanistik zur Pflege der deutschen Sprache und Kultur beiträgt, aber auch auf den Herausforderungen, die sich in Forschung und Lehre durch die sich wandelnden gesellschaftlichen und akademischen Rahmenbedingungen ergeben.

Unser besonderer Dank gilt den Autorinnen und Autoren, die ihre Vorträge zur Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft sowie zur Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache für diesen Sammelband akribisch überarbeitet haben und den wissenschaftlichen Diskurs damit bereichern.

Eger, im Februar 2026

Der Herausgeber

GYÖRGY SCHEIBL

DAS MODELL EINES DOPPELTEN GENERISCHEN GENDERPARADIGMAS IM DEUTSCHEN

1 Problemstellung

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen geschlechtsunspezifizierte, d. h. generische Nomen/NP im Deutschen wie die Typen in (1) mit Genus-/Numerusangabe:¹

- (1) generisches Maskulinum (genM): ‚Teilnehmer‘ (Mask.)
 generisches Femininum (genF): ‚Teilnehmerin‘ (Fem.)
 generisches Neutrum (genN): ‚Teilnehmer‘ (Neut.)
 Binnen-I-Form: ‚TeilnehmerIn‘ (Fem.)
 Lexemepizönum: ‚Teilnehmerperson‘ (Fem.), ‚Organisationskraft‘ (Fem.), ‚Mitglied‘ (Neut.)
 Kollektivepizönum: ‚Teilnehmergruppe‘ (Fem.)
 Flexionsepizönum (Konversionsnomen): ‚Teilnehmende‘, ‚Teilgenommenhabende‘ (Pl.)
 ‚-x‘-Form: ‚Teilnehmerx‘ (Genus X)
 Common Gender: ‚Teilnehmer*‘ (Genus Common Gender)
 Diversum: ‚Teilnehmer*in‘/‚Teilnehmer:in‘ (Genus Diversum)
 ‚und‘-Plural: ‚Teilnehmerinnen und Teilnehmer‘ (Pl.)
 ‚bis‘-Plural: ‚Teilnehmerinnen bis Teilnehmer‘ (Pl.)
 Invasiv-Kompositum: ‚Teilnehmer*innengruppe‘ (Fem.)
 Genderpronomen: ‚nin‘ (?), ‚x‘ (X), ‚xier‘ (Common Gender), ‚er*sie‘ (Diversum), ‚frau‘ (Fem.)

Aus morphopragmatischer (genderlinguistischer) Sicht sind die Beispiele zwar nicht gleichwertig (vgl. die Diskussionen über gendersensible Sprache und richtiges Gendern), aber systemlinguistisch betrachtet ist (1) zunächst nur eine Liste unklassifizierter „Allolexeme“

1 Einige dieser Daten sind nur potenzielle, d. h. nicht-standardisierte Genderformen. Sie werden hier auch terminologisch differenziert: „generisches Neutrum“, zur Beschreibung vgl. Kronschläger (2020), „-x-Form“, vgl. Hornscheidt (2012), „Common Gender“, vgl. <https://www.annaheger.de/pronomen40/> (letzter Zugriff: 30.11.2025) und „Diversum“, vgl. Kotthoff (2017). Da Genus als Kongruenzkategorie definiert wird, vgl. die Kongruenzmuster mit dem bestimmten Artikel in ‚dix Lehrx‘ (X), ‚dier Lehrer*‘ (Common Gender) und ‚der*die Lehrer*in‘ (Diversum), gelten X, Common Gender und Diversum als neue Genusklassen im Sinne von Scheibl (2025).

(Formen mit vermeintlich ähnlicher/gleicher Semantik), die noch weiter strukturiert werden müssen, damit sie ins morphologische System des Deutschen integrierbar sind. Ihre Systematisierung kann erst durch Erstellung eines generischen Paradigmas erfolgen. Ziel dieses Beitrags ist es, auf vier systemlinguistischen Hypothesen aufbauend ein mögliches generisches Genderparadigma in drei Varianten, darunter das sog. doppelte generische Genderparadigma für die Daten in (1) zu definieren.

2 Rahmen für die Erstellung eines generischen Genderparadigmas im Deutschen

Die Gender-Allolexeme in (1) sind systemmorphologisch vorerst als ungeordnete/unklassifizierte Parallelformen unterschiedlicher Generationen (0.–2. Generation) anzusehen. Einzelne sind formal ausreichend beschrieben worden, vgl. z. B. Scheibl (2023, 2024, 2025), in diesem Beitrag geht es mehr um ihre Semantik. Die Daten in (1) sollen zu einem „Genderparadigma“ zusammengefügt werden. Dieser Punkt diskutiert daher Aspekte zur Definierung/Modellierung eines (generischen) Genderparadigmas, die auf bestimmten strukturellen Parallelen mit Genus und Diathese (und den mit ihnen relationierbaren Paradigmen) aufbaut.

1. Strukturelle Parallele mit Genus. Das nominale Flexionsparadigma im Deutschen basiert bekanntlich auf mehr oder weniger typischen Flexionskategorien. Ihre flexionale Prototypik ist skalar, vgl. Luraghi (2014). Die Anordnung Kasus > Numerus > Genus bedeutet, dass Genus die am wenigsten prototypische Flexionskategorie des Nomens ist: Es ist eine derivationsähnliche, daher mehr semantische, und inhärente nominale Kategorie. Auffällig ist dabei seine featurale Ähnlichkeit mit Gender, das die Morphologie gewöhnlich als derivationale, rein semantische und nicht-inhärente Beschreibungskategorie ansieht. Hierauf basiert die in (2) formulierte Hypothese:

(2) [HYP1] Deskriptive Kategorie Gender: Gender lässt sich im deskriptiven Rahmen als eine der morphosyntaktischen Kategorie Genus ähnliche Beschreibungskategorie für Nomen in der referenziellen Domäne ‚menschlich‘ auffassen. Es hat zwei Features, nämlich + geschlechtsspezifiziert: männlich (**m**), weiblich (**w**) und – wenn nötig² – divers (**d**) (wo d für trans, inter oder non-binär steht) und - geschlechtsspezifiziert: generisch.

2 Außer Pronomen wie ‚nin‘ & Co. besteht noch kein kommunikativer Bedarf an NP mit ausschließlicher d Referenz.

Ein vollständiges Genderparadigma hat demzufolge die Gender-Features m/w und generisch, vgl. (3) mit der Basis ‚Teilnehm-‘. Das generische Teilparadigma soll im Folgenden generisches Genderparadigma genannt werden.

- (3) **m:** ‚(männlicher) Teilnehmer‘/**w:** ‚Teilnehmerin‘ und **generisch:** z. B. ‚Teilnehmer*in‘ (Diversum)

Mithilfe der deskriptiven Kategorie Gender soll ein generisches Genderparadigma modelliert werden, das auch die anderen Daten in (1) klassifizieren und integrieren kann.

2. Strukturelle Parallele mit der verbalen Diathese. Im Gegensatz zum Genus (und den Kongruenzkategorien generell) ist Gender eine nicht-inhärente, sprecherbezogene Kategorie, wie sie auch in anderen Bereichen der Morphologie des DEU, z. B. im Genus Verbi, bekannt ist. Zur Modellierung eines generischen Genderparadigmas baue ich auch auf dieser Ähnlichkeit mit der dem Genus Verbi zugrunde liegenden Diathese auf. Die verbale Diathese operiert bekanntlich mit semantischen Rollen wie AG, PAT usw. der verbalen Argumente und wird auf der semantischen Seite als „Perspektivierung des Ereignisses“ seitens des Sprechers verstanden, vgl. (4):

- (4) Ein Teilnehmer öffnet die Tür. (AG-zentriert: Aktiv)
Die Tür wird geöffnet. (PAT-zentriert, implizites AG: Passiv)
Die Tür öffnet sich. (PAT-zentriert, getilgtes AG: Medium)³

Die verbale Diathese umfasst ein grundlegendes Argumentmuster (Aktiv) und weitere Muster für argumentale Reorganisationen mit veränderter Semantik. Darin sehe ich eine strukturelle Ähnlichkeit mit der allen sexusbasierten Genussprachen gemeinsamen grundlegenden Geschlechtsspezifikation + geschlechtsspezifiziert: m/w (als Grundmuster) und dem abgeleiteten Muster - geschlechtsspezifiziert: generisch der relevanten nominalen Domäne in (2). Auf die deskriptive Kategorie Gender angewendet entspricht ‚AG-zentriert‘ in (4) dem + geschlechtsspezifizierten, ‚PAT-zentriert‘ dem - geschlechtsspezifizierten

3 Mit der AG-Tilgung wird bei Antikausativa wie ‚sich öffnen‘ im Deutschen das semantische Feature „unsichtbare Hand/spontan“ eingeführt, vgl. Cysouw (2023: 289). Die Beispiele zeigen ferner, dass Passiv und Medium im Deutschen nie formgleich sind. Andere Sprachen haben andere Techniken: Im Griechischen (Passiv) müssen, im Französischen/Italienischen (Mediopassiv) können sie formgleich kodiert werden, vgl. Zifonun (2003: 82). Eine ähnliche formale Varianz werden wir auch beim generischen Genderparadigma sehen. Analog der „unsichtbaren Hand“ wird da „d“ als neues semantisches Feature eingeführt.

Gender-Feature. Auf dieser Grundlage lässt sich ein Diathese-Modell für Gender erstellen, vgl. die zweite Hypothese in (5) und die Definition der Gender-Diathese in (6):

- (5) [HYP2] Diathese-Modell: Die verbale Diathese dient als Modell für die Erstellung eines generischen Genderparadigmas. Das „Diathese-Modell“ soll ein Genderparadigma definieren, indem es durch Grundmuster und deren Reorganisationen Formen (auf Flexions-, Lexem- und syntaktischer Ebene) semantisch relationiert.
- (6) „Gender-Diathese“ ist eine morphopragmatisch bedingte, perspektivierende, featurale Reorganisation der grundlegenden Geschlechtsspezifikation nominaler Prädikate der relevanten Domäne.

Reorganisationen der grundlegenden Geschlechtsspezifikation werden nach weiteren formalen/semantischen Präzisierungen potenzielle ‚generische Teilparadigmen‘ im vollständigen Genderparadigma bilden. Tabelle 1 fasst dies (vorerst noch mit „Aktiv“, „Passiv“ und „Medium“ betitelt) zusammen. Die grundlegende Geschlechtsspezifikation ist nach [HYP1] in (2) m/w. d fehlt noch beim „Aktiv“, als neues Gender-Feature wird es beim „Medium“ eingeführt, und steht für generische mwd (oder für akzentuierte/ausschließliche d) Referenz, vgl. die Erörterungen in Punkt 3. Den Reorganisationen liegt hier eine Neutralisierung der Gender-Features zugrunde: durch ihre Tilgung/Unifikation oder Erweiterung.

	Grundlegende Geschlechtsspezifikation und ihre Reorganisationen im Deutschen		
	„Aktiv“	„Passiv“	„Medium“
Feature-Spezifikation	m kontra w kurz: m/w (Opposition)	weder m noch w (∅) bzw. sowohl m als auch w (mw) kurz: ∅/mw (generisch) (Neutralisierung: Tilgung/ Unifikation)	mwd oder d kurz: d (generisch) (Neutralisierung: Erweiterung)
Muster	grundlegende Geschlechtsspezifikation	Reorganisation der grundlegenden Geschlechtsspezifikation (Gender-Diathese)	
Perspektivierung	Der Sprecher wählt eine Form in Geschlechtsopposition.	Der Sprecher hat keinen Zugang zur Geschlechtsinformation (oder will sie nicht versprachlichen).	Der Sprecher wählt eine geschlechtsunspezifizierte Form, die auch d Referenz mit einschließt (oder will gerade d Referenz versprachlichen).

Tab. 1: Gender-Diathese im Deutschen

3 Das generische Genderparadigma im Deutschen

3.1 Featuraler Aufbau des generischen Genderparadigmas

1. Das Diathese-Modell soll die generischen Nomen/NP in (1) verwalten. Die Prinzipien für die Erstellung eines generischen Genderparadigmas sind im letzten Punkt vorgestellt worden: Genderformen lassen sich semantisch aus featuralen Reorganisationen von + geschlechtsspezifiziert zu - geschlechtsspezifiziert herleiten. Zur Klassifikation der momentan unstrukturierten Parallelformen in (1) muss also als Nächstes der featurale Aufbau (eine Art Raster) eines generischen Paradigmas im Deutschen bestimmt, und die auf ihre formale Realisierbarkeit zurückführbare Zahl der Teilparadigmen im Gesamtsystem festgelegt werden.

Was die formale Realisierbarkeit der drei Perspektivierungen in Tabelle 1 betrifft, gibt es fünf logische Möglichkeiten, je nachdem ob alle drei gleich, alle drei unterschiedlich oder jeweils in Zweiergruppen formgleich kodiert werden. Ein vollständiges Genderparadigma wäre somit in unterschiedlichen Varianten mit jeweils einem (ambigen), zwei oder drei Teilparadigmen definierbar. Von den fünf logischen Möglichkeiten sind aber nur drei für ein generisches Genderparadigma im Deutschen geeignet. Für diese strukturelle Beschränkung sind zwei weitere Hypothesen im Diathese-Modell verantwortlich: die eine bezieht sich auf lizenzierte Muster in der Gender-Diathese, die andere auf die semantische Differenzierbarkeit der generischen Genderparadigmen.

Als Reorganisationen haben wir nach Tabelle 1 die Feature-Spezifikationen \emptyset , mw, mwd bzw. das zusätzlich eingeführte d. Eine weitere Präzisierung erscheint als nötig, weil darüber hinaus auch andere featurale Reorganisationen möglich sind, die das generische Genderparadigma entweder aufnehmen oder ausfiltern soll.⁴ Die Beschränkung der lizenzierten Muster ist die von Haspelmath/Müller-Bardey (2004: 1141) in Bezug auf die verbale Diathese formulierte und hier auf die Gender-Diathese übertragene Hypothese in (7):

- (7) [HYP3] Lizenzierte Muster der Gender-Diathese im Genderparadigma: Als Muster für eine Gender-Diathese im Genderparadigma sind nur im nominalen Bereich belegte Feature-Spezifikationen erlaubt.

4 So ist z. B. „Aktiv“ in Tabelle 1 als grundlegende Geschlechtsspezifikation mit der Feature-Opposition m/w angegeben. Sie selbst ist aber auch als featurale Reorganisation definierbar, die genM wie ‚Teilnehmer‘ (0. Generation) herleitet. Auf der anderen Seite soll die Feature-Spezifikation md ausgefiltert werden, da im Deutschen kein (Pro-)Nomen eine ausschließlich aus einer männlichen und einer trans/inter/non-binären Person bestehende Gruppe bezeichnet.

So sind in einem generischen Genderparadigma nur zwei Feature-Spezifikationen lizenziert: (i) Die „Feature-Opposition“ mit m/w (bei Pronomen auch mit d) ist ein lizenziertes Muster, denn diese Feature-Spezifikation haben auch Lexemsuppletiva: ‚Mann‘/‚Frau‘ (und Genderpronomen mit d Referenz: ‚nin‘ & Co.)

(ii) Die „Feature-Neutralisierung“ (inkl. Erweiterung auf mwd) ist ein lizenziertes Muster, denn diese Feature-Spezifikation haben auch Epizöna (Feature-Tilgung): ‚Mensch‘⁵ oder Common-Gender-Nomen (Feature-Unifikation): ‚Studi‘⁶.

Eine featurale Reorganisation, die (i) oder (ii) nicht entspricht, wie z. B. md Referenz oder ausschließliche d Referenz bei Nomen, ist im Genderparadigma nicht lizenziert.

Da das zu erstellende Genderparadigma vorerst ein leeres Raster ist, muss aus formaltechnischen Gründen auch die Zahl der potenziellen Teilparadigmen bestimmt werden. Die Formabundanz der Daten in (1) macht es nötig, dass das Diathese-Modell nur formal/funktional unterscheidbare generische Genderparadigmen definiert, damit das vollständige Genderparadigma nicht überdimensioniert ist (die 14 Typen in (1) sollten nicht 14 generische Genderparadigmen bilden). So besagt die zweite Beschränkung, dass die definitive formale Klassifikation der Daten durch ihre Zuordnung zu potenziellen generischen Genderparadigmen nicht zu sog. „gebrochenen generischen Genderparadigmen“ führen darf, d. h. solchen, die sich zwar formal unterscheiden, aber (teilweise) funktionsgleich, d. h. synonym sind. Dies halte ich in (8) fest:

(8) [HYP4] Verbot eines gebrochenen generischen Genderparadigmas: Generische Teilparadigmen sind formal und durch ihre Feature-Spezifikationen auch semantisch differenzierbar. Das Diathese-Modell sieht im Deutschen kein gebrochenes generisches Paradigma vor.

Die Genderformen ‚Teilnehmerin‘ (genF, 1. Generation) und ‚Teilnehmer*in‘ (Diversum, 2. Generation) unterscheiden sich formal und in ihrer Genetik. Daraus folgend könnte das erste dem „Passiv“- , das zweite dem „Medium“-Paradigma zugeordnet werden. Wenn aber „Passiv“ Nomen mit Ø/mw Referenz und „Medium“ Nomen mit mwd Referenz beherbergt, gilt „Medium“ als gebrochenes Paradigma, denn ‚Teilnehmerin‘ und ‚Teilnehmer*in‘ sind

5 Epizöna haben keines der Features m und w (Ø): Sie referieren - geschlechtsspezifiziert.

6 Diese Nomen haben im Sg. eine doppelte + geschlechtsspezifizierte Referenz (m und w) und doppeltes Genus. Im Pl. verschwindet der referenzielle Unterschied zwischen Maskulinum und Femininum. Bei Konversionsnomen wie ‚Kranke‘ ergibt sich – durch die Beschaffenheit der adjektivischen Pluralflexion im Deutschen – dieselbe Konstellation.

wegen ihrer identischen Feature-Spezifikation teilweise synonym (‘Teilnehmerin‘ hat auch w Referenz, aber mw können beide ausdrücken). [HYP4] soll gerade diesen Fall ausschließen.

2. Die fünf theoretischen Optionen der formalen Kodierung von A (Aktiv), P (Passiv) und M (Medium) in der Gender-Diathese (drei erfüllen [HYP3] und [HYP4], zwei nicht) lassen sich wie folgt charakterisieren (mit \square = ‚formgleich kodiert‘ und \bullet = ‚unterschiedlich kodiert‘):

\overline{APM} (1 Genderparadigma): Genderformen werden mit Nomen in Geschlechtsopposition formgleich (nach dem Maskulinum) kodiert, d. h. es gibt kein eigenes generisches Genderparadigma. Lizenziertes Muster: Feature-Opposition mit m wie in genM.

$A\bullet\overline{PM}$ (2 Genderparadigmen): Es gibt ein generisches Genderparadigma \overline{PM} , dessen formale Kodierung sich von der des „Aktiv“-Paradigmas (d. h. der von genM) unterscheidet, ohne dass eine weitere formale/semantische Differenzierung innerhalb des generischen Genderparadigmas gemacht wird: Die „Passiv“-Kodierung inkorporiert das „Medium“ (vgl. das parallele Muster der verbalen Diathese im Griechischen in Fußnote 3). Lizenziertes Muster: Feature-Neutralisierung von m (durch Tilgung, Unifikation oder Erweiterung) wie in genF oder Diversum.

$A\bullet P\bullet M$ (3 Genderparadigmen): Es gibt zwei generische Genderparadigmen, die sich in ihrer formalen Kodierung/Semantik sowohl voneinander als auch vom „Aktiv“-Paradigma unterscheiden. Die „Passiv“-Kodierung inkorporiert das „Medium“ nicht (vgl. das parallele Muster der verbalen Diathese im Deutschen in Fußnote 3). Lizenziertes Muster für P: Feature-Neutralisierung von m wie in genF; lizenziertes Muster für M: (i) Feature-Neutralisierung von m wie im Diversum oder (ii) Feature-Opposition mit d wie in Genderpronomen ‚nin‘ & Co. Eine vorgesehene formale Differenzierung von P und M setzt folglich nach [HYP4] auch ihre semantische Differenzierbarkeit voraus, da sich sonst die lizenzierten Muster für P und M mit (i) überlappen. Soll also $A\bullet P\bullet M$ als Genderparadigma anerkannt werden, muss das Diathese-Modell auch die Feature-Opposition mit d als lizenziertes Muster zulassen, vgl. weiter unten.

$\overline{AP}\bullet M$ und $\overline{AM}\bullet P$ haben beide zwei generische Genderparadigmen. Diese Kodierungstechniken schließt jedoch das Diathese-Modell aus, da sie entweder [HYP3] oder [HYP4] verletzen.⁷

3. Das Porträt der drei möglichen Varianten eines (generischen) Genderparadigmas im Deutschen \overline{APM} , $A\bullet\overline{PM}$ und $A\bullet P\bullet M$ in ihrer strukturellen und temporalen Anordnung (mit entsprechender neuer Terminologie, Feature-Spezifikationen, lizenzierten Mustern und Beispielen) wird in Tabelle 2 erstellt:

3.2 Generisches Genderparadigma in drei Varianten

Variante 1

I. Default-Genderparadigma \overline{APM}
m für generische Referenz Grundmuster: Lexemsuppletiva 0. Generation: genM wie ‚Teilnehmer‘

Variante 2

II. Einfaches generisches Genderparadigma $A\bullet\overline{PM}$
∅, mw, mwd für generische Referenz Grundmuster: Epizöna, Common-Gender-Nomen 1. Generation: geschlechtsneutrale und explizit geschlechtssensible Formen wie ‚Teilnehmerin‘, ‚Teilnehmer*in‘

Variante 3

III. Doppeltes generisches Genderparadigma $A\bullet P\bullet M$	
∅, mw für generische Referenz kein gebrochenes Paradigma Grundmuster: Epizöna, Common-Gender-Nomen 1. Generation: geschlechtsneutrale Formen wie ‚Teilnehmerin‘	(mwd) d für generische Referenz kein gebrochenes Paradigma Grundmuster: Genderpronomen mit d Referenz (,nin‘) 2. Generation: explizit geschlechtssensible Formen wie ‚Teilnehmer*in‘

Tab. 2: Mögliche Varianten eines generischen Genderparadigmas im Deutschen – strukturell und temporal angeordnet

7 Im Falle von $\overline{AP}\bullet M$: Ausschließliche d Referenz ist im Deutschen bei Nomen nicht belegt, ferner wäre M ein gebrochenes Paradigma. Im Gegensatz zu $A\bullet P\bullet M$ hilft hier die Zulassung der Feature-Opposition mit d als lizenziertes Muster nicht weiter, denn [HYP3] und [HYP4] wären dann zwar erfüllt, doch nicht alle Typen in (1) ließen sich ins generische Genderparadigma integrieren. Im Falle von $\overline{AM}\bullet P$: P ist ein gebrochenes Paradigma und die Zulassung der Feature-Opposition mit d als lizenziertes Muster führt zu einer Feature-Spezifikation, die bei Nomen im Deutschen nicht belegt ist: md Referenz.

Variante 1 (ihrer Genetik nach als 0. Generation) dient morphopragmatisch als Ausgangspunkt in der Diskussion über gendergerechte Sprache. Das lizenzierte Muster ist das Gender-Feature *m* + geschlechtsspezifischer Lexemsuppletiva. Nach dieser für alle indoeuropäischen Sprachen geltenden Default-Lizenzierung kann ein *genM* wie ‚Teilnehmer‘ generisch referieren, weil es (sonst) *m* Referenz hat. Die Grundlage des Default-Genderparadigmas bilden somit ambige Maskulina im Deutschen.

Variante 2 fasst alle Genderformen der 1. Generation zusammen. Diese Parallelformen sollen im Sinne der genderlinguistischen Argumentation, wonach *m* nur als + geschlechtsspezifisiertes Gender-Feature analysierbar sei (und daher keine Ambiguität des Maskulinums vorliege), das „sogenannte“ *genM* ersetzen. Die Genderformen in Variante 1 und 2 haben (wegen *genM*) komplementäre Distribution, und da das einfache generische Genderparadigma Variante 1 als gebrochenes Paradigma eliminiert, wird *genM* komplett ausgeschlossen. Alle anderen Genderformen werden durch Tilgung/Unifikation/Erweiterung von *m/w* abgeleitet und haben einheitliche, genauer: mit den Epizöna identische Semantik. Daraus folgend sind sie systemmorphologisch höchstens formal weiter klassifizierbar.

Variante 3 ist der interessanteste Fall. Sie macht eine formale und semantische Klassifikation der Genderformen der 1. und 2. Generation möglich. Das doppelte generische Genderparadigma hat eine um *d* erweiterte generische Referenz. Die Feature-Neutralisierung von *m* wird hier in einer Gender-Diathese mit *mwd* Referenz realisiert. Dass es [HYP4] gerecht wird, kann aber nicht allein auf eine um *d* erweiterte generische Referenz zurückgeführt werden, denn diese Feature-Neutralisierung ist auch bei \emptyset /*mw* (einfaches generisches Paradigma) vorhanden. Der wahre semantische Beitrag des doppelten generischen Genderparadigmas liegt demnach am eingeführten Gender-Feature *d* selbst, das – so die Annahme – eine Akzentuierung der *d* Referenz ermöglichen soll. Das ist auch mit [HYP3] vereinbar – vorausgesetzt, dass Genderpronomen mit *d* Referenz wie ‚*nin*‘ & Co. als Grundmuster für diese Gender-Diathese akzeptabel sind, vgl. Tabelle 2.

Dieses pronominale Potenzial ist leicht nachvollziehbar, denn Pronomen zeichnen sich synchron/diachron auch anderswo (z. B. bei Hybridisierung oder Genuswechsel) als Quelle/Vorantreiber einer semantischen Reorganisation aus, vgl. Corbett (1991, 2015) und Di Garbo/Miestamo (2019). Man beachte auch, dass Genderpronomen wie ‚*nin*‘ trotz der Tatsache, dass sie als gendergerechte Formen eingeführt worden sein sollen, in Wirklichkeit keine echten Genderformen sind, vielmehr ausschließliche *d* Referenz haben. ‚*nin*‘ war nie nur generisch, andere Pronomen wie ‚*frau*‘ sind nicht mehr nur generisch gedeutet. Das semantische Potenzial der ausschließlichen *d* Referenz fehlt bei Nomen, woraus folgend die lizenzierten Muster des doppelten generischen Genderparadigmas momentan allein auf

Pronomen angewiesen sind. Aus diesem Grund ist es nur eine rein theoretische Alternative und macht im Diathese-Modell zwei Szenarien plausibel:

(i) Wenn sich Genderpronomen allein als Grundmuster für das doppelte generische Paradigma als ungenügend erweisen sollten, sind [HYP3] und [HYP4] nicht verifizierbar: Die beiden Teilparadigmen fallen zusammen und man bekommt das einfache generische Genderparadigma wieder.

(ii) Wenn Genderpronomen aber auch allein fähig sind, ein eigenes generisches Genderparadigma zu lizenzieren, kann nach [HYP4] angenommen werden, dass mit der Zeit auch Nomen resemantisiert werden und neben/statt ihrer ursprünglich erzielten generischen eine akzentuierte/ausschließliche d Referenz erhalten.⁸ In diese Richtung weisen morphopragmatische Argumentationen bezüglich der Wahl zwischen gendergerechten Formen: Einerseits unterscheidet das einfache generische Genderparadigma genM von geschlechtsneutralen Formen (genF, Binnen-I-Form und ‚und‘-Plural) mit impliziter d Referenz, andererseits differenziert das doppelte generische Genderparadigma geschlechtsneutrale, d. h. nicht über Männer und Frauen hinausgehende Formen, von explizit geschlechtssensiblen Formulierungen mit inklusiver d Referenz. Letztere haben akzentuierte d Referenz und tragen damit explizit dazu bei, dass „die Existenz von geschlechterdiversen Personen anerkannt, wahrgenommen und vermittelt wird“, vgl. En/Humer et al. (2021: 9). Nach diesem Drehbuch würde das Diathese-Modell sogar eine Prognose für eine potenzielle formal-funktionale Restrukturierung innerhalb des generischen Genderparadigmas liefern.

4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Diathese-Modell unterscheidet drei Varianten eines möglichen generischen Genderparadigmas, in die die Genderformen in (1) auf unterschiedliche Weise integrierbar sind. Tabelle 3 vergleicht die drei ermittelten Varianten, und als Ergebnis der Analyse klassifiziert sie die Daten in (1).

8 Demnach durchlaufen Genderformen der 2. Generation eine Phase, in der sie ambig zwischen generischer und d Referenz, und damit ein Spiegelbild von genM sind. Sollte einmal auch die Phase mit ausschließlicher d Referenz eintreten (kommunikativer Bedarf an Nomen mit ausschließlicher d Referenz), müsste das vollständige Genderparadigma umstrukturiert werden: Ihr Teilparadigma mit d wäre nicht mehr generisch, sondern + geschlechtsspezifiziert (m, w, d).

	Default-Genderparadigma	einfaches generisches Genderparadigma	
		doppeltes gen. G.	doppeltes gen. G.
vollständiges Genderparadigma	m/w (kein selbstständiges generisches Paradigma)	m/w - Ø/mwd (ein generisches Paradigma)	
		m/w - Ø/mw (zwei generische Paradigmen)	m/w - d (zwei generische Paradigmen)
Feature-Spezifikation für generisch	m als Default	Ø/mwd	
		Ø/mw	d
Gender-Diathese	Grundlegende Geschlechtsspezifikation: m/w (mit m als Default-Wert für generisch)	Reorganisation: Neutralisierung der Geschlechtsspezifikation m/w	
		Reorganisation: Tilgung/Unifikation der Geschlechtsspezifikation m/w (Gendern)	Reorganisation: Erweiterung der Geschlechtsspezifikation m/w um d (Gendern)
generische Geschlechtsreferenz	implizit homogen	explizit homogen	
		explizit exklusiv homogen	explizit inklusiv homogen
Ambiguität der Genderform	ambig mit m	ggf. ambig mit w	
		ggf. ambig mit w	ggf. ambig mit d
Integrierbarkeit der Daten	genM	geschlechtsneutrale und explizit geschlechtssensible Formen	
		geschlechtsneutrale Formen: genF, Binnen-I-Form, ‚und‘-Plural, Lexem-, Flexions-, Kollektivpräfixe	explizit geschlechtssensible Formen: genN, X, Common Gender, Diversum, ‚bis‘-Plural, Invasiv-Kompositum, Genderpronomen
Klassifizierung der Beispiele in (1)	‚Teilnehmer‘	‚Teilnehmerin‘, ‚Teilnehmer*in‘/... bis auf ‚Teilnehmer‘ und ‚nin‘ & Co.	
		‚Teilnehmerin‘, ‚TeilnehmerIn‘, ‚Teilnehmerperson‘, ‚Teilnehmergruppe‘, ‚Teilnehmende‘, ‚Teilnehmerinnen und Teilnehmer‘	‚Teilnehmer*in‘, ‚Teilnehmermy‘, ‚Teilnehmerx‘, ‚Teilnehmer*‘, ‚Teilnehmerinnen bis Teilnehmer‘, ‚Teilnehmer*innengruppe‘, ‚nin‘ & Co.
Nicht-Integrierbarkeit	alle Genderformen in (1) bis auf genM	genM/Maskulinum, Genderpronomen ‚nin‘ & Co.	
		genM/Maskulinum	genM/Maskulinum, genF/Femininum, geschlechtsneutrale Formen

Tab. 3: Vergleich der drei möglichen generischen Genderparadigmen im Deutschen

Wegen ihrer strukturellen und deskriptiv-methodologischen Parallele mit Gender dient die verbale Diathese als Modell für die Erstellung eines vollständigen Genderparadigmas im Deutschen, vgl. [HYP2] in (5). In beiden Subsystemen geht es erstens um die

Klassifikation morphologischer, lexikalischer und syntaktischer Konstruktionen, wobei flexionale Markierungen als morphosyntaktische Kategorisierung nach [HYP1] in (2) einen besonderen Status erlangen können. Zweitens können beide als semantisch-pragmatische Perspektivierung seitens des Sprechers aufgefasst werden. Drittens erfolgt diese Perspektivierung in beiden Fällen durch vordefinierte Grundmuster und deren strukturelle Reorganisationen. Das Diathese-Modell erweist sich als gut, wenn es sich in seinem Strukturierungspotenzial durch die Gender-Daten bestätigen lässt und sogar formale/semantische Organisationsprinzipien prädiktabel macht. Das doppelte generische Genderparadigma ist gerade so beschaffen: Mag es auch nur eine theoretische Alternative sein, es scheint durch die Daten verifizierbar zu sein und kann strukturelle Veränderungen im System wie Semantik- und Genuswechsel prognostizieren.

Literatur

- Corbett, Greville G. (1991): *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbett, Greville G. (2015): Hybrid nouns and their complexity. In: Fleischer, Jürg/Rieken, Elisabeth/Widmer, Paul (Hg.): *Agreement from a Diachronic Perspective*. (= Trends in Linguistics: Studies and Monographs 287). Berlin: de Gruyter, S. 191–214. <https://doi.org/10.1515/9783110399967-010>
- Cysouw, Michael (2023): *Encyclopaedia of German diathesis*. (= Open Germanic Linguistics 4). Berlin: Language Science Press.
- Di Garbo, Francesca/Miestamo, Matti (2019): The evolving complexity of gender agreement systems. In: Di Garbo, Francesca/Olsson, Bruno/Wälchli, Bernhard (Hg.): *Grammatical gender and linguistic complexity. Volume 2: World-wide comparative studies*. Berlin: Language Science Press, S. 15–60. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3462778> (letzter Zugriff: 30.11.2025).
- En, Boka/Humer, Tobias/Petričević, Marija/Ponzer, Tinou/Rauch, Claudia/Spiel, Katta (2021): *Geschlechtersensible Sprache – Dialog auf Augenhöhe. Leitfaden*. Wien: Gleichbehandlungsanwaltschaft. https://www.gleichbehandlungsanwaltschaft.gv.at/dam/jcr:8029ba34-d889-4e64-8b15-ab9025c96126/210601_Leitfaden_geschl-Sprache_A5_BF.pdf (letzter Zugriff: 30.9.2025).
- Haspelmath, Martin/Müller-Bardey, Thomas (2004): Valency change. In: Booij, Geert/Lehmann, Christian/Mugdan, Joachim/Skopeteas, Stavros (Hg.): *Morphologie–Morphology. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung*. (= HSK 17.2). Berlin: de Gruyter, S. 1130–1145. <https://doi.org/10.1515/9783110172782.2.14.1130>

- Hornscheidt, Lann (2012): *feministische w_orte: ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik.* (= Transdisziplinäre Genderstudien 5). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Kotthoff, Helga (2017): Von Syrx, Sternchen, großem I und bedeutungsschweren Strichen. Über geschlechtergerechte Personenbezeichnungen in Texten und die Kreation eines schrägen Registers. In: Spieß, Constanze/Reisigl, Martin (Hg.): *Sprache und Geschlecht. Band 1: Sprachpolitiken und Grammatik.* (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 90). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 91–116.
- Kronschläger, Thomas (2020): Entgendern nach Phettberg im Überblick. https://www.researchgate.net/publication/343974830_Entgendern_nach_Phettberg_im_Uberblick (letzter Zugriff: 30.11.2025).
- Luraghi, Silvia (2014): Gender and word formation: The PIE gender system in cross-linguistic perspective. In: Neri, Sergio/Schuhmann, Roland (Hg.): *Studies on the collective and feminine in Indo-European from a diachronic and typological perspective.* Leiden: Brill, S. 199–231. https://doi.org/10.1163/9789004264953_009 (letzter Zugriff: 30.11.2025).
- Scheibl, György (2023): Sexusmarkierung im Deutschen. Eine typologische Analyse. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2022*, S. 33–52. <http://jug.hu/aktuelle-ausgabe-2022> (letzter Zugriff: 30.11.2025).
- Scheibl, György (2024): Was frau häufig übersieht: die Männlichkeitshierarchie. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2023*, S. 47–70. <https://doi.org/10.69962/JUG/2024/4> (letzter Zugriff: 30.11.2025).
- Scheibl, György (2025): Akte G3: Gen_us. Genderung im Deutschen aus genustypologischer Perspektive. In: Scheibl, György (Hg.): *Akten Genus. Studien über das Genussystem des Deutschen im typologischen Vergleich.* Szeged: JGYFK.
- Zifonun, Gisela (2003): *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich: Das Pronomen. Teil 2: Reflexiv- und Rezipropronomen.* In: amades. Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache. Mannheim: Institut für deutsche Sprache.

LÁSZLÓ KOVÁCS

GENDERGERECHTES DEUTSCH – EINE MORALISCHE POSITIONIERUNG?

1 Einleitung

Ich wurde vor sechs Jahren eingeladen, einen Beitrag zum Thema Ethik in der Führung für einen Sammelband zu schreiben. Der Sammelband erschien 2020 bereits in der 8. Auflage und hat im deutschsprachigen Raum einen prominenten Ruf. Der Titel war „Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement“. Der Titel war seit der ersten Auflage etabliert. 2025 kam es zur 9. Auflage erneut mit einem Beitrag zur Ethik, allerdings jetzt mit einem geänderten Titel. Der Sammelband heißt jetzt „Führung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement“. Was ist in den vergangenen fünf Jahren passiert, dass eine Änderung eines etablierten Titels notwendig wurde? Hat sich der Schwerpunkt des Sammelbandes geändert? Das war nicht der Fall. Hat sich die Bedeutung der Wörter geändert?

Es ist offensichtlich etwas passiert und wir müssen verstehen, was das ist, um darüber urteilen zu können bzw. die Sprache angemessen zu verwenden. Im Vergleich zu anderen Evolutionsschritten der Sprache ist die Änderung sehr schnell gekommen, wenn auch die korrekten Formen des Genderns bereits seit über einem Jahrzehnt diskutiert und entwickelt werden. Die öffentliche Aufmerksamkeit des Themas nimmt zu. Heute gehört Gendern zu den kontroversesten Themen der Öffentlichkeit.

Meine eigene Erfahrung in der akademischen Lehre bestätigt diese Wahrnehmung. Wenn ich in einer Vorlesung nicht oder nicht korrekt gendere, ist es wahrscheinlich, dass im Publikum jemand sitzt und dies anspricht, sodass ich mich für meine Sprachwahl rechtfertigen muss. So scheint es besser, wenn man diese unangenehmen Nachfragen nicht entstehen lässt und gendert. In der akademischen Welt ist es nicht zu erwarten, dass man sich fürs Gendern rechtfertigen muss. Notfalls muss man aber auch eine Antwort haben, wenn man nach einer Rechtfertigung der gewählten Formulierungen gefragt wird. Aus dieser Reflexion heraus ist dieser Beitrag entstanden. Ich möchte in nicht-deutschsprachigen Ländern ein Verständnis für die Debatte und die Verwendung der ständig wandelnden Gender-Formen schaffen. Ich versuche, pragmatische Lösungen und eine Rechtfertigung für die gewählte Formulierung anzubieten. Dafür gehe ich dem Auslöser der Debatte

auf den Grund, stelle sprachtheoretische und -historische Bezüge her, die eine solche Sprachreform verständlich machen, zeige die aktuellen Vorschläge im System der Sprache mit ihren Stärken und Schwächen. Am Ende werde ich auf dieser Grundlage einige Tipps geben, wie man mit der öffentlichen Erwartung für oder gegen das Gendern umgehen kann.

2 Was ist der Grund für die Debatte?

Wer nicht aus dem deutschen Sprachraum kommt, könnte über die Gender-Debatte überrascht sein, denn Menschen aus anderen Sprachen können viele grammatikalische Formen und Bedeutungen nicht nachvollziehen bzw. in ihre eigene Sprache übersetzen. Manche Konflikte im Deutschen sind in anderen sprachlichen Systemen nicht einmal denkbar. Wichtig ist hier anzumerken, dass die deutsche Sprache nicht aus der Perspektive einer anderen Sprache zu beurteilen ist, da jedes sprachliche System und jede sprachliche Gemeinschaft Inhalte der Welt auf eine eigene Art und Weise erfasst und wahrnimmt. Wichtig ist hier auch zu erkennen, dass der Grund für die Debatte nicht in der Sprache entsteht, sondern aus einer veränderten gesellschaftlichen Wahrnehmung von Geschlecht kommt. Diese Veränderung betrifft nicht nur Deutschland und die deutschsprachigen Länder, wobei die deutsche Sprache bezüglich dieser Veränderung, nämlich des Genderns, in mancher Hinsicht speziell ist.

Die veränderte gesellschaftliche Wahrnehmung richtet die öffentliche Aufmerksamkeit auf das Thema geschlechtliche Identität und ihre gesellschaftlichen Folgen. Bisher wurden geschlechtliche Identitäten nicht so differenziert erforscht und gewiss auch nicht so wichtig erlebt. Die verstärkte öffentliche Aufmerksamkeit für dieses Thema bringt sozialwissenschaftliche Studien hervor, welche die Unterschiede zwischen den Geschlechtern untersuchen. Diese stellen die gefühlte Ungleichbehandlung der Geschlechter mit empirischen Mitteln fest. Ungleichbehandlung ist nicht gut. Nach meiner Wahrnehmung gibt es keine Debatte darüber, ob es eine Gleichbehandlung geben soll. Diese Grundnorm wird von allen geteilt. Aber es ist eine leidenschaftliche Debatte darüber entstanden, a) ob eine gezielte Anpassung der Sprache an die neue Wahrnehmung eine geeignete Maßnahme ist, b) welche konkreten sprachlichen Veränderungen für die Gleichstellung angemessen sind, c) welche Verbindlichkeit diese sprachlichen Änderungen haben sollen. Es sind also drei Dimensionen, die ich kurz skizzieren möchte, bevor ich zu meinen Empfehlungen komme.

- a) Ob die gezielte Veränderung der Sprache eine geeignete Maßnahme ist, ist davon abhängig, wie man über Sprache denkt, welche Rolle Sprache in unserer Erklärung der Welt bekommt.

- b) Die Frage, welche Veränderungen angemessen sind, verknüpfe ich mit der Kohärenz der vorgeschlagenen Formen mit dem Rest der Sprache bzw. der Grammatik sowie mit der Zumutbarkeit der Veränderungen für die sprachliche Gemeinschaft, d. h. welche Veränderungen sie mittragen kann.
- c) Zur Frage der Verbindlichkeit müssen wir untersuchen, wie Sprache geregelt ist und welche Erwartungen, Pflichten oder Verbote im Hinblick auf das Gendern begründbar sind.

3 Zur Theorie der Sprachentwicklung

Sprache dient der Verständigung zwischen Menschen. Sie kann aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und beschrieben werden, deshalb gibt es keine einheitliche Lehrmeinung über die Theorie der Sprache. Wir haben verschiedene Sprachtheorien, die je nach Fragestellung unterschiedlich ergiebige Antworten versprechen. Meines Erachtens kommt für unsere Frage eine sehr aufschlussreiche und verständliche Differenzierung der Sprachtheorien vom kanadischen Philosophen Charles Taylor (Taylor 2017). Er unterscheidet zwischen Bezeichnungstheorien und Konstitutionstheorien. Beide Theorien haben ihre Wurzeln in der frühen Aufklärung.

Die Grundzüge der Bezeichnungstheorie findet Taylor bei Hobbes, Locke und Condillac. Diese drei sehen die Sprache als Ergebnis einer Vereinbarung, die direkt auf die empirische Wahrnehmung der Welt aufbaut. Menschen haben die Objekte der Welt wahrgenommen und haben sich geeinigt, wie diese Objekte bezeichnet werden, damit sie vom gleichen Objekt sprechen können. Menschliche Wahrnehmungen der Objekte (Gegenstände oder Ideen von Gegenständen) werden mit Wörtern repräsentiert. Man sieht eine Katze und erfindet ein Wort für die Bezeichnung der Katze. Man spricht das Wort Katze aus und das Gegenüber denkt an die Katze. Die Wörter bedeuten immer das, was der Benutzer (oder Zuhörer – es ist ja eine Vereinbarung) des Wortes mit dem Wort assoziiert. Bezeichnungen sind an sich willkürlich, aber für ihre Verwendung muss ein eindeutiger Zusammenhang zwischen einem Wort und der darzustellenden Idee geben. Diese empirisch-rationalistische Bezeichnungstheorie nimmt also an, dass die Inhalte, die wir mit Wörtern beschreiben wollen, in unserem Bewusstsein bereits vorhanden sind. Neue Wörter prägen wir zur Bezeichnung neuer Objekte (eine „App“ hat es im Wörterbuch des 20. Jahrhunderts nicht gegeben, genauso wenig wie das Wort „fernsehen“ im 19. Jahrhundert eine sinnvolle Bezeichnung gewesen wäre). Wenn wir über unsere Erfahrung berichten, kombinieren wir die Wörter so, wie wir die Erfahrungen erlebt haben. Wir wählen die passenden Bezeichnungen aus dem Arsenal der Wörter aus. Die Wörter sind

selbstverständlich das Ergebnis einer Synthese aus verschiedenen Erfahrungen mit der Welt. Wir können mit ihnen Dinge, Klassen oder Kategorien zusammenfassen. Wir können durch die Kombination der Wörter verschiedene Gedanken zum Ausdruck bringen, aber alle diese Gedanken müssen irgendwo einen inhaltlichen Bezug zur Realität haben. Wir müssen Wörter so wählen, dass sie korrekt verwendet werden, und ob sie korrekt verwendet werden, hängt davon ab, ob das Wort das bezeichnet, was es gemäß Vereinbarung bezeichnen soll. Wörter können deshalb falsch verwendet werden. Ob sie die falschen Bezeichnungen sind, lässt sich empirisch überprüfen.

Die zweite Theorie verbindet Taylor (2017) mit den drei Namen Herder, Humboldt und Hamann. Diese Theorie nimmt im Gegensatz zur empirisch-rationalistischen Bezeichnungstheorie nicht an, dass wir fertige Ideen im Kopf haben, für die wir Bezeichnungen suchen. Die Sprache hat vielmehr die Funktion, die Realität in eine Idee zu transferieren, mit der wir in unserem Bewusstsein umgehen können. Wir können vom Ozean eine Welle abgrenzen, obwohl es keine wirklich abgrenzbare Realität der Welle gibt. Wir ziehen die Grenzen der Erfahrung willkürlich, um den Begriff einer Welle zu erlangen. Danach können wir über die Welle nachdenken und wir können diesen Teil der Realität „be-greifen“. Begriffe bilden unsere Vorstellungen und lenken unsere Aufmerksamkeit. Wir entscheiden uns für eine Fokussierung, die aus der objektiven Realität nicht notwendig abzuleiten ist. Wenn ich klassische Musik höre, denke ich schon an den Begriff klassische Musik, ohne sie zu bezeichnen oder mit der Bezeichnung einen anderen Menschen zu adressieren. Dadurch, dass ich den Begriff klassische Musik besitze, habe ich die Möglichkeit, die klassische Musik aus der Gesamtheit der Geräusche auszusondern. Auch andere Geräusche strömen an mich heran, aber diese filtere ich heraus, weil ich einen Begriff davon habe, worauf ich mich konzentrieren will. Ich lenke mein Bewusstsein auf mein gewähltes Objekt. Deshalb nennt Taylor diese Darstellung eine Konstitutionstheorie der Sprache. Die Sprache konstituiert unsere Idee der Wirklichkeit.

Ich habe durch die Sprache die Möglichkeit, diese Musik zu einem Objekt meines Nachdenkens zu machen und eine Meinung über diese Musik im Allgemeinen zu bilden. So erwerben wir eine Gestaltungsfreiheit unserer Welt, denn wir arbeiten im Kopf nicht mehr direkt an der Realität, sondern an unseren Ideen. Wir kommunizieren auch nicht die Realität, sondern unsere Ideen. In der Welt existieren demnach nicht abgesonderte Objekte (Gegenstände oder Ideen von Gegenständen), die zu verschiedenen Kategorien gehören, für die wir dann kategoriengemäße Bezeichnungen suchen, sondern wir sind es, die diese Kategorien erstellen. Wir sagen Welle zu einem Teil des Ozeans.

Bezeichnungen von objektiv feststellbaren Gegenständen (Wörter im Sinne der Bezeichnungstheorie) sind Signale. Menschliche Sprache ist aber mehr als Signale und Reaktion auf Signale. Wenn ein Hund auf seinen Namen reagiert oder Gegenstände nach

Namen unterscheiden und diese bringen kann, müssen wir nicht annehmen, dass der Hund einen Begriff von diesem Gegenstand in seinem Bewusstsein entwickelt hat. Das Wort, das er hört, ist eher ein Signal, das er richtig oder falsch deutet. Begriffe der menschlichen Sprache bieten die Möglichkeit an, Vorstellungen zu entwickeln und mit den Gedanken zu operieren. Das ist der Grund, warum Menschen unsicher sein können, ob der Begriff, den sie für die Beschreibung einer Erfahrung genutzt haben, der richtige ist. Man verfügt zwar über das Wort „Liebe“, aber man ist oft unsicher, ob das, was man empfindet, Liebe ist, oder etwas anderes. Man weiß auch nicht sicher, ob ein Begriff, den man für die Beschreibung einer Wahrnehmung gefunden hat, das Wesentliche hervorhebt. Man kann mit einem Wort unzufrieden sein, wenn man meint, dass diese Bezeichnung nicht ganz treffend war, und man sucht nach anderen Wörtern, die vielleicht geeigneter sind oder in denen man die gedanklichen Verknüpfungen zu anderen Begriffen besser herstellen kann. Deshalb kann man diese Theorie als die holistisch-hermeneutische Konstitutionstheorie beschreiben. Sie sagt, dass wir über keine eindeutige Passung zwischen Objekten der Welt und Wörtern verfügen. Aus dieser Perspektive gesehen wird die Bezeichnungstheorie kritisiert.

Die holistisch-hermeneutische Konstitutionstheorie geht schließlich davon aus, dass unsere Begriffe immer in einem Zusammenhang der Praxis, in einer Lebensform eingebettet sind, in dem weitere Begriffe existieren und systematisch aufeinander wirken. Einzelwörter als vereinbarte Bezeichnungen können somit nicht in ihrer Singularität existieren, denn sie wirken immer in das gesamte System hinein. Wir denken so, wie die Sprache uns Denkräume eröffnet, denn wenn wir in die Sprache unserer Gemeinschaft eingeführt werden, werden wir in die Vorstellungswelt unserer Gemeinschaft eingeführt. Wir machen durch die offizielle Sprache die Vorstellungsmuster der Gesellschaft zu eigen, wie die Gesellschaft bzw. die Lebensform in dieser Gesellschaft strukturiert ist, wie sie Objekte wahrnimmt, wie sich diese Wahrnehmung im Laufe der Zeit entwickelt hat.

Wenn sich die gesellschaftlichen Vorstellungen von Geschlecht ändern, bedeutet das nach der holistisch-hermeneutischen Theorie, dass wir das Geschlecht anders begreifen, d. h. unsere Begriffe von Geschlecht ändern sich und folglich ändert sich auch unsere Sprache. Es kann keine falschen Bezeichnungen für Geschlechter geben, denn die Suche nach Bezeichnungen ist ein Ringen um einen Begriff, mit dem wir unsere Realität so abbilden können, dass sich der Begriff in die gesamte Realität einfügt. Die Veränderung der Sprache findet zunächst im Denken, in der Wahrnehmung der Geschlechter statt, und diese Veränderung sucht ihren Weg in den Ausdrücken.

Anders ist eine Veränderung der Sprache nach der empirisch-rationalistischen Bezeichnungstheorie zu sehen. Danach haben wir Menschen mit einer objektiven Realität von Geschlechtern zu tun, die entweder so oder so sind. Für diese Geschlechter haben wir bereits Wörter vereinbart. Es mag sein, dass wir diese Wörter für die Beschreibung der

Welt nicht mehr als differenziert genug ansehen und deshalb Veränderungen brauchen. Für diese Veränderung brauchen wir empirische Gründe und eine Vereinbarung, dass wir die erkannten Unterschiede tatsächlich unterschiedlich bezeichnen wollen. Hier ist die sprachliche Gemeinschaft gefordert, die Entscheidung zu treffen.

Möglich sind auch andere Theorien der Sprache, aber nach meiner Einschätzung zeigen diese beiden Theorien bereits sehr gut auf, wie unterschiedlich die Dynamik der Entwicklung ist und sie decken unterschiedliche Erklärungsversuche sehr gut ab. Nun stellt sich die Frage, ob wir die Sprachentwicklung steuern können und sollen, oder findet sie spontan statt, was Bemühungen für eine Veränderung eher aussichtslos erscheinen lässt. Dazu lohnt sich ein Blick in die Sprachgeschichte des Deutschen.

4 Kann Sprache reformiert werden?

Ich habe in den 1990er Jahren Deutsch als Fremdsprache gelernt und manches von dem, was ich damals gelernt habe, gilt nicht mehr. Die große Rechtschreibreform aus dem Jahr 1996 hat einige Regeln verändert (z. B. *dass* statt *daß*). Die Durchsetzung der Änderungen hat Jahre gedauert und war mit Spannungen und Rechtsstreitigkeiten verbunden, obwohl hier nur die Schreibweise neu geregelt wurde. Wie man sprechen soll und was man sagen darf, wurde nicht berührt. Sprache ist aber ein Teil der Identität und deshalb sind Änderungen hochsensible Angelegenheiten. Hier stellt sich also die zweite Frage, die Frage nach der Zumutbarkeit einer Änderung an die sprachliche Gemeinschaft.

Die Frage klingt vielleicht sehr konservativ und suggeriert, dass die Sprache eher unverändert bleiben sollte. Das meine ich nicht. Sprachen sind keine unveränderlichen Phänomene. Sie sind die Praxis einer Gemeinschaft. Sprache muss deshalb den Bedürfnissen der Gemeinschaft in der aktuellen sozialen Praxis folgen. Sie wird also immer reformiert. Wenn man verstehen will, wie solche Reformen erfolgen, kann man in der deutschen Sprache gewisse Phasen hervorheben, in denen die Sprache von bestimmten Personen oder Gruppen bewusst und intensiv neugestaltet wurde. Aus diesen Erfahrungen könnten wir etwas darüber lernen, wenn die aktuelle Reformbewegung zu verstehen und ggf. zu lenken ist.

Die erste Phase, die ich aufgreifen möchte, ist die Zeit von Martin Luther. Luther und seine weit verbreitete deutsche Übersetzung der Bibel waren ein wichtiger Schritt zu einer breit verwendbaren deutschen Volkssprache in der frühen Neuzeit. Menschen, die vor Buchdruckzeiten Texte kopiert haben, haben immer auch Anpassungen im Text vorgenommen – teils durch Fehler, teils durch bewusste „Korrekturen“. Durch den Buchdruck wurden aber gleichzeitig viele völlig identische Exemplare eines Textes hergestellt

(Berner et al. 2020: 118). Damit wurde eine Standardisierung, d. h. Verbindlichkeit für die Sprachanwendung und ein verbessertes, vereinheitlichtes Verstehen ermöglicht (vgl. die empirisch-rationalistische Theorie der Sprache). Durch die Nutzung des Buchdrucks für weitere Medien wie Flugblätter (u. a. für den Bauernkrieg), später auch Zeitungen etc. werden neue Standards im Deutschen erarbeitet, die sich in ihrer Anwendungslogik noch stark an die lateinische Grammatik und lateinische Formen anlehnen. Sie standardisieren Orthographie, Satzbau, aber auch die Mundart, d. h. wo welche Wörter mit welcher Bedeutung verwendet werden – alles nach Bedürfnissen der Leserschaft und nicht nach einem bewusst gestalteten Reformprogramm. Die Buchdrucker hatten ein geschäftliches Interesse. Sie mussten schreiben, wie die Zielgruppen lesen konnten:

Wenn nun aber der rhein. Drucker seinen auswärtigen Kunden zuliebe einen ostmd. Lautstand wählt, entfremdet er sich nicht seiner eigenen Landsleute? Wird er sein Entgegenkommen für den anonymen Leser in Augsburg so weit treiben, den Nachbarn vor den Kopf zu stoßen? (ebd.: 120–121)

Der Buchdrucker musste für die Vermarktung seines Buches einen Mittelweg finden. Lese- und Schreiblehren sind auch in diesem Geiste entstanden und haben die ersten Grammatiken in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts geprägt. Die Sprachreform durch den Buchdruck folgte zwar keiner Absicht einer nationalen Sprache, sondern wirkte eher beiläufig und eher durch die Reform des Schreibens, hat aber viele Prozesse in Bewegung gesetzt, die zu einer Reform des Sprechens geführt haben.

Im 17. Jahrhundert kam es zu einer nationalen Bewegung, die eine Sprachreform gefordert hat. Gebildete Männer haben gefordert, eine überregional normierte deutsche Standardsprache sollte geschaffen werden. Förderer dieser Idee haben sich in institutionalisierten Sprachgesellschaften gesammelt und wollten absichtlich ihre Sprache verändern, die Nationalsprache an die Anforderungen der Zeit heranzuführen und damit die fremden Sprachen der Wissenschaft (Latein) und der Politik (Französisch) ablösen. Die bedeutendste unter diesen Gesellschaften war die 1617 gegründete „Fruchtbringende Gesellschaft“ (ebd.: 131). Diese Gesellschaften haben sich sowohl moralischen als auch politischen Werten verpflichtet, waren gleichzeitig für alle Religionen und Stände offen. Die Aufwertung der deutschen Sprache war ihr verbindendes Element. Sie strebten neben der bereits im 16. Jahrhundert etablierten Tendenz zur größeren Einheitlichkeit der Schreibweise, der Grammatik und der sprachlichen Formen nun auch nach einer Bereinigung der deutschen Sprache von Fremdwörtern im Sinne von Sprachpurismus und Kulturpatriotismus. Es sollte im gesamten deutschen Sprachraum nach geeigneten sprachlichen Formen gesucht werden. In allen Medien, in Wissenschaft und Literatur

wurde gefordert, dass man deutsch schreibt. Zu diesem Streben gehörten auch neue Wortbildungen, die teilweise zum festen Bestandteil der deutschen Sprache geworden sind (ebd.: 135). So sind Wörter entstanden wie *Anschrift* statt *Adresse*, *Fernglas* statt *Teleskop*, *Augenblick* statt *Moment*, *Grundstein* statt *Fundament* etc. Es kam auch zu Versuchen, die sich nicht bewährt haben wie z. B. *Jungfernzwinger* statt *Kloster*, *Tageleuchter* statt *Fenster*, *Lusthöhle* statt *Grotte*, *Reitpuffer* statt *Pistole*, *Zeugemutter* statt *Natur*. Zu den Neubildungen gab es bereits zeitgenössische Kritik, dennoch haben sich manche bewährt, andere nicht. Die neuen Begriffe folgten teils der oben dargestellten Bezeichnungstheorie (für ein existierendes Wort wird ein anderes Wort vereinbart), teils aber auch der Konstitutionstheorie (wenn z. B. ein neues Theaterstück eine neue Redewendung prägt). Was sich in einer Sprache bewährt, wird nicht allein von Sprachreformern entschieden, die sich um eine Institutionalisierung und um eine Verbreitung ihrer Ideen bemühen, sondern der Erfolg hängt von einer sprachlichen Gemeinschaft ab, die die neuen sprachlichen Elemente anwenden muss. In jeder Sprachreform in jeder Epoche gab es Innovationen, die übernommen wurden, und andere, die sich nicht bewährt haben. Tendenziell werden in die allgemeine Sprache jene Formen übernommen, die den Sprechenden weniger Komplexität abfordern.

Die aktuell angestoßene Sprachreform hinsichtlich des Genderns ist ein Streben nach Änderung aufgrund von moralischen und politischen Vorstellungen. Damit ist sie ein bekanntes Phänomen in der deutschen Sprachgeschichte. Sie strebt gleichzeitig nach Standardisierung wie die Reform der frühen Neuzeit. Sie schafft Leitfäden und Regeln. Es wird auch hier versucht, in allen Medien Standards zu setzen und einzufordern. Ob dieses Streben aber angemessen ist und Erfolg verspricht, ist unklarer als im 17. Jahrhundert, denn zum einen ist die Standardsprache viel robuster geworden. Die Regeln der Sprache sind stabiler in der Identität der Bevölkerung verankert. Zum anderen wirken diese Veränderungen in eine Gesellschaft mit bewusst gewünschter Pluralität der (politischen und gesellschaftlichen) Meinungen hinein. Wer eine Sprachreform anschiebt, muss sich die Veränderung theoretisch vorstellen (einen Bezug zu einer Sprachtheorie haben) und eine Vorstellung davon haben, welche Ziele durch diese Sprachreform mit welchen Mitteln zu erreichen sind.

5 Grundzüge der aktuellen Sprachreform um das Gendern

Wenn sich das Bild von Geschlecht in der Gesellschaft ändert, werden Sprachen, die nach Geschlecht differenzieren, mit einer Schwierigkeit konfrontiert. Im Deutschen ist diese Schwierigkeit besonders ausgeprägt, denn es ist sprachlich notwendig, ein Substantiv mit einem Artikel zu verwenden. Jedes Substantiv muss entweder Maskulinum oder

Femininum oder Neutrum sein. Es ist zwar jedem klar, dass das grammatikalische Geschlecht (Genus) mit dem biologischen Geschlecht (Sexus) und dem sozialen Geschlecht (Gender) nicht gleichgesetzt werden darf, aber sie hängen trotzdem häufig zusammen. Die grammatikalischen Geschlechter korrespondieren mit dem Geschlecht, das in der Gesellschaft wahrgenommen wird.

Besonders schwierig wird es da, wo es im Deutschen notwendig ist, sprachlich zu differenzieren und gesellschaftlich wäre es wichtig, nicht zu differenzieren, sondern gleich zu behandeln. Oder umgekehrt, es wäre für die Gleichbehandlung wichtig, dass eine Differenzierung zwischen Geschlechtern erfolgt, aber die Sprache bietet dazu keine Möglichkeiten. Manchmal braucht man generische Aussagen, d. h. man muss auf alle Personen einer Gruppe ohne Rücksicht auf ihr Geschlecht hinweisen, und die Sprache verlangt eine Entscheidung für ein Substantiv oder ein Pronomen, das ein grammatikalisches Geschlecht hat. Ein Gesetz beispielsweise gilt für alle Menschen. Auch eine Ansage am Bahnhof oder eine Ansprache in einem Hörsaal muss alle Menschen ansprechen. Dafür hat sich im Deutschen das generische Maskulinum etabliert. In der Debatte wird diese Lösung aber kritisiert, denn das generische Maskulinum behandelt grammatikalisch nicht alle Geschlechter gleichmäßig, sondern bevorzugt Männer und lässt Frauen unsichtbar werden. Nach einer anderen Deutung werden durch das generische Maskulinum Frauen bevorzugt, denn bei einer maskulinen Formulierung ist es immer unklar, ob sie generisch gemeint ist, d. h. ob nur Männer oder Männer und Frauen zusammen gemeint sind. Bei einer femininen Beschreibung ist immer klar, dass Frauen gemeint sind. Frauen werden also zumindest bei der Verwendung femininer Formen eindeutig sichtbar gemacht.

Das Thema Sichtbarmachung hat durch sozialwissenschaftliche Studien eine besondere Relevanz bekommen. Unsichtbarmachung gilt in einer Demokratie als der erste Schritt zur Diskriminierung, denn wer unsichtbar ist, dessen Probleme werden in Entscheidungen der Mehrheit ignoriert. Dass die Sichtbarmachung in der Sprache die gewünschte Gleichstellung fördert, wird theoretisch angenommen. Ein empirischer Nachweis für diese Schlussfolgerung ist schwer zu liefern, denn es gibt sprachliche Gemeinschaften, die einen anderen sprachlichen Umgang mit Geschlecht entwickelt haben und die gesellschaftlichen Probleme sind nicht wesentlich anders. Beispielsweise gibt es im Türkischen und im Ungarischen kein Genus, das die Spannungen für die Sichtbarmachung und Unsichtbarmachung erzeugen könnte. Man kann aber nicht sagen, dass die Gleichstellung der Frauen in diesen Ländern ein höheres Niveau erreicht hätte als in Deutschland.

Ein eindeutiger empirischer Nachweis der Wirkung von sprachlicher Sichtbarmachung muss an der Komplexität der Lage scheitern. Dennoch ist es notwendig, für eine geforderte Änderung eine empirische Grundlage zu liefern. Diese wird durch psycholinguistische

Studien hergestellt, d. h. es wird untersucht, was Versuchspersonen beim Wahrnehmen eines Wortes mental abbilden, woran sie denken, wenn sie das Wort z. B. „Busfahrer“ hören. „Busfahrer“ könnten je nach Kontext Männer sein oder als generisches Maskulinum gemeint sein. Ein häufig zitierter Beispieltext für die Überprüfung der Leistung des generischen Maskulinums ist folgender:

Vater und Sohn fahren im Auto. Sie haben einen schweren Unfall, bei dem der Vater sofort stirbt. Der Junge wird mit schweren Kopfverletzungen in ein Krankenhaus gebracht, in dem ein Chef-Chirurg arbeitet, der ein bekannter Spezialist für Kopfverletzungen ist. Die Operation wird vorbereitet, alles ist fertig, als der Chef-Chirurg erscheint, blass wird und sagt: „Ich kann nicht operieren, das ist mein Sohn!“
Frage: In welchem Verwandtschaftsverhältnis stehen der Chirurg und das Kind? (Kotthoff/Nübling 2018: 95).

Der Beispieltext soll die Missverständlichkeit des generischen Maskulinums hervorheben. Deshalb ist er bei der Beschreibung der Mutter auffällig bemüht, den Eindruck zu erwecken, es geht um eine maskuline Person. Dazu werden die Doppelnennung des maskulinen Substantivs (Chef-Chirurg), das maskuline Relativpronomen und ganz besonders die Verwendung des Substantivs in der Subjekt- (Agens) Position verwendet. Die Darstellung eines konkreten Subjektes wirkt der generischen Verwendung von Wörtern entgegen. Wäre diese Person nicht spezifisch, nicht identifizierbar, wäre die Verwendung im Plural anstatt im Singular, wäre das Beispiel typischer für das generische Maskulinum. Im Falle einer spezifischen und identifizierbaren Person, wie hier die Mutter als Chef-Chirurg erscheint, wäre eine feminine Alternative (Chirurgin) ohne Aufwand verfügbar, auf die hier jedoch verzichtet wird. Gleichzeitig muss man zugeben, dass der Beispieltext sprachlich korrekt ist. Es ist möglich, das generische Maskulinum so zu verwenden und damit ist die Kritik berechtigt.

Psycholinguistische Studien zeigen an unterschiedlichen (und meist nicht so bewusst einseitig gestalteten) Beispielstexten, wie Begriffe und Sätze von den Mitgliedern der sprachlichen Gemeinschaft verstanden werden. Das spontane Verstehen wird als entscheidend für die Bewertung gesehen. Wenn man Versuchspersonen fragt, sie sollen spontan und schnell entscheiden, ob sie bei z. B. „Busfahrer“ in einem Text mehr an Männer oder an Frauen denken, neigen die Antworten mehrheitlich zur männlichen Vorstellung. Doch wer in diesen Studien ein eindeutiges empirisch belegbares Ja oder Nein zum generischen Maskulinum erwartet, wird enttäuscht. Zunächst arbeiten diese Studien meist mit einer sehr kleinen Fallzahl (vgl. Körner et al. 2022). Die Wahrnehmungen sind nie 100-prozentig so oder so, sondern es gibt Mehrheiten, die die nicht gegenderten und

die gegenderten Texte in eine Richtung interpretieren. Texte sind komplex und jede Studie zeigt ein anderes Bild. Es wird bei der Vielzahl der Studien klar, es sind viele Faktoren für die Geschlechtsrepräsentanz der Formulierungen maßgeblich:

Allem voran wirken die konkreten Referenzformen (Personenbezeichnungen) selbst, ihr Genus, ihr Numerus, ihr Grad an Referenzialität, der lexikalische Genderisierungsgrad der bezeichneten Tätigkeit oder Eigenschaft, ob ein moviertes Korrelat zur Seite steht oder nicht und welche Frequenzen dieses Korrelat hat, der gesamte Kontext der getesteten Sätze, das Geschlecht der Vpn, eventuell auch deren Alter – und weitere Faktoren mehr“ (Kotthoff/Nübling 2018: 115, Vpn = Versuchsperson).

Wenn es beispielsweise in einer Stadt nur sehr wenige Busfahrerinnen gibt, wird der Begriff „Busfahrer“ spontan eher mit einem männlichen Busfahrer assoziiert.

Über die empirischen Untersuchungen hinaus stellt sich die Frage, was man tun sollte, wenn sich zeigt, dass Versuchspersonen dazu neigen, sich beim Zuhören oder Lesen eher Männer vorzustellen. Erstens ist es unklar, ob das Verstehen und die Visualisierung des wahrgenommenen Textes das Gleiche sind. Häufig verstehen die Menschen die Sätze, aber sie visualisieren die Wörter nicht, außer sie werden danach in der Studie gefragt (vgl. Henschel 2023). Hier eröffnen sich Deutungs- und Handlungsspielräume. Zeigt es sich, dass das generische Maskulinum häufig zu Fehlschlüssen führt, was folgt daraus? Soll man eine Kampagne starten, damit das generische Maskulinum in der Öffentlichkeit besser erklärt wird und die Verwendung dieses sprachlichen Mittels bzw. die Vorstellung der sprachlichen Gemeinschaft eindeutiger werden? (Wie oben beschrieben, kann man das generische Maskulinum eindeutiger machen.) Oder soll man auf das generische Maskulinum verzichten und stattdessen Frauen zusätzlich sichtbar machen, z. B. Doppelnennungen bei gemischten Personengruppen einfordern? Diese Frage lässt sich mit den psycholinguistischen Studien nicht beantworten. Hier fängt aber die Debatte an.

6 Lösungsvorschläge in der Debatte

Das Ziel ist die Gleichstellung der Geschlechter. Da aber für dieses Ziel die Wirksamkeit der sprachlichen Reform unklar ist (s. oben den Vergleich mit Sprachen ohne Genus), wird die Debatte sehr kontrovers geführt. Teils sollen die Aussagen neutralisiert werden, um das generische Maskulinum zu vermeiden. Teils sollen feminine Formen auch Frauen sichtbar machen.

Bei der Neutralisierung sucht man nach Lösungen, die weder dem einen noch dem anderen Geschlecht zugeordnet werden. Die Bezeichnungen haben ein grammatikalisches Geschlecht, aber ihre Bedeutung ist nicht geschlechtsbezogen.

6.1 Neutralisierung durch Wortwahl

Man sucht nach Personenbezeichnungen, die ganz sicher genderneutral sind. Ein „Mitglied“ ist grammatikalisch sächlich und wird als genderneutral wahrgenommen. Man sagt dann nicht „ein Besucher des Workshops“, sondern „ein temporäres Mitglied des Workshops“. Die Bedeutung verschiebt sich ein wenig, aber meistens ist das gut zu verkraften. Die „Person“ ist grammatikalisch weiblich, wird dennoch von den meisten Mitgliedern der Sprachgemeinschaft als genderneutral gedeutet, d. h. in den psycholinguistischen Studien werden in etwa gleich viele spontane Wahrnehmungen für Männer und Frauen gemeldet. Der „Mensch“ ist grammatikalisch männlich, wird aber auch genderneutral gewertet. „Gast“ ist auch männlich mit einer genderneutralen Bedeutung. Insofern ist es korrekt zu sagen: „Der Gast ist unterwegs, sie kommt gleich.“ Genauso wie es korrekt ist, „Führungskraft“ genderneutral zu verwenden und zu sagen: „Die Führungskraft ist unterwegs, er kommt gleich.“ Doch männliche genderneutrale Substantive werden immer häufiger gegendert. „Gästinnen und Gäste“ sind keine Ausnahme mehr. Die Grenze der neutralen Begriffe ist unklar. Manche irren sich lieber auf der gendersensiblen Seite.

6.2 Neutralisierung durch Wortschöpfung

Genderneutrale Personenbezeichnungen können auch aus Verben gebildet werden. (Aus „arbeiten“ wird nicht „Arbeiter“, sondern „Arbeitende“.) Diese Partizipien haben zum einen eine leicht andere Bedeutung. (Ein Arbeiter ist auch abends ein Arbeiter, wenn er gerade nicht arbeitet. Mit einem Busfahrer darf man sprechen, wenn er gerade nicht Bus fährt. Sonst gilt: Bitte nicht mit dem fahrenden Busfahrer sprechen.) Zum anderen sind sie grammatikalisch komplexere Formen. Sie müssen wie Adjektive dekliniert werden. Dafür sind sie zumindest im Plural genderneutral. Im Singular hilft diese Bildung von Partizipien nicht, denn im Singular würden die Deklination und der Artikel das Geschlecht verraten. „Ein Arbeitender“ ist weiterhin erkennbar männlich genauso wie die Studierende oder der Beschäftigte. Eine solche Lösung geht nicht nur mit einer Bedeutungsverschiebung einher, sondern ist in der Anwendung komplizierter und fehleranfälliger sowie auch für das Verständnis mühsamer. Gebildete Mitglieder der sprachlichen Gemeinschaft haben damit normalerweise kein Problem, aber insbesondere Deutsch als Fremdsprache zu lernen und diese Formen zu verwenden, stellt die Sprachkompetenz auf eine harte Probe.

6.3 Abstrakta

Eine weitere Form der Neutralisierung durch Wortschöpfung ist die Verwendung von Abstrakta. Man sagt nicht mehr Abteilungsleiter, auch nicht Abteilungsleiterin, sondern Abteilungsleitung. Das ist auch mit einer Bedeutungsverschiebung verbunden, denn diese Verwendung weist eher auf ein Gremium als auf eine Person hin. Manche zahlen diesen Preis der Bedeutungsverzerrung gern für die klarere Genderneutralität der Aussage. Für das korrekte Verständnis ist wichtig, dass der Kontext erklärt, dass es sich um eine einzige Person handelt.

6.4 Sichtbarmachung

Wenn man die Neutralisierung nicht schafft, ist die Sichtbarmachung aller Geschlechter eine weitere Option. Damit ist gemeint, dass das Geschlecht der Personen bekannt ist und explizit genannt wird: Schülerinnen und Schüler. In diesem Fall lässt sich aus dem Grundwort Schule [Substantiv] kein Partizip bilden, weshalb „Schülende“ nicht etabliert ist. (Wobei nach der empirisch-rationalistischen Bezeichnungstheorie nichts gegen eine solche Neubildung steht, wenn die sprachliche Gemeinschaft das will!) Doch die Formulierung „Schülerinnen und Schüler“ wird kritisiert, weil sie Menschen mit weiteren Geschlechtern nicht repräsentiere. Um weitere Geschlechter sichtbar zu machen und dennoch kurz zu sein, werden weitere Lösungen entwickelt. Diese haben sich über die letzten Jahre geändert. Die Lösungen wurden aus sprachlichen oder aus politischen und moralischen Gründen als problematisch identifiziert und neue Formen wurden eingeführt (s. Tabelle 1).

Varianten geschlechtergerechter Schreibung am Beispiel von <i>Nutzer</i>											
Nutzer	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Nutzer_innen	2	0	3	2	9	8	0	0	0	0	0
Nutzer*innen	0	0	0	5	8	41	104	166	187	123	110
Nutzer:innen	0	0	0	0	0	1	4	79	160	307	304
Nutzer(innen)	0	1	0	0	2	3	0	3	4	3	1
Nutzer/-innen	0	0	2	0	0	5	1	0	0	4	1
Nutzer/innen	0	0	1	0	2	1	1	0	2	2	3
NutzerInnen	44	33	48	70	103	67	75	91	56	55	21
Gesamtbelege	46	34	54	77	124	124	185	339	409	494	440
Gesamtbelege generisches Maskulinum	24.034	24.046	34.046	25.717	26.907	26.246	30.414	28.988	23.809	22.072	15.306
Multiplikator	522										34

Tab. 1: Anhang zum Beschluss des Rates für deutsche Rechtschreibung von 2023

Eine eher junge, aber sehr verbreitete Form ist die Verwendung des Doppelpunktes: Schüler:innen. Es wird behauptet, dass sich Menschen jenseits der beiden sprachlich abbildbaren geschlechtlichen Identitäten mit Schülerinnen und Schülern nicht angesprochen fühlen. Sie wollen, dass man für sie Formulierungen wählt, mit denen man sie explizit anspricht. Es wird auch behauptet, dass Menschen mit nichtbinären geschlechtlichen Identitäten sich angesprochen fühlen, wenn der Doppelpunkt für sie eingeführt wird. Wer den Doppelpunkt verwendet, respektiert also die weiteren geschlechtlichen Identitäten. Ob der Doppelpunkt die geschlechtlichen Identitäten jenseits der männlichen und der weiblichen Form angemessen abbildet, ist jedoch umstritten. Ein Argument kritisiert die Einheitlichkeit der Form, die die vielen verschiedenen geschlechtlichen Identitäten nicht ausreichend sichtbar macht, sondern nur eine Form für sie verwendet. Da der Doppelpunkt keinen inhaltlichen Bezug zu den verschiedenen geschlechtlichen Identitäten herstellt, ist es unklar, ob er inklusiv ist oder wieder bestimmte Personen exkludiert. Psycholinguistische Tests können diese offene Frage nur dann bestätigen, wenn den Nutzer:innen des Doppelpunktes klar ist, was sie damit bezeichnen wollen. Viele verbinden mit dem Doppelpunkt aber keine solchen Vorstellungen und damit ist das Signal nutzlos.

Das Argument der mangelnden Ansprache von Menschen jenseits der beiden sprachlich abbildbaren geschlechtlichen Identitäten hat noch eine weitere Schwäche: Menschen können nicht selber entscheiden, mit welchen Mitteln sie angesprochen werden. Wenn ein Polizist mich anspricht, auch wenn er mich unter einem falschen Namen oder mit einer falschen Bezeichnung ansprechen sollte, bedeutet dieser „Fehler“ nicht, dass er mich nicht angesprochen hat. Ansprechen ist kein einseitig gestaltbares Phänomen. Ich kann betonen, dass ich anders angesprochen werden möchte, aber ich kann nicht behaupten, dass ich nicht berücksichtigt und exkludiert wurde. Ich schließe mich vielleicht selbst aus, indem ich die Ansprache des Polizisten ignoriere. Es ist eine offene Frage, ob daraus folgt, dass die Sprache entweder weitere Formen erfinden sollte (und es ist unklar, wie viele, damit alle geschlechtlichen Identitäten angesprochen werden?), oder dass wir uns einigen, welche vorhandenen sprachlichen Formen zur Ansprache von Menschen egal welchen Geschlechts dienen können. Je einfacher und systemkompatibler die Lösungen werden, desto wahrscheinlicher ist es, dass die sprachliche Gemeinschaft sie anerkennt.

Ein weiterer Kritikpunkt der komplexen genderneutralen Schreibung kommt aus der feministischen Sprachanalyse von Luise F. Pusch. Sie plädiert für ein generalistisches Femininum, denn die Lösung mit „Schüler:innen“ besteht aus drei Teilen: „Männer bekommen den Wortstamm und somit den ersten Platz, Transgender-Personen bekommen den zweiten Platz, Frauen wird mit der Wortendung der letzte Platz zugewiesen. Das ist für Frauen nicht akzeptabel.“ (Pusch 2019) Vielmehr sollten nach Pusch in Zukunft

Männer nur mitgemeint sein. Damit könne man eine einfachere Sprache entwickeln als die Doppelformen und die vielen Sonderzeichen.

Lösungsvorschläge werden im Internet öffentlich diskutiert und von den Befürwortern der Gendersprache gemeinsam erarbeitet. Das Ergebnis dieser Arbeit findet man z. B. unter www.geschichtsgendern.de. Dieses Genderwörterbuch dient als Inspiration für alle, die sich um eine gendersensible Sprache bemühen. Manchmal entstehen aus den Bemühungen sehr geschickte Lösungen, manchmal sperrige oder grammatikalisch nicht korrekte Formen. Ausprobieren lohnt sich. Die Arbeit einer kleinen Gruppe in der sprachlichen Gemeinschaft könnte hier einen Einfluss auf die Sprache nehmen wie die Fruchtbringende Gesellschaft im 17. Jahrhundert.

6.5 Probleme, die durch die Sonderzeichen entstehen

Im Plural bleiben nur diejenigen Substantive korrekt geschrieben, deren Maskulinum im Plural und im Singular identisch bleibt (der Schüler → die Schüler). Diese können mit „die Schüler:innen“ im Plural dargestellt werden – außer im Dativ. Im Dativ würden sie „den Schülern“ und „den Schülerinnen“ heißen und im Wort „den Schüler:innen“ würde das „n“ für die korrekte Mehrzahl der maskulinen Form nicht mehr erscheinen bzw. es wäre unklar, ob das letzte „n“ im Wort diese Funktion erfüllen soll (Schüler:inne:n). Sobald es um Substantive geht, deren maskuline Form im Plural nicht mit dem Singular identisch ist, wird das Problem der Pluralform noch deutlicher. „Die Chef:innen“ ist in allen grammatikalischen Fällen fehlerhaft, weil das „s“ für die Mehrzahl des Maskulinums fehlt. Auch Ärztinnen und Ärzte können nicht mit „Ärzt:innen“ abgekürzt werden, weil auch hier die maskuline Pluralendung verschwindet. Es gibt derzeit keine grammatikalisch korrekte Lösung für die meisten genderneutralen Formen.

Noch komplizierter wird es, wenn es im Singular zu Mehrfachnennungen von Artikeln kommen muss (z. B. der*des Präsident:in). Die Artikel oder auch Pronomen werden in den grammatikalischen Folgeproblemen unübersichtlicher und schwieriger. Außerdem haben die Satzzeichen bereits andere Bedeutungen, die wiederum zur Verwirrung und einer unübersichtlichen Sprachregelung führen würden.

All diese sprachlichen Formen zeigen, dass die deutsche Sprache aktuell auch mit den vorgeschlagenen genderneutralen Formen nicht in der Lage ist, die geänderte Wahrnehmung des Geschlechts korrekt abzubilden. Jeder Versuch hat eine kleinere oder größere Auswirkung auf die Inhalte und erfordert eine höhere Kompetenz in der Anwendung. Jeder Versuch trifft auf Fälle, die im System der Grammatik nicht korrekt abbildbar sind. Wie sich die Sprache weiterentwickelt und welche Formen mit welcher Bedeutung sich durchsetzen, ist nicht vorhersagbar. Sehr wahrscheinlich werden einige Neuerungen, die

in der Reformwelle der letzten Jahre entwickelt wurden, in die Standardsprache eingehen, andere verschwinden wieder.

Für das Verbleiben der sprachlichen Formen würde man nach der empirisch-rationalistischen Bezeichnungstheorie eine Einigung über die vorhandenen und wahrnehmbaren Geschlechter brauchen. Vereinbarungen sind nicht an irgendwelche Ergebnisse gebunden, d. h. es können alle möglichen Formen erfunden werden, aber die Vereinbarung ist an die große Mehrheit der sprachlichen Gemeinschaft angewiesen. Ob die sprachliche Gemeinschaft diese Differenzierung haben will oder nicht, ist offen. Wie in den sprachlichen Gesellschaften im 17. Jahrhundert kann man für die neue Form plädieren, sie in vielen Kontexten verankern und hoffen, dass sie sich durchsetzen. Wenn die sprachliche Gemeinschaft diese Vereinbarung akzeptiert und sich einigt, kann man diese neuen Formen institutionalisieren, d. h. Leitlinien für bestimmte Institutionen schaffen oder offiziell in die Standardsprache aufnehmen.

Folgt man der holistisch-hermeneutischen Konstitutionstheorie, geht es nicht um diese Maßnahmen, sondern man muss versuchen, das Denken hinter der Sprache differenzierter zu machen. Wenn sich das Denken ändert, wird dem auch die Sprachform folgen. Die Formen der Sprache können nur dann nachhaltig geändert werden, wenn dahinter ein gesellschaftlicher Wandel, eine Veränderung des Begriffs, der Vorstellungen von Geschlecht stattfindet. Dieser Wandel wird durch die Sprache ausgedrückt, aber nicht hergestellt. Eine erzwungene Institutionalisierung wie die Schaffung von Leitlinien wäre eine gefährliche Maßnahme. Sie würde zum einen öffentlich auf einen gesellschaftlichen Wandel hinweisen und ein Zeichen für den Wandel setzen. Gleichzeitig würde sie aber auch als Provokation verstanden. Provokation erzeugt zum einen eine Sichtbarmachung des Themas und zum anderen aber auch eine Gegenreaktion.

7 Die Spannung der Standardsprache

Mein Eindruck ist, dass das Gendern in der deutschen Sprache aktuell in dieser Phase der Spannung steckt. Das Einfordern von neuen Formen hat die öffentliche Sprache betreten und die Gegenreaktion ist da. In einer repräsentativen Umfrage vom Forschungsinstitut Forsa stimmten 73 % der Deutschen dagegen, in der schriftlichen Sprache Genderzeichen wie Sternchen, Unterstrich oder Doppelpunkt, in der mündlichen Sprache eine Pause beim Sprechen einzusetzen. Die Mehrheit (ca. 75 %) findet Gendern störend, nur ca. 20 % finden es gut (RTL 2021) und wählen freiwillig diese Sprachform, wenn sie wählen können (Jäckle 2022). In der Schweiz nutzen nur ca. 5 % den Genderstern oder vergleichbare Alternativen (Graf 2023). Alle Studien kommen ungefähr zum gleichen Ergebnis, wobei diese Studien

mit hohen Fallzahlen arbeiten und zeigen, dass die Spaltung zwischen Befürwortern und Gegnern der Gendersprache sich seit 2020 zugespitzt hat.

Damit haben wir drei empirische Feststellungen, hinter denen sich sehr große Mehrheiten vereinen. 1) Wir sehen eine große Mehrheit, die dem Prinzip der Gleichbehandlung aller Geschlechter eindeutig zustimmt. 2) Wir sehen eine sehr große Mehrheit, die eine verzerrte Wahrnehmung in der Alltagssprache hat, in der Männer tendenziell stärker sichtbar gemacht werden als Frauen. 3) Wir sehen gleichzeitig eine sehr große Mehrheit, die sich gegen die gegenderte Form der Sprache positioniert. (Die Zusammensetzung dieser Mehrheiten ist verschieden, s. unten die politischen Zusammenhänge). Diese Situation muss nicht unlösbar sein, aber eine Lösung kann nicht von außen durch eine logische Argumentation hergeleitet werden, sondern muss in der sprachlichen Gemeinschaft heranreifen. Dieser Reifungsprozess findet gerade statt und fordert alle Mitglieder der sprachlichen Gemeinschaft heraus, sich zu positionieren.

Erschwerend kommt hinzu, dass in Deutschland mehrere Bereiche der sprachrelevanten Praxis Ländersache sind. Das bedeutet, jedes Bundesland darf nach eigener Überzeugung für die eigenen Bereiche wie Bildung, Medien, Verwaltung und Recht eigene Regeln aufstellen. So werden sich widersprechende Regelungen geschaffen. In Hamburg und Berlin sind die Landesregierungen pro Gendern, in Hessen und Bayern dagegen. Einige Bundesländer haben Empfehlungen, Leitlinien, Pflichten oder Verbote eingeführt, nach denen unter bestimmten Umständen gendert werden muss oder mit bestimmten Formen nicht gendert werden darf. Fokus hat eine Übersicht über die Regeln der Länder erstellt, die zu Beginn des Jahres 2024 galten (Focus-online-Redaktion 2024). Die Regeln ändern sich aktuell häufig und folgen den kontroversen Debatten in der Öffentlichkeit.

Im April 2024 hat die Bundesregierung ihren Standpunkt zum Gendern zusammengefasst. Dabei wird aufgezeigt, dass die Bundesregierung politisch weder Verbote noch Gebote fürs Gendern angemessen findet. Sie kann keine deutschlandweit verbindlichen Vorschriften formulieren, aber in der Verwaltungssprache des Bundes werden die Empfehlungen des Rates für deutsche Rechtschreibung angewendet.

8 Deutsch als geregelte Sprache

Der Rat für deutsche Rechtschreibung hat die Aufgabe, für eine deutschlandweit einheitliche Sprachregelung zu sorgen. Der Rat bestätigt, dass sich die deutsche Sprache im Wandel befindet, aber betont, dass dieser Wandel aktuell in einem unreifen Zustand ist. Die neuen Formen werden beobachtet, sie sind aber noch nicht so ausgereift, dass sie vom Rat anerkannt werden könnten. Es geht nicht nur um ihre Verbreitung und um ihre

Akzeptanz in der Bevölkerung, sondern um die widerspruchsfreie und fehlerfreie Form der Sprache, die als System betrachtet werden muss.

In den Empfehlungen des Rates sind bestimmte Verkürzungsformen bereits erfasst (z. B. Bürger/-innen), d. h. diese sind zulässig. Ende 2023 hat der Rat betont, dass allen Menschen mit gendergerechter Sprache begegnet werden soll, doch der Rat hat die Aufnahme von Gendersternen (Bürger*innen), Doppelpunkt (Bürger:innen) oder anderen Sonderzeichen im Wortinnern in das amtliche Regelwerk ausdrücklich nicht empfohlen. Diese letzteren Formen gehen über die Verkürzungsformen (Bürger/-innen) hinaus. Der Rat lehnt sie ab, weil in der Verwendung dieser weiteren Formen grammatikalische Folgeprobleme entstehen, die noch nicht geklärt sind (s. Kapitel 6.4). Die Gleichstellung der Geschlechter wird im Rat als gesellschaftspolitische Aufgabe und Herausforderung gesehen, die aber „nicht durch orthographische Regeln und ggf. deren Veränderung zu lösen ist.“ (Rat für deutsche Rechtschreibung 2023: 4). Der Rat spricht sich für eine Regelung aus, die eindeutige, fehlerfreie und sachlich korrekte Lösungen für jede Aussage ermöglicht. Die geschriebene Sprache muss lesbar (und auch barrierefrei vorlesbar für Blinde und Sehbehinderte) sowie verständlich sein. Der Rat betont des Weiteren, dass die geschriebene Sprache – auch die geschlechtergerechte Schreibung – nicht dazu führen darf, dass die deutsche Sprache schwerer zu erlernen ist. Deshalb werden immer wieder Besonderheiten und Ausnahmen im Sinne der Grundregeln abgeschafft und es wird nach einer Vereinfachung der Sprache gestrebt.

9 Was tun?

Wie Menschen im Alltag sprechen oder inoffizielle Dokumente schreiben, und wie ihre Haltung zur Sprachanwendung von anderen Menschen ist, können weder die Regierungen noch die Institutionen für die Regulierung der Sprache bestimmen. Die individuelle Freiheit in der Anwendung der Sprache ist groß. Wir müssen aber auch die Tendenzen in der sprachlichen Gemeinschaft berücksichtigen.

Grundsätzlich gilt, dass das generische Maskulinum sprachlich und grammatikalisch korrekt ist und weiterhin verwendet werden darf. Dadurch, dass alternative Formen immer häufiger verwendet werden, verblasst aber die Funktion des generischen Maskulinums. Wenn viele das Maskulinum nur noch für die Bezeichnung von männlichen Personen verwenden, dann wirkt diese Form nicht mehr generisch. Wenn der Kontext klar macht, dass es sich um ein generisches Maskulinum handelt (s. die Kritik in Kapitel 5), dann ist seine Verwendung angemessen. Wir sollten aber überlegen, dass eine genderneutrale Formulierung in bestimmten Kontexten mehr Klarheit schafft. In diesem Fall ist die

Doppelnennung der Geschlechter (Schülerinnen und Schüler) eine gute Wahl, denn diese Form ist grammatikalisch korrekt und weitgehend akzeptiert. Bei rechtlich verbindlichen Texten in Bayern ist diese Form sogar verpflichtend. Bei häufiger Wiederholung der Doppelnennung wird der Text allerdings sperrig und wirkt unangenehm. Hier bietet sich in der Schrift die Form „Schüler/-innen“ an, denn diese Form ist vom Rat für deutsche Rechtschreibung akzeptiert und lässt sich mit allen Substantiven fehlerfrei umsetzen (z. B. Ärzte/-innen). Wir treffen insbesondere an Universitäten und in linken Medien auf die Doppelpunkt-Lösung (Schüler:innen). Diese hat einen erheblichen Vorteil im Gegensatz zu allen anderen Sonderformen: Blinde Menschen können sich den Text mit ihren Lesegeräten leichter vorlesen lassen. Ein Doppelpunkt wird als Pause verstanden und nicht vorgelesen, „Sternchen“ oder „Schrägstrich“ werden hingegen vorgelesen. Insofern wirkt der Doppelpunkt am ehesten barrierefrei.

Man muss im deutschen Sprachraum bedenken, dass das Gendern stark vom sozialen Kontext abhängt. Eine öffentliche Äußerung wird schnell als politische und moralische Positionierung gedeutet. Es ist also Vorsicht geboten. Privates Gendern wird am stärksten in der linken politischen Sphäre, insbesondere im Kontext der Grünen Partei erwartet. Privates Verweigern von Gendern wird hingegen tendenziell in einer rechten politischen Szene und insbesondere im Kontext der AfD erwartet. Diese beiden Parteien haben das Thema Gendern auch in ihr politisches Programm aufgenommen (Bündnis 90/Die Grünen 2015, Harder-Kühnel et al. die AfD-Fraktion 2022). Wenn man bei einem öffentlichen Vortrag ablenkende Fragen oder Anmerkungen aus dem Publikum über das Gendern vermeiden möchte, sollte man überlegen, welche sprachliche Form man wo verwendet.

Der Rat für deutsche Rechtschreibung beobachtet, dass Hochschulen und Universitäten von der amtlichen deutschen Rechtschreibung zunehmend abweichen. Ob dieses Verhalten für Hochschulen zulässig ist, ist umstritten. An Hochschulen und Universitäten ist zu erwarten, dass die meisten eine positive Einstellung zum Gendern haben. Vorträge an Universitäten werden also eher mit der Erwartung des Genderns verknüpft. Eine provokative Interpretation dieser Tendenz hat Philipp Hübl formuliert. Er sagt, „Gendern ist das Latein der neuen Eliten“ (vgl. Henschel 2023). Die Bildungselite hat sich nach Hübl immer von den wenig gebildeten Schichten abgehoben. Dies erfolgte in den vergangenen Jahrhunderten durch die Verwendung von Wissenschaftslatein. Heute erfolgt diese Absonderung durch die Verwendung einer komplizierten Sprachform, die von wenig gebildeten Menschen nicht geleistet werden kann. Hingegen werden die anspruchsvollsten Formen an Universitäten gepflegt.

Welches Deutsch soll man sprechen oder im DaF-Unterricht lehren, wenn man aus einem nicht-deutschsprachigen Land kommt und mit dieser Debatte nicht vertraut ist bzw. mit Genderformen keine starken Assoziationen an Geschlechter verknüpft? Hier sagt auch

der Rat für deutsche Rechtschreibung: Die einfacheren Formen sind vorzuziehen. Wird man angesprochen, dass man nicht wunschgemäß gendert, kann man darauf hinweisen, dass der Rat für deutsche Rechtschreibung genau diese Diagnose formuliert hat: die Sprache ist derzeit im Wandel. Es ist unklar, zu welchen sprachlichen Formen dieser Wandel hinführt. Es gibt im Hinblick auf das Gendern keine verpflichtende Form, die man für die Korrektheit der Sprachanwendung einfordern kann. Die Veränderung wird beobachtet. Der Ethiker Roland Kipke (2023) fügt hinzu, es kann auch aus moralischer Sicht keine Pflicht fürs Gendern geben. Das Ziel der Gleichstellung ist eine moralische Pflicht, aber die Verwendung einer Gendersprache ist für dieses Ziel nicht nachweislich von wesentlicher Bedeutung.

Literatur

- Berner, Elisabeth/Wolf, Norbert Richard/Schmidt, Wilhelm/Langner, Helmut (2020): Geschichte der deutschen Sprache. Ein Lehrbuch für das germanistische Studium: Teil 1 und 2. Stuttgart: S. Hirzel Verlag. <https://doi.org/10.3813/9783777628233>
- Bündnis 90/Die Grünen (2015): Beschluss. Geschlechtergerechte Sprache in Anträgen an die BDK, 39. Ordentliche Bundesdelegiertenkonferenz. Halle, 20.–22. November 2015. https://cms.gruene.de/uploads/assets/BDK15_Geschlechtergerechte_Sprache-1.pdf (abgerufen am 07.12.2025)
- Focus-online-Redaktion (2024): Genderverbot nicht nur in Bayern: Diese Regelungen haben andere Bundesländer. Focus, 20.03.2024. https://www.focus.de/panorama/genderverbot-nicht-nur-in-bayern-diese-regelungen-haben-andere-bundeslaender_id_259779851.html (abgerufen am 07.12.2025)
- Graf, Daniel (2023): Nur fünf Prozent der Schweizer nutzen den Genderstern. 20 Min., 22.05.2023. <https://www.20min.ch/story/nur-fuenf-prozent-der-schweizer-nutzen-den-genderstern-368159950461> (abgerufen am 07.12.2025)
- Harder-Kühnel, Mariana Iris et al. und Fraktion der AfD (2022): Antrag, Deutscher Bundestag, Drucksache 20/4894., 20. Wahlperiode. <https://dserver.bundestag.de/btd/20/048/2004894.pdf> (abgerufen am 07.12.2025)
- Henschel, Anna (2023): „Gendern ist das Latein der neuen Eliten. Der Sprachphilosoph Philipp Hübl kritisiert das Gendern. Warum er Studien zur geschlechtergerechten Sprache für fragwürdig hält und welche Alternativen es zum Genderstern gibt – ein Gespräch über die differenzierte Betrachtung jenseits der Extrempositionen.“ Wissenschaftskommunikation. <https://www.wissenschaftskommunikation.de/gendern-ist-das-latein-der-neuen-eliten-71125/> (abgerufen am 07.12.2025)

- Hübl, Philipp (2019): Die aufgeregte Gesellschaft. Wie Emotionen unsere Moral prägen und Polarisierung verstärken. München: C Bertelsmann.
- Jäckle, Sebastian (2022): Per aspera ad astra – Eine politikwissenschaftliche Analyse der Akzeptanz des Gendersterns in der deutschen Bevölkerung auf Basis einer Online-Umfrage. Politische Vierteljahresschrift 63, S. 469–497. <https://doi.org/10.1007/s11615-022-00380-z>
- Kipke, Roland (2023): Sind wir moralisch verpflichtet, eine gendergerechte Sprache zu verwenden?, Zeitschrift für Ethik und Moralphilosophie 6, S. 59–80. <https://doi.org/10.1007/s42048-023-00137-2>
- Körner, Anita/Abraham, Bleen/Rummer, Ralf/Strack, Fritz (2022): Gender Representations Elicited by the Gender Star Form. Journal of Language and Social Psychology, 41 (5), S. 553–571. <https://doi.org/10.1177/0261927X221080181>
- Kotthoff, Helga/Nübling, Damaris (2018): Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht. Tübingen: Narr Franke Attempto Verlag.
- Rat für Deutsche Rechtschreibung (2023): Erläuterungen und Begründung zum Ergänzungspassus „Sonderzeichen“ im Amtlichen Regelwerk für die deutsche Rechtschreibung, Beschluss des Rates für deutsche Rechtschreibung vom 15. Dezember 2023. https://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfdr_PM_2023-12-20_Geschlechtergerechte_Schreibung_Erlaeuterungs-Begruendungspapier.pdf (abgerufen am 07.12.2025).
- Pusch, Luise F (2019): Gendern – gerne, aber wie? Ein Ritt durch die feministische Sprachgeschichte und praktische Tipps der Linguistin Luise F. Pusch. 23.10.2019, nd Journalismus von links. <https://www.nd-aktuell.de/artikel/1127581.gendern-gendern-gerne-aber-wie.html> (abgerufen am 07.12.2025).
- RTL (2021): RTL-Forsa-Umfrage: Mehrheit der Deutschen empfindet Gendern als störend. <https://www.rtl.de/cms/umfrage-zum-gendern-das-denke-die-deutschen-ueber-die-sprache-4770234.html> (abgerufen am 07.12.2025).
- Taylor, Charles (2017): Das sprachbegabte Tier. Grundzüge des menschlichen Sprachvermögens. Berlin: Suhrkamp.
- www.geschichtgendern.de (abgerufen am 07.12.2025)

KATALIN HORVÁTH

EPISTEMISCHE MODALVERBVERWENDUNGEN IN DER NÄHESPRACHE

1 Einleitung

Im Beitrag sollen die epistemischen Modalverbverwendungen in einem nächsprachlichen Korpus erfasst und mit den Ergebnissen einer früheren Untersuchung von fünf weiteren, distanz- bzw. weniger nächsprachlichen Textsorten (Horváth 2013) verglichen werden. Auf eine Definition von epistemischer Modalität im nächsten Kapitel folgt die Abgrenzung der tatsächlich epistemischen Modalverbverwendungen. Aus Platzgründen wird nicht die Abfolge der Analyseschritte abgebildet (Überblick der Befunde der zurückliegenden Untersuchung, Formulierung der sich daraus ergebenden Vorannahmen bezüglich des aktuellen Korpus, Vorstellung der neuen Ergebnisse vor diesem Hintergrund), sondern eine komprimiertere Vorgehensweise gewählt: In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der aktuellen Analyse dargestellt und auf die Befunde der früheren Untersuchung bezogen, während die Erwartungen, nebst Fazit, im abschließenden Kapitel präsentiert werden.

2 Epistemische Modalität: Definition und Abgrenzung

Überblickt man die in typologischen Arbeiten vorgelegten Definitionen von epistemischer Modalität,¹ wird ersichtlich, dass sie alle erstens auf den Sprecher, zweitens auf die Tatsache hinweisen, dass dieser die Faktizität einer Proposition bewertet, indem er den referierten Sachverhalt weder als faktisch noch als nicht-faktisch darstellt, sondern ausdrückt, dass er sein Bestehen lediglich für mehr oder weniger wahrscheinlich hält.

Zieht man aber die erste monographische Behandlung der Modalverben des Deutschen (Öhlschläger 1989) sowie ihre erste korpusbasierte Analyse (Diewald 1999) heran, so ist

1 „Epistemic modality applies to assertions and indicates the extent to which the speaker is committed to the truth of the proposition.“ (Bybee/Perkins/Pagliuca 1994: 179), epistemische Modalität „refers to a judgement of the speaker: a proposition is judged to be uncertain or probable relative to some other judgement(s)“ (van der Auwera/Plungian 1998: 81), „with epistemic modality speakers express their judgements about the factual status of the proposition“ (Palmer 2001: 8).

die Charakterisierung und Abgrenzung dieser Kategorie weiter zu präzisieren. In beiden Arbeiten wird nämlich die den obigen Definitionen entsprechende semantische Domäne nicht unqualifiziert als epistemisch dargestellt. Öhlschläger (1989: 202) geht von einer Zweiteilung des epistemischen Bereichs aus und unterscheidet zwischen einer objektiv und einer subjektiv epistemischen Verwendung der deutschen Modalverben: Im ersten Fall „[erhebt] ein Sprecher mit einer Äußerung den (objektiven) Anspruch [...], daß die Wahrheit einer Proposition mit der für ihn verfügbaren Evidenz logisch verträglich ist“ (Öhlschläger 1989: 202), während er im zweiten Fall „zum Ausdruck bringt, daß er die Wahrheit dieser Proposition für möglich hält“ (Öhlschläger 1989: 202). Demgegenüber betont Diewald (1999), dass die Modalverben im subjektiv epistemischen Gebrauch als deiktische Zeichen fungieren, indem sie „die Beziehung zwischen dem sprachlich Dargestellten und dem Sprecher, der deiktischen Origo“ (Diewald 1999: 14), konkreter formuliert „eine sprecherbasierte Faktizitätsbewertung“ (Diewald 1999: 14) zum Ausdruck bringen, im Gegensatz zu ihrer objektiv epistemischen Verwendung, bei der sie „einen real gegebenen Zustand“ (Diewald 1999: 79) einer Möglichkeit oder Notwendigkeit² repräsentieren. Folglich spricht sie im ersten Fall von deiktischer Modalität und lehnt die Subsumierung der beiden Modalitätsarten bzw. Gebrauchsweisen unter derselben Oberkategorie ab.

3 Epistemische Modalverbverwendungen

Als klassenkonstituierendes Merkmal der zentralen Modalverben des Deutschen gilt ihre Polyfunktionalität,³ dass sie sowohl nicht epistemisch als auch epistemisch verwendet werden können (vgl. u. a. Diewald 1999, Reis 2001, Vater 2004). Allerdings sind die nicht nicht-epistemischen Verwendungen nicht einheitlich und lassen sich nicht ausnahmslos im oben charakterisierten Sinn als epistemisch bewerten, vgl. die hervorgehobenen Fälle in (1):

2 Diese Verwendung ist bei können geradezu typisch, vgl. folgenden Beleg aus dem aktuellen Korpus (Die Seitenzahlen beziehen sich auf die Seitennummerierung der dtv-Originalausgabe 2010 von Rita Falk: Winterkartoffelknödel. Ein Provinzkrimi.): *Bei vierzig, fünfzig Schülern kann das schon eine Weile dauern, bis die alle drüben sind.* (119)

Im Falle von müssen ist sie selten und auf Belege mit äußerer Negation beschränkt, vgl. folgenden Beleg aus dem früheren Korpus: *Menschen agieren und reagieren in der Absicht, bestimmte Ziele zu erreichen. Dabei müssen die Ziele der Interaktionspartner nicht übereinstimmen.* (Soz 96) (Die Quellen der zitierten früheren Belege werden im Quellenverzeichnis angegeben. Bei Buchformaten steht auch die Seitenzahl.)

3 Dies ist keine universale Erscheinung, sondern vielmehr ein Charakteristikum der Sprachen Europas (van der Auwera/Amman 2005).

- (1) Erstens kann und will ich es nicht verstehen, dass der Ferrari da mit drinhängt. Diese feine Sahneschnitte, die mir innerhalb von zwei winzigen Stunden den wahren Sinn des Lebens gezeigt hat. [...]
Und jetzt **soll** die gemeinsam mit dem Bofrost-Klaus in einer Mordgeschichte **stecken**? Das **kann nicht sein**. Da **muss es** noch eine andere Erklärung **geben**. (152)⁴

Im Gegensatz zu *können* und *müssen* drückt die obige, nicht nicht-epistemische Verwendung von *sollen* keine Faktizitätsbewertung des Sprechers aus, sondern hat, wie auch die seltenen einschlägigen Konstruktionen mit *wollen* die Funktion, auf die Quelle der Proposition zu verweisen. Da dieser evidentielle (Reis 2001, Vater 2004) Gebrauch keineswegs gleichzeitig eine unsichere Faktizitätsbewertung seitens des aktuellen Sprechers darstellt, bleibt er hier ausgeklammert.

Aus Öhlschlägers Paraphrase für die tatsächlich epistemischen Modalverbverwendungen⁵ geht hervor, dass er sie eindimensional, entlang einer Skala des epistemischen Sicherheitsgrades anordnet. Demgegenüber setzt Diewald Paare an und betrachtet *können* und *müssen* als rein deiktisch (Diewald 1999: 215ff.), während *dürfte* und *mag* auch eine textphorische Funktion aufweisen (*dürfte* ist anaphorisch, *mag* konzessiv und kataphorisch) (Diewald 1999: 231 ff.).

4 Ergebnisse der Korpusanalyse(n)

Wegen seines ausgesprochen nähesprachlichen Charakters wurde als Korpus für die vorliegende Analyse ein Krimi der Gegenwartsautorin Rita Falk gewählt.⁶ Als Grundlage für die frühere Untersuchung diente ein selbst erstelltes Korpus von ca.

4 In den Belegen sind die relevanten Modalverbkomplexe fett gedruckt. Kursiviert (bzw. in den Anmerkungen in Normaldruck gesetzt) sind die im Kontext genannten Evidenzen für die Annahme. Punktuelle Unterstreichungen mit verschiedenen Linienstilen betreffen Negation, epistemische Modalwörter oder Modalpartikeln bzw. konzessive Konjunktionen.

5 „Eine mit einem Satz der Form *e muß/dürfte/mag/kann IP* ausgedrückte Proposition ist dann und genau dann wahr, wenn der Sprecher (ziemlich) sicher ist/es für wahrscheinlich/sehr gut möglich/möglich hält, daß der mit der IP bezeichnete Sachverhalt besteht.“ (Öhlschläger 1989: 207)

6 Der Roman beginnt folgenderweise: *Ich geh also heute zum Simmerl (Dienstag Schlachttag: Blut- und Leberwürste). Ja, und da ist dann wieder diese Pelzmütze vor der Tür gelegen. Direkt vor der Eingangstür zur Metzgerei liegt eben diese Mütze. Ich weiß gar nicht, ob ich davon schon erzählt hab. Nein, wahrscheinlich nicht.*

Der fiktive Ich-Erzähler ist der nach einem polizeitechnischen Zwischenfall aus München zurück in sein Heimatdorf Niederkaltenkirchen versetzte Dorfgendarm, der den Gang seiner Ermittlung im Dorf schildert.

zweihundertfünfzigtausend Wortformen, gleichmäßig verteilt auf die fünf Textsorten Bundestagsprotokoll, Schriftsteller-Tagebuch, Erzählung, Fachprosatext und Zeitungstext.⁷

In den folgenden Abschnitten werden die epistemischen Verwendungen der einzelnen Modalverben im aktuellen und im früheren Korpus behandelt. Neben ihren typischen Verwendungskonstellationen und ihrem zahlenmäßigen Anteil soll jeweils auf die einschlägigen Befunde von Diewald (1999) reflektiert werden.

4.1 Können

Das sowohl absolut als auch prozentual am seltensten belegte epistemische *können* tritt in zwei Konstellationen auf. Dreimal ist das indikativische Modalverb negiert, im Infinitiv Präsens steht die Kopula *sein*:

- (2) Daheim erfähr ich dann, mit Händen und Füßen und Zettel und Stift, dass sie steif und fest behauptet, dass der Typ, der gerade über die Straße ging, einmal ein Bofrost-Fahrer war. *Da der Klaus aber ein Architekt ist, kann er unmöglich ein Bofrost-Fahrer sein* und aus! (129)

In zwei Belegen ist das Vollverb ein Agensverb im Infinitiv Präsens, was grundsätzlich eine nicht epistemische Interpretation nahelegen würde. Allerdings steht das Modalverb im Konjunktiv II und drückt keine bedingte Fähigkeit (als Summe der nicht epistemischen Semantik und der Funktion des Modus), sondern als nicht-kompositionale Bedeutung eine schwächere Vermutung aus:

- (3) *Saudummerweise ist dann nicht er fremdgegangen, sondern sie. Und zwar mit dem Rudi.* [...] Und jetzt bricht dem Rudi ständig der kalte Schweiß aus, weil er Angst hat, der Gehörnte **könnte** ihm irgendwo **auflauern**. (125)

Tabelle 1 überblickt die Belegzahlen:

	Gesamtzahl	Davon (auch) epistemisch
Prosa	179	8 (4,5 %)
Tagebuch	214	9 (4,3 %)
Bundestagspr.	322	–
Fachprosa	277	–
Zeitungstext	223	1 (0,4 %)
Insgesamt	1215	18 (1,5 %)
Falk	284	5 (1,76 %)

Tab. 1: Die Verteilung der (auch) epistemischen Belege in Bezug auf alle Belege mit *können* + Infinitiv

7 Ausführlicher s. Horváth (2013: 17f.). Um die Vergleichbarkeit mit diesen Teilkorpora zu gewährleisten, wurden aus dem Krimi auch ca. fünfzigtausend Wortformen, Kapitel 1 bis 25 in die Analyse einbezogen. Das umfasst den Roman bis auf das letzte Kapitel.

Wie ersichtlich, stimmt der Anteil der epistemischen Verwendungen im Falk-Korpus mit dem Durchschnitt der früheren Analyse weitgehend überein, wobei in den früheren Teilkorpora erhebliche Schwankungen zu verzeichnen waren. Die belegten Konstellationen waren zehnmal analog zu (2):

(4) «Was denn für eine Pornokuh?»

«Hab ich dir das etwa nie erzählt? Neben mir wohnt eine Frau, die Gott sei Dank nie da ist, und *einmal hat der Briefträger versehentlich einen an sie gerichteten Brief in meinen Briefkasten geworfen. Absender war eine Model-Agentur, und so wie die Frau aussieht, kann das nichts anderes als Porno sein.* Sicher bin ich mir aber nicht.» (Goldt 67)

und achtmal zu (3), mit dem Unterschied, dass hier Nichtagensverben im Infinitiv auftraten:

(5) Die Atmosphäre ist steif. Das **könnte** etwas damit **zu tun haben**, dass *der ranghöchste Abgeordnete von Sichuan kein anderer ist als Polizeiminister Zhou Yongkang. Der ist nicht nur für die Sicherheitsorgane zuständig, sondern auch Mitglied des Politbüros und Leiter von dessen mächtigem Sekretariat. In Anwesenheit eines solchen Mannes einen Fehler zu begehen wäre fatal. Da hält man sich besser zurück.* (FAZ 7. März 2007)

Beide Ergebnisse stimmen mit denen von Diewald überein:

Mit den Stichworten „Negation“ und „Konjunktiv II“ sind zwei der auffälligsten Konstruktionstypen von deiktischem *können* genannt: deiktisches *können* tritt bevorzugt entweder in negierten Sätzen auf, oder in nicht negierten Sätzen mit dem Konjunktiv II des Modalverbs. [...] alle [...] Belege mit *können* im Konjunktiv II sind nicht negiert. (Diewald 1999: 219)

4.2 Müssen

Das zahlenmäßig am häufigsten belegte epistemische *müssen* erscheint in zwei typischen Konstellationen. Das nicht negierte, indikativische Modalverb begleitet 9-mal den Infinitiv Präsens eines Nichtagensverbs:

(6) Er starrt mich an mit seinen nassen Augen, schnäuzt sich ins Hemd und fragt mich, ob ich spinn. Ja, das weiß ich jetzt auch nicht. Einer von uns zweien **muss wohl spinnen.** (60)

sowie 6-mal den Infinitiv Perfekt eines beliebigen Verbs:

- (7) Und nach uns **muss** noch einer **da gewesen sein**«, sagt er dann weiter und gar nicht mehr so motzig wie gerade. Nein, voller Begeisterung tut er das kund. »**Ein Riesendepp muss** das **gewesen sein**. *Weil: der hat nämlich das Kellerfenster eingeschlagen. Wo doch die Tür auf war!*« (68)

Die einmal belegte, marginale Konstellation enthält das Modalverb im Konjunktiv II:

- (8) Der Fahrer **müsste** in ein paar Minuten **hier sein**«, sagt er. Ich kann warten. (49)

In diesem nicht explizit konditionalen Kontext wird ein schwächerer Sicherheitsgrad ausgedrückt.

Die entsprechenden Belegzahlen stehen in Tabelle 2:

	Gesamtzahl	Davon (auch) epistemisch
Prosa	88	15 (17,1 %)
Tagebuch	139	10 (7,2 %)
Bundestagspr.	275	5 (1,8 %)
Fachprosa	106	2 (1,8 %)
Zeitungstext	142	3 (2,1 %)
Insgesamt	750	35 (4,7 %)8
Falk	212	16 (7,55 %)

Tab. 2: Die Verteilung der (auch) epistemischen Belege in Bezug auf alle Belege mit *müssen* + Infinitiv

Die Häufigkeit der epistemischen Belege liegt über dem Durchschnitt der früheren Analyse, aber bedeutend unter dem höchsten Prozentwert in den Prosatexten.

Die Konstellationen sind mit denen der früheren Analyse absolut parallel. Es gab 21 Belege wie (6):

8 Unter diesen Belegen gibt es insgesamt fünf, die sich von den aktuellen Belegen unterscheiden. Drei erlauben eine deontische oder eine epistemische Lesart (*Allmählich mutiert der jährlich zu erstellende Rentenbericht wirklich zu einer Geschichte aus Tausendundeiner Nacht. [...] Aber Sie verschließen die Augen davor. Sie müssen verstehen, dass wir in diesem Punkt etwas sensibel sind. Denn Sie haben die Öffentlichkeit schon vor der Bundestagswahl – ich kann es nicht anders ausdrücken – über die Situation bei der Rente belogen. Jetzt versuchen Sie es hier erneut.* [BT 17. Januar 2003]) und zwei stehen in rhetorischen Fragen (*Wem gilt heute unser Mitgefühl? Den Opfern? Klar, in erster Linie denen. Aber unser Mitgefühl gilt auch jenen eitlen Kommentarwischmaschinen des öffentlichen Lebens, die gestern vergeblich den ganzen Abend neben dem Telephon standen. Wie muß sich so einer heute fühlen?* Das World Trade Center stürzt ein, und niemand bittet ihn um eine Stellungnahme. [Goldt 23])

- (9) Aufblickend schob sie den halbvollen Teller von sich und sagte lächelnd, wie unbeschreiblich satt sie sei. Sie fühlte vielleicht, daß sein Blick schon länger auf ihr ruhte, und seinem Mienenspiel **mußte** eine gewisse Belustigung über ihre Äußerung **anzumerken zu sein**, *denn wie zur Erwiderung zogen sich, begleitet von einem schalkhaften Blinzeln, die Falten in ihren Augenwinkeln zusammen.* (Prosa 39–40)

sieben Belege wie (7):

- (10) Sie trifft zwei Frauen im Fahrstuhl und kommt ins Gespräch. Eine Mafiabraut aus Dänemark und *eine dicke Inderin. Die Dicke ist Brahmanin.* [...] Die Inderin zieht *ein Foto* heraus. *Zwei kleine Menschen* auf Hawaii. Der Mann, sagt sie, ist ihr Verlobter. Er legt den Arm um *eine winzige Person*, die Inderin **muß** seither viel **zugenommen haben**. (Prosa 259)

und auch zwei Belege wie (8):

- (11) [...] und enttäuschend – es wird mir nicht leicht, die harrende und geldgierige Witwe zu ernüchtern – sind nicht allein die wirren Zeilen, *die nach Länge und Anordnung der Zeilen* **ein Gedicht, ein Sonett oder eine Ballade sein müßten** oder waren, die aber auch mit der Lupe nicht mehr zu entziffern sind. (Prosa 146–147)

Beide Analysen bestätigen somit einerseits Diewalds Feststellung:

Das bevorzugte Auftreten von deiktischem *können* steht in markantem Kontrast zu deiktischem *müssen*: keiner der 9 deiktischen Belege von *müssen* enthält ein Negationselement oder den Konjunktiv II des Modalverbs. Bei *müssen* dominieren der bei *können* sehr seltene Infinitiv II des Hauptverbs [...] oder ein statives Hauptverb [...]. (Diewald 1999: 219f.)

Andererseits liegen in beiden Korpora auch sehr seltene epistemische Verwendungen mit *müsste* vor.

4.3 Dürfte

Bei diesem Modalverb ist der epistemische Gebrauch auf die stark grammatikalisierte, nicht kompositional zu deutende Konjunktiv II-Form beschränkt. Alle sechs konjunktivischen Belege sind epistemisch. Dabei verbindet sich *dürfte* fünfmal mit dem Infinitiv Präsens eines Nichtagensverbs:

- (12) Er streift seinen Umhang ab und hängt ihn an den Haken. Schlüpft in sein Sakko und setzt die karierte Kappe auf, die **sein Jahrgang sein dürfte**. Dann nimmt er

eine gute Prise Schnupftabak und schaut mich über seinen Handrücken hinweg an. (112)

und nur einmal mit einem Infinitiv Perfekt:

(13) Dann kam der Containerunfall. Das **dürfte nicht so einfach gewesen sein**, hab ich recht?»

»Man kriegt da mit der Zeit so ein gewisses Gefühl für die Methoden, du wirst lachen. Die Sache mit dem Container war eine Rechenaufgabe, sonst nichts. Gewicht, Entfernung, Beschaffenheit des Karabiners und so weiter. Als ich wusste, wo der Container aufschlagen würde, musste ich nur noch das Opfer darunter platzieren. Und so hab ich einfach mit ihm gewettet. Ich hab gesagt, er sei zu feige, sich unter den Container zu stellen, er würde sich das nie trauen.« (175)

Tabelle 3 enthält die Belegzahlen:

	Gesamtzahl der <i>dürfte</i> -Belege	Davon epistemisch
Prosa	1	–
Tagebuch	5	5 (100 %)
Bundestagspr.	4	2 (50 %)
Fachprosa	6	5 (83,3 %)
Zeitungstext	28	24 (85,7 %)
Insgesamt	44	36 (81,8 %)
Falk	6	6 (100 %)

Tab. 3: Die Verteilung der epistemischen Belege in Bezug auf alle Belege mit konjunktivischem *dürfte* + Infinitiv

Wie ersichtlich, lagen in der früheren Analyse zwei Drittel der epistemischen Belege im Zeitungstext-Teilkorpus vor, genau viermal so viele wie im Falk-Korpus. In 35 Belegen stand *dürfte* mit einem Nichtagensverb im Infinitiv Präsens:

(14) Der russische Präsident **dürfte nicht der einzige prominente Gast der 43. Münchner Sicherheitskonferenz sein** – auch aus dem Iran werden Teilnehmer erwartet. (SZ 15. Januar 2007)

und auch nur einmal mit einem Vollverb im Infinitiv Perfekt:

- (15) Zudem zeigt alle Erfahrung, dass in ihm [im Verständnis der europäischen Kultur – K.H.] nicht die Einheit, sondern die Vielfalt das prägende Element ist. Sie **dürfte** ihre frühesten Ursprünge in den besonderen Naturgegebenheiten unseres Kontinents **gehabt haben**, die eher die Unterteilungen als die Einheitlichkeit fördern. *Nirgendwo in der Welt gibt es auf einer Fläche von einer mit Europa vergleichbaren Größe eine ähnlich starke Aufteilung durch Flüsse, Täler, Gebirge und Klimate.* (EU 100)

Beide Ergebnisse zeigen, dass die Bewertung eines vergangenen Sachverhalts im Gegensatz zu *müssen* als marginal gilt. Insbesondere in den früheren Belegen konnte eine ausgeprägte Tendenz zur Bewertung von zukünftigen Sachverhalten festgestellt werden.

Wie oben angedeutet, wird dieses Modalverb von Diewald (1999) als textphorisch charakterisiert: „*Dürfte* wird fast ausschließlich in schriftlichen Textsorten verwendet, die typischerweise argumentativen Charakter haben bzw. über argumentative Diskurse zusammenfassend berichten“ (Diewald 1999: 232) und zwar gerade häufig in Passagen, die einen Gedankengang zusammenfassend abschließen, es verfügt also über eine ausgeprägte anaphorische Bedeutungskomponente. Die frühere Analyse hat eine starke, aber nicht absolute Tendenz zur zusammenfassenden Funktion und auch dann nur eine Neigung zur Anaphorizität nachgewiesen. Die Belege im Falk-Korpus treten dagegen weder in argumentativen noch in zusammenfassenden Kontexten auf. Hier bringt das Modalverb einen relativ hohen Wahrscheinlichkeitsgrad zum Ausdruck, ohne den inferentiellen Schlussfolgerungscharakter von *müssen*.

4.4 *Mag*

Im Gegensatz zu *dürfte* ist eine epistemische Verwendung von *mögen* auf den Indikativ beschränkt. Sie ist im aktuellen Korpus nicht belegt. In Verbindung mit einem Infinitiv drückt das indikativische Modalverb immer eine Absicht, ein Vorhaben aus:

- (16) Und lass sie stehen. Also, gut ist es mir nicht dabei, aber **anschauen mag** ich sie auch nicht mehr. (103)

Tabelle 4 überblickt die Belegzahlen:

	Gesamtzahl der <i>mag</i> -Belege	Davon epistemisch
Prosa	2	1 (50 %)
Tagebuch	12	11 (91,7 %)
Bundestagspr.	5	5 (100 %)
Fachprosa	11	9 (81,8 %)
Zeitungstext	3	2 (66,7 %)
Insgesamt	33	28 (84,8 %)
Falk	9	–

Tab. 4: Die Verteilung der epistemischen Belege in Bezug auf alle Belege mit indikativischem *mag* + Infinitiv

Aufgrund ihrer Korpusanalyse charakterisiert Diewald die epistemische Verwendung von *mögen* folgenderweise:

Neben dem Ausdruck des deiktischen Wertes [+/- nichtfaktisch] ist das hervorstechendste Merkmal von deiktischem *mag* seine konzessive Bedeutung [...] In den meisten Beispielen ist die konzessive Relation durch die Verknüpfung mittels einer konzessiven bzw. adversativen Konjunktion [...] hervorgehoben. [...] Doch ist die konzessive Bedeutung nicht vom Beisein konzessiver Konjunktionen o.ä. abhängig, sondern sie tritt auch in Fällen auf, in denen kein zusätzliches Element die Konzessivität zum Ausdruck bringt. Die konzessive Komponente ist also semantischer Bestandteil von *mag*. [...] Ich gehe davon aus, daß es diese konzessive Komponente ist, die die spezifische, distinktive Funktion von *mag* im System der Faktizitätsbewertung ausmacht und die Linearisierung auf einer Wahrscheinlichkeitsskala mit *können* und *müssen* verhindert. (Diewald 1999: 236ff.)

Allerdings ist ihr Befund im Lichte der Ergebnisse der früheren Korpusanalyse eindeutig zu relativieren. Zwar wurde das Modalverb in 18 der 28 epistemischen Belegen tatsächlich konzessiv verwendet, sowohl mit dem Infinitiv Präsens des Vollverbs (15-mal):

- (17) Denn Michael Feng, 27 Jahre, macht Jagd auf chinesische „Piraten“. Auf Produktpiraten, Fälscher von Markenartikeln. Für wen er arbeitet, ist nicht zu übersehen. *Er trägt ein schwarzes Puma-T-Shirt, eine labbrige Puma-Turnhose und Turnschuhe von Puma.* Er **mag aussehen** wie ein Skateboarder, aber er hat einen gefährlichen und aufregenden Job. Von seinem Büro in der südchinesischen

Metropole Guangzhou aus hat er in den letzten drei Jahren fünfzig solcher Razzien koordiniert. (SZ 18. Juni 2006)

als auch mit dem Infinitiv Perfekt (dreimal):

- (18) Auf der anderen Seite gab es in diesem Jahr zwei Popsongs der Gruppen «Sofaplanet» und «Die Prinzen», die das Wort «ficken» enthielten. [...] Ich empfehle eine Vermeidung des Wortes im öffentlichen Raum aufgrund seines zur Zeit unklaren Status zwischen verstaubtem Theaterschockertum und Schillerjargon. Die Aussage übrigens, «die Leute» würden nun einmal so reden, zeugt von einem Poesiemangel, der unter den Neonröhren von New-Wave-Lokalen einmal **berechtigt gewesen sein mag**. Heute jedoch sitzt man längst wieder in der Gartenlaube und lechzt nach *Romantik*. (Goldt 53)

Jedoch erschien bei beachtlichen 10 Belegen keine konzessive Bedeutungskomponente. Das Vollverb stand 6-mal im Infinitiv Präsens:

- (19) Das kann nicht sein, weil er am Ende Ihrer Regierungszeit doch auch bei 42,1 Prozent lag. Jetzt sind wir bei 42 Prozent.
(Andreas Storm: Nein!)
Das **mag eine erste Antwort auf Ihre Frage sein**, werter Kollege Storm.
Eine weitere Begründung ist in einer ähnlichen Entwicklung in den Jahren 2001 und 2002 wie zu Ihrer Regierungszeit zu sehen: Die Schätzdaten, von denen die Bundesregierung bei der Festlegung ihrer politischen Entscheidungen ausgeht, basieren jeweils auf den Daten der Frühjahrsgutachten der führenden Wirtschaftsforschungsinstitute, der Bundesbank und der OECD. (BT 17. Januar 2003)

und viermal im Infinitiv Perfekt:

- (20) Und plötzlich bzw. doch plötzlich hält man sich etwas vor die Brille, das Bobbi Bergermann mit sechzehn Jahren **geschrieben haben mag**, und es ist so klug, so weltweide formuliert, wie es unsereinem mit siebzig nicht einmal gelingt. (Prosa 148)

Der epistemische Gebrauch dieses Modalverbs scheint also uneinheitlich zu sein: Neben der spezifischen konzessiven Funktion war bei über einem Drittel der Belege eine nicht konzessive, rein epistemische Bedeutung anzunehmen, der aber auch ein eigener Platz zugewiesen werden kann, insbesondere in Hinblick auf die ausgedrückte epistemische Stärke (eine größere Sicherheit als bei *könnte*, aber eine geringere als bei *dürfte* oder *müssen*).⁹

5 Vorannahmen und Ergebnisse

Die frühere Korpusanalyse der epistemischen Modalverbverwendungen in fünf weniger nahe- bzw. distanzsprachlichen Textsorten ergab neben signifikanten Unterschieden in den Belegzahlen, im Anteil der epistemischen an allen bzw. an den potenziell epistemischen Belegen sowie in ihrer Verteilung in den Textsorten charakteristische Eigenschaften dieser Verwendung der erfassten Modalverben. Das epistemisch äußerst seltene *können* war das einzige epistemische Modalverb mit äußerer Negation und drückte in diesen Fällen eine (faktische und) epistemische Unmöglichkeit aus. Die nicht negierten Belege waren konjunktivisch und bezeichneten einen geringen Wahrscheinlichkeitsgrad. *Müssen* verfügte über eine stark ausgeprägte inferentielle Bedeutung, was sich auch in der häufigen Nennung der Evidenzen für die Schlussfolgerung manifestiert. *Dürfte* signalisierte einen hohen Wahrscheinlichkeitsgrad, vorwiegend bezogen auf zukünftige Sachverhalte und zeichnete sich durch eine Tendenz zur oft anaphorischen Verwendung in resümierenden Abschnitten von argumentativen Texten aus. Epistemisches *mögen* wurde einerseits oft konzessiv verwendet, andererseits war aber auch ein nicht zu vernachlässigender rein epistemischer Gebrauch nachzuweisen.

Aufgrund dieser Ergebnisse wurde bei der Analyse der epistemischen Modalverbverwendungen in einer nächsprachlich konzipierten, vom ermittelnden Polizisten als fiktiven Erzähler geschilderten Kriminalgeschichte erwartet, dass seine Überlegungen, Annahmen und Schlussfolgerungen, vorwiegend bezogen auf relativ zur Erzählzeit vergangene Sachverhalte, vorrangig Belege mit (negiertem bzw. konjunktivischem) *können*, mit *müssen* und mit nicht konzessivem *mögen* liefern würden. Während sich die Erwartungen hinsichtlich *können* und *müssen* bestätigt haben und die in der früheren bzw. in der aktuellen Analyse erfassten Belege weitestgehende Parallelitäten aufweisen, divergieren die Vorannahmen und die Ergebnisse hinsichtlich der beiden anderen Modalverben beträchtlich.

⁹ Weitere Faktoren, in denen sich nicht konzessives *mögen* von den anderen epistemisch verwendeten Modalverben abhebt, wären das Fehlen von negierten Belegen (v. a. im Gegensatz zu *können*), der nicht inferentielle Charakter (gegenüber *müssen*) und die starke Tendenz zur Verwendung in Bezug auf nicht zukünftige Sachverhalte (anders als bei *dürfte*).

Anders als angenommen ist epistemisches *mögen* im aktuellen Korpus überhaupt nicht belegt. Im Gegensatz dazu sind alle Belege mit *dürfte* epistemisch. Allerdings handelt es sich dabei, im Unterschied zu den Ergebnissen der früheren Korpusanalyse, überwiegend um punktuelle Faktizitätsbewertungen, bei denen weder eine textphorische Funktion noch eine Tendenz zur Verwendung in Zukunftsprojektionen vorliegt. Somit stellt die aktuelle Analyse der epistemischen Modalverbverwendungen vor dem Hintergrund der früheren Untersuchung eine Bestätigung und gleichzeitig eine Ergänzung dar. Wie die frühere, im Vergleich zur ersten Korpusanalyse von Diewald (1999) textsortenmäßig breiter gefächerte Analyse neue Ergebnisse liefern konnte, so hat auch die Untersuchung eines ausgesprochen nächsprachlichen Korpus weitere Erkenntnisse ermöglicht.

Quellen

Das aktuelle Korpus

Falk, Rita (2010): Winterkartoffelknödel. Ein Provinzkrimi. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. Kap. 1–25.

Das frühere Korpus

Prosa

Folgende Erzählungen aus Auffermann, Verena (Hg.): Beste deutsche Erzähler 2002. Eine Anthologie. Stuttgart/München: Deutsche Verlags-Anstalt:

Endler, Adolf: Sieben Säcke. (S. 142–150)

Harms, Ingeborg: Nach Syracuse. (S. 256–265)

Niemann, Norbert: Sankt Martin. (S. 14–41)

Tagebuch

Goldt, Max (2002): Wenn man einen weißen Anzug anhat. Ein Tagebuch-Buch. Reinbek: Rowohlt.

Bundestagsprotokoll

Plenarprotokoll 15/20, Deutscher Bundestag, 20. Sitzung, Berlin, Freitag, den 17. Januar 2003. <http://www.bundestag.de/bic/plenarprotokolle/pp/2003/index.html> (Stand 23.12.2012)

Fachprosa:

Arnold, Hans (2004): Wie viel Einigung braucht Europa? Düsseldorf: Droste Verlag.

Joas, Hans (Hg.) (2001): Lehrbuch der Soziologie. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Zeitungsbericht

Bork, Henrik: Produktpiraterie in China: Herr Feng und die falschen Schuhe. In: Süddeutsche Zeitung, 18.06.2006. <https://www.sueddeutsche.de/politik/produktpiraterie-in-china-herr-feng-und-die-falschen-schuhe-1.920222> (Stand 23.12.2012)

- Grav, Ansgar: Klimaschutz: Der ganz spezielle Mix der Kanzlerin. In: *Die Welt*, 07.03.2007. <https://www.welt.de/politik/article751019/Klimaschutz-Der-ganz-spezielle-Mix-der-Kanzlerin.html> (Stand 23.12.2012)
- Kolonko, Petra: China: Kongress ohne Volk. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 07.03.2007. <https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/china-kongress-ohne-volk-1410341.html> (Stand 23.12.2012).
- Teltschiks Gästeliste: Putin kommt zu Sicherheitskonferenz. In: *Süddeutsche Zeitung*, 15.01.2007. <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/teltschiks-gaesteliste-putin-kommt-zu-sicherheitskonferenz-1.744927> (Stand 23.12.2012)

Literatur

- Bybee, Joan/Perkins, Revere/Pagliuca, William (1994): *The Evolution of Grammar. Tense, Aspect, and Modality in the Languages of the World*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Diewald, Gabriele (1999): *Die Modalverben im Deutschen. Grammatikalisierung und Polyfunktionalität*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 208). <https://doi.org/10.1515/9783110945942>
- Horváth, Katalin (2013): *Epistemische Modalität im Deutschen und Ungarischen*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut (= Budapester Beiträge zur Germanistik 66).
- Öhlschläger, Günther (1989): *Zur Syntax und Semantik der Modalverben des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten 144).
- Palmer, Frank R. (2001): *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press (= Cambridge textbooks in linguistics).
- Reis, Marga (2001): *Bilden Modalverben im Deutschen eine syntaktische Klasse?* In: Müller, Reimar/Reis, Marga (Hg.): *Modalität und Modalverben im Deutschen*. Hamburg: Buske (= Linguistische Berichte, Sonderheft 9), S. 287–318.
- van der Auwera, Johan/Ammann, Andreas (2005): *Overlap between Situational and Epistemic Modal Marking*. *The World Atlas of Language Structures Online*, Chapter 76. In: <http://wals.info/feature/description/76> (Stand 5.1.2026)
- van der Auwera, Johan/Plungian, Vladimir A. (1998): *Modality's semantic map*. In: *Linguistic Typology* 2, S. 79–124. <https://doi.org/10.1515/lity.1998.2.1.79>
- Vater, Heinz (2004): *Zur Syntax und Semantik der Modalverben*. In: Letnes, Ole/Vater, Heinz (Hg.): *Modalität und Übersetzung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier (= FOKUS 29), S. 9–31.

MIHÁLY HARSÁNYI

DEONYMISCHE WORTBILDUNGSKONSTRUKTIONEN AUF *-JULE* IM DEUTSCHEN REFERENZKORPUS

1 Problemstellung

Im vorliegenden Beitrag werden Wortbildungskonstruktionen (WBK) vom Typ *Kräuterjule* und *Fetenjule* untersucht. Wie die Beispiele in (1) und (2) deutlich machen, benennt das Morphem *-jule* in diesen Bildungen keine Individuen mit demselben Vornamen, sondern Personen mit dem in der ersten Konstituente genannten gemeinsamen Merkmal, nämlich ‚Kräuterfrau‘ bzw. ‚Partygirl‘.

- (1) **Kräuterjule** Renate Süß überzeugte im Trachtenkostüm an ihrem Stand sogar die Kleinsten, dass es auf die richtige Würze ankommt. (Nordkurier, 04.09.2012)
- (2) Mit dem Sommer steigt die Feierlaune – und die wird die Berliner auch an diesem Wochenende wieder packen. Denn dann kommen Familien, Musikfreunde und andere **Fetenjulen** in allen Ecken der Stadt auf ihre Kosten. (L03/JUN.02410 Berliner Morgenpost, 14.06.2003, S. 23)

1.1 Deonymisierung

Das oben genannte Phänomen, d. h. die Entwicklung von Eigennamen zu Appellativen wird in der Linguistik Deonymisierung genannt (vgl. Fleischer/Barz 2007: 7). Deonyme sind also Wörter,

[...] die durch Bildung aus Eigennamen (*nomina propria*) entstanden sind. Hierbei handelt es sich zum einen um *nomina appellativa*, appellativische Substantive, Verben, Adjektive oder Interjektionen, die jeweils aus Eigennamen gebildet sind, zum anderen um aus Eigennamen gebildete Eigennamen, etwa aus Personennamen erzeugte Ortsnamen. (WW: 216 f.)

Die Deonymisierung wird nach Fleischer/Barz (2012: 184)

[...] durch semantische Verallgemeinerung des onymischen Zweitgliedes bewirkt.
[...] Der deonymisierte Vorname enthält lediglich die Merkmale ‚Person‘ und

‚männlich‘ bzw. ‚weiblich‘; außerdem ist eine mehr oder weniger starke pejorative Konnotation (z. T. salopp) damit verbunden.

Im Deutschen beteiligen sich zahlreiche männliche und weibliche Vornamen (z. B. *August, Hans, Peter, Fritze, Liese, Lotte, Suse*) an der Bildung von deonymischen WBK, Gottschalk (2006: 72) ist jedoch der Meinung, dass der Übertritt zum Appellativum vorwiegend für häufig auftretende und allgemein bekannte Rufnamen charakteristisch ist.

1.2 Morphemtyp und Wortbildungsart

Bezüglich des Morphemtyps der deonymischen Konstituente und der Frage, welche Wortbildungsart bei dem untersuchten Wortbildungsmodell vorliegt, stößt man in der Fachliteratur auf unterschiedliche Meinungen.

Nach Fleischer (1969: 100 und 1975: 108) sind die deonymischen Rufnamen „am ehesten als Suffixe zu betrachten“ und derartige Bildungen der Domäne der Derivation zuzuordnen. Auch Bach (1943: 110) mutet WBK wie *Harfenjule* „fast die Funktion eines Suffixes zur Bildung von Appellativen von mißachtender Bedeutung“ zu. Seibicke (2008: 211) spricht diesbezüglich von Vornamen, die „den Charakter von Suffixen angenommen“ haben. Fleischer/Barz (2007: 135, 2012: 184) vertreten dagegen die Meinung, dass der Status von Suffixen nicht gegeben ist, weil die Vornamen in Wortbildungen weitgehend austauschbar sind. Ortner et al. (1991: 436) klassifizieren die deonymischen Glieder dieser Bildungen als Suffixoidbildungen bzw. „suffixähnliche Wortbildungsmittel“ (ebd.: 602). Auch Duden – Die Grammatik (1995: 507) nimmt für den Status als Halbsuffixe Stellung. Demgegenüber sprechen sich u. a. Wellmann (1975: 364 und 368), Kunze (1999: 183), Balnat (2015: 360) und Belosevic (2022: 290) dafür aus, dass die deonymischen Rufnamen Kompositionsglieder sind und als Zusammensetzungen auftreten.

1.3 Lexikographische Kodifizierung, lexikalische Bedeutung und stilistische Eigentümlichkeiten

Es stellt sich die Frage, welche WBK mit der deonymischen Konstituente *-jule* im Deutschen lexikografisch kodifiziert sind, und welche lexikalischen Bedeutungen und stilistischen Merkmale ihnen in den Wörterbüchern zugeschrieben werden. Da die oben erwähnte pejorative Konnotation auch außerhalb der WBK kodifiziert ist (vgl. Fleischer/Barz 2007: 135), werden im Folgenden nicht nur die *-jule*-Bildungen, sondern auch das Lexem *Jule* in deonymischer Bedeutung in die Untersuchung mit einbezogen.

Während in den umfassenden Standardwörterbüchern des Deutschen wie Duden online (im Weiteren Do), Brockhaus Wahrig (Wahrig) und Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) keine WBK mit *-jule* aufgeführt sind, konnten in Spezialwörterbüchern folgende Lemmata gefunden werden:

Jule (Wörterbuch der deutschen Umgangssprache – WDU):

- Tätigkeitsbezeichnung für eine weibliche Person. Fußt auf der Koseform des Vornamens *Julia*, *Julie* oder *Juliane*. Etwa seit dem späten 18. Jh.
- Mädchen mit modernen Ansichten. (Bundessoldatendeutsch 1965 ff.)
- bejahrte, nicht mehr sonderlich anziehende weibliche Person. (1900 ff.)
- *schwule Jule* = Lesbierin. (Wegen des Reimklangs. 1920 ff.)

WBK mit -jule:

- *Flennjule* (ostdeutsch, selten): vgl. *Flennliese*, *Flennsuse*: landschaftlich als Tadel oder abschätzig für eine weinerliche weibliche Person, ein heftig weinendes Mädchen. (Das große Schimpfwörterbuch – SchW)
- *Harfenjule*/*Harfenjulchen*: vgl. *Harfenlieschen*, *Harfenlottchen*: Harfenspielerin, Harfenmädchen, Harfenspieler (Wörterbuch deutscher Geheimsprachen – WDG); ‚Harfenspielerin‘, ‚Straßensängerin‘ mit Harfe. Berlin, seit dem späten 19. Jh. (WDU)
- *Hupfjule* (selten): scherzhaft-spöttisch für eine Tänzerin, Revuetänzerin, Ballett-Tänzerin. (SchW)
- *Kiepenjule*: ‚weibliches Mitglied der Heilsarmee‘. Wegen des Kiepenhuts. Seit dem späten 19. Jh. (WDU)
- *Kletterjule*: ‚Prostituierte‘. Seit dem 18. Jh. (WDU)
- *Laufjule*: ‚Straßenprostituierte‘. 1820 ff. (WDU)
- *Meckerjule* (selten), vgl. *Meckerliese*: salopp abwertend oder als Tadel für eine (ständig) meckernde weibliche Person. (SchW)
- *Saufjule* (selten), vgl. *Saufkarline*: Schimpfwort für eine trunksüchtige oder betrunkene Person. (SchW)
- *Schminkjule*: ‚Theaterfrisöse‘ u. ä.; Theatersprache (u. ä.), 1920 ff. (WDU)
- *Schutenjule*: ‚weibliche Angehörige der Heilsarmee‘. „Schute“ ist der Kiepenhut. Berlin 1900 ff. (WDU)
- *Sitzjule*: ‚Prostituierte, die vom Fenster aus Männer anlockt‘. Berlin seit dem 19. Jh. (WDU)
- *Zeitungsjule*: ‚Zeitungsausträgerin‘. Berlin 1870 ff. (WDU)
- *Zitterjule*: ‚Motorradmitfaherin‘. 1920 ff. (WDU)

Außer den Bedeutungsangaben geht aus der obigen Liste hervor, dass die deonymische Konstituente *Jule* in vielen Fällen als Schimpfwort oder Tadel verwendet und als landschaftlich, abschätzig, scherzhaft, spöttisch, salopp, abwertend oder missachtend empfunden wird.

2 Ziel und Methode der Untersuchung

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist die Beantwortung folgender Fragen:

- Wie viele deonymische Personenbezeichnungen auf *-jule* bzw. *-julchen* können in geschriebenen deutschen Texten belegt werden? (Typenzahl)
- Wie hoch ist die Zahl der einzelnen Wortformen? (Tokenzahl)
- Welche Belege sind lexikographisch kodifiziert bzw. lexikalisiert?
- Wie groß ist der Anteil der nicht lexikalisierten Bildungen?
- Durch welche morphologischen Besonderheiten ist das Belegmaterial gekennzeichnet?

Hinsichtlich der letzten Frage sind folgende Punkte zu prüfen:

- die Wortklassenzugehörigkeit bzw. der formale Status der Wort-konstituenten;
- die Wortbildungsart und die Struktur der belegten WBK;
- die Anzahl und die hierarchische Struktur der Konstituenten;
- die Wortbildungsart der A-Konstituenten.

Als Forschungsmethode wurde eine repräsentative Korpusuntersuchung im Deutschen Referenzkorpus (DeReKo) des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache Mannheim¹ gewählt. Die Korpusbelege stammen aus dem „W-Archiv der geschriebenen Sprache“ (alle öffentlichen Korpora), das geschriebene deutschsprachige Texte aus der Gegenwart und der neueren Vergangenheit enthält.

Mit Hilfe der Suchanfragen **jule+* bzw. **julchen*, in denen der Platzhalteroperator *** für null bis beliebig viele Zeichen, *+* für höchstens ein Zeichen stand, konnten im Korpus alle Zeichenketten mit *jule*, *julen* bzw. *julchen* ermittelt werden.

Die erste, temporäre Wortformliste belief sich auf 524 Wortformen für *-jule* und 25 Wortformen für *-julchen*.

Fehlertreffer wie Vor- und Familiennamen z. B. *Anne-Julchen*, *Reichenbach-Julen*, Tiernamen wie *Traumjule* (Pferdenname), fiktive (literarische) Figuren wie *Rama-Jule* (Rama-Mädchen), *Kröten-Jule* (Hauptfigur im Theaterstück „Der letzte Schlag der Knackerbande“ von Lothar Krauth) und sonstige nicht Personen bezeichnende Belege wie *Preußenjule* (Name einer Dampflokomotive), *Bimmeljule* (Name einer Kleinbahn) usw. wurden manuell aus dem Korpus aussortiert. Nach dem Editieren der temporären Wortformlisten konnte die Datenmenge beträchtlich eingeschränkt werden.

1 Das Deutsche Referenzkorpus enthält u. a. belletristische, wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Texte sowie Zeitungstexte in einem Umfang von 61,5 Milliarden Wörtern (Stand: 31.01.2025. Vgl. <https://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/>).

3 Ergebnisse der Korpusuntersuchung

3.1 Typen- und Tokenzahl

Als Ergebnis einer quantitativen Korpusuntersuchung ließen sich im elektronischen Datenbestand von DeReKo insgesamt 33 Types und 137 Tokens mit den deonymischen Konstituenten *-jule* bzw. *-julchen* ermitteln. Die überwiegende Mehrheit der Belege gehört zu den *-jule*-Bildungen, WBK auf *-julchen* sind nur mit zwei Types und je einem Token vertreten.

Bei neun Types fanden sich Mehrfachbelege (s. Tab. 1).

Nr.	Type	Tokenzahl
1.	Harfenjule	72
2.	Klatschjule	9
3.	Leierkastenjule	9
4.	Kräuterjule	7
5.	Kitschjule/Kitsch-Jule	5
6.	Punk-Jule	4
7.	Kneipen-Jule	3
8.	Drehorgel-Jule	2
9.	Knastjule	2

Tab. 1: Vorkommenshäufigkeit der Mehrfachbelege²

Im Textmaterial konnten 24 Wortformen jeweils nur einmal belegt werden. Somit erreicht der Anteil der Einzelbelege mehr als 70 % (vgl. Tab. 2).

Nr.	Type	Nr.	Type
1.	deutsch-deutscher-gehts-nicht-Zopfjule	13.	Schlagerjule
2.	Fetenjule	14.	Rock-Jule
3.	Filmjule	15.	Schmachtjule
4.	Gartenjule	16.	Schummeljule
5.	Hafen-Jule	17.	Schwafel-Jule
6.	Heuljule	18.	Titten-Jule
7.	Jammerjule	19.	Trällerbjule
8.	Katastrophenjule	20.	Ziehharmonikajule
9.	Lachjule	21.	Zopf-Jule
10.	Nazijule	22.	NZ-Jule
11.	Orgeljule	23.	Herzensjulchen
12.	Partyjule	24.	Miss-Julchen

Tab. 2: Liste der Einzelbelege

2 In den Textbelegen wurde die Originalschreibweise beibehalten. Bei konkurrierenden Schreibweisen wird jeweils die häufigere Form an erster Stelle angegeben.

3.2 Lexikographische Kodifizierung bzw. Lexikalisierung

Aus dem Vergleich der Liste der Korpusbelege mit der der lexikographisch kodifizierten Bildungen (vgl. Kapitel 1.3) geht Folgendes hervor: Fester Bestandteil des deutschen Wortschatzes scheint nur die lexikographisch kodifizierte Wortform *Harfenjule* zu sein, die im Korpus mit 72 Belegen die größte Vorkommenshäufigkeit aufweist (vgl. Beispiel 3).

- (3) Die Gaststätten in Pankow spielten damals eine bedeutende Rolle. Es gab eine Vielzahl an den Hauptstraßen gelegen, aber auch abseits in den ländlichen Ortschaften luden gastlich gedeckte Tische in Sommergärten ein. Überall dudelte Musik vom Leierkasten und Grammophon, oder „**Harfenjule**“ strapazierte ihr herzerweichendes Repertoire. (L01/JUL.06352 Berliner Morgenpost, 24.07.2001, S. 1)

Eine Häufigkeitssuche in Google³ deutet aber darauf hin, dass *Kräuterjule* (8980 Treffer) ebenfalls als lexikalisierte Wortschatzeinheit betrachtet werden könnte.

Die überwiegende Mehrheit der belegten Wortformen hat es aber nicht so weit gebracht, Teil des mentalen Lexikons zu sein. Es handelt sich dabei vorwiegend um Okkasionalismen, die wegen ihres Charakters als Gelegenheitsbildungen nicht lexikalisiert werden (vgl. Beispiel 4).

- (4) Die junge deutsche Türkin hat keine modische Identität. Sie schwärmt für die Labels Dior, Vuitton, Gucci, Dolce e Gabbana, den so genannten Rich Bitch-Look. Auf den aber auch die Russin vom Ku'damm abfährt. Oder die **deutsch-deutscherheits-nicht-Zopfjule** von Oliver Kahn. (U04/APR.01643 SZ, 10.04.2004, S. ROM5)

3.3 Morphemtyp und Wortbildungsart

Nachdem ich in Kapitel 1.2 verschiedene Forschungsmeinungen zum Morphemtyp der untersuchten B-Konstituenten und zur Wortbildungsart der vorliegenden Wortbildungsprodukte vorgestellt habe, gehe ich bei meiner Analyse davon aus, dass die deonymischen Letztglieder weder Suffixe noch freie Morpheme, sondern Suffixoide (Halbaffixe) sind, die sich im Grenzbereich zwischen Derivation und Komposition befinden.⁴

In Anlehnung an Eisenbergs Meinung, nach der man die Wörter mit Halbaffix in den meisten Fällen formal als Komposita behandeln kann (vgl. Eisenberg 2013: 209), werden

³ Suchanfrage: „Kräuterjule*“ OR „Kräuter-Jule*“. Abgerufen am 11.01.2026.

⁴ Donalies (2005: 25) gibt folgende treffende Formulierung zum Terminus *Affixoid*, der der Oberbegriff von Suffixoid und Präfixoid ist: „Ein Affixoid ist ein Nicht-mehr-Wort, das als Noch-nicht-Affix unterwegs ist ...“

in der vorliegenden Arbeit Bildungen auf *-jule* bzw. *-julchen* mit Methoden und Termini beschrieben, die bei der Modellierung von Zusammensetzungen üblich sind.

Innerhalb der Komposita gehören die untersuchten WBK zur Gruppe der sog. Determinativkomposita, weil zwischen ihren unmittelbaren Konstituenten (UK) Subordinationsbeziehung herrscht.

Die untersuchten Bildungen sind binär gegliedert: Die erste unmittelbare Konstituente (A-Konstituente oder Erstglied) fungiert als Bestimmungswort, die zweite (B-Konstituente oder Zweitglied) als Grundwort.

In den WBK mit deonymischer B-Konstituente wird die semantische Relation zwischen den UK durch das Erstglied bestimmt. Das Zweitglied legt die morphosyntaktischen Merkmale des Wortes fest und „enthält lediglich die Merkmale ‚Person‘ und ‚männlich‘ bzw. ‚weiblich‘“ (Fleischer/Barz 2012: 184).

Da das Grundwort jeweils durch ein Substantiv (nämlich *-jule* bzw. *-julchen*) repräsentiert ist, handelt es sich bei allen Types um Substantivkomposita.

3.4 Wortklassenzugehörigkeit und morphologische Eigentümlichkeiten der A-Konstituenten

Tab. 3 zeigt die Wortklassenzugehörigkeit bzw. den formalen Status der A-Konstituenten in den untersuchten Wortbildungen.

Wortklassenzugehörigkeit bzw. formaler Status der A-Konstituente	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Substantiv	24	72,73 %
Verb	8	24,24 %
Satz	1	3,03 %
Gesamt	33	100 %

Tab. 3: Wortklassenzugehörigkeit bzw. formaler Status der A-Konstituenten in den Wortbildungen auf *-jule/-julchen*

3.5.1 Substantiv als Erstglied

3.5.1.1 Zweigliedrige Komposita

Die umfangreichste, 24 Types zählende Gruppe stellen die Bildungen mit nominalen Erstgliedern dar, unter denen die Zweigliedrigkeit die grundlegende Struktur ist. Diesen Strukturtyp weisen die meisten Komposita auf.

Zu den WBK mit einem simplizischen Erstglied gehören 15 Wortformen: *Fetenjule* ‚Partygirl‘, ‚[leichtlebige] junge Frau, die sich gern auf Partys vergnügt‘; *Filmjule* ‚Filmschauspielerin‘; *Gartenjule* ‚eine Frau, die gerne im Garten arbeitet‘, ‚Gartenfreund‘;

Hafen-Jule (vgl. Beispiel 5), eine Person, die Häfen gern hat; *Harfenjule* ‚Harfenspielerin‘; *Herzensjule* ‚Liebste‘, ‚geliebte Tochter‘ (vgl. Beispiel 6), *Katastrophenjule* ‚Schwarzseherin‘, eine Person, die gleich das Schlimmste in Erwägung zieht; *Knastjule* ‚Gefängnisinsassin‘; *Kräuterjule* ‚Kräuterfrau‘ bzw. ‚Frau, die [Heil-]Kräuter sammelt und sich auf deren Anwendung versteht‘ (vgl. Do); *Miss-Julchen* ‚Siegerin eines Schönheitswettbewerbs‘, *Orgel-Jule* ‚Orgelspielerin‘; *Party-Jule* ‚Partygirl, [leichtlebige] junge Frau, die sich gern auf Partys vergnügt‘ (Do), *Punk-Jule* ‚Punksängerin‘ oder ‚Anhängerin des Punk‘; *Titten-Jule* ‚Busenstar‘ und *Zopf-Jule* ‚eine Frau mit Zopf‘.

- (5) Der Besuch in Hamburg, ihrer früheren Heimat, weckte Erinnerungen: „Ich bin ja eine **Hafen-Jule** und immer wieder gern hier.“ (HMP18/APR.00654 MOPO, 12.04.2018, S. 13)
- (6) Vom ersten inhaftierten deutschen Autor mit radikalem Schreibverbot, dem Schwaben Daniel Schubart, sind Briefe an die Tochter, das „**Herzensjule**“, ausgestellt. (S12/SEP.00410 Spiegel, 24.09.2012, S. 148)

Substantivische Derivate als Erstglied begegnen uns im Korpus in folgenden drei Fällen: In *Schlagerjule* ‚Schlagersängerin‘ (vgl. Beispiel 7) ist das Erstglied durch ein mit dem Suffix *-er* gebildetes explizites Derivat repräsentiert.

- (7) So rettete sie mit Einfallsreichtum und Überzeugungskraft ihren Mann, den Duftwasserexperten, vor dem beruflichen Fiasko, schaffte ein Comeback als **Schlagerjule** Claudia Carrera. (RHZ02/OKT.18380 RZ, 24.10.2002)

Die Etymologie des Erstgliedes von *Kitsch-Jule/Kitschjule* ‚eine Person (Frau/Mann), die Kitsch mag‘ (vgl. Beispiel 8) ist unklar. Nach EW ist *Kitsch* „eher eine Rückbildung zum mundartlich bezeugten Verb *kitschen* ‚Straßenschlamm zusammenscharren, schmieren‘.“ Vorausgesetzt, dass das Substantiv *Kitsch* vom Verb *kitschen* hergeleitet werden kann, scheint hier aufgrund des Wortartwechsels ohne Wortbildungsaffix vielmehr Konversion vorzuliegen.

- (8) Ich, allein erziehende Mama, gestehe, ab Anfang Dezember dem Weihnachtszauber zu verfallen und mich in eine **Kitschjule** zu verwandeln, zur Freude meiner fünfjährigen Tochter. (U01/DEZ.04407 SZ, 22.12.2001, S. 61)

Die A-Konstituente in *Kneipen-Jule* ‚Wirtin‘ (vgl. Beispiel 9) oder ‚Stammgast in einer Kneipe‘ „gehört wahrscheinlich zu ²kneipen ‚kneifen, zusammendrücken, klemmen, einengen‘ [...], so daß von einer Vorstellung ‚beklemmend enger Raum‘ auszugehen ist.“ (EW) Dementsprechend kann das Erstglied hier ebenfalls als Konvertat betrachtet werden.

- (9) Renate Schimm war schon immer in Gaststätten zu Hause. Hier in Dortmund. Und vorher auch in Berlin, wo sie geboren wurde. Ich bin eben die **Kneipen-Jule**, sagt sie. Wer nichts wird, das weiß man ja, wird Wirt. (STE21/MAR.00100 Stern, 18.03.2021, S. 52)

WBK mit einem Kurzwort als Erstglied können in drei Types, nämlich *Nazijule* ‚Nationalsozialistin‘, *Rock-Jule* ‚Rockerin‘ (< Rockmusik bzw. ‚Rock ‘n’ Roll‘) (vgl. Beispiel 10) und *NZ-Jule* ‚Journalistin der Nürnberger Zeitung‘ belegt werden. Im ersten und zweiten Fall handelt es sich um unisegmentale Kopfwörter, im dritten um ein multisegmentales Kurzwort (Buchstabenkurzwort).

- (10) „Es ist einfach der Hammer“, bringt die 22-jährige „**Rock-Jule**“ Kristin Lorenz die Sache auf den Punkt. „Gemeinsam Musik zu machen, Spaß zu haben, sich zu verstehen und dann auf der Bühne zu stehen, sich aufeinander einzustellen und zu sehen, wie die anderen mitgehen – das ist schon ein tolles Gefühl.“ (NKU03/DEZ.00256 Nordkurier, 01.12.2003)

3.5.1.2 Dreigliedrige Komposita

Dreigliedrige Komposita kommen im Korpus in drei Belegen vor, die linksverzweigende Struktur aufweisen und ausschließlich aus simplizischen Kompositionsgliedern bestehen (vgl. Abb. 1).

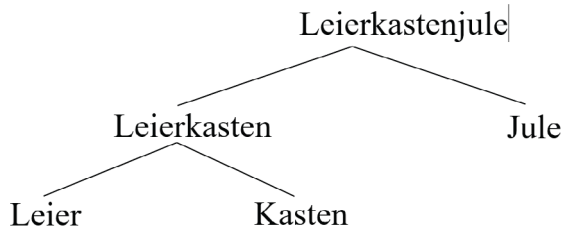


Abb. 1: Hierarchische Struktur des dreigliedrigen Kompositums Leierkastenjule

Das Grundwort des Erstgliedes ist jeweils ein Substantiv, während das Bestimmungswort entweder als Verbstamm (vgl. *Drehorgel-Jule*⁵ ‚Drehorgelspielerin‘ und *Ziehharmonikajule* ‚Ziehharmonikaspielerin‘) oder als Substantiv erscheint (*Leierkastenjule* ‚Leierkastenspielerin‘/ ‚Leierkastenspieler‘, s. Beispiel 11).

- (11) Turbulent wirbelten die Tänzer über das Parkett, um gleich wieder, angeführt von der **Leierkastenjule** pure Lebensfreude bei Altberliner Tänzern zu zeigen. (BRZ06/APR.01211 Braunschw. Z., 03.04.2006)

5 Unter diesem Namen wird auch eine bestimmte Fassbrause-Sorte der Marke Märkisch vertrieben.

3.5.2 Verb als Erstglied

Als Simplizia erweisen sich die verbalen Erstglieder in *Klatschjule* ‚Schwätzerin‘, *Lachjule* ‚Lacherin‘, *Schwafel-Jule* ‚Schwaflerin‘, ‚eine Person, die sich [ohne genaue Sachkenntnis] wortreich über etw. äußert; unsinnig, töricht daherredet‘ (vgl. das Lemma *schwafeln* auf Do) (s. Beispiel 12), *Schummeljule* ‚Betrügerin‘. Lautmalereien wie *heulen* in *Heuljule* ‚eine weinerliche Person‘, sind ebenfalls den Simplizia zuzurechnen (vgl. Elsen 2011: 66).

- (12) Politisch relevante Themen der vergangenen Wochen werden verarbeitet: Priol schimpft wortgewaltig auf Merkel („**Schwafel-Jule**“), Schrempp („größte Management-Null, die das Land je gesehen hat“), Pierer („wandelndes Einstecktuch“), von der Leyen („Unions-Barbie“) und „ältere Menschen, die nach Mottenkugeln riechen“ (Bischof Mixa). (U07/MAR.00090 SZ, 01.03.2007, S. 17)

Ein explizites Derivat, genauer ein Suffixderivat vom lautmalenden Reimwort *tralla, trallala* liegt im Bestimmungswort von *Trällerjule* vor, ‚eine Person, die (ein Lied, eine Melodie) ohne Text, ohne genaue Artikulation der Wörter munter vor sich hin singt‘ (vgl. *trällern* in DHW und auf Do, s. Beispiel 13).

- (13) Es gibt drei blonde **Trällerjulen** mit dünnen Stimmen als Background-Chor ohne jeden Schimmer von Harmoniegesang und einen aufgeregten Frontmann, der schlichtweg kaum geprobt hat und in seinem eigenen Programm noch nicht angekommen ist. (L08/JUL.00857 Berliner Morgenpost, 05.07.2008, S. 20)

Im Erstglied folgender WBK begegnen uns Konversionsprodukte: *Jammerjule* ‚eine wehklagende Person‘, abgeleitet vom lautmalenden Substantiv *Jammer*, und *Schmachtjule* ‚eine Person, die sich sehr stark, leidend nach etw., jmdm. sehnt‘ (vgl. Beispiel 14), ein Derivat des mhd. Substantivs *smacht* (vgl. DWDS).

- (14) Typbedingt, so Rita Russek, sei sie ganz getrost gewesen, dass sie immer Rollen kriegen würde. „Freilich war da auch Selbstberuhigung im Spiel. Aber ich bin keine **Schmachtjule!**“ (NUN08/NOV.02513 NN, 22.11.2008, S. 7)

3.5.3 Satz als Erstglied

Sätze als A-Konstituente von Substantivkomposita gelten eher als Ausnahme. Auch im untersuchten Korpus ist dieses Phänomen auf einen Einzelfall, nämlich *deutsch-deutscher-gehfts-nicht-Zopffule* beschränkt (vgl. Beispiel 15), einen einfachen Aussagesatz, dessen einzelne Lexeme mit dem Durchkoppelungsbindestrich verbunden sind.

- (15) Die junge deutsche Türkin hat keine modische Identität. Sie schwärmt für die Labels Dior, Vuitton, Gucci, Dolce e Gabbana, den so genannten Rich Bitch-Look.

Auf den aber auch die Russin vom Ku'damm abfährt. Oder **die deutsch-deutschergehts-nicht-Zopfjule** von Oliver Kahn. (U04/APR.01643 SZ, 10.04.2004, S. ROM5)

In den meisten Fällen sind solche Erstglieder als Okkasionalismen anzusehen, deren Bedeutung nur kontextbedingt⁶ oder sogar nur im Besitz außersprachlichen Wissens erfasst werden kann.

4 Fazit

Im Rahmen einer repräsentativen, quantitativen Korpusuntersuchung zu den deonymischen Personenbezeichnungen mit dem Zweitglied *-jule* konnten in geschriebenen deutschsprachigen Texten insgesamt 33 Types und 137 Tokens ermittelt werden.

Als einziges lexikographisch kodifiziertes Lexem konnte das Wort *Harfenjule* belegt werden. Außerdem kann man davon ausgehen, dass auch zwei weitere Types – nämlich *Leierkastenjule* und *Kräuterjule* – lexikalisiert sind. Etwa 91 % der Korpusbelege, unter denen Gelegenheitsbildungen mit hoher Frequenz vertreten sind, scheinen zum nicht lexikalisierten Wortschatz zu gehören. Dafür spricht außer ihrem okkasionellen Charakter auch die hohe Zahl der Einzelbelege.

Zu den morphologischen Eigentümlichkeiten der *-jule*-Bildungen, die formal als substantivische Determinativkomposita bestimmt worden waren, brachte die Untersuchung Folgendes zu Tage: Als besonders kompositionsaktiv erwiesen sich die deonymischen UK mit substantivischen A-Konstituenten. Verbale Erstglieder sind auch relativ häufig: Sie machen etwa ein Viertel der Types aus. Außer den nominalen und verbalen Erstgliedern konnte im Korpus ein Beleg mit einem Satz als A-Konstituente gefunden werden.

Bei den meisten Korpusbelegen handelte es sich um zweigliedrige Komposita. Dreigliedrige Zusammensetzungen fanden sich nur in drei Fällen, u. zw. bei substantivischem Erstglied.

Die Analyse der hierarchischen Struktur der Belege zeigte, dass alle komplexen Komposita linksverzweigt sind.

Bezüglich der Wortbildungsart konnte eine eindeutige Dominanz simplizischer A-Konstituenten konstatiert werden, während explizite Derivate (Suffixderivate), implizite Derivate (Rückbildungen bzw. Konvertate) und Kurzwörter nur selten belegt werden konnten.

6 Aus urheberrechtlichen Gründen wird in DeReKo nur ein zitierfähiger Kontext um den Treffer angezeigt, wodurch oft eine adäquate Interpretation erschwert wird.

Literatur

Internetquellen

DeReKo = Deutsches Referenzkorpus des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim. <https://www.ids-mannheim.de/dereko> (abgerufen am 23.06.2025)

Lexikographische Quellen

DHW = Duden – Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Hg. von der der Dudenredaktion. Berlin: Dudenverlag, 2020.

Do = Duden online. <https://www.duden.de> (abgerufen am 21.06.2025)

DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. <http://www.dwds.de> (abgerufen am 16.06.2025)

EW = Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. <https://www.dwds.de/wb/etymwb> (abgerufen am 02.20.2023).

SchW = Das große Schimpfwörterbuch. Über 10000 Schimpf-, Spott- und Neckwörter zur Bezeichnung von Personen. Hg. von Herbert Pfeiffer. Frankfurt am Main: Eichborn, 2021.

Wahrig = Brockhaus Wahrig – Deutsches Wörterbuch. Mit einem Lexikon der Sprachlehre. Hg. von Sabine Krome. Gütersloh/München: Wissenmedia in der Inmedia-One-GmbH, 2011. online: <https://www.dwds.de/wb/wdw/search?q=> (abgerufen am 31.07.2025)

WDG = Wörterbuch deutscher Geheimsprachen. Hg. von Klaus Siewert. Berlin/Boston: de Gruyter, 2023.

WDU = Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. Hg. von Heinz Küpper. Berlin: Directmedia, 2004 (= Digitale Bibliothek 36).

WW = Wörterbuch Wortbildung. Ein Lern- und Konsultationswörterbuch. Mit einer systematischen Einführung und englischen Übersetzungen. Hg. von Peter O. Müller und Susan Olsen. Berlin/Boston: de Gruyter, 2022.

Sekundärliteratur

- Bach, Adolf (1943): Deutsche Namenkunde. Band 1: Die deutschen Personennamen. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111336183>
- Balnat, Vincent (2015): Wenn aus ‚Mechthild‘ die Metzze und aus ‚Catherine‘ la catin wird – Personenbezeichnungen aus Vornamen im Deutschen und Französischen. *Neuphilologische Mitteilungen*, 2015, 116 (2), S. 353–394.
- Belosevic, Milena (2022): *Veggie-Renate* und *Merci-Jens*. Semantik und Pragmatik onymischer Personennamenkomposita. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 50 (2), S. 289–319. <https://doi.org/10.1515/zgl-2022-2056>
- Donalies, Elke (2005): Die Wortbildung des Deutschen. Ein Überblick. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr.0
- Duden – Die Grammatik. Hg. von Günter Drosdowsky. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag, 1995.
- Eisenberg, Peter (2013): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort. Stuttgart/Weimar: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-00743-8_1
- Elsen, Hilke (2011): Grundzüge der Morphologie des Deutschen. Berlin/Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110237900>
- Fleischer, Wolfgang (1969): Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Fleischer, Wolfgang (1975): Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer.
- Fleischer, Wolfgang/Barz, Irmhild (2007): Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer.
- Fleischer, Wolfgang/Barz, Irmhild (2012): Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Berlin & Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110256659>
- Gottschalk, Max (2006): Deutsche Namenkunde. Berlin/New York: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110890389>
- Kunze, Konrad (1999): dtv-Atlas Namenkunde. Vor- und Familiennamen im deutschen Sprachgebiet. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH.
- Ortner, Lorelies/Müller-Bollhagen, Elgin/Ortner, Hanspeter/Wellmann, Hans/Pümpel-Mader, Maria/Gärtner, Hildegard (1991): Deutsche Wortbildung. Vierter Hauptteil. Substantivkomposita (Komposita und kompositionsähnliche Strukturen 1). Berlin/New York: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110847628>

- Seibicke, Wilfried (2008): Die Personennamen im Deutschen. Eine Einführung. Berlin/
New York: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110973228>
- Wellmann, Hans (1975): Deutsche Wortbildung. Typen und Tendenzen in der
Gegenwartssprache. Zweiter Hauptteil. Das Substantiv. Düsseldorf: Schwann.

SZILVIA NÉMETH

DEUTSCHE IDIOME RUND UM DIE MUSIK AUS KOGNITIV-LINGUISTISCHER SICHT

1 Einleitung

Musik stellt ein hörbares kulturelles Phänomen dar, das einen wichtigen Bestandteil unseres Lebens und Alltags ausmacht: (Fast) alle Gesellschaften betrachten Musik als eine der wichtigsten kulturellen Aktivitäten, und die verschiedenen Musikarten werden mit verschiedenartigen Gefühlen verknüpft (vgl. Parncutt 2005: 25). Musik scheint sogar bei therapeutischen Zwecken, der Förderung des Wohlbefindens, der Linderung von Schmerzen und beim Fremdsprachenunterricht ein effektives Mittel zu sein (vgl. z. B. Bernatzky et al. 2011, Varga 2018).

Wie bilden sich aber die musikalischen Erfahrungen auf sprachlicher Ebene ab? Innerhalb einer Sprache kommen Idiome, die als polylexikale feste Wortverbindungen mit dem Merkmal ‚Idiomatizität‘ aufgefasst werden, auf der Grundlage unserer Alltagserfahrungen zustande. Im vorliegenden Beitrag dienen deshalb Idiome, in deren Komponentenbestand mindestens ein zum Wortschatz der MUSIK gehöriges Substantiv vorhanden ist, zur Beantwortung der folgenden Fragen als Untersuchungsmaterial:

F1: Wie viele und welche Idiome stammen aus dem Bereich der MUSIK?

F2: Auf welche konzeptuellen Bereiche bezieht sich die phraseologische Lesart der Idiome aus dem Bereich der MUSIK?

Bezüglich der Themen ‚Musik und Phraseologie‘ hat früher Menyhárt (2021) zur Aufdeckung der kulturellen und linguistischen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede untersucht, welche Musikinstrumente und wie oft sie im Ungarischen und Bulgarischen als Komponente von Phraseologismen verwendet werden. Daneben setzte sich Perez (2017) mit dem Gebrauch und dem kognitiven Hintergrund des Lexems *Ton* in deutschen und spanischen Phraseologismen auseinander. Meine Arbeit soll einen Beitrag zu den bisherigen Analysen leisten und einem breiteren Kreis musikbezogener Wörter Aufmerksamkeit schenken.

2 Die Durchführung der Analyse

2.1 Forschungsverfahren

Zur Sammlung von Wörtern aus dem Musikbereich kann ein thematisches Wörterbuch verwendet werden. In Dornseiff (2020: 310–315) sind fünf musikbezogene Sachgruppen mit 1037 unterschiedlichen Substantiven unter der Hauptgruppe ‚Kunst und Kultur‘ aufgelistet:

- (1) Musik
- (2) Musikstück, Konzert
- (3) Gesang
- (4) Musikinstrumente
- (5) Unterhaltungsmusik

Nach diesen 1037 Substantiven wurde im Komponentenbestand von Idiomen im „Duden: Redewendungen“ (2020) und im Redensarten-Index¹ gesucht. Nur 33 Substantive waren als Komponente in insgesamt 78 Idiomen vertreten, bei denen der musikalische Ursprung durch etymologische Angaben und/oder durch die wörtliche Lesart der Idiome untermauert wurde.²

2.2 Forschungsergebnisse

Anhand der 78 Idiome waren neun konzeptuelle Bereiche identifizierbar. Davon werden im Folgenden nur die vier größten Bereiche mit mehr als fünf Idiomen ausführlich analysiert:

1. EIGENSCHAFT/ART UND WEISE EINER HANDLUNG (33 Idiome)
2. KONTROLLE (14 Idiome)
3. WISSEN/KENNEN/ERFAHREN (9 Idiome)
4. EMOTION (9 Idiome)

1 <https://www.redensarten-index.de/suche.php>

2 Substantive, die im Redensarten-Index nur wegen des (un)bestimmten Artikels das Kriterium der Polylexikalität erfüllten, wurden nicht analysiert (z. B. *eine Schmulze*).

Die weiteren fünf Bereiche lassen wegen der geringen Anzahl der Idiome keine weitgehenden Folgerungen zu:

konzeptueller Bereich	Idiome
MEINUNG (5 Idiome)	<i>ins gleiche Horn blasen/stoßen/tuten;</i> <i>wes Brot ich ess, des Lied ich sing;</i> <i>einen Ton sagen;</i> <i>keinen Ton sagen/von sich geben;</i> <i>keinen Ton verlauten lassen</i>
MUSIZIEREN (3 Idiome)	<i>in die Tasten greifen;</i> <i>in die Saiten greifen;</i> <i>nicht [gut] bei Stimme sein</i>
FINANZIELLE VERANTWORTUNG (2 Idiome)	<i>Wer die Musik bestellt, muss sie auch bezahlen;</i> <i>ein Streichkonzert veranstalten</i>
ZEITLICHKEIT (2 Idiome)	<i>den Riemen auf die Orgel werfen/schmeißen;</i> <i>ein paar Takte</i>
BESITZ (1 Idiom)	<i>ein Onkel, der was mitbringt, ist besser als eine Tante, die Klavier spielt</i>

Tab.1: Die nicht näher analysierten konzeptuellen Bereiche

2.2.1 EIGENSCHAFT/ART UND WEISE EINER HANDLUNG

- (1) *wie die Posaunen von Jericho*: sehr laut, lärmend (Redensarten-Index)³
- (2) *auf die Pauke hauen*: 1. ausgelassen feiern 2. angeben, großsprecherisch sein (S. 571)⁴
- (3) *kräftig/mächtig ins Horn stoßen*: sich aufspielen, prahlen (S. 374)
- (4) *[kräftig] in die Trompete stoßen*: prahlen, großsprecherisch reden (S. 783)
- (5) *mit Pauken und Trompeten*: 1. ganz und gar, hoffnungslos 2. mit großen Ehren (S. 571–572)

Oft werden bestimmte Charakterzüge der Musikinstrumente zum Gegenstand einer metaphorischen Projizierung. Die obigen lauten Blas- bzw. Schlaginstrumente eignen sich dazu, großen Krach zu machen und Aufmerksamkeit zu wecken. Eine Pauke kann beispielsweise nicht überhört werden (vgl. Duden 2020: 571). In (1) geht es weiterhin um einen biblischen Ursprung und somit um eine intertextuelle Motiviertheit⁵, denn laut

3 Aus Platzgründen können die weiterführenden Links bei Idiomen aus dem Redensarten-Index nicht angegeben werden.

4 Aus Platzgründen werden Idiome aus dem Duden nur mit der Seitenzahl angegeben.

5 Näheres dazu s. Sulikowska (2019: 212–213) anhand von Dobrovolskij/Piirainen (2009: 33).

des Buches Josua sollen Posaunenstöße zum Fall der Mauern von Jericho geführt haben (vgl. Redensarten-Index). Die aufmerksamkeitsregende Lautstärke wird in (1–5) auf die auffällige Art und Weise einer Handlung (z. B. Selbstlob) metaphorisch übertragen.

- (6) *viel Tamtam um etwas machen*: ein großes Aufheben um etwas machen; etwas aufbauschen (Redensarten-Index)

Das Deutsche hat das Lexem *Tamtam*, das ursprünglich von einigen vorder- und hinterindischen Völkern für die Bezeichnung der Trommel verwendet wurde, aus dem Französischen mit der Bedeutung ‚Marktschreierei‘ übernommen (vgl. Redensarten-Index). Der Lärm wird in (6) metaphorisch in einen abstrakten Bereich projiziert, um den sich jemand unnötig viele Sorgen macht.

- (7) *ein Aas/Ass auf der [Bass]geige sein*: clever sein, sich in allen Tricks und Schlichen auskennen (S. 31)

Die (Bass)geige ist das wichtigste Streichinstrument, das die Melodie angibt und dessen Größe als Motivationsfaktor gelten kann (vgl. Duden 2020: 31). Von der Größe her kann dieses Instrument als dominant betrachtet werden, was in (7) metaphorisch auf die INTELLIGENZ übertragen wird.

- (8) *jmdm. trauen, so weit man ein Klavier werfen kann* (ugs.): jmdm. überhaupt nicht trauen (S. 779)

In (8) steht das Gewicht des Klaviers im Mittelpunkt – ähnlich wie bei (60) –, denn ein Klavier ist zu schwer, um es irgendwohin werfen zu können. Das wird metaphorisch auf den fehlenden Grad an Vertrauen übertragen.

- (9) *mit viel Schmalz singen; ein schmalziges Musikstück*: sentimental; gemütvoll; rührselig; gefühlsduselig (Redensarten-Index)

In (9) wird die physische Weichheit des Fettes metaphorisch auf die seelische Sanftheit übertragen.

- (10) *das Ende vom Lied sein*: den enttäuschenden Ausgang bilden (S. 192)

(10) basiert auf dem bitteren Ende der Volkslieder oder Bänkelsänge (vgl. Duden 2020: 192). Metaphorisch nimmt es auf das traurige Ende von allerlei Geschehnissen Bezug.

(11) *da[rüber] schweigt des Sängers Höflichkeit*: darüber spricht man aus Takt nicht (S. 368)

(11) ist ein Rückgriff auf den Refrain eines Berliner Liedes aus der Zeit um 1800: „*Das verschweigt des Sängers Höflichkeit*“ (vgl. Duden 2020: 368). Das, was ein Sänger in einem Liedtext verschweigt, wird metaphorisch auf alles Ungehörige übertragen, was ein Alltagsmensch nicht ansprechen sollte.

(12) *mit Klavier und Geige*: großartig; mit allem, was zu guter Unterhaltung dazugehört (S. 416)

Nach dem Duden (2020: 416) „[stehen] Klavier und Geige in dieser Wendung für musikalische Unterhaltung, wie sie früher in vornehmen Restaurants und Cafés und bei festlichen Anlässen üblich war“. Diese Instrumente stehen metonymisch für die Musik, die in eleganten Gaststätten gespielt wurde und mit der Bequemlichkeit assoziiert werden kann.

(13) *[wie] nach Noten*: mit einer gewissen Perfektion, Gründlichkeit (S. 550)

Das Spielen nach Noten ist im Vergleich zum Spielen nach dem Gehör mit einer größeren Sicherheit und Routiniertheit verbunden (vgl. Redensarten-Index). Das bezieht sich metaphorisch auf weitere Bereiche, in denen etwas perfekt ausgeführt wird.

(14) *dicke/große Töne reden/spucken*: sich aufspielen (S. 774)

(15) *von jmdm., etw. in den höchsten Tönen reden/sprechen; jmdn., etw. in den höchsten Tönen loben*: jmdn., etw. sehr loben (S. 774)

Mit dem Ton sind Laut, Äußerung und Wort in (14) gemeint – ähnlich wie in (64) (vgl. Duden 2020: 773–774). In (14–15) beziehen sich die Attribute *dick*, *groß*, *hoch* auf den Ton. Die physische Größe wird auf die eigene Wichtigkeit bzw. den Grad des (Selbst-)Lobes metaphorisch projiziert. (15) mit dem Ausdruck *in den höchsten Tönen* basiert zusätzlich auf der Metapher GUT IST OBEN (vgl. Lakoff/Johnson 1998: 25).

(16) *der gute/(seltener:) feine Ton*: das gute Benehmen (S. 773)

(17) *zum guten Ton gehören*: als selbstverständlich angesehen werden (S. 774)

- (18) *den richtigen Ton finden*: seine Umgangsformen der Situation anpassen; sich korrekt verhalten; sich angemessen äußern (Redensarten-Index)
- (19) *den richtigen Ton treffen*: Tonfall und Wortwahl der Gesprächssituation anpassen (Redensarten-Index)
- (20) *sich im Ton vergreifen*: sich sehr unpassend ausdrücken (S. 774)
- (21) *Diesen Ton verbitte ich mir!*: Ihr Tonfall ist unverschämt! (Redensarten-Index)
- (22) *einen Ton anschlagen*: sich auf bestimmte Weise äußern (S. 774)
einen anderen Ton anschlagen: strenger werden (S. 774)⁶
- (23) *leise Töne anschlagen*: sich milde/sanftmütig/entgegenkommend/zurückhaltend äußern (Redensarten-Index)
- (24) *eine Tonart anschlagen*: sich auf bestimmte Weise äußern (S. 774)
eine andere Tonart anschlagen: sich auf andere Weise (meist: strenger) äußern; den Umgangston verändern; sein Verhalten ändern (Redensarten-Index)

Der Ton gilt ursprünglich als die Benennung für die Spannung der Saite, das Lexem kann nicht nur auf die Musik (vgl. auch *Tonart*), sondern auch auf die Stimmführung, -färbung und -lage Bezug nehmen (vgl. Redensarten-Index). In den obigen Idiomen mit dem Lexem *Ton* und *Tonart* wird auch auf eine (in)adäquate Sprech- und Umgangsweise hingewiesen. Der (gute) Ton (also EIN TEIL) mag in allen Idiomen metonymisch für das (richtige) Musizieren (also für DAS GANZE) stehen. Metaphorisch wird der musikalische Ton auf den Ton beim Sprechen übertragen. (16–19) greifen nach Perez (2017: 62) auf die Metapher HÖFLICHKEIT IST EINE AKUSTISCHE WAHRNEHMUNG zurück.

- (25) *[ein] politisch' Lied, [ein] garstig' Lied*: Politik ist eine schmutzige, unerfreuliche Sache (S. 587)

(25) ist die veränderte Version einer Textstelle aus Goethes „Faust“: „Ein garstig' Lied! Pfui! Ein politisch' Lied“ (vgl. Duden 2020: 587), deshalb liegt eine intertextuelle Motiviertheit vor.

- (26) *Musik/Rhythmus im Blut haben*: musikalisch sein (S. 528)

⁶ Bei (22) und (24) wurden die Idiome wegen des Attributs *andere(n)* als eine kürzere und längere Variante betrachtet.

In der Antike und im Mittelalter galt die Annahme, dass sich die Begabungen im Blut befinden (vgl. Redensarten-Index). Für das musikalische Talent steht in (26) die Musik oder der Rhythmus metonymisch.

(27) *der Rhythmus geht ins Blut*: der Rhythmus ist anregend/belebend/aufputschend
(Redensarten-Index)

(27) ist darauf zurückführbar, dass das Blut für die Erfüllung lebenswichtiger Funktionen (z. B. Transport des Sauerstoffs) zuständig ist. Gerät ein angenehmer Rhythmus im metaphorischen Sinne ins Blut, kann das eine wohltuende Auswirkung auf die Hörschaft haben.

(28) *eine Stimme⁷ wie ein Reibeisen; eine Reibeisenstimme*: eine tiefe, raue Stimme
(Redensarten-Index)

Bestimmte Lebensmittel (z. B. Äpfel) können auf der rauen Oberfläche des Reibeisens gerieben werden. Dabei entsteht ein unangenehmes Geräusch, das in (28) metaphorisch auf eine raue Stimme verweist.

(29) *in/hinter etw. ist/steckt/sitzt Musik*: etw. hat Kraft, Schwung (S. 528)

(30) *der Ton macht die Musik*: es kommt immer darauf an, wie man etwas sagt (S. 773)

Der Klang der Musik ist angenehm (vgl. Duden 2020: 528), und die metaphorische Übertragung dieses Merkmals erweitert den möglichen Anwendungsbereich von (29). (30) könnte aus dem Französischen (*C'est le ton, qui fait la musique*) übernommen sein und unterstreicht, dass die Art und Weise des Sprechens und des Umgangs mit anderen ausschlaggebender ist als das, was man inhaltlich sagt (vgl. Redensarten-Index). Wenn jeder Ton sitzt, dann entsteht eine schöne Musik und das wird metaphorisch auf zwischenmenschliche Beziehungen übertragen, bei denen der richtige Umgangston entscheidend ist. Auch Perez (2017: 61–62) führt (30) auf die konzeptuelle Metapher HÖFLICHKEIT IST EINE AKUSTISCHE WAHRNEHMUNG und auf zwei Metonymien zurück: DER TON STEHT FÜR DIE PERSON und in Anlehnung an Lakoff/Johnson (1980: 36) DIE WIRKUNG STEHT FÜR DIE URSACHE.

7 Mit dieser Komponente wurden nur diejenigen Idiome untersucht, die sich mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht auf die Sprech-, sondern Singstimme zurückführen lassen.

- (31) *alle Register spielen lassen/ziehen*: alle verfügbaren Mittel einsetzen (S. 615)
 (32) *andere Register ziehen*: stärkere Mittel einsetzen, einen nachdrücklicheren Ton anschlagen (S. 615)

Das Orgelregister sorgt für die Klangvielfalt einer Orgel (vgl. Duden 2020: 615). Genauso wie das Register die Klänge bestimmt, kann jemand in (31–32) im metaphorischen Sinne entscheiden, wie er all seine vorhandenen Mittel in einer Situation einsetzt.

- (33) *andere/strengere Saiten aufziehen*: strenger vorgehen (S. 641)

(33) lässt sich auf den Saitenwechsel bei Saiteninstrumenten zurückführen (vgl. Redensarten-Index). Der veränderte Klang der Saiten wird metaphorisch auf eine geänderte Vorgehensweise übertragen.

2.2.2 KONTROLLE

- (34) *die erste Geige spielen*: die führende Rolle spielen, tonangebend sein (S. 267)
 (35) *die zweite Geige spielen*: eine untergeordnete Rolle spielen (S. 267)
 (36) *keine Geige spielen*: bedeutungslos sein (S. 267)

In einem Orchester kommt der ersten Geige die größte Bedeutung zu, weil sie maßgebend für die anderen Spieler ist (vgl. Duden 2020: 267). Die Hierarchie der Musikinstrumente steht metaphorisch im Einklang mit ihrer Wichtigkeit und wenn jemand nicht Geige spielt, dann kann er keinerlei Einfluss ausüben. In Bezug auf ungarische und bulgarische Ausdrücke lässt sich dieselbe Verwendungsweise der Geige nachweisen: z. B. ung. *az első hegedűt játssza* – bulg. *свиря първа цигулка* ‚die erste Geige spielen‘ (vgl. Menyhárt 2021: 326).

- (37) *jmdm. ein paar Takte sagen/erzählen*: jmdn. zurechtweisen, jmdm. etw. unmissverständlich sagen (S. 754)
 (38) *ein paar Takte mit jemandem reden*: jemanden zurechtweisen (Redensarten-Index)

Für den zeitlichen Ablauf eines Musikstücks ist der Takt maßgebend. Das lässt sich in (37–38) und auch in (39) metaphorisch darauf übertragen, wenn man jemanden oder etwas maßregelt.

- (39) *den Takt angeben*: bestimmen, was getan wird (S. 754)

(40) *den Ton angeben*: bestimmen, was geschieht (S. 773–774)

(40) geht auf die Bedeutungen ‚Tonart‘ bzw. ‚Melodie‘ zurück, und wenn jemand den Ton bestimmen kann, dann liegt die Entscheidung bei ihm, welches Musikstück ertönen soll (vgl. Duden 2020: 773–774). Die führende Rolle beim Musizieren wird in dieser Metapher auf jede Lebenslage übertragen, in der man das Sagen hat.

(41) *aus dem Takt kommen/geraten*: durcheinanderkommen, sich verwirren lassen (S. 754)

(42) *jmdn. aus dem Takt bringen*: jmdn. aus dem Konzept bringen, stören, verwirren (S. 754)

Wenn ein Durcheinander hervorgerufen wird, kann man die Kontrolle verlieren. Der Rhythmus wird in der wörtlichen Deutung von (41–42) gestört, und das lässt sich auf weitere Bereiche, z. B. auf die Einteilung eines Bewegungs- oder Arbeitsprozesses übertragen (vgl. Redensarten-Index). Deswegen geht es hier um eine Metapher.

(43) *nach jmds. Geige/Pfeife tanzen*: alles tun, was jmd. von einem verlangt, jmdm. gehorchen (S. 755)

Idiom (43) mag einerseits seinen Ursprung in der Schilderung der Totentänze aus dem 15. Jahrhundert haben, denn der Tod lässt für die Menschen eine Pfeife oder Fiedel erklingen. Außerdem werden sowohl in der Mythologie und Märchenwelt als auch bei der Schlangenbeschwörung dem Spiel auf einer Pfeife eine besondere Bedeutung und eine zauberische Kraft zugeschrieben (vgl. Redensarten-Index). Andererseits war früher der Gebrauch von Geige und Pfeife für die Tanzmusik kennzeichnend, und der Tanz, der orientiert an der vorgegebenen Musik ausgeführt wird (vgl. Duden 2020: 755), wird metaphorisch auf alle Situationen übertragen, in denen man einer anderen Person völlig gehorcht.

(44) *jmdm., einer Sache einen Dämpfer aufsetzen*: jmds. Überschwang mäßigen; etw. dämpfen, abschwächen (S. 156)

(45) *einen Dämpfer bekommen*: eine Rüge erhalten; eine Enttäuschung erfahren, die die bisherige Freude, Begeisterung stark abschwächt (S. 156)

(44–45) greifen auf den Dämpfer zurück, der die Lautstärke der Saiteninstrumente regeln und leiser stellen kann (vgl. Duden 2020: 156). Ähnlich wie ein Dämpfer kann jemand metaphorisch als eine mäßigende Kraft auf eine andere Person wirken.

(46) *da/hier vorne spielt/ist die Musik*: an den abgelenkten Zuhörer, Zuschauer gerichtete Aufforderung zur Aufmerksamkeit (S. 528)

Bei einer Musikaufführung befinden sich die Musizierenden meist vor dem Publikum an einer gut sichtbaren Stelle. Diese Szene wird in (46) metaphorisch auf alle Situationen übertragen, in denen um die Aufmerksamkeit aller Anwesenden gebeten wird.

(47) *das Leben ist kein Krippenspiel/Picknick/Ponyhof/Rosengarten/Wunschkonzert*: es ist nicht immer alles einfach im Leben; es läuft nicht immer alles so, wie man es sich wünscht (S. 470)

Bei einem Wunschkonzert entscheiden die Menschen nach Lust und Laune, welcher Song laufen soll, aber sie können die Geschehnisse in ihrem Leben nicht nach Belieben bestimmen, deswegen ist in (47) von einer Metapher die Rede.

2.2.3 WISSEN/KENNEN/ERFAHREN:

(48) *von etw. ein Lied[chen] singen können/zu singen wissen*: über etw. aus eigener unangenehmer Erfahrung berichten können (S. 484–485)

Früher bezeichnete das Lied öffentliche Vorträge, in denen eine musikalische Untermalung oder bestimmte formale Bedingungen (wie z. B. Reim) nicht unbedingt vorhanden waren (vgl. Redensarten-Index). Das Lied stellt eine alte Ausdrucksmöglichkeit dar, durch die Geschehnisse weitergegeben werden, und am ehesten kann man über diese Ereignisse aus Selbsterfahrung berichten (vgl. Duden 2020: 484–485). Beim Erzählen muss man aber nicht wirklich singen, deshalb geht es in (48) um eine metaphorische Übertragung.

(49) *die alte/die gleiche/dieselbe Leier*: die alte, längst bekannte Sache (S. 477–478)

(50) *[immer] das alte/dasselbe/das gleiche Lied sein*: (in Bezug auf einen Zustand, ein Verhalten, das man beanstandet) sich nicht zum Besseren ändern, immer [noch] dasselbe sein (S. 484)

- (51) [*immer wieder*] *dasselbe/das alte/das gleiche Lied anstimmen*: sich ständig über dasselbe beklagen (S. 484)
- (52) *immer die gleiche/dieselbe Platte*: etwas, das ständig wiederholt wird; eine eintönige/langweilige Sache; sagt man, wenn sich etwas Ärgerliches/Unangenehmes immer wiederholt (Redensarten-Index)

In (49) bezeichnet die Leier eine Kurbel- oder Drehleier, die nur eine einzige Melodie spielen konnte und dadurch zum Sinnbild der Eintönigkeit bzw. der ständigen Wiederholung wurde (vgl. Duden 2020: 477–478). Der Akzent verlagerte sich mit der Zeit von dem Instrument auf die Melodie, vgl. die Varianten mit der Komponente *Lied* oder *Platte* (vgl. Redensarten-Index). Wenn man ein Lied rauf und runter hört, dann wird es nach einer Weile langweilig, was auf andere Bereiche projiziert wird (vgl. Redensarten-Index). Falls das Lexem *Platte* im Komponentenbestand verwendet wird, dann rückt das ständige Auflegen der Schallplatte in den Vordergrund, was zu einem Überdruß führen kann (vgl. Redensarten-Index). Die obigen Idiome beziehen sich metaphorisch auf jede Art von schon lange bekannten Ereignissen.

- (53) *die Platte kennen*: schon wissen, worauf etw. hinausläuft; etw. schon einmal gehört haben (S. 584)
- (54) *die alte Platte auflegen/laufen lassen/spielen*: immer dasselbe reden, erzählen (S. 584)
- (55) *eine neue/andere Platte auflegen*: das Thema wechseln, von etwas anderem reden, erzählen (S. 584)

Bei (53–55) steht die Platte für eine Schallplatte, die darauf hinweist, dass etwas immer wieder und genauso geäußert wird (vgl. Duden 2020: 584). Die Schallplatte als Daten- und Tonträger steht metonymisch für die gespeicherten vertrauten Inhalte.

- (56) *Musik in jmds. Ohren sein*: für jmdn. eine äußerst angenehme und willkommene Äußerung, Neuigkeit o. Ä. sein (S. 528)

(56) stellt die ästhetische Eigenschaft der Musik in den Mittelpunkt (vgl. Redensarten-Index). Die Musik steht metonymisch für alles, was man erfährt und erfreulich findet.

2.2.4 EMOTION

(57) *jmdm. hängt der Himmel voller Geigen*: jmd. ist schwärmerisch glücklich, sieht erwartungsvoll in die Zukunft (S. 267)

(57) stammt aus dem 15. Jahrhundert und kann wahrscheinlich mit Gemälden der Spätgotik und Frührenaissance zusammenhängen, denn diese Werke geben den Himmel mit musizierenden Engeln wieder (vgl. Duden 2020: 267). Die Geigen könnten metonymisch für die als positiv empfundene Musik stehen.

(58) *den Blues haben*: sich in einer melancholischen, niedergedrückten Stimmung befinden; traurig/niedergeschlagen sein (Redensarten-Index)

In (58) mag die für den Blues kennzeichnende melancholische Eigenschaft die Motivationsgrundlage sein (vgl. Redensarten-Index). Die durch Bitterkeit geprägte musikalische Richtung ‚Blues‘ verweist metaphorisch auf eine tiefe emotionale Gefühlslage.

(59) *in/bei jemandem eine Saite zum Klingen bringen*: ein Gefühl/eine Regung/eine Emotion in jemandem wecken (Redensarten-Index)

Wenn man den Klang eines Saiteninstruments hören möchte, dann muss man die Saiten zupfen. In (59) wird diese musikalische Handlung metaphorisch darauf übertragen, dass ein Gefühl in einer Person hervorgerufen wird.

(60) *Wo steht das Klavier?*: sagt jemand, um seinen euphorischen Tatendrang zum Ausdruck zu bringen (Redensarten-Index)

(60) „ergibt sich aus der Vorgabe, ein Klavier tragen zu können“ (Redensarten-Index). Die übertriebene Frage zeugt von einer unbändigen Tatkraft, weil jemand sogar ein Klavier heben würde, was alleine praktisch ein unmögliches Unterfangen ist. Der physische Tatendrang wird metaphorisch auf einen seelischen übertragen.

(61) *verwandte Saiten/eine verwandte Saite in jmdm. aufklingen lassen*: jmdn., weil er ähnlich deutet oder empfindet, ansprechen, Sympathie empfinden lassen (S. 641–642)

In (61) regt eine Saite, die in Schwingung versetzt wird, die benachbarte Saite zum Schwingen an (vgl. Duden 2020: 641–642). Der durch physische Nähe bedingte Einfluss der Saiten aufeinander wird metaphorisch auf eine emotionale Nähe übertragen.

(62) auf Moll gestimmt sein: niedergedrückt, traurig sein (S. 520)

Die Motivation von (62) könnte darauf zurückgehen, dass „[v]iele Musiktheoretiker den Mollakkord nicht als eigenständige Harmonie, sondern als getrüben Durakkord [betrachten]“ (Willimek/Willimek 2015: 3). Das Moll steht metonymisch für diese Eigenschaft und metaphorisch kann (62) für die Traurigkeit einer Person in jeder Situation verwendet werden.

(63) *mein lieber Herr Gesangverein!*: Äußerung der Verwunderung, Verärgerung oder Bekräftigung (S. 275)

(64) *hast/hast du Töne?*: Ausdruck des Erstaunens (S. 773)

Der Ausdruck *mein lieber Herr* könnte in (63) vermutlich einen Hinweis auf Gott und die Kirche sein. In einem Kirchenchor wird gesungen, was laut klingen kann. Das könnte metaphorisch bezeichnen, wenn jemand verwundert, verärgert ist oder etwas betonen möchte und deswegen eine erhöhte Stimmlage verwendet.

(64) stellt die Berliner Variante für die Frage *Hast du da noch Worte?* dar (vgl. Redensarten-Index). Die Töne stehen metonymisch für Worte. Wenn jemand sehr überrascht ist, dann fehlen einem die Worte, deshalb schweigt er. In Perez (2017: 60–61) wird in Bezug auf diesen Ausdruck behauptet, dass es zur Aktivierung der Metaphern IDEEN SIND OBJEKTE (in Anlehnung an Lakoff/Johnson 1980: 127) sowie EIN TON IST EIN OBJEKT, DAS MAN IN BESITZ NIMMT kommt, und die Überraschung kann anhand von Kontexten entweder positiver oder negativer Art sein.

(65) *ein ...narr sein* (z. B. *Musiknarr, Theaternarr*): ein Fan von etwas sein (Redensarten-Index)

In (65) wird die unvernünftige Eigenschaft eines Narren metaphorisch darauf übertragen, wenn jemand nach der Musik verrückt ist.

3 Zusammenfassung

In dem vorliegenden Beitrag wurden 78 deutsche Idiome mit 33 musikbezogenen Substantiven (s. Tab. 2) unter einem kognitiv-linguistischen Aspekt analysiert.

Lexem	Anzahl
Ton	16
Geige	7
Lied	6
Musik	6
Takt	6
Klavier	4
Platte	4
Saite	4
Dämpfer	2
Horn	2
Pauke	2
Register	2
Rhythmus	2
Stimme	2
Trompete	2
Bassgeige	1
Blues	1
Gesang(s)verein	1
Leier	1
Liedchen	1
Moll	1
Musiknarr	1
Musikstück	1
Note	1
Orgel	1
Pfeife	1
Posaune	1
Sänger	1
Streichkonzert	1
Tamtam	1
Taste	1
Tonart	1
Wunschkonzert	1

Tab. 2: Die Anzahl der einzelnen Substantive in Idiomen⁸

⁸ Die Anzahl beläuft sich auf 85 und nicht auf 78, weil einige Idiome mehr als eine musikalische Komponente aufweisen. Die Varianten (15), (22), (24), (61) und dasselbe musikbezogene Lexem in (25) wurden nicht getrennt gezählt.

In den 78 Idiomen erwies sich das Lexem *Ton* als die meist verwendete Komponente, denn es kam im Singular/Plural insgesamt 16-mal vor. Der Grund dafür kann sein, dass die Töne eine elementare Voraussetzung für Musik darstellen. Die überwiegende Mehrheit der 33 Lexeme scheint aber eine marginale Rolle im phraseologischen Bereich zu spielen, weil diese nur ein- oder zweimal in Idiomen stehen.

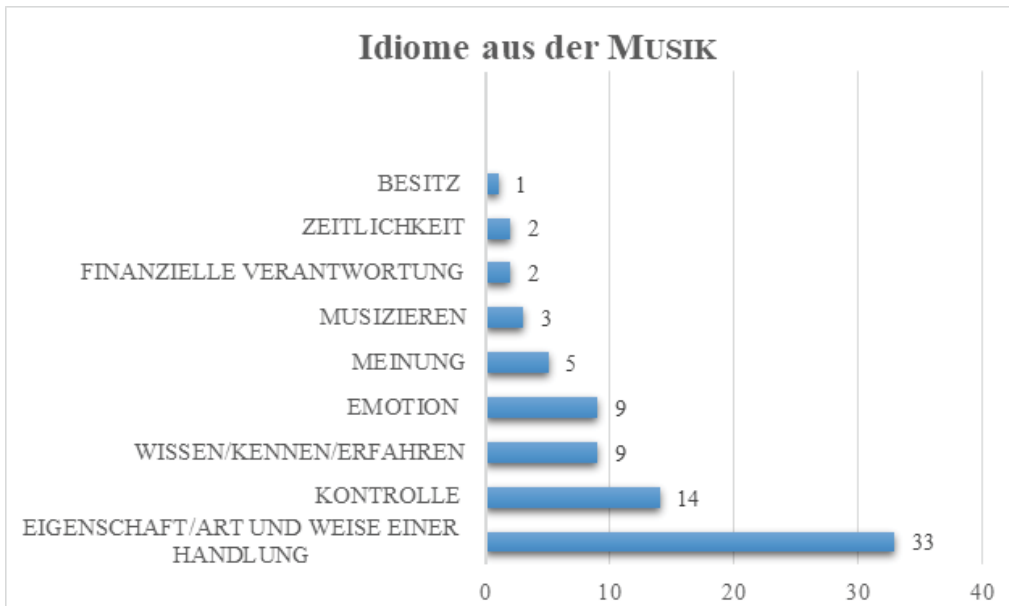


Abb. 1: Balkendiagramm über die konzeptuellen Bereiche der 78 Idiome

Bei den 78 Idiomen konnten neun konzeptuelle Bereiche identifiziert werden. Der größte davon mit 33 Idiomen (42 %) war die EIGENSCHAFT/ART UND WEISE EINER HANDLUNG. Für diesen Bereich waren die mit dem jeweiligen Musikinstrument assoziierten Eigenschaften typisch. 14 Idiome (18 %) waren mit KONTROLLE verbunden. Auf dem dritten Platz stehen die konzeptuellen Bereiche WISSEN/KENNEN/ERFAHREN und EMOTION mit jeweils neun Idiomen (12–12 %). Das kann nachvollziehbar sein, denn durch Lieder und ihre Stimmung lassen sich Inhalte teilen, Emotionen wecken und ausdrücken. Auf den musikalischen Bereich selbst nahmen nur drei Idiome (4 %) Bezug. Das beweist, dass die musikalischen Tätigkeiten sogar bei Idiomen mit musikbezogenen Komponenten im Hintergrund stehen und sich eher bestimmte Eigenschaften der Musik in der Phraseologie widerspiegeln.

4 Literatur

- Bernatzky, Guenther/Presch, Michaela/Anderson, Mary/Panksepp, Jaak (2011): Emotional foundations of music as a non-pharmacological pain management tool in modern medicine. In: *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 35 (9), S. 1989–1999. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2011.06.005>
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1998): *Leben in Metaphern: Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, Verl. und Verl.-Buchh.
- Menyhárt, Krisztina (2021): „Síppal, dobbal, nádi hegedűvel“: hangszerek a magyar és a bolgár frazeológiában etnomuzikológiai és nyelvészeti szemszögből. [„Mit Pfeife, Trommel und Rohrgeige“: Musikinstrumente in der ungarischen und bulgarischen Phraseologie aus musikethnologischer und linguistischer Sicht]. In: Pátrovics, Péter (Hg.): *Arcana Linguarum: Köszöntő kötet a 80 éves Bańczerowski Janusz professzor tiszteletére*. Budapest: ELTE BTK, Szláv és Balti Filológiai Intézet, Lengyel Filológiai Tanszék, S. 319–330.
- Parncutt, Richard (2005): Pränatale Erfahrung und die Ursprünge der Musik. In: Oberhoff, Bernd (Hg.): *Die seelischen Wurzeln der Musik: Psychoanalytische Erkundungen*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 21–40.
- Perez, Ana Mansilla (2017): Kognitive und semantische Aspekte von Verwendung des Lexems *Ton* in der deutschen und in der spanischen Phraseologie. In: *Anuari de Filologia – Llengües i Literatures Modernes* 7, S. 47–65. <https://doi.org/10.1344/AFLM2017.7.3>
- Sulikowska, Anna (2019): Kognitive Aspekte der Phraseologie. Konstituierung der Bedeutung von Phraseologismen aus der Perspektive der Kognitiven Linguistik. Bd. 57. Berlin [u. a.]: Peter Lang (= *Danziger Beiträge zur Germanistik*).
- Varga, Éva (2018): Könnyűzene a német nyelv oktatásában – lehetőségek a különböző kompetenciák fejlesztésére. [Unterhaltungsmusik im Deutschunterricht – Möglichkeiten für die Entwicklung verschiedener Kompetenzen]. In: Virág, Irén/Ugrai, János (Hg.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Paedagogica*. Bd. 41. Eger: Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, S. 181–189.
- Willimek, Bernd/Willimek, Daniela (2015): Wie erzeugt Musik Emotionen? Die Strebetendenz-Theorie gibt neue Antworten. In: *Raum & Zeit*, S. 1–7. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6530312>

Lexikographische Quellen:

- Dornseiff, Franz (2020): Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen. 9., überarb. u. erw. Aufl. (bearb. v. Quasthoff, Uwe). Berlin/Boston: Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110457742>
- Duden (2020): Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik – mehr als 18 000 feste Wendungen, Redensarten und Sprichwörter. 5., vollst. überarb. und erw. Aufl. Bd. 11. Berlin: Dudenverlag.
- Redensarten-Index: <https://www.redensarten-index.de/suche.php> (letzter Zugriff: 17.03.2025).

LUCA FEHÉRVÁRI

„HÄ?“ - KO-KONSTRUIERTE REPARATUREN UND DISAMBIGUIERUNG IN *OPEN CLASS REPAIR* *INITIATIONS*

1 Einleitung

In Alltagsgesprächen kommt es regelmäßig zu interaktionalen Problemen, insbesondere zu lokalen Verstehensproblemen, die das Verstehen einer Äußerung in unmittelbarer sequenzieller Nähe betreffen. Lokale Verstehensprobleme werden häufig durch Elemente wie *was?*, *wie bitte?* oder eben *hä?* angezeigt, um eine Reparatur des problematischen Turns zu initiieren. Durch eine Reparatur wird die vorher signalisierte Störung bearbeitet, indem die vorangegangene Äußerung wiederholt, reformuliert oder präzisiert wird (Selting 1987b: 128).

Der Beitrag untersucht vier Gesprächsausschnitte – einen aus einer Zwei-Personen-Interaktion und drei aus Mehr-Personen-Interaktionen. In allen Fällen kommt es zu Verstehensproblemen, die durch den *open class repair initiator* (OCRI) *hä* signalisiert werden. Analysiert werden diese Belege unter drei Schwerpunkten:

(1) Da OCRI's bezüglich der Problemquelle unspezifisch sind, müssen im weiteren Gesprächsverlauf zusätzliche disambiguierende Ressourcen eingesetzt werden, um die Störung adäquat adressieren zu können (vgl. Oloff 2024). Im Fokus steht die Frage, welche Ressourcen im Fall von *hä* genutzt werden und ob verschiedene Arten von Verstehensproblemen (akustische Probleme, semantische Zuordnungsprobleme, lokale Erwartungsprobleme nach Selting 1987b: 134) als solche erkennbar gemacht und unterschiedlich adressiert werden.

(2) Ein zweiter Schwerpunkt liegt auf der sequenziellen Organisation solcher Reparaturen. Anhand der vier Gesprächsausschnitte wird gezeigt, dass Reparaturen nicht nur in dyadischer Form vorkommen (selbst- vs. fremdinitiierte Selbst- und Fremdreparatur), sondern dass sie sowohl von mehreren Interagierenden¹ initiiert als auch durchgeführt werden können. Der Begriff ko-konstruierte Reparaturen wird hier verwendet, um Fälle

1 Im Interesse der Lesbarkeit werden im folgenden Text entweder neutrale Personenbezeichnungen oder das generische Maskulinum verwendet, gemeint sind dabei stets Personen jeglichen Geschlechts.

zu fassen, in denen Initiierung und/oder Durchführung von mehreren Interagierenden gemeinsam geleistet wird.

(3) Schließlich wird untersucht, ob und in welcher Weise diese beiden Phänomene – die disambiguierenden Verfahren bei OCRIs und die ko-konstruierten Reparaturen – ineinandergreifen. Das Material zeigt Fälle, in denen Reparaturen ko-initiiert werden, sei es durch ein isoliertes *hü?*, das im nächsten Turn mit einem erweiterten Reparaturformat durch einen anderen Sprecher ergänzt wird, oder – umgekehrt – durch ein erweitertes Format, auf das überlappend ein isoliertes *hü?* folgt. In beiden Konstellationen wird die Problemquelle expliziert und die Störung erkennbar gemacht. Daraus ergibt sich die Frage, inwiefern ko-konstruiertes Reparieren als Ressource der Disambiguierung zwischen unterschiedlichen Problemtypen bei OCRIs fungiert.

Die Untersuchung folgt einem konversationsanalytischen Ansatz (Schegloff 2007), der auf Gesprächsdaten aus dem Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK, Schmidt 2014) basiert.

2 Open class repair initiation

Im Reparaturschema von Selting (1987b: 130) wird die interaktionale Störung zunächst durch den Problemträger manifestiert. Die Bearbeitung dieser Störung führt zu einer temporären Unterbrechung der laufenden Aktivität. Bei der Problemkategorisierung wird das vorliegende Verstehensproblem von den Interagierenden durch Problemanalyse einem bestimmten Problemtyp zugeordnet. Die Problemlösung kann entweder vom Rezipienten übernommen oder gemeinsam mit dem Problemträger durchgeführt werden. Am Ende der Bearbeitung wird die suspendierte Aktivität fortgesetzt, wobei der Problemträger signalisiert, dass das Problem gelöst ist.

Auf Grundlage einer umfangreichen Datenbasis aus der Bürger-Verwaltungskommunikation zeigt Selting (1987a, b), dass lokale Verstehensprobleme vor allem durch drei Arten von Störungen entstehen: Ist der vorangegangene Turn akustisch schwer oder nicht zu rezipieren, spricht sie von einem akustischen Verstehensproblem; kann der Rezipient „einzelnen Elementen oder der ganzen Äußerung keine Bedeutung zuweisen“ (1987b: 134), liegt ein semantisches Zuordnungsproblem vor, und wenn die vorangegangene Äußerung bestimmte Erwartungen der Gesprächsteilnehmer nicht erfüllt, handelt es sich um ein lokales Erwartungsproblem.

Open class repair initiators (Drew 1997, Oloff 2024) sind Interjektionen oder lexikalische Elemente, die signalisieren, dass eine interaktionale Störung vorliegt, spezifizieren jedoch nicht, um welchen Problemtyp es sich dabei handelt. Aufgrund der Unterspezifiziertheit

der Problemmanifestation ist die Problemkategorisierung – etwa als akustisch, semantisch oder erwartungsbezogen – in diesen Fällen erschwert. Wie Oloff (2018) beschreibt, kann dies zu interaktionalen Herausforderungen führen, da den Gesprächsteilnehmern nicht genügend Informationen zur Verfügung stehen, um das Problem adäquat beheben zu können – insbesondere in Hinblick darauf, welche Art von Reparatur im nächsten Turn relevant ist.

Um den Problemtyp erkennbar zu machen, werden bestimmte Ressourcen als disambiguierende Mittel oder Verfahren benötigt. Etwa durch prosodische und syntaktische Struktur der Problemmanifestation kann zwischen Problemtypen disambiguiert werden (Selting 1987b: 146). Im Fall von *was* beschreibt Selting (ebd.) die prosodische Struktur als typ-unterscheidendes Merkmal: *was*‘ signalisiert ein generelles akustisches Verstehensproblem, *wasɪ* ein Referenzproblem und \uparrow *wás*‘ ein lokales Erwartungsproblem.

Als OCRI markiert *hä* unterschiedliche Störungen, ist bezüglich des Problemtyps jedoch ambig. Im Folgenden soll anhand authentischer Gesprächsdaten gezeigt werden, ob und wie unterschiedliche Problemtypen erkennbar gemacht werden, und ob sie unterschiedliche Reparaturmechanismen als nächsten Schritt relevant machen.

3 Ko-konstruierte Reparaturen

Verständigung wird als interaktiv herzustellende Leistung (Selting 1987a: 42) und auch als *sequential* und *collective achievement* (Mondada 2011) beschrieben. Reparaturmechanismen sind wesentlich für die Gewährleistung von Verstehen, und in gewissem Sinne sind sie auch interaktional „dringend“ zu betrachten, da die laufende Handlung während der Problembearbeitung suspendiert wird. Abhängig davon, wer die Reparatur initiiert und wer sie durchführt, unterscheiden Schegloff et al. (1977: 361) zwischen selbst- und fremdinitiierten Selbst- bzw. Fremdreparaturen. Eine Reparatur ist fremdinitiiert, wenn derjenige, der sie anstößt, das Reparandum nicht selbst produziert hat. Wer die Reparatur letztlich ausführt, entscheidet über Selbst- oder Fremdreparatur: Übernimmt sie die Person, die das Reparandum produziert hat, liegt Selbstreparatur vor, führt sie ein anderer Gesprächsteilnehmer durch, handelt es sich um Fremdreparatur.

Die Reparaturorganisation wird in der klassischen konversationsanalytischen Literatur als dyadisches Handlungsmuster konzipiert (z. B. bei Schegloff et al. 1977). Zum einen, indem sie abhängig von der initiiierenden Person in selbst- und fremdinitiierte Reparaturen und abhängig von der durchführenden Person in Selbst- und Fremdreparaturen gegliedert wird. Zum anderen, indem sowohl die Initiierung als auch die Durchführung einer Reparatur üblicherweise von einem Interagierenden vollzogen wird. Einige Studien weisen

bereits darauf hin, dass Reparaturen auch von mehreren Interagierenden gemeinsam initiiert werden (Egbert 1997) und als Teil einer kollaborativen Reparaturstrategie auch gemeinsam durchgeführt werden können (Beeke et al. 2020). Diese ko-konstruierten Reparaturen sind als kollektiv erbrachte interaktive Leistung zu betrachten, da die Problemmanifestation und/oder die Problembearbeitung durch mehrere Interagierenden vollzogen wird.

Im vorliegenden Beitrag werden vier exemplarische Reparatursequenzen untersucht. Ziel ist es zu zeigen, wie Reparaturinitiierung und -durchführung durch mehrere Interagierende gemeinsam geleistet werden, und wie sich solche ko-konstruierte Reparaturmechanismen sequenziell entfalten. Vorangestellt sei außerdem die Frage, inwiefern ko-konstruiertes Reparieren zur Problemkategorisierung beiträgt und somit eng mit den disambiguierenden Verfahren bei OCRI verknüpft ist.

4 Daten und Methode

Die Analyse basiert auf authentischen Gesprächsdaten aus dem Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK; Schmidt 2014), das Teil der Datenbank Gesprochenes Deutsch (DGD) ist und seit 2008 am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache aufgebaut wird. Es umfasst Gesprächsereignisse aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen (Arbeit, Freizeit, Bildung, öffentliches Leben, Dienstleistungen usw.) mit insgesamt rund 3,2 Millionen laufenden Wörtern aus 400 Gesprächsereignissen und 1.294 Sprechern.

Im FOLK wurde nach der standardorthographischen Form *hä* gesucht. Im vorliegenden Beitrag werden exemplarisch vier Belege analysiert, in denen *hä* ein Verstehensproblem markiert und eine Reparatursequenz initiiert.

Methodologisch orientiert sich die Untersuchung an der Konversationsanalyse (Schegloff 2007) und der interaktionalen Linguistik (Couper-Kuhlen/Selting 2018). Dabei wird eine Turn-by-Turn-Analyse geleistet, indem die Interaktion in ihrer sequenziellen Entfaltung untersucht wird.

5 *Hä* als OCRI

In diesem Abschnitt wird gezeigt, wie *hä?* als *open class repair initiator* (OCRI) eingesetzt wird, um unterschiedliche Verstehensprobleme zu markieren und durch welche Reparaturmechanismen diese bearbeitet werden.

5.1 Akustische Verstehensprobleme

Im Ausschnitt 1 sprechen zwei Schwestern beim Renovieren. Durch das alleinstehende *hä?* (Z. 07) wird ein akustisches Verstehensproblem manifestiert. Das akustische Problem wird gemeinsam adressiert, die anschließende Bearbeitung umfasst sowohl eine Selbst- als auch eine Fremdreparatur.

Ausschnitt 1 – Der faule Bruder

(FOLK_E_00218_SE_01_T_01_DF_01/c1173-c1177)

01 T: °h (da) weiß nich [ob des-]
 02 P: [da ha]t man_n bruder der elektriker
 03 is und trotzdem hat ma solche labberichen STECKdosen ey
 04 warUM?=
 05 T: =weil ma_n faulen bruder HAT;
 06 (0.4)
 07 → P: hä?
 08 (0.21)
 09 T: weil (.) MAN (.) EInen [FAUlen bruder HAT;]
 10 P: [faulen bruder HAT;]
 11 geNAU;

P signalisiert ein lokales Verstehensproblem durch das *hä?* in Z. 07, das schnell und mit steigender Intonation realisiert ist. Im nächsten Turn wiederholt T die Sequenz aus Z. 05, wodurch der problematische Turn identifiziert und die Störung als akustisches Verstehensproblem adressiert wird. Indem die Problembearbeitung durch eine Wiederholung der problematischen Sequenz erfolgt, wird die Störung implizit als akustisches Verstehensproblem kategorisiert.

Das Reparandum wird mit veränderter prosodischer Struktur wiederholt (Z. 09). Durch die teilweise überlappende Realisierung von Selbst- und Fremdreparatur (Z. 09–10) wird die Bearbeitung der Problemstelle ko-konstruiert, von beiden Interagierenden gemeinsam vollzogen: Die Wiederholung entfaltet sich sequenziell, indem die Sequenz *faulen bruder hat* in *choral co-production* (Lerner 2002) realisiert wird, wenn die beiden Interagierenden eine TCU gemeinsam entwerfen und produzieren. Lerner (2002) beschreibt dieses Phänomen auch als *turn sharing*, das aufgrund der hohen Projizierbarkeit einer TCU zustande kommt. Nach Mondada et al. (2025: 3) zeigen solche koproduzierten Äußerungen „the power of projectability as well as the particularly strong expectations about what is about to come at some point in the progression within the turn“. Dass in diesem Fall beide Interagierenden die Sequenz *einen faulen Bruder hat* parallel realisieren, zeigt, dass die TCU durch die sequenzielle Einbettung und der hohen strukturellen Erwartbarkeit bereits hinreichend projiziert ist, „and thus furnishes the resources for co-production“ (Lerner 2002: 230),

sodass trotz der vorangegangenen interaktionalen Störung die Fortsetzung gemeinsam hergestellt werden kann.

Das anschließende *genau* in Z. 11 fungiert als Erkenntnisprozessmarker und signalisiert die Problemlösung. Nach Heritage (1984: 299) markieren Erkenntnisprozessmarker (*change-of-state tokens*) einen Wechsel im epistemischen Status, indem sie anzeigen, dass der Interagierende „some kind of change in his or her locally current state of knowledge, information, orientation or awareness“ durchlaufen hat. Erkenntnisprozessmarker sind besonders informativ, da sie vielfältige interaktionale Aufgaben übernehmen können – im vorliegenden Ausschnitt etwa die Signalisierung einer Problemlösung und das Ende der Verständigungsphase.

5.2 Semantische Zuordnungsprobleme

Nach Selting (1987a: 86) treten semantische Zuordnungsprobleme auf, „wenn der Problemträger eine Äußerung des vorherigen Sprechers zwar akustisch verstanden hat, aber nicht interpretieren kann, weil er einzelnen Elementen oder der ganzen Äußerung keine Bedeutung im Kontext zuordnen kann.“ In der folgenden Sequenz aus einer Besprechung in einer sozialen Einrichtung wird ein solches Problem sichtbar.

Ausschnitt 2 – Badeanzug

FOLK_E_00024_SE_01_T_04_DF_01 / c353-c366)

```

01  MS:  ich krieg die hannah net dazu dass se duscht des
02      ham_mer des letztes mal schon versUCHT;
03      (0.54)
04 → SZ:  hä?
05      wie die [DUSCHT net?]
06 → AW:  [hä: ? ]
07  NG:  [wa      ]rUM?
08      (0.26)
09  MS:  <<verärgert> ohne badeanzug du warst doch
10      da!B[EI!; ]>
11  SZ:  [ach ]s[o; ]
12  NG:  [ach ]s[o; ]

```

Die Mitarbeiterin MS stellt in Z. 01–02 einen Bezug zu einem früheren Interaktionskontext her, der für die anderen jedoch nicht unmittelbar anschlussfähig ist. Das Verstehensproblem zeigt sich nicht auf akustischer Ebene, sondern betrifft die relationale Einbettung der Äußerung in den Gesprächskontext.

Die Reaktionen in Z. 04–07 markieren das Problem unterschiedlich: Sowohl SZ als auch AW initiieren mit *hä?* eine Reparatur, NG durch das Interrogativ *warum?*. Das

erste *hä?* wird unmittelbar mit der Frage *wie die duscht net?* erweitert, wodurch das Problem explizit als Kohärenzproblem kategorisiert wird. Diese Form entspricht Seltings Beschreibung einer „konventionell expliziten Nachfrage“ (1987a: 96), bestehend aus einem Interrogativpronomen und der Wiederaufnahme der problematischen Sequenz. MS liefert daraufhin in Z. 09 die erforderliche relationale Verknüpfung nach (*ohne badeanzug du warst doch dabei*). Gleichzeitig zeigt sich dabei, dass die zur Verständigung erforderliche relationale Verknüpfung aus ihrer Sicht bereits hergestellt und für die anderen Interagierenden zugänglich war. Dies erklärt ihre Frustration, die sich in ihrer verärgerten Sprechweise zeigt (Z. 09–10).

Die Reparatursequenz weist folgende Struktur auf: Das Reparandum in Z. 01–02 wird von drei Problemträgern in Zeile 04–07 durch je eigene Problemmanifestationen angezeigt. In Zeile 09 erfolgt die Problembearbeitung durch MS. Die Problemlösung wird anschließend durch zwei der Problemträger durch den Erkenntnisprozessmarker *achso* angezeigt, dessen erste Silbe auch simultan produziert wird.

Im folgenden Ausschnitt aus einem familiären Monopoly-Spiel äußert sich ein semantisches Zuordnungsproblem, das durch *hä wie* in Z. 05 manifestiert wird. Vater (VK) und seine beiden Töchter (Nina, NK und Sabine, SK) befinden sich im Spielverlauf an einem Punkt, an dem Nina in eine finanzielle Schieflage gerät. Der Vater schlägt ihr daraufhin vor, einige ihrer Straßen zu verkaufen, um auf diese Weise an Geld zu gelangen.

Ausschnitt 3 – Monopoly

(FOLK_E_00011_SE_01_T_05_DF_01 / c560-c571)

01 VK: fünfHUNDert; (0.23)
 02 na ja bloß des problem is dass nina keine fünfhundert
 03 HAT; (0.64)
 04 °h nina verkaufst du n paar STRAßEn von dir?
 05 → NK: hä WIE;
 06 VK: du kannst mir STRAßEn verkaufen.
 07 du brauchst GELD glaub ich.
 08 (0.57)
 09 SK: du kannst auch häuser von dir verKAUFEn;
 10 °h wenn du eins von dem verKAUFST-

Durch *hä wie*; in Zeile 08 zeigt Nina eine interaktionale Störung an. Die Disambiguierung zwischen unterschiedlichen Verstehensproblemen erfolgt durch ein lexikalisch erweitertes Reparaturformat: Durch die Erweiterung mit dem Interrogativ *wie* wird die Störung näher spezifiziert und als semantisches Zuordnungsproblem kategorisiert. In den Folgebeiträgen (Z. 06–10) wird die Reparaturbearbeitung ko-konstruiert: der Vater und Sabine konkretisieren das gemeinte Handlungsangebot, indem sie im weiteren Verlauf unterschiedliche Möglichkeiten der Geldbeschaffung im Spiel vorschlagen.

5.3 Lokale Erwartungsprobleme

Lokale Erwartungsprobleme liegen nach Selting (1987a: 124) vor, wenn der Problemträger eine Diskrepanz zwischen einem Element oder der gesamten vorangegangenen Äußerung und den eigenen Erwartungen oder Wissensrahmen über relevante Sachverhalte zeigt.

Im folgenden Ausschnitt interagieren drei Personen während einer Autofahrt. Ein Erwartungsproblem tritt ein, als T äußert, dass er, obwohl er eine Brille trägt, noch nie beim Augenarzt gewesen ist.

Ausschnitt 4 – Augenarzt

(FOLK_E_00487_SE_01_T_02_DF_01 / c46-c61)

01 T: ich war noch nie beim augenARZT;
 02 → B: hä,
 03 → M: hä: -=
 04 =du h[ast ne] BRille;
 05 X: [xxx xxx]
 06 T: ja jedes mal wenn ich wieder zum optiker gehe
 07 und die so ja waren sie d beim augenarzt schon MAL;
 08 und ich so (.) NEE;
 09 (1.29)
 10 und dann SAgen se:-
 11 B: °h [ach so du warst immer beim OPTiker;]
 12 T: immer
 13 [so ich soll unbedingt zum augenarzt] GEhen so;
 14 B: a::h;

Auf T's Äußerung in Z. 01 folgt ein alleinstehendes *hä* von B, das eine interaktionale Störung markiert. Die anschließende Äußerung in Z. 03 stellt eine zweite Problemmanifestation dar, die Reparatur wird also von zwei Interagierenden initiiert. Durch die lexikalisch erweiterte Problemmanifestation (*hä du hast ne brille*) wird der Problemtyp als lokales Erwartungsproblem ausgewiesen. Die beiden *häs* unterscheiden sich in prosodischer Gestaltung und sequenzieller Einbettung.

Die Selbstreparatur von T in Z. 10 ist nicht präferiert und wird nicht unmittelbar aufgenommen, überlappt mit der Fremdreparatur, wodurch die Bearbeitung des Verstehensproblems auch ko-konstruktiv erfolgt. Der Erkenntnisprozessmarker *ah* in Z. 12 markiert den epistemischen Zustandswechsel des Problemträgers und signalisiert das Ende der Problembearbeitung.

6 Fazit und Ausblick

Die Analyse hat gezeigt, dass die Interjektion *hä* im Sinne eines *open class repair initiators* (OCRI) fungiert und in der Interaktion unterschiedliche Verstehensprobleme adressieren kann. Charakteristisch ist dabei, dass das OCRI-*hä* häufig als eigenständiger Turn oder eigene TCU auftritt und eine steigende Kontur aufweist.

Durch vier Belege von drei Problemtypen (akustisch, semantisch und erwartungsbezogen) wurde gezeigt, dass Interagierende auf zusätzliche disambiguierende Mittel zurückgreifen, um den jeweiligen Problemtyp erkennbar zu machen und die Auswahl eines adäquaten Reparaturformats zu ermöglichen. Die prosodische Struktur des *hä* scheint bei der Disambiguierung zwischen akustischen, semantischen oder erwartungsbezogenen Verstehensproblemen weniger prävalent zu sein. Entscheidend ist vielmehr die lexikalische Erweiterung des *hä*, etwa durch Interrogativa (*hä wie*) oder die Wiederaufnahme des problematischen Elements (*hä? wie die duscht net?*). Auf diese Weise wird die Art der interaktionalen Störung spezifiziert und eine angemessene Folgehandlung projiziert.

Die Reparaturinitiierung mit *hä* entfaltet sich in den untersuchten Fällen sequenziell: Ein zunächst alleinstehendes *hä* kann im weiteren Verlauf lexikalisch erweitert werden. Dadurch wird disambiguiert, der Problemtyp spezifiziert und eine bestimmte Reparatur als nächste Handlung projiziert. Dieses Verfahren ist keineswegs auf einzelne Sprecher beschränkt. In den untersuchten Mehrparteieninteraktionen wurde sichtbar, dass sowohl die Problemmanifestation als auch deren Bearbeitung ko-konstruiert sein können. So markieren mehrere Interagierende simultan oder nacheinander eine Problemstelle und tragen auch gemeinsam zu deren Bearbeitung bei. Ko-konstruiertes Reparieren erweist sich dabei als interaktionale Ressource zur Disambiguierung unterschiedlicher Problemtypen. Reparaturen erscheinen in diesen Fällen weniger als individuelle, sondern vielmehr als kollaborative, interaktive Leistungen.

Literatur

- Beeke, Sandra/Capindale, Stephanie/Cockayne, Louise (2020): Correction and turn completion as collaborative repair strategies in conversations following Wernicke's aphasia. In: *Clinical Linguistics & Phonetics* 34 (10–11), S. 933–953. <https://doi.org/10.1080/02699206.2020.1728580>
- Couper-Kuhlen, Elizabeth/Selting, Margret (2018): *Interactional Linguistics: Studying Language in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139507318>

- Drew, Paul (1997): 'Open' class repair initiators in response to sequential sources of trouble in conversation. *Journal of Pragmatics* 28 (1), 69–101. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(97\)89759-7](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(97)89759-7)
- Egbert, Maria (1997): Some interactional achievements of other-initiated repair in multiperson conversation. In: *Journal of Pragmatics* 27 (5), S. 611–634. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(96\)00039-2](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(96)00039-2)
- Heritage, John (1984): A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In: Atkinson, John Maxwell/Heritage, John (Hg.): *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 299–345. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665868.020>
- Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) (o. J.): Datenbank Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK. Online: <http://dgd.ids-mannheim.de> (zuletzt geprüft am 17.03.2025).
- Lerner, Gene H. (2002): Turn-Sharing: The Choral Co-Production of Talk in Interaction. In: Ford, Cecilia E./Fox, Barbara A./Thompson, Sandra A. (Hg.): *The Language of Turn and Sequence*. Oxford: Oxford University Press, S. 225–256. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195124897.003.0009>
- Mondada, Lorenza (2011): Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. In: *Journal of Pragmatics* 43 (2), S. 542–552. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.08.019>
- Mondada, Lorenza/Tekin, Burak S./Koda, Mizuki (2025): A sequential approach to simultaneity in social interaction: The emergent organization of choral actions. In: *Language & Communication* 102, S. 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2025.02.004>
- Oloff, Florence (2018): “Sorry?”/“Como?”/“Was?” – Open class and embodied repair initiators in international workplace interactions. In: *Journal of Pragmatics* 126, S. 29–51. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.11.002>
- Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail/Sacks, Harvey (1977): The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In: *Language* 53 (2), S. 361–382. <https://doi.org/10.1353/lan.1977.0041>
- Schegloff, Emanuel A. (2007): *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis (Vol. 1)*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791208>
- Schmidt, Thomas (2014): The research and teaching corpus of spoken German – FOLK. In: *Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'14)*. Reykjavik: European Language Resources Association (ELRA), S. 383–387.

- Selting, Margret (1987a): Verständigungsprobleme. Eine empirische Analyse am Beispiel der Bürger-Verwaltungs-Kommunikation. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783111357669>
- Selting, Margret (1987b): Reparaturen und lokale Verstehensprobleme. Oder: Zur Binnenstruktur von Reparatursequenzen. In: Linguistische Berichte 108, S. 128–149.

LÁSZLÓ KOVÁCS

WIR, FUHRMANN HENSCHEL, UND DIE KI WAS IST AKADEMISCHE LEISTUNG IN DER WISSENSCHAFTLICHEN REVOLUTION DES 21. JAHRHUNDERTS?

„The medieval world has its *imago dei*, its feudal agrarian patterns, its reverence for the crown, and its orientation toward the soaring heights of the cathedral spire. The age of reason had its *cogito ergo sum* and its quest for new horizons – and, with it, new assertions of agency within both individual and societal notions of destiny. The age of AI has yet to define its organizing principles, its moral concepts, or its sense of aspirations and limitations.“ (Kissinger et al. 2021: 203)

1 Einleitung

Haben Sie schon erlebt, dass Maschinen leistungsfähiger waren als Sie? Gibt es auch Tätigkeiten, in denen Sie überzeugt sind, dass künstliche Intelligenz Ihr Wissen und ihr Können niemals ersetzen kann? Oder hoffen Sie darauf, dass die Entwicklung der KI Sie persönlich nicht mehr ersetzen wird, weil Sie schon abgesichert sind, bis die KI diese Leistungen erbringt? Ich diskutiere gern mit Menschen in der akademischen Welt über die KI und ich höre sehr unterschiedliche Einstellungen, Prognosen und persönliche Beziehungen zu diesem Thema. Trotz der Vielfalt der Meinungen gilt allgemein, dass sich kaum jemand diesen Fragen entziehen kann. Die Künstliche Intelligenz ist zwar künstlich und in ihrer Art von der menschlichen Intelligenz weit entfernt, aber sie wächst in rasantem Tempo und wir wissen nicht, wann es so weit ist, dass unsere Kompetenzen übertroffen werden. Menschen kommen kaum hinterher, was alles durch die KI bereits jetzt besser, schneller, kreativer und effizienter gelöst wird als von menschlichen Experten und das ist erst der Anfang. Wir, Menschen, sind für diese Entwicklung zu langsam. Dieses Tempo verspricht eine großartige Entwicklung auch in der Wissenschaft und eröffnet neue Fragen über den Platz des Menschen in Forschung und Lehre.

Ein solcher Umbruch ist keine grundlegend neue Erfahrung in der Geschichte der Menschheit. Die industrielle Revolution hat uns bereits gelehrt, wie Gesellschaft und Individuum nach einem technischen Fortschritt neu interpretiert werden und neue Rollen bekommen. Der zentrale Unterschied der aktuellen Entwicklung zur industriellen Revolution ist, dass die KI nicht die körperliche Kraft, sondern die kognitive Leistung des Menschen übertrifft und dadurch die gesellschaftlichen Verhältnisse neu formt. Doch die Mechanismen, wie Menschen auf das „Übertroffenwerden“ reagieren, sind sehr gut vergleichbar. Deshalb will ich hier in diesem Beitrag einen Vergleich ziehen und aus einem Drama von Gerhard Hauptmann die Schlüssel für die Deutung unserer Zeit ableiten. Nach einer kurzen Einführung in das Drama Fuhrmann Henschel und einer Hervorhebung allgemeingültiger Wesenszüge der industriellen Revolution des 19. Jahrhunderts werde ich die Erkenntnisse auf die aktuell laufende Revolution durch die KI anwenden, insbesondere die Beziehung zwischen menschlicher und technischer Leistung am Beispiel von Sport und Nobelpreis hervorheben. Am Ende richte ich meine Aufmerksamkeit auf die Veränderung der akademischen Identität durch die KI, insbesondere auf die Veränderung der Rationalität, des Erlebens der Selbstwirksamkeit, auf die Veränderung der Verantwortung des Wissenschaftlers und schließlich auf die Veränderung der Bedeutung akademischer Lehre.

2 Fuhrmann Henschel – das Drama

Éva Kalocsai Varga hat vor 30 Jahren an der damaligen Pädagogischen Hochschule Károly Eszterházy ein nachhaltig beeindruckendes Literaturseminar gehalten. Ich durfte als Student an diesem Seminar teilnehmen. Wir haben ein Drama von Gerhard Hauptmann gelesen und besprochen. Im Drama ging es um das Thema industrielle Revolution im 19. Jahrhundert, die im schulischen Geschichtsunterricht auch schon angesprochen wurde, aber nur mit der späteren Weisheit unserer heutigen Perspektive erklärt wurde. Wir haben erklärt bekommen, wie die Dampfmaschine die Produktionsverhältnisse und damit die Struktur der Gesellschaft verändert hat und wie daraus die heutige Gesellschaft entstand. Doch wie die industrielle Revolution auf das Leben der betroffenen Menschen damals gewirkt hat, wie die Umbrüche aus der Perspektive der Betroffenen erlebt wurden, wie Menschen unter den veränderten Umständen ihr Leben zu bewältigen suchten, dafür war erst die zeitgenössische Literatur die authentische Quelle. Dass die literarische Untersuchung dieses Erlebens eines technisch indizierten gesellschaftlichen Umbruchs in unserem Leben noch eine Rolle spielen wird, konnten wir, die Teilnehmenden, noch nicht ahnen. Heute sind die Umbrüche wieder da und es lohnt sich, die Muster vergangener Zeiten anzuschauen, um die Umbrüche heute zu bewältigen.

Fuhrmann Henschel, der zentrale Held im Drama, lebt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, also in der Zeit der industriellen Revolution in einem Dorf in Schlesien. Er ist Fuhrmann – ein wohlhabender Fuhrmann, denn er hat Kutsche, Pferde, Scheune, alles, was zum Fuhrwerk benötigt wird. Im Drama bekommen wir einen Einblick in sein Leben, in die Konflikte, die er aushalten und teilweise lösen muss, in seine Fähigkeiten und seine Grenzen, in seine Perspektive, aus der er bestimmte Mechanismen der Veränderung sehen konnte, andere mussten ihm verborgen bleiben. Die Handlung ist nicht kompliziert. Es geht um wenige Personen, im Kern um diese vier: Wilhelm Henschel, seine Frau Agnes, seine Magd Hanne, und deren Geliebten George. Agnes, also Frau Henschel, ist krank und stirbt nach dem ersten Akt. Vor dem Tod lässt sie Herrn Henschel versprechen, dass er Hanne nicht heiratet. Nach dem Tod drängt sich Hanne aber auf und Henschel stellt fest: „Unsereiner kommt ohne Frau nicht aus“ und heiratet Hanne doch. Hanne tritt als neue Frau Henschel in eine wohlhabende Rolle und entwickelt eine ganz andere Persönlichkeit. Sie unterdrückt ihren Mann. Der Mann entwickelt Schuldgefühle und irgendwann bringt er sich um.

Das Spannende bei diesem Beziehungsgeflecht ist aber, dass das Drama mit hoher Sensibilität beschreibt, wie die Individuen auf die Veränderung der Welt reagieren. Wilhelm Henschel arbeitet fleißig, lebt sparsam, merkt aber, dass sein traditionelles Fuhrwerk zurückgeht. Seine Geschäftsreisen werden immer kürzer. Er plant eine dreitägige Reise und ist am zweiten Tag wieder zu Hause. Das hat einen Grund: Die Eisenbahn kommt. Sie wird schneller sein als seine Pferde, größere Mengen transportieren können als seine Kutsche, unabhängig vom Wetter und von allen Eventualitäten der Welt funktionieren. Auch preislich wird die Eisenbahn unschlagbar. Er kann als Fuhrmann nicht mithalten. Das Fuhrwerk hat bald ein Ende. Wilhelm Henschel und seine erste Frau planen deshalb einen Profilwechsel. Henschel hat dem Besitzer des Gasthofes im Dorf bereits viel Geld geliehen und hat auch noch Ersparnisse. Wenn dieser aus seiner neu entstandenen, teilweise gewiss selbstverschuldeten finanziellen Not den Gasthof aufgibt, könnten die Henschels die Immobilie kaufen und den Gasthof übernehmen. Das Dorf ist ein Kurort und der Gasthof scheint eine sichere Zukunft zu haben. Wilhelm Henschel gilt im Dorf als guter Planer und hat als Ratgeber ein hohes Ansehen. Auch dieser Plan erscheint allen sehr vernünftig. Doch als Agnes stirbt, bricht sein Traum zusammen. Er sieht keine alternative Beschäftigung als den Gasthof und dafür braucht er eine Frau. Das ist der Grund, warum er Hanne doch heiratet. Ein Verbleiben im Fuhrwerk ist unmöglich. Wenn er sich als Fuhrmann anstrengt, noch mehr und noch freundlicher arbeitet, bringt das nichts, denn gegen die Eisenbahn muss er immer verlieren.

Das Gegenteil von Henschel bildet der Charakter von George. Er ist jung, unbekümmert, instinktiv und pflegt große Ambitionen. Er präsentiert sich gern vornehm, trägt im Dorf

zu seinem ersten Auftritt teure wienerische Kleidung, beim zweiten Mal sieht er aus wie „ein richtiger Baron“. Beim dritten Mal lässt er sich das Lied vorsingen „Als ich einst ein Prinz war...“. Er arbeitet als Kellner zunächst im teuren Hotel Stern, dann wechselt er zum noch vornehmeren Hotel Schwert und verdient noch mehr. Er bewegt sich unter reichen Gästen, wahrscheinlich bekommt er Trinkgeld und macht dubiose Geschäfte, wodurch er merklich reicher wird. Er ist auch in der Liebe erfolgreich, denn Hanne ist in ihn verliebt. Sie heiratet Wilhelm Henschel aus Interesse, aber ihre Zuneigung gilt eher George.

Was George erfolgreich macht, wird im Drama nicht verständlich. Wir wissen nur, dass er über die traditionellen Tugenden nicht verfügt: Fleiß, Freundlichkeit, Demut und Ehrlichkeit sind in dieser neuen Welt nicht mehr Garanten des Erfolgs. Es bricht eine Ära an, die nach anderen Gesetzmäßigkeiten funktioniert als die alte Arbeitswelt. Doch die Regeln der neuen Ära können noch nicht durchschaut werden. Man sieht schon, dass ein neuer Mechanismus und neue Regeln wirksam werden, für die aber noch keine Worte gefunden werden und deshalb sind sie im alten Gedankensystem auch nicht denkbar. Der Beweis für ihre Existenz ist nur, dass sie wirken. In der neuen Welt kann der alte Gasthofbesitzer offensichtlich nicht mithalten, macht Fehler und verschuldet sich. Wilhelm Henschel erkennt rechtzeitig, dass sein Geschäftsmodell zu Ende geht und dass er sich ändern muss, hat zunächst auch die Kraft und die Vernunft zur Änderung, wird aber durch Zufälle wie die Krankheit und den Tod seiner Frau Agnes verhindert. Georges Erfolgsgeschichte ist beeindruckend, aber wir verstehen nicht, wie sie zustande kommt. Klar wird nur, dass sie zustande kommt.

Gerhard Hauptmann versteht es, in seinem Drama Gespräche mit hoher Sensitivität darzustellen, Stimmungen einzufangen, die in diesem gesellschaftlichen Umbruch entstehen, in dem die alten Werte nicht mehr gelten, sondern sich etwas Neues formt. Er kann auch die Unsicherheit vermitteln, die entsteht, wenn unklar ist, nach welchen Regeln dieses Neue funktioniert und woran man sich halten soll. Auch der Leser hat nicht den Eindruck, dass er eine Lösung für die Situation hat, denn – wenn er die Perspektive von Henschel ernst nimmt – weiß er noch nicht, was sich bewähren wird. Diese allgemeine Orientierungslosigkeit bringt Verzweiflung, denn die meisten Betroffenen strengen sich nach den Regeln der alten Weltordnung an und diese Anstrengung bringt keine Vorteile mehr. Hingegen sind Vorteile und Erfolge manchmal sichtbar und wir verstehen die Handlungslogik der erfolgreichen Menschen nicht. Sie werden plötzlich reich, aber wie, das bleibt mysteriös.

In Fuhrmann Henschel geht es primär nicht um die Technik (die Eisenbahn), die sich entwickelt, sich verbreitet und die Welt verändert, sondern um das Leben und Verhalten der Menschen, die plötzlich mit dieser technischen und folglich auch gesellschaftlichen Veränderung konfrontiert sind.

3 Wir, Fuhrmann Henschel, ...

Wenn jemandem diese Situation heute noch nicht bekannt vorkommen würde, dem möchte ich zwei Beispiele zeigen. Das erste Beispiel ist der US-amerikanische Chiphersteller Nvidia. Das Unternehmen wurde 1993 gegründet, war aber bis zum Jahrtausendwende eher unbekannt. Die technischen Lösungen, auf die das Unternehmen anfangs setzte, waren nicht erfolgreich. Erst durch den Erfolg der Grafik-Chips kam eine Wende (Wikipedia). Außerdem kaufte das Unternehmen immer wieder andere Unternehmen. 2020 hatte das Unternehmen einen Unternehmenswert von 100 Millionen USD. Das ist viel Geld, aber doch eine überschaubare Menge wie z. B. 200 Wohnungen in München. Doch irgendetwas in der Welt hat sich geändert, denn Nvidias Börsenwert stieg in den letzten fünf Jahren um 1260 % auf über 700 Millionen und der Wert der Marktkapitalisierung liegt bei 4,17 Milliarden USD – Stand Sommer 2025 (Google Finanzen 2025). Dieses Wachstum ist mysteriös. Wir neigen dazu, mehr zu arbeiten, wenn wir mehr Geld brauchen, aber mit dieser Logik können wir die Bereicherung von Nvidia nicht erklären. Wenn wir uns fragen, wie talentiert, fleißig, gewissenhaft und präzise ein Unternehmen arbeiten muss, um die Nachfrage nach seinen Produkten so zu steigern, ist die Frage falsch gestellt. Dieser unfassbare Zuwachs an Reichtum und Macht ist nicht aus Talent, Fleiß, Präzision und Nachfrage nach den Produkten von Nvidia auf einem freien Markt von vielen Konkurrenzprodukten entstanden. Hinter dieser Wertsteigerung sind andere Mechanismen, die wir nicht durchschauen. Wir können Vermutungen formulieren, aber wissen können wir, Fuhrmann Henschel, nicht, was diese enorme Bereicherung verursacht hat.

Dieses Wachstum eines Unternehmens ist keine selbstverständliche Leistung, aber in der KI-Branche ist es keine Seltenheit. Im Bereich Large Language Models hat sich in den vergangenen Jahren bereits ein vergleichbares Wachstum gezeigt. Prognosen sagen für die nächsten fünf Jahre einen jährlichen Zuwachs von ca. 37 % voraus (GVR 2025). Als Vergleich sollte man vielleicht bedenken, was wir alles durchleiden müssen, wenn wir als deutsche Hochschule in fünf Jahren nur um 20 % wachsen wollen. Wir müssen alle unsere Strukturen neu erfinden, Rollen neu definieren, Ämter neu besetzen. Die neuen Verantwortlichen wissen nicht, was sie tun und lassen sollen, wie die Führung von Beschäftigten gelingt, damit alle an einem Strang ziehen. Es geht also nicht nur ums Geld. Es geht um strukturelle Veränderung, die in bestimmten Unternehmen und Institutionen möglich ist, in anderen nicht. Diejenigen, die in einem solchen Tempo wachsen können und die neue Technologie zu Nutze machen, bestimmen die Richtung der Entwicklung. Können wir uns vorstellen, wie es wäre, wenn unsere Universitäten mit ihren Forschungsausgaben jährlich 37 % wachsen müssten? Ich glaube, das können wir nicht. Das Problem dabei ist nicht nur, dass wir dieses Wachstum nicht sinnvoll und zielgerichtet

umsetzen würden und dass dieses Wachstum an den Universitäten nicht stattfindet. Das Problem ist vielmehr, dass dieses Wachstum woanders sehr wohl stattfindet – und wenn neben uns andere wachsen, dann heißt das im Vergleich, dass unsere Bedeutung schrumpft. Universitäten mögen sich für das letzte Bollwerk der wissenschaftlichen Erkenntnis halten, aber ob dieses Selbstbild angemessen ist und bleibt, hängt am Ende nicht von den alten Tugenden der Universität ab und nicht von der Lautstärke der Behauptung, sondern von der wissenschaftlichen Leistung.

Die Eisenbahn kommt und Fuhrmann Henschel muss zugeben, dass sein Fuhrwerk nicht mehr konkurrenzfähig ist. Sind wir Fuhrmann Henschel, wenn wir mit Blick auf die Entwicklungen der Künstlichen Intelligenz unsere eigene Leistung bewerten?

Ein zweites Beispiel dafür, dass die Darstellung der industriellen Revolution in Hauptmanns Drama eine Interpretationshilfe für unsere Zeit geben könnte, ist Elon Musk, der reichste Mensch der Welt. Wir alle wissen, dass sein Vermögen sehr groß sein muss, aber die wenigsten von uns haben eine Vorstellung davon, was dieses Vermögen bedeutet. Nach meiner letzten Recherche im September 2025 hat er ein Vermögen von ca. 428 Milliarden US-Dollar (Hyatt 2025). Ich habe nachgeschaut, welches Hotel das teuerste Hotelzimmer in der Welt anbietet. Das Hotel ist in Las Vegas, USA, das Palm Casino Resort. Das Zimmer heißt Empathy Suite. Das Empathy Suite ist mit allen denkbaren Dienstleistungen und Annehmlichkeiten der Welt ausgestattet und mehr Verwöhnung kann man wohl nicht bekommen als in diesem Zimmer in dieser Nacht. Allerdings kostet das Zimmer für eine Nacht 94.000 US-Dollar. Für die meisten von uns eine große, aber noch denkbare Summe, denn für diesen Preis bekommt man zum Beispiel einen (oder zwei) großen wunschgemäß ausgestatteten Neuwagen vom Händler. Dies ist noch eine überschaubare Summe. Man kann nun nachrechnen, wie viele Tage Elon Musk von seinem Vermögen im Empathy Suite verbringen könnte, wenn er ab jetzt keinen Cent mehr verdient, sondern nur sein Vermögen aufbraucht. Er würde nach meiner Rechnung in diesem Hotelzimmer 12.474 Jahre bleiben können – das ist länger als die Zeitspanne seit der letzten Eiszeit, als die Menschheit sesshaft wurde und angefangen hat, Landwirtschaft zu betreiben. Viele stellen dann die Frage, wie Elon Musk so viel arbeiten konnte und wie hervorragend die Qualität seiner Arbeit sein musste, damit er dieses Vermögen verdient hat. Aber diese Frage folgt einer Logik, die in der Zeit der neuen Technologie nicht mehr sinnvoll gestellt werden kann. Die Kumulation des Vermögens und die Gestaltungsmöglichkeiten der Welt folgen in der neuen Ära nicht mehr den Tugenden der alten Welt. Für die meisten von uns sind die neuen Regeln noch nicht verständlich und wir haben keine Worte gefunden, um diese Mechanismen zu beschreiben. Wir sehen aber an den Entwicklungen der Welt, dass diese neuen Regeln und Mechanismen bereits wirksam sind.

Wir könnten meinen, dass wir gar nicht nach diesem großen Vermögen und nach den großen Gestaltungsmöglichkeiten streben. Wir sind nach unseren eigenen Maßstäben ausreichend wohlhabend und möchten uns trotz der seltsamen Entwicklung der Welt an den alten Tugenden festhalten, denn sie sind wichtiger als der große finanzielle Erfolg von Elon Musk. Wir sind gern Fuhrmann Henschel. Aber auch wenn das so ist, zeigt Hauptmann, dass das gute Leben von Fuhrmann Henschel sehr zerbrechlich ist. Unter den Dorfbewohnern hat er zwar hohes Ansehen, sie halten ihn für einen weisen Mann, sein Wort hat Gewicht, aber sobald seine Umstände erschüttert werden, wird er von innerer Unruhe und existenzieller Verzweiflung gepackt, denn die Welt funktioniert nicht mehr so, wie die Dorfbewohner es glauben. Wir, Fuhrmann Henschel, erleben eine Verwirrung der Werte, wir durchschauen die Entstehung der Mächte nicht mehr, wir wissen nicht, was richtig und falsch ist, wir treffen Entscheidungen mit begrenztem Wissen darüber, was wichtig und was unwichtig ist, und interpretieren unser eigenes Verhalten, als wäre unser Leben allein von unseren Entscheidungen abhängig. Die Welt ändert sich gerade in einem rasenden Tempo, die Eisenbahn kommt und die großen Weichenstellungen passieren meist nicht in unserem Dorf, nicht an unserer Universität.

4 Die KI in unserem Dorf

Wir müssen uns mit der Frage beschäftigen, wie wir unser Leben angesichts der enormen Leistungen der KI gestalten wollen, was uns wichtig ist und wie wir Erfolg im Leben verstehen wollen. Diese Grundfragen lassen sich aber erst beantworten, wenn wir eine Vorstellung davon entwickeln, was KI leistet und damit auch eine Vorstellung von dem, welche Werte die KI umwerten wird. Wir müssen dazu nicht unbedingt verstehen, wie KI funktioniert. Das ist eine technische Frage und sie wird in der IT-Branche geklärt. Was KI ist und was wir mit KI machen können, ist nachrangig. Wir brauchen vielmehr ein möglichst korrektes Bild davon, was KI mit uns und anstelle von uns macht.

Zur Wahrnehmung von KI, welche Rolle sie in unserem Leben einnehmen wird, hat die Bosch Tech Compass Studie von 2025 sehr interessante Ergebnisse vorgestellt (Bosch Tech Compass 2025). Die Studie enthält eine repräsentative Umfrage in großen, wirtschaftlich dominanten Ländern der Welt (Deutschland, Frankreich, Großbritannien – was Europa angeht – und China, Brasilien, Indien und die USA außerhalb von Europa).

4.1 Sport

In der Studie werden Fragen an die Öffentlichkeit gestellt, wie sie die KI in Zukunft einschätzen. Eine solche Frage ist, ob sich die Befragten vorstellen können, dass die KI (bzw.

humanoide Roboter) in Zukunft olympische Rekorde brechen wird. Interessant ist, dass die traditionell westliche Welt (D, F, GB, USA) diesbezüglich eher skeptisch ist. Brasilien, aber vor allem China und Indien sind deutlich zuversichtlicher, dass das in naher Zukunft passieren wird. Natürlich ist es eine Frage der Regelung, ob ein humanoider Roboter eine olympische Medaille bekommen kann, d. h. ob seine Leistung mit menschlicher Leistung konkurrieren soll.

Sport ist ein interessantes Beispiel, wenn es um den Vergleich zwischen menschlicher und technischer Leistung geht. Es ist kein Zufall, dass genau am Ende des 19. Jahrhunderts, 1896, die modernen olympischen Spiele wieder eingeführt wurden, also ein Spiel, bei dem die besonderen körperlichen Leistungen von Menschen gefeiert werden, in einer Zeit, in der Maschinen diese körperliche Leistung zunehmend überflüssig machen. Der erste ungarische Olympiasieger, Alfred Hajós, wurde von seinen Zeitgenossen für seine sportliche Leistung nicht anerkannt, denn Sport galt als zwecklose körperliche Anstrengung. Leistung erbringen konnten Maschinen zu dieser Zeit bereits deutlich besser. An seiner Universität soll ihm der Dekan gesagt haben: „Ihre Medaillen sind für mich ohne Interesse – ich bin gespannt auf Ihre Antworten in der nächsten Prüfung.“ (Hajós Alfréd Társaság 2001).

Sport ist als Handlung zwar zwecklos, aber seine Rolle hat sich verändert – zum einen ist damit seine allgemeine Verbreitung gemeint, zum anderen seine öffentliche Anerkennung. Seine allgemeine Verbreitung wurde notwendig, denn Arbeit bedeutet für die meisten Menschen keine körperliche Betätigung mehr. Menschen sind im Alltag körperlich unterfordert und sie brauchen einen Ausgleich. Sport spaltet nun die Gesellschaft in jene, die auf ihre Fitness achten und sich körperlich anstrengen, und andere, die das nicht tun. Bewegungsmangel nennt sich das letztere Phänomen und verursacht körperliche Erkrankungen, die zuvor nur in seltenen Fällen bekannt waren und heute einen sehr großen Teil der Gesundheitsversorgung in Anspruch nehmen.

Auch die öffentliche Anerkennung des Sports hat sich stark gewandelt. Sportler sind Stars und Vorbilder. Können Maschinen diese Rolle einnehmen? Das wird gewiss nicht kommen. Maschinen sind seit Beginn der Menschheit stärker als Menschen und bekommen dafür keine öffentliche Anerkennung oder kein Lob. Ein Kran kann mehr Gewicht heben als ein Sportler, aber niemand preist den Kran dafür.

Dennoch können wir fragen, ob KI in Sport eine Spitzenleistung erbringen wird. Das tut sie in olympischen Sportarten zunächst bestimmt nicht, aber in einer besonderen Sportart, in Schach, hat der Computer den Menschen bereits in den 1990er Jahren geschlagen. Heute sind Schachcomputer weit leistungsfähiger als Menschen, dennoch finden Schachwettbewerbe statt und es gibt auch einen amtierenden Schachweltmeister, Dommaraju Gukesh aus Indien, der im Dezember 2024 den Titel erworben hat (Graham 2024). Hat sich die öffentliche Relevanz des gesamten Spiels geändert? Ja, Schach ist heute

ein anderes Spiel als vor 1996. Der erste Schachweltmeister, der gegen den Computer 1996 verloren hat, war Garri Kasparow. Kasparow hielt den Sieg des Computers über die menschliche Leistung für unwahrscheinlich. Er wurde überrascht. Schach galt bis dahin als ein Spiel mit unüberschaubar vielen möglichen Spielabläufen, was dazu führt, dass menschliche Spieler nicht nach Regeln, sondern strategisch und kreativ spielen. Diese Kreativität traute man dem Computer nicht zu. Den überraschenden Erfolg des Computers erklärte man dann damit, dass Schach ein stark geregeltes Spiel ist, bei dem es viele, aber nicht unendlich viele Möglichkeiten gibt. So braucht der Computer keine Strategie und keine Kreativität, um zu gewinnen, sondern er muss nur sehr viele Spielverläufe kennen. Wenn man dem Schachcomputer ausreichend viele Spiele einspeist, kann er die menschliche Leistung übertreffen.

Was passiert aber mit der Bedeutung des Schachspiels und der menschlichen Kreativität nach diesem Sieg des Computers? Der größte Prozessorhersteller Intel war bis 1996 ein treuer Sponsor von Kasparow, der Schachweltmeisterschaft und der Schachprofi-Vereinigung, doch Intel hat seine Förderung kurz nach dem Sieg des Computers eingestellt (Neander 1996). Offensichtlich war es nach 1996 für ein führendes IT-Unternehmen kein gutes Marketing mehr, eine menschliche Praxis zu unterstützen, die seiner Technologie unterlegen ist. Menschliche Leistung ist weiterhin für den individuellen Spaß und für die öffentliche Anerkennung wichtig. Wenn es aber auf die Höchstleistung ankommt, wird diese von Maschinen erwartet.

Vom Charakter des Schachs weicht das Brettspiel Go wesentlich ab. Das Go-Spiel soll eine Million Billion Billion Billion Mal komplexer sein als Schach. (Lee & Qiu fan 2022) Dieses Spiel ist in sehr vielen möglichen Zügen nicht abbildbar, sondern wird mit Intuition gespielt, aber auch Tricksen und Bluff sind essenzielle Bestandteile des Spiels. Dennoch wurde der Weltmeister, Lee Sedol, 2016 von einer KI namens AlphaGo des britischen KI-Unternehmens Google DeepMind geschlagen. Die KI hat bewiesen, dass sie Menschen nicht nur im kreativen und strategischen Denken, sondern auch in den komplexen Eigenschaften wie Bluff und Tricksen übertreffen kann. Menschen spielen dennoch weiterhin das Go-Spiel – zur Unterhaltung und als Wettbewerb für die öffentliche Anerkennung. Bestleistung wird aber von Menschen nicht mehr erwartet.

Solche Erfolge der KI verändern unsere Wahrnehmung von ihrer Leistung. Sie zeigen, dass wir der KI bestimmte Leistungen zunächst nicht zutrauen, wir glauben daran, dass die menschliche Leistung so besonders ist, dass ein Algorithmus diese Leistung nicht übertreffen kann. Dann müssen wir zugeben, dass dieser Glaube im Einzelfall unbegründet war und wir ziehen uns bei der Erklärung der Besonderheit des Menschen auf einen übrig gebliebenen Kompetenzbereich zurück. Wir überlegen uns, was nur der Mensch können

kann und liefern damit eine neue Herausforderung für die KI-Entwicklung (vgl. Kovács 2023).

4.2 Nobelpreis

Die Tech-Kompass Studie hat aber auch noch eine weitere spannende Frage gestellt, welche unsere akademische Welt direkt betrifft. Menschen in den genannten Ländern wurden gefragt, ob sie es für möglich halten, dass in der Zukunft eine KI den Nobelpreis gewinnt. Die traditionell westlichen Länder sind auch in dieser Hinsicht eher skeptisch. Hingegen geben Menschen in Indien und China besonders häufig eine positive Antwort. Die korrekte Antwort hängt wieder davon ab, wie wir die Regeln für die Vergabe von Nobelpreisen gestalten, d. h. ob menschliche Leistung in der Erkenntnis gewürdigt werden soll, oder die Erkenntnis an sich. Menschen in Indien und China könnten sich vorstellen, dass der Nobelpreis die Höchstleistung in der Wissenschaft feiern sollte, Europäer neigen eher dazu, die menschliche Leistung mit dem Nobelpreis auszuzeichnen. In der Vergangenheit hat sich diese Frage nicht gestellt, denn Erkenntnis war automatisch eine menschliche Leistung. Nun ist diese Frage in Zeiten der KI eine wichtige Frage geworden. Wollen wir in der Wissenschaft die Höchstleistung würdigen? Oder wollen wir durch den Nobelpreis die besondere menschliche Leistung öffentlich anerkennen? Wenn wir uns für die erste Option entscheiden, wird der größte Fortschritt in der Medizin, die wichtigste Erkenntnis für das Fortbestehen der Menschheit gefördert, auch wenn dieser Fortschritt und diese Erkenntnis nicht menschliche Fortschritte und Erkenntnisse sind. Wenn wir uns für die zweite Option entscheiden, entsteht ein olympisches Spiel des wissenschaftlichen Denksports unter Menschen, ein Wettbewerb, in dem sich manche Menschen besonders leistungsfähig erweisen und öffentlich gefeiert werden. Aber ihre Leistung wird von Maschinen übertroffen und das ist uns allen selbstverständlich. Werte und Regeln, die in unserer menschlichen Welt bisher selbstverständlich waren, stehen jetzt durch die Leistungen der KI neu zur Diskussion.

Was lernen wir aus dem Vergleich mit Sport bezüglich allgemeiner Verbreitung und öffentliche Anerkennung? Möglicherweise wird die „Denkleistung“ der Maschine die menschliche Denkleistung weitgehend überflüssig machen. Brauchen wir dann eine zwecklose Beschäftigung der menschlichen Denkleistung, um uns fit zu halten? Wird die allgemeine Unterforderung zu einer Spaltung zwischen denen führen, die sich kognitiv fit halten, und denen, die es nicht tun. Werden daraus neue gesellschaftliche und gesundheitliche Probleme entstehen, die aktuell eher selten vorkommen, aber zu Massenphänomenen werden können? Diese Fragen sind heute eher im Bereich der Fiktion zu verorten.

Die Frage der öffentlichen Anerkennung ist hingegen keine Fiktion mehr, die erst in Zukunft relevant wird. Der Nobelpreis für Chemie wurde 2024 unter anderem an Demis Hassabis verliehen. Demis Hassabis ist kein Chemiker. Er ist Informatiker und KI-Experte. Er hat DeepMind gegründet und hat die KI AlphaGo entwickelt, mit der der Go-Weltmeister geschlagen wurde. Den Nobelpreis hat er für die Leistungen von AlphaFold2 bekommen, einer KI, mit deren Hilfe die dreidimensionale Struktur von Proteinen erforscht werden konnte. Proteine bestehen aus 20 verschiedenen Aminosäuren und bilden eine hochkomplexe dreidimensionale Struktur. Erst durch die richtige Faltung der Proteinstränge können sie ihre Funktion ausüben. Das ist der Grund für die hohe wissenschaftliche Relevanz dieser Frage. Zu erkennen, wie ein Protein gefaltet ist, kostete allerdings mit den herkömmlichen Methoden der Chemie eine sehr aufwändige Arbeit. Man hat mit der Methode nur mühsam und nur für wenige Proteine Ergebnisse präsentieren können. Mit AlphaFold2 wurde mit einem Schlag möglich, für praktisch alle, d. h. etwa 200 Millionen Proteine die Struktur vorherzusagen. Das ist ein unglaublich großer Fortschritt für die Chemie. Für die Chemie? In welchem Sinne? Demis Hassabis ist kein Chemiker, sondern ein Informatiker. Es wird sich nun zeigen, ob zumindest Teile der Chemie durch die KI ihre Relevanz verlieren und die Deutungshoheit sowie die Kompetenz an die KI abgeben müssen, ob Chemiker noch eine öffentliche Anerkennung für ihre wissenschaftliche Leistung bekommen werden. Auf jeden Fall zeigt sich schon jetzt: Wer sich in diese Forschung viele Jahre lang mühsam eingearbeitet hat, stellt fest, dass seine Kompetenzen überflüssig wurden. Er ist wie Fuhrmann Henschel, für den die Eisenbahn kommt.

Zu Demis Hassabis' DeepMind muss man noch etwas hinzufügen. Sein Team hat ein breites Interesse. Sie interessieren sich auch für Urtexte der Menschheit. Sie untersuchen antike Textfragmente, Stein- und Tontafeln, Papyrusstücke etc., die weltweit in Museen zerstreut sind. In einem Projekt fügen sie diese Fragmente mit Hilfe der KI zusammen und finden heraus, welche zusammengehören – und noch mehr. Sie können auch fehlende Textstellen wie Lückentexte füllen. KI setzt dort an, wo hochrangige Archäologen nicht oder nur mühsam weiterkommen, und liefert Lösungen (Assael et al. 2022). Experten, die sich auf diese Texte spezialisiert haben, sind von den Ergebnissen der KI beeindruckt, merken gleichzeitig, dass sie diese Ergebnisse durch viele Jahre fleißige Arbeit nicht erreichen konnten. Sie erkennen in der KI ein leistungsfähiges Tool, das die Ergebnisse ihrer eigenen Bemühungen weit übertrifft. Auch sie sind wie Fuhrmann Henschel und wahrscheinlich gibt es noch viele weitere Expertinnen und Experten, die in den kommenden Jahren die Erfahrung machen werden, dass die Eisenbahn kommt.

5 Akademische Identitäten

In einer Welt, in der die KI Probleme löst, über deren Lösung bisher nur Menschen mit hoher Bildung diskutieren konnten, stellt sich eine neue Frage nach der akademischen Identität, nach dem Selbstverständnis des Wissenschaftlers, womöglich nach dem Selbstverständnis des Menschen. Wir lernen durch die KI mehr über die Welt als je zuvor, doch dieses Wissen wird seine Qualität verändern. Wir werden dieses Wissen anders erwerben, über dieses Wissen miteinander anders kommunizieren, es anders benutzen. Wenn wir unsere Realität nicht mehr selber erfassen, sondern uns auf die Darstellung der KI verlassen, wird das eine Auswirkung auf das haben, wie wir uns selbst sehen und welche Rolle wir uns zutrauen.

5.1 Rationalität in der wissenschaftlichen Erkenntnis

Meine erste Frage richtet sich an die wissenschaftliche Erkenntnis, denn was als Erkenntnis gilt, wird durch die KI verändert. Wissenschaftlicher Fortschritt folgte bisher dem Gebot der Rationalität und erfolgte in einer Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis. In der Forschung etabliert sich heute neben diesen beiden eine dritte Komponente, die KI-generierte Vorhersage, die aus unzähligen Daten aus der Realität / aus Experimenten abgeleitet wird. Sie folgt nicht mehr den strengen Kriterien der Rationalität, wird aber Teil der Erkenntnis. Forschung braucht neue Kompetenzen dafür, die Ergebnisse aus dieser Prognose zu deuten, denn sie sind anders als die Ergebnisse aus der Theorie und aus der Praxis. Es sind Modelle, die nach bestimmten Regeln funktionieren, auf bestimmte Daten zurückgreifen, die eine bestimmte Selektion der Realität repräsentieren. Hier kann mittelbare Rationalität noch wirksam werden. Manche der Prognosen werden wir jedoch nicht verstehen, denn sie entstehen jenseits der menschlichen Erfahrung, und unsere Vernunft bzw. unsere Wahrnehmung sind begrenzt. Die Vorhersagen mögen dennoch sehr wichtig sein und vielleicht helfen sie sogar, die zu stark human-perspektivische Beschreibung der Realität ein Stück weit zu überwinden, d. h. zu einer objektiveren Realität zu kommen. Diese Vorhersagen werden mit oder ohne Nachvollziehbarkeit einen starken Einfluss auf die Interpretation der Welt nehmen. Das hybride Denken zwischen Menschen und KI brachte ein Verständnis der Faltung von Proteinen hervor und wird gewiss noch viele weitere konkrete Erkenntnisse ermöglichen, wenn wir die hybride Basis der Erkenntnisgewinnung zulassen und optimal kombiniert nutzen. KI wird durch diese Leistungen keine menschenähnlichen Qualitäten haben, aber ihre Arbeitsergebnisse werden teilweise besser sein als die der Menschen. Wir kommen in eine Welt, in der unsere historisch gewachsenen Orientierungspunkte, nämlich der religiöse Glaube und die wissenschaftliche Vernunft, nicht mehr die einzigen Wege sind, wie wir der Welt begegnen.

Die KI wird die Besonderheit der etablierten menschlichen Zugänge zu Glauben und Wissen in Frage stellen und weitere Elemente hinzufügen.

5.2 Selbstwirksamkeit und Anerkennung von wissenschaftlicher Erkenntnis

Wissenschaftliche Arbeit hat sich seit der Aufklärung als eine Leistung der menschlichen Vernunft durch Anstrengung und Befolgung strenger wissenschaftlicher Regeln erwiesen. Wenn wir es schaffen, die Ergebnisse der KI in unsere Erkenntnisgewinnung zu integrieren, entsteht eine weitere Verunsicherung. Wer sich bisher als Forscher hervorgetan hat, verdiente Anerkennung zumindest in der Gemeinschaft seiner Disziplin, vielleicht sogar in der allgemeinen Öffentlichkeit (vgl. den Nobelpreis für Chemie). Wenn KI diese Leistung übertrifft, muss man sich fragen, was die Leistung des Forschers besonders macht oder was diese Leistung überhaupt ausmacht. Seit Beginn der Neuzeit ist wissenschaftliche Leistung mit einer Anerkennung verbunden. Wir wissen, warum wir Wissenschaftler schätzen: sie bringen Erkenntnisse hervor, die unser Leben besser gestalten lassen. Doch heute stehen diese Leistungen im Schatten der KI, die Software programmiert, wissenschaftliche Ergebnisse vorhersagt und hervorragende Texte über die Ergebnisse verfasst. Wir müssen uns fragen, welche wissenschaftlichen Qualitäten in der Ära der KI noch Anerkennung verdienen. Welche dienen als Grund für das Erleben von Selbstwirksamkeit eines Wissenschaftlers?

Wir können durch KI mit wenig Aufwand die Wirklichkeit mit hoher Wahrscheinlichkeit vorhersagen. Diese Vorhersagen sind inzwischen Teil unseres Alltags. Die KI kann anhand der bisher gesammelten Daten (über uns) vorhersagen, welche Filme uns gefallen werden, welches Buch wir als nächstes kaufen sollten, welche Route wir nehmen sollten, um möglichst schnell und mit wenig CO₂- und Lärm-Belastung zum Ziel zu fahren. In der Wissenschaft sagen sie uns, wann wir mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Krebserkrankung oder eine andere genetische Erbkrankheit bekommen werden, welche Therapie bei uns am wenigsten Nebenwirkungen haben wird, was in einem realen Experiment herauskommen wird (vgl. digitale Zwillinge, die das reale Experiment zu weiten Teilen überflüssig machen), aber auch Aufgaben wie die Frage, welcher Empfänger von Sozialleistungen mit welchen Maßnahmen schneller zur Selbständigkeit geführt werden kann, wer in einem Stelleninterview für ein Forschungsprojekt gut performen wird. Vielleicht wird das Interview am Ende gar nicht mehr notwendig. Damit wird die KI unsere etablierte Praxis der Anerkennung von Leistungen in der akademischen Welt und im Alltag verunsichern.

Wie wir auf diese Änderungen reagieren sollten, ist noch nicht entschieden. Wahrscheinlich werden die Leistungen der Wissenschaft durch die KI insgesamt höher sein, aber die schnell verfügbaren Ergebnisse verweigern uns das Gefühl der sinnvollen und erfüllenden Anstrengung. Die KI stellt zu jeder Frage umgehend ein qualitativ hochwertiges Ergebnis bereit. Das nimmt uns die Chance, durch unseren Willen und

durch die Kraft unseres eigenen Geistes Ziele zu erreichen. Unsere Vernunft wird nicht mehr die einzige, vielleicht sogar nicht die maßgebliche Quelle der Realität sein, an der wir unsere Entscheidungen ausrichten. Um unsere Selbstwirksamkeit und ein Gefühl von Wertvollsein wiederzugewinnen, müssen wir uns darüber unterhalten, wie wir die Rolle der KI in der Erkenntnis einschränken wollen, welche Rolle wir der KI in unserer Wissenschaft zuschreiben – und welche neue Rolle wir uns selbst dadurch in der Wissenschaft geben.

5.3 Verantwortung in der Wissenschaft

Wenn wir heute über die Mechanismen der industriellen Revolution mit einer gewissen Klarheit sprechen können, heißt es nicht, dass die damals Betroffenen diese Klarheit auch besaßen. Sie standen vor einer vergleichbaren Herausforderung, unter unsicheren und unklaren Bedingungen das Leben zu bewältigen.

Verantwortung tragen war bisher eine sehr zentrale menschliche Eigenschaft. Menschen konnten handeln und wurden für ihre Handlungen zur Rechenschaft gezogen – nicht nur negativ (z. B. Strafe), manchmal auch positiv (z. B. Nobelpreis). In beiden Fällen erweckte die gesellschaftliche Praxis den Eindruck von Relevanz, d. h. was ich tue, macht einen Unterschied. Sobald KI auch ein Akteur in der Handlung ist, wird die Verantwortung für das Handeln unklar. Algorithmische Planung der Ergebnisse bis hin zur Manipulation der Handlungen und Einstellungen durch KI sind nicht mehr auszuschließen. Es kann zu einer Kafka-ähnlichen Situation kommen, wenn man sich in einem undurchschaubaren, anonymen und mächtigen System wiederfindet und die eigenen Handlungen kaum Einfluss auf das Ergebnis haben. Für eine menschliche Handlung sprachen bis vor kurzem Begründungen mit menschlicher Vernunft. Im Kontext der KI wird ein offensichtlich sehr gutes Ergebnis mit einem nebligen Verweis auf eine statistische Wahrscheinlichkeit von Ereignissen gemäß bestimmten Algorithmen begründet, jedenfalls nicht erklärbar in Begriffen der menschlichen Vernunft. Auch diese Komponente hat einen Einfluss auf die Handlung, übernimmt aber keine Verantwortung. Manche werden die KI deshalb ablehnen und versuchen ohne sie auszukommen. Aber das wird immer weniger konkurrenzfähig und am Ende bildet sie eine isolierte Haltung. Die Gesellschaft muss einen Weg der kombinierten Entscheidungen gehen.

5.4 Akademische Lehre

Wenn KI unser Wissen und unsere Kompetenzen in vielerlei Hinsicht übertrifft und wir uns nicht mehr als verantwortlich für unsere Entscheidungen und unsere Handlungen erkennen können, ändert sich unser Selbstbild. Die Ära der KI wird unsere Beziehung zu uns und zu anderen neu gestalten. Dies schlägt sich insbesondere in der akademischen Lehre nieder.

In der Schule und an der Universität kann und muss KI ein Tool zum Lernen sein. Die Nutzung von KI sollte uns nicht grundsätzlich beunruhigen. Bereits Digital Natives haben einen anderen Zugang zur Welt als die Generationen zuvor. Die digitale Information hat das Lernen maßgeblich verändert. Wir erwerben durch digitale Medien unser Wissen und unsere Kompetenzen anders als vor der Digitalisierung. Flexibilität und Geschwindigkeit werden ermöglicht und fordern eine starke Selbständigkeit und Unabhängigkeit des Lernenden. Der permanente Zugang zum Wissen und die Verfügbarkeit jeder Information in der digitalen Zeit können Lernende überfordern und den Lernfortschritt erschweren, denn der Anspruch auf Tiefgang im Wissen muss jetzt vom Lernenden kommen. Er muss sich für etwas interessieren und sich vertiefen.

AI-Natives werden mit der neuen Technologie selbstverständlich umgehen und manche Schwierigkeiten der digitalen Lernwelt überwinden. KI-Assistenten werden spielerisch und angepasst auf das individuelle Vorwissen und die individuellen Lernfähigkeiten aufbauen. Sie optimieren damit den Lernprozess, füllen Zeitlücken und holen das Maximum aus dem Lernenden heraus. Wenn Kinder sich frühzeitig an die Nutzung von KI-Assistenten gewöhnen, wird das einen Einfluss auf ihre Entwicklung nehmen, die nicht mit den simplen Kriterien „gut“ und „böse“ beschrieben werden können. Die Assistenten sind lernfähig, werden durch die Interaktion personalisiert, vermitteln aber unbemerkt ein Weltbild nach einem algorithmisch festgelegten Kriteriensystem, formulieren sprachliche Empfehlungen und Interaktionsverläufe. Wenn Kinder mit KI-Assistenten aufwachsen und beispielsweise Sprachen mühelos erlernen, wobei ihre Eltern diese Sprachen nicht beherrschen, werden solche Lernvorgänge womöglich Hürden zwischen den Generationen bauen. Die Kinder könnten am Ende ihre KI-Assistenten vielleicht noch mehr mögen als reale menschliche Kontakte, die unperfekt, missverständlich und mühsam sind. Wie diese Entwicklung die Beziehung zwischen Menschen beeinflussen wird, wie sie das Verständnis von Freundschaft und wertvoller Interaktion gestaltet, muss erst in der Theorie erarbeitet und in der Praxis getestet und beobachtet werden.

In der akademischen Lehre steckt aber nicht nur der Kompetenzerwerb, sondern auch die professionelle Identitätsbildung. KI-Assistenten haben durch ihre Personalisierung und ihre Allgegenwärtigkeit einige Vorteile im Vergleich zu akademischen Lehrkräften. Dennoch ist zu erwarten, dass akademische Lehrkräfte, selbst wenn sie in Fachkompetenz und in Didaktik von der KI übertroffen werden, durch ihre Authentizität eine höhere Wirkung entfalten können als technische Lehrassistenz. Die Authentizität bedeutet, dass etwas Nachahmungswürdiges vorgestellt wird. Ein Dozent stellt seine wissenschaftliche Tätigkeit am Beispiel seiner Persönlichkeit vor, die für die Lernenden attraktiv (oder eben auch unattraktiv) erscheinen kann. Kein Student wird sich sagen: „Ich möchte so sein wie

mein KI-Assistent“, aber es wird möglich sein, Lehrkräfte als Vorbilder und Orientierung im Leben und in der wissenschaftlichen Tätigkeit zu nehmen.

Studierende und Lehrende müssen erlernen, welche Rolle sie in der Welt des Studiums authentisch einnehmen können, wenn KI-Tools mit ihnen interagieren, denn die KI wird in der akademischen Lehre und Forschung von einem bloßen Tool zu einem Interaktionspartner. Solange im Schulkontext KI als Tool verwendet wird, hat die KI in der akademischen Lehre und Forschung eine höhere Eigenständigkeit. Gleichzeitig müssen alle, die sich mit ihr interagieren, trotz zunehmend beeindruckender Ergebnisse eine gewisse Skepsis an den Tag legen und die Rolle eines Literaturkritikers einnehmen. Diese neuen Rollen, Haltungen und Routinen müssen erst entwickelt und im Studium etabliert werden. Eine vollständige Ablehnung und eine grundlegende Kritik der KI werden nicht möglich sein. Es werden auch Gruppen entstehen, die das versuchen, doch sie teilen den tragischen Charakter von Fuhrmann Henschel, der sich in seiner Umgebung nicht mehr bewähren kann. Es braucht eine neue akademische Identität. Besser informiert, besser ausgestattet, besser strukturiert wird wissenschaftliche Lehre und Forschung einen neuen Rang erwerben. Akademische Kompetenzvermittlung wird in vielen Zusammenhängen durch KI ersetzbar, aber die akademische Bildung als Lebensentwurf, als Reifung einer Persönlichkeit, als Angebot von Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl wird an Attraktivität gewinnen, denn hier wird jenseits von unterhaltsamer Interaktion die Kompetenz für die kritische Gesamtschau vermittelt. Das Verständnis des Ganzen zieht weiterhin zahlreiche Menschen an.

6 Schlussbemerkung

Die industrielle Revolution kann uns Impulse geben, wie wir den Umbruch durch die rasante Entwicklung der KI deuten und welche Aufgaben wir uns stellen müssen, um den Herausforderungen der Zeit zu bewältigen. KI wird unsere Begegnung mit der Welt so grundlegend verändern, wie das in keiner industriellen Revolution bisher der Fall war. Hier ergeben sich zwei Risiken. Zum einen befinden wir uns in einem Zustand des unvollständigen Wissens und wir müssten in diesem Zustand schwerwiegende und riskante Entscheidungen treffen. Diese Situation wird im Collingridge-Dilemma treffend beschrieben.

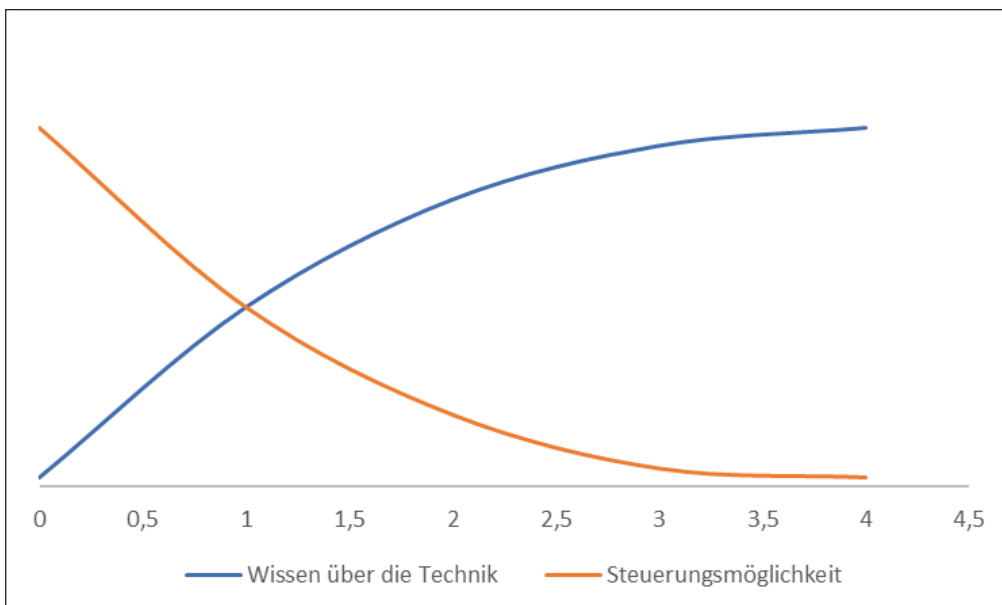


Abb.1: Das Collingridge-Dilemma (Collingridge 1982)

Je mehr wir uns an die KI gewöhnen, je mehr Raum sie in unserem Leben einnimmt, desto schwieriger wird die Umkehr werden, wenn wir eine Umkehr brauchen. Das ist keine Dystopie, sondern ein Risiko. Es macht klar, dass wir in die Entwicklung einer Technologie bereits eingreifen sollten, wenn wir sie und die Folgen unseres Eingriffs noch nicht ganz verstanden haben, denn je weiter die Technologie entwickelt ist, je weiter sie ausgearbeitet ist, desto schwieriger wird eine Kursänderung sein. Wir sollten nicht einfach abwarten, was passiert, sondern wir sollten anfangen, daran zu arbeiten, welche Funktionen und Aufgaben wir der KI überlassen wollen und welche wir für uns Menschen behalten wollen.

Ein zweites Risiko ist mit der Neugestaltung unserer akademischen Identität verbunden. Um uns neu zu verstehen, müssen wir das gewohnte Selbstbild des Wissenschaftlers hinter uns lassen und unsere kognitive Leistung und unsere akademische Identität ergebnisoffen und ehrlich hinterfragen. Das könnte zu einer schweren Verunsicherung führen, die wir mit einer wissenschaftlich validen Antwort zunächst nicht überbrücken können. Das ist ein ernsthaftes Risiko. Aber in Zukunft werden wir Entscheidungen nicht mehr treffen können, ohne diese neue akademische Identität, die sich auf die KI stützt, zu berücksichtigen. Auch ohne unser Zutun werden die Antworten durch die spontane Entwicklung der Technik und unseres Selbstverständnisses heranreifen, aber womöglich nicht in unserem Sinne.

Leider habe ich für diese Risiken noch keine Lösungen und auf Fragen habe ich keine Antworten. Mitten im Wandel sind keine Antworten zu erwarten. Aber die dargestellten Dimensionen der akademischen Identität sollten neue Fragen aufwerfen, mit denen wir

uns dringend beschäftigen sollten. Erste Fragen konnte ich in diesem Aufsatz bereits identifizieren. Meine Fragen richten sich vor allem an die Wissenschaft, denn in dieser „industriellen Revolution“ werden nicht nur die Wirtschaft und die Produktion von Gütern, sondern insbesondere die Wissenschaft und die Produktion von Erkenntnissen herausgefordert. Eine passende Antwort erfordert eine umfassende Arbeit von Philosophen, Sozial- und Technikwissenschaftlern, von allen Wissenschaften und von vielen anderen Gruppen. Tun wir uns zusammen!

Viele Selbstverständlichkeiten werden durch die KI fallen. Wir müssen angesichts der Leistung von KI die grundlegenden Fragen stellen: Was ist unsere Aufgabe als Universitäten, als Einrichtungen für Forschung und akademische Lehre? Wir müssen verstehen, was die KI anstelle von uns machen kann und was sie dadurch mit uns macht, um zu verstehen, was wir von ihr wollen. Wir müssen herausfinden, wo wir die KI in unserer Welt verorten wollen, welche Funktionen wir ihr überlassen wollen und wie wir diese Funktionen in das System der Wissenschaft integrieren. Es ist ein tiefgreifender Wandel, der enorme Leistungspotentiale mitbringt. Aber die Diskussionen müssen breiter aufgestellt sein als bisher, denn die Änderung betrifft nicht nur unsere Werkzeuge, sondern stellt unsere gesamte Identität als Wissenschaftler in Frage.

Literatur

- Assael, Yannis/Sommerschild, Thea/Shillingford, Brendan et al. (2022): Restoring and attributing ancient texts using deep neural networks. *Nature* 603, S. 280–283. <https://doi.org/10.1038/s41586-022-04448-z>
- Bosch Tech Compass (2025): Verfügen wir über die erforderlichen KI-Skills für die Zukunft? https://assets.bosch.com/media/de/global/stories/technology_report_tech_compass_2025/bosch-tech-compass-2025.pdf (abgerufen am 07.12.2025).
- Collingridge, David (1982): *The Social Control of Technology*. London: Pinter u. a.
- Google Finanzen (2025): <https://www.google.com/finance/quote/NVDA:NASDAQ?utm&window=5Y> (abgerufen am 05.09.2025).
- Graham, Bryan Armen (2024): Gukesh Dommaraju becomes youngest world chess champion after horrific Ding Liren blunder, 12. Dec. 2024. <https://www.theguardian.com/sport/2024/dec/12/gukesh-dommaraju-india-wins-world-chess-championship-youngest-champion-ding-liren> (abgerufen am 07.12.2025).

- GVR (2025): Large Language Models Market Size, Share & Trends Analysis Report By Application (Customer Service, Content Generation), By Deployment (Cloud, On premise), By Industry Vertical, By Region, And Segment Forecasts, 2025–2030. <https://www.grandviewresearch.com/industry-analysis/large-language-model-llm-market-report> (abgerufen am 07.12.2025).
- Hajós Alfréd Társaság (2001): <https://www.hajosalfred.hu/> (abgerufen am 07.12.2025).
- Hauptmann, Gerhard (1899): Fuhrmann Henschel. Schauspiel. Hochdeutsche Ausgabe. <https://www.projekt-gutenberg.org/hauptmag/henschho/henschho.html>
- Hyatt, John (2025): Despite Tesla Volatility And Declining Popularity, Elon Musk Remains America’s Richest Person, Forbes 400. <https://www.forbes.com/sites/johnhyatt/2025/09/10/despite-tesla-volatility-and-declining-popularity-elon-musk-remains-americas-richest-person/> (abgerufen am 14.09.2025).
- Kissinger, Henry A./Schmidt, Eric/Huttenlocher, Daniel (2021): The Age of AI. London: John Murray Publishers.
- Lee, Kai-Fu/Qiufan, Chen (2022): KI 2041. Zehn Zukunftsvisionen, Frankfurt: Campus Verlag.
- Neander, Joachim (1996): Computer schlägt Kasparow. Die Welt, 12.02.1996. <https://www.welt.de/print-welt/article652666/Computer-schlaegt-Kasparow.html> (abgerufen am 07.12.2025).
- Spiegel (2022): Künstliche Intelligenz trickst nun sogar besser als Menschen. 02.12.2022. <https://www.spiegel.de/wissenschaft/kuenstliche-intelligenz-gewinnt-nun-sogar-bei-strategiespiel-stratego-a-ab2a66a9-c7f9-4739-9889-d3c869054d17> (abgerufen am 07.12.2025).
- The Nobel Foundation (2024): Demis Hassabis Facts. <https://www.nobelprize.org/prizes/chemistry/2024/hassabis/facts/> (abgerufen am 07.12.2025).
- Wikipedia (2025): Nvidia, <https://en.wikipedia.org/wiki/Nvidia> (abgerufen am 14.09.2025).

IVETA ZLÁ

DIE HOTZENPLOTZER REGION ALS INSEL DER KREATIVITÄT UND INSPIRATION ZWISCHEN BAROCK UND AUFKLÄRUNG

1 Einleitung in die Thematik

Das Hotzenplotzer Ländchen ist eine Region nicht weit vom Jeseníky-Gebirge. Die Region wurde vor allem durch die multikulturelle Atmosphäre geprägt. In diesem Gebiet lebten Deutsche, Tschechen, Polen und nicht zuletzt die jüdische Bevölkerung, die in der Region im 14. Jahrhundert Fuß gefasst hatte. Noch heute erinnert z. B. der erhalten gebliebene jüdische Friedhof an das multikulturelle Gepräge des Hotzenplotzer Ländchens. Mit der multikulturellen Atmosphäre hing auch das Sprachgepräge der Region zusammen, das sowohl jiddisch, deutsch, tschechisch, polnisch als auch ein Bergdialekt gebildet haben.

Obwohl die Region mit einem reichhaltigen kulturellen Erbe verbunden ist, wurde dem literatur- und kulturhistorischen Mosaik dieses Gebiets wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Dennoch bietet der Chronist Eduard Richter (1821–1898) mit seinem Buch vom Osalande einen Einblick in die Geschichte des Hotzenplotzer Ländchens. Die Transkription von Helmuth Bernert steht seit 2018 im Landesarchiv Troppau zur Verfügung (Vgl. ZAO, NAD 360 Richter, Eduard). Die Archivalie enthüllt nicht nur ein kulturelles Mosaik des Hotzenplotzer Ländchens vor allem im 18. Jh., sondern sie liefert auch zahlreiche Forschungsanregungen.

Obwohl die Region als peripher zu betrachten ist, wurde sie vor allem in der Zeit zwischen Barock und Aufklärung durch eine kulturelle Rarität berühmt. Den kulturellen Mittelpunkt hat in dieser Schwellenzeit die Schlossresidenz in Rosswald gebildet. Ihr Besitzer, der Graf Albert Joseph Hoditz (1706–1778) ist in die Literatur- und Kulturgeschichte als Organisator des kulturellen Geschehens, Autor und literarisches Vorbild eingegangen. Der vorliegende Artikel setzt sich zum Ziel, das kulturelle Engagement des Grafen Hoditz und sein literarisches Leben sowie Nachleben zu beleuchten. Methodologisch beruht die Abhandlung auf hermeneutischen und heuristischen Forschungsprinzipien, die zur Darstellung eines plastischen literatur- und kulturhistorischen Bildes des Rosswalder Herrschaftsguts beitragen.

2 Kultur und Wissenschaft trotz Krieg: das Rosswalder Schloss als geistiger Mittelpunkt in bewegter Zeit

Der sechste Band dieser Chronik enthält ebenfalls Informationen über den Grafen Albert Joseph Hoditz, der zwischen Barock und Aufklärung auf dem Schloss Rosswald in der Nähe von Hotzenplotz seine kulturellen Aktivitäten entwickelt hat (vgl. ebenda). Zum Aufschwung des kulturellen Lebens kam es auf diesem Adelssitz gerade zur Zeit des Siebenjährigen Krieges 1756–1763. Obwohl durch diesen Krieg das Schicksal vieler Gebiete und Menschen in Schlesien betroffen war, wurde Rosswald zur kreativen Insel künstlerischer Inspiration verwandelt. Dies dürfte an sehr guten Beziehungen des Grafen Hoditz sowohl zum preußischen Königshof als auch zum österreichischen Kaiserhof gelegen haben. Das kulturelle Engagement des Grafen Albert Joseph Hoditz hat auch in dieser bewegten Zeit dazu beigetragen, dass im Gegensatz zu dem bekannten Spruch Ciceros „*Inter Arma Silent Musae*“ die Rosswalder Musen keinesfalls geschwiegen haben (vgl. ebenda).

Obwohl das Schloss Rosswald in der Schwellenzeit zwischen Barock und Aufklärung zum kulturellen Mittelpunkt der Hotzenplotzer Region wurde, haben das künstlerische Milieu an diesem Adelshof ebenfalls die Schlösser Johannesberg in Jauernig sowie Großhoschütz, Gotschdorf und Geppersdorf aus den benachbarten Gebieten geprägt (vgl. Zlá 2024: 11–19). An diesen Adelshöfen entwickelten sich die Kultur und Literatur. Sie dienten einerseits den barocken Repräsentationsansprüchen, andererseits stand die in den genannten Dominien anwesende kulturelle Vielfalt mit den tragenden aufklärerischen Ideen in Verbindung. Diese Gedanken waren auf die Verbreitung der Kultur und Bildung ausgerichtet. Zwischen dem Rosswalder Schloss und weiteren westschlesischen Adelshöfen herrschte eine kulturelle Synergie, die neben dem Grafen Hoditz mit Namen wie Karl Ditters von Dittersdorf (1739–1799), Johann Heinrich Friedrich Müller (1738–1815) und nicht zuletzt Carl Hanke (1749–1803) verbunden war.

Das kulturelle Engagement des Grafen Hoditz und sein Einblick in die zeitgenössische literarische und musikalische Entwicklung sowie in die europäische Kunstgeschichte wurden durch seine kulturellen Interessen, Bildung und nicht zuletzt durch seine Kavallerreisen beeinflusst. Die letztgenannte Form der Bildung, an der die jungen Adeligen oft teilgenommen haben, hat Hoditz nach Italien und später in das bayerische Erlangen geführt (vgl. Myška 2011: 67 f.).

Die Erlanger Schlossresidenz war in der angeführten Zeit durch die Festivitäten bekannt, die Dramen-, Musik- und Ballettaufführungen beinhalteten. Im Erlanger Schloss lebte zu dieser Zeit die Markgräfin Sophie von Sachsen-Weißenfels (1684–1752), die verwitwet war. Sie organisierte diese kulturellen Ereignisse (vgl. ebenda), pflegte zahlreiche Kontakte und verwertete dabei ihren Einblick in die kulturelle Entwicklung, den sie bereits während

der Ehe mit dem Markgrafen Georg Wilhelm von Brandenburg-Bayreuth (1678–1726) gewonnen hatte. Die Markgräfin heiratete 1834 den 28 Jahre jüngeren Grafen Hoditz und zog mit ihm nach Rosswald um (vgl. Myška 2011: 41–72). Obwohl der Graf Albert Joseph Hoditz in die Kulturgeschichte als Organisator des kulturellen Geschehens in Rosswald eingegangen ist, ist der Einfluss der Markgräfin aus der Rosswalder kulturellen Entwicklung kaum wegzudenken. Die Markgräfin hat ihre kulturellen Ambitionen zweifelsohne auch in Rosswald fortgesetzt und das hiesige Repertoire beeinflusst.

Graf Albert Joseph Hoditz widmete sich jedoch auch wissenschaftlichen Forschungen. In diesem Zusammenhang vermitteln die Archivunterlagen Informationen über das chemisch-naturwissenschaftliche Labor des Grafen. Im Archivnachlass des Regionalhistorikers Eduard Richter sind die folgenden Worte über die wissenschaftlichen Vorlieben des Grafen Hoditz zu finden:

Hier stand das Pflanzenreich in riesigen Folianten geordnet; dort in jenem Zimmer das Thierreich mit einer Sammlung von Häuten großer wilder Thiere; im Mineralienzimmer überraschten die unterirdischen Schätze in zierlichen Eichenschränken; in einem andern Cabinete befanden sich Kästen mit Globen, mathematischen, physikalischen, optischen, astronomischen Instrumenten und mechanischen Geräthen. (ZAO, NAD 360 Richter, Eduard)

Graf Hoditz legte enorm viel Wert auf Bildung. Er richtete an seinem Hof eine Gesangs- und Tanzschule ein, in der er seine Bedienten unterrichten ließ. Seine Diener spielten nicht nur eine Rolle in geläufigen alltäglichen Arbeiten, sondern wurden auch zu Schauspielern, Sängern und Tänzern in den Theateraufführungen, die auf der Bühne des Rosswalder Schlosstheaters stattfanden (vgl. Myška 2011: 41–72).

3 Vom Klassizismus zur Aufklärung: Die dramatische Erneuerung des Rosswalder Schlosstheaters

Der sich verändernde Kunstgeschmack zwischen Barock und Aufklärung spiegelte sich auch im Repertoire dieses Schlosstheaters wider. Während in den 1740er Jahren auf dem Rosswalder Spielplan noch die Werke standen, die vornehmlich durch die französischen klassizistischen Merkmale geprägt waren, wurden im folgenden Jahrzehnt in Rosswald bereits die Dramen Gotthold Ephraim Lessings (1729–1781) gespielt. Die aufklärerischen dramatischen Impulse wurden in Rosswald jedoch vor allem durch Johann Heinrich Friedrich Müller verbreitet. Müller war am Anfang seiner künstlerischen Karriere in

verschiedenen wandernden Theatertruppen tätig. Anfang der 1750er Jahre trat er in die Dienste des Grafen Hoditz, wo er neben der Leitung des Schlosstheaters auch mit anderen Pflichten betraut wurde (vgl. Müller 1802: 26–31).

In der Zeit seines Rosswalder Engagements verfasste Müller das Vorspiel „Vereinigung des Trauerspiels, des Lustspiels, der Tonkunst und des Tanzes“, das im Landesarchiv Troppau zu finden ist (ZAO, Groß Hoschütz, 163,93). Am Anfang dieses Vorspiels sind die Reflexionen Müllers zu finden, die einen Einblick in seine Theorie der dramatischen, musikalischen und choreographischen Darstellungskunst bieten. Die von Müller formulierten dramatischen Prinzipien sind in erster Linie mit der Einstudierung der dramatischen Vorlage verbunden. Die schauspielerische Auffassung der Dramenhandlung hängt mit dem Bild einer bestimmten Figur vor dem Hintergrund des gesamten Dramenkomplexes zusammen. Das Ziel jedes Schauspiels ist nach Müller mit der Verbesserung und Erweckung der menschlichen Leidenschaften verknüpft (vgl. ebenda). Die Kategorien wie Erweckung der menschlichen Leidenschaften und die moralische Verbesserung korrespondieren mit den didaktischen Intentionen der aufklärerischen Dramen und umkreisen die Postulate der Furcht und des Leids, die Lessing in seinen Werken umgesetzt hat.

Obwohl Müller für die Rosswalder Theaterbühne zunächst einige klassizistische Dramen Molières einstudiert hatte, leitete dieser Dramatiker und Schauspieler bereits Ende der 1750er Jahre die Aufführung des bürgerlichen Dramas „Miss Sara Sampson“ von Gotthold Ephraim Lessing (Lessing 1755) auf der Rosswalder Theaterszene. Die Theatervorstellung fand zwischen 1758–1761 statt, d. h. kurz auf ihre Uraufführung im Mai 1755 im Theater in Frankfurt an der Oder. Diese Tatsache unterstreicht einen enormen Einblick von Hoditz sowie Müller in das zeitgenössische kulturelle Geschehen. In diesem Zusammenhang markiert die dramatische Tätigkeit Müllers in Rosswald einen Übergang zum Drama der deutschen Aufklärung.

4 „Eine kleine Welt“: der literarische Nachlass des Grafen Hoditz zwischen Poesie und Selbstreflexion

Im Repertoire des Rosswalder Schlosstheaters waren neben den angeführten Dramen auch die Possen des Grafen Hoditz wie „Doctor und Apotheker“ und „Der theure Ziegenbock“ ebenso wie seine Oper „Die vergötterte Sophie“ zu finden. Die Oper wurde der Ehefrau des Grafen Hoditz dediziert und am 15. Mai 1748 aufgeführt. Informationen über das literarische Schaffen von Hoditz sind dem sechsten Band des „Buchs von Osalande“ Eduard Richters zu entnehmen. Diese Archivalie belegt, dass Hoditz auch „20 Stück Poesien,

Sonette, Lieder, Xenien, Stanzen, Übersetzungen“ geschrieben hat, die jedoch größtenteils verschollen sind.

In der Sammlung der Handschriften und alten Drucke der Nationalbibliothek Wien ist lediglich ein Teil seines literarischen Nachlasses erhalten geblieben, der den Titel „Fortsetzung der Albert Gräfflich Hodizischen Poesien“ (ÖNB, SHAD, Fortsetzung der Albert Gräfflich Hodizischen Poesien, 24176,1v-2r) trägt. Die Handschrift besteht aus 32 nicht nummerierten Seiten in Großformat. Das Manuskript schließt außer dem lateinisch geschriebenen Epitaphium deutsche Gedichte ein. Sie sind vorwiegend unbetitelt und ihre Strophen wurden nummeriert. Das Manuskript vermittelt Informationen, die ein neues Licht auf die Biographie dieses Adligen werfen. Für den Geburtsort des Grafen Hoditz wurde bisher das Schloss Rosswald gehalten (vgl. URL 1), das sich im Besitz seines Vaters Karl Joseph Hoditz (1673–1741) befand. Dem Manuskript sind jedoch die folgenden Worte zu entnehmen: „Am 16ten April 1706 zu Holitsch, Königreich Hungarn, wurde ich geboren“ (ZAO, NAD 360 Richter, Eduard). Unter dem Aspekt der Gattungsbestimmung beinhaltet die Handschrift lyrisch-epische Gedichte, die auf die Hervorhebung der natürlichen Anmut und gleichsam auf die Kritik der großstädtischen Lebensweise ausgerichtet sind:

Jüngst habe ich mir eine kleine
Welt gebohren [sic], die sich bejahende
Bescheidung und Ruhe in sich schließt
und wo ich, fern von dem Getümmel
der großen Welt, den übrigen
Theil meiner Tage verleben
will.

Ich danke dem Höchsten, der mir
noch einen solchen Entschluß ermöglichte
durch Gesundheit und einige Kenntnisse. (ZAO, NAD 360 Richter, Eduard)

Darüber hinaus sind in die Handschrift Aphorismen, panegyrisch und bukolisch geprägte Gedichte sowie die Reden und Aufschriften eingegangen, die als Funeralien zu betrachten sind.

5 Die lebendige Allegorie des Rosswalder Gartens

Die Dramen-, Musik- und Ballettaufführungen waren nicht nur mit dem Schlosstheater verbunden, sondern wurden auch in den Schlossgarten situiert. Die Gartenlandschaften werden in Literatur, Malerei und in der bildenden Kunst als Orte der Inspiration, Begegnungen sowie Stätten der Ruhe und Konzentration betrachtet. Zu Lebzeiten des Grafen Albert Joseph Hoditz wurden zahlreiche Gärten angelegt, die für die Originalität ihres Besitzers einen freien Raum geöffnet haben. Der Rosswalder Schlossgarten wurde seit den 1740er Jahren zur phänomenalen Widerspiegelung der Interessen und Talente des Grafen Albert Joseph Hoditz, was das folgende Zitat belegt:

Feenhaft war die Umgebung und das Schloss, märchenhaft bunt das tägliche Leben und Treiben. Bei dem Zauber dieses Lebens, inmitten von Parkfesten, Schäferspielen, Theater, Maskeraden, Musikfesten [...] fehlte es nie an Gästen (ZAO, Groß Hoschütz, 163, 93)

Die Chronik der Markt Rosswald (ZAO, Groß Hoschütz, 163, 93) sowie der Nachlass Eduard Richters (ZAO, NAD 360 Richter, Eduard) und nicht zuletzt die einschlägige Forschungsliteratur (vgl. Kroupa 2006: 140–142) belegen, dass im Rosswalder Schlossgarten mit literarischen Motiven und Figuren verbundene Festivitäten stattfanden. Das natürliche Arrangement ist nicht zuletzt durch die Figuren der Dryaden aufgefallen, denen in der antiken mythologischen Welt die Rolle der Baumnympfen eigen war. In die Natur wurden die Figuren der Faune und Satyrn eingebettet, die im Rosswalder Schlossgarten mit Feld- und Waldgöttern tanzten (vgl. ebd.). In das Repertoire der Rosswalder Gartenspiele sind jedoch auch Figuren der keltischen Mythologie eingegangen, die in der antiken und mittelalterlichen Literatur thematisiert wurden. Den Druiden wurde in Rosswald ein Druidentempel gewidmet, der von ihren Behausungen umgeben war. Die Bilder aus der keltischen Mythologie wurden auch zugunsten des Besuchs Friedrich II. dargestellt, was das folgende Zitat bestätigt: „Bei der Annäherung des Königs [Friedrich II.] treten die Druiden hervor, mit einem einfachen [...] Gewande bekleidet, und begrüßen ihn mit lobpreisenden Hymnen.“ (Drechsler 1895: 57) Die Druiden haben bei den Gartenfesten sowohl die Naturwissenschaften, Astronomie und Theologie verkörpert, als auch die Vergänglichkeit des irdischen Lebens symbolisch erfasst.

Das florierende kulturelle Leben lockte viele Besucher nach Rosswald. Zu den bedeutendsten Gästen gehörte der preußische König Friedrich II., dessen Briefwechsel mit dem Grafen Hoditz überliefert wurde (vgl. Preuß/Erdmann 1851). Zu nennen ist jedoch auch der deutschsprachige Autor und Arzt aus Breslau Balthasar Ludwig Tralles, dessen

Reisebeschreibung „Schattenriss der Annehmlichkeiten von Roswalde“ (vgl. Tralles 1776) Einzelheiten über das Rosswalder kulturelle Leben zu entnehmen sind.

6 Nachruhm des Grafen Albert Joseph Hoditz und seines kulturellen Engagements in der Literatur

Das Schloss Rosswald hat nicht nur zu Lebzeiten des Grafen Albert Joseph Hoditz viel Aufmerksamkeit erregt, sondern auch nach dessen Tode. Albert Joseph Hoditz ist 1778 in Potsdam gestorben und sein Vermögen wurde im Konkurs weiteren Käufern angeboten. Der Schlossgarten erreichte jedoch nie mehr eine solche Schönheit wie zu Lebzeiten von Hoditz und wurde nie mehr zur natürlichen Schaubühne. Ganz im Gegenteil wurde er allmählich der Verwesung ausgesetzt. Das betraf jedoch nicht das Schloss, das im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts von der Familie Badenfeld gekauft wurde. 1800 wurde in Rosswald Eduard von Badenfeld (1800–1860) geboren, der später als deutschsprachiger Autor berühmt geworden ist. Durch sein literarisches Schaffen und seine künstlerischen bzw. philosophischen Kontakte hat er die Rosswalder kulturelle Tradition gewissermaßen fortgesetzt (vgl. Zlá/Niessnerová 2024: 115–124).

Das kulturelle Erbe des Rosswalder Schlosses lebte jedoch in der schönggeistigen Literatur weiter. Hoditz erscheint als Nebenfigur und Inspirationsquelle in Werken u. a. von August Lafontaine, Leopold Friedrich Günther von Goeckingk, Julius Weber und anderer Autoren des 19. und 20. Jahrhunderts. Diese Autoren greifen auf verschiedene Aspekte seines Lebens zurück: auf seine kulturellen Ambitionen, seinen außergewöhnlichen Lebensstil, sein Gartenprojekt in Rosswald, seine finanziellen Probleme sowie seine Beziehungen zu bedeutenden Zeitgenossen wie Friedrich II.

Dabei wird Hoditz teils bewundert, teils kritisch betrachtet – als exzentrischer Lebenskünstler, zwischen Genie und Narrheit schwankend. Insgesamt fungieren diese Darstellungen als literarische Vorstufen zu Werken, in denen Hoditz als zentrale Figur erscheint. Sein Bild in der Literatur bleibt ambivalent, doch zeugt es stets von seinem bleibenden Einfluss auf die kulturelle Imagination seiner Zeit und darüber hinaus.

Hoditz und das Rosswalder Herrschaftsgut wurden auch in einigen Reisebeschreibungen dargestellt, die zwischen der Realität und Fiktion oszillieren. Ausführlich wurden die kulturellen Aktivitäten von Hoditz in der Reisebeschreibung von Balthasar Ludwig Tralles (1708–1797) „Schattenriss der Annehmlichkeiten von Roswalde“ dargestellt. Der Reisebericht gilt als literarisches Denkmal für Hoditz und Rosswald. Tralles idealisiert das Rosswalder Dominium als einen Ort harmonischer Einheit von Natur, Kunst und

Philosophie. Die Studie beleuchtet dieses Werk als literarisch-kulturelles Dokument zwischen Barocktradition und aufklärerischem Geist.

Das kulturelle Renommee des Grafen Albert Joseph Hoditz spiegelt sich im Drama von Jakob Michael Reinhold Lenz „Der tugendhafte Taugenichts“ wider. Eine wichtige Rolle hat der Graf auch in der Novelle August Lewalds „Roswalde“ gespielt. Zwischen dem Roman „Der Wundergraf. Ein närrisches Genie – ein genialer Graf“ von Johannes Richter und der kulturellen Tätigkeit von Hoditz liegen fast zweihundert Jahre. Das literarische Porträt des Grafen Albert Joseph Hoditz beleuchtet künstlerische Neigungen und die Lebensentwicklung dieses Adligen. Im Zentrum steht die Spannung zwischen Adelspflichten und künstlerischer Selbstverwirklichung sowie die Vater-Sohn-Beziehung, die von Konflikten über Missverständnisse bis hin zur Versöhnung reicht.

Hoditz wird als kreativer, origineller Adliger dargestellt, der sich nur schwer den Zwängen seiner gesellschaftlichen Rolle unterordnen kann. Seine Interessen gelten vor allem der Literatur, Schauspielkunst und Kultur. Sein künstlerisches Schaffen erreicht mit der Einrichtung des Rosswalder Gartens und den kulturellen Veranstaltungen einen Höhepunkt, unterstützt von seiner Ehefrau Sophie. Die Handlung betont auch die innere Reifung des Grafen, seine Selbstreflexion und das allmähliche Erkennen seines Lebensziels.

7 Fazit

Die Hotzenplotzer Region, unweit des Jeseníky-Gebirges gelegen, entfaltete sich im 18. Jahrhundert zu einer überraschend lebendigen und kreativen Kulturlandschaft – trotz ihrer geografischen Randlage. Geprägt durch eine multikulturelle Bevölkerung aus Deutschen, Tschechen, Polen und Juden entstand hier ein einzigartiges sprachliches und kulturelles Mosaik, das bis heute Spuren hinterlassen hat. Im Zentrum dieser kulturellen Blütezeit stand das Schloss Rosswald, das unter der Leitung von Graf Albert Joseph Hoditz zu einem geistigen Mittelpunkt in der Zeit zwischen Barock und Aufklärung wurde.

Graf Hoditz, eine charismatische und vielseitige Persönlichkeit, verband auf einzigartige Weise barocke Prachtentfaltung mit aufklärerischen Idealen von Bildung, Vernunft und individueller Selbstverwirklichung. Während der Siebenjährige Krieg große Teile Schlesiens verwüstete, schuf Hoditz auf Schloss Rosswald eine „Insel der Kreativität“, wo Kunst, Musik, Theater und Wissenschaft florierten. Entgegen Ciceros Spruch „Inter arma silent Musae“ – „Wenn die Waffen sprechen, schweigen die Musen“ hallten in Rosswald die Stimmen der Musen weiter: Feste, Theateraufführungen, Ballett und wissenschaftliche Experimente bestimmten den Alltag.

Neben seinen organisatorischen Leistungen war Hoditz selbst künstlerisch tätig. Er schrieb Gedichte, Possen, Opern und entwarf gemeinsam mit seiner Ehefrau, der kulturbegeisterten Markgräfin Sophie, ein breit gefächertes künstlerisches Programm. Seine Bediensteten wurden nicht nur als Diener eingesetzt, sondern auch zu Schauspielern, Sängern und Tänzern ausgebildet. Besonders das Rosswalder Schlosstheater reifte zur Bühne künstlerischer Innovationen. Dort wurden französische Klassik, barocke Feststücke und zunehmend aufklärerische Dramen wie Lessings „Miss Sara Sampson“ aufgeführt. Die dramatische Leitung übernahm der Schauspieler und Dramatiker Johann Heinrich Friedrich Müller, dessen Werke und Theorieauffassungen den Übergang vom klassizistischen Theater zur bürgerlichen Dramatik markierten.

Auch die Gestaltung des Schlossgartens spiegelte die geistigen Interessen und künstlerischen Ambitionen des Grafen wider. Der Garten wurde nicht nur als Naturraum, sondern als symbolisch aufgeladene Bühne genutzt, auf der mythologische Gestalten wie Dryaden, Satyrn und Druiden auftraten. Hier verband sich Natur mit Kunst und Philosophie – besonders eindrucksvoll beim Besuch Friedrichs II., der von Druiden mit Hymnen empfangen wurde. Der Garten verwandelte sich so zu einem Ort lebendiger Allegorie, der den aufklärerischen Geist und das Streben nach Harmonie zwischen Mensch, Natur und Vernunft verkörperte.

Hoditz war nicht nur ein Mäzen, sondern auch ein gebildeter Forscher. Seine naturwissenschaftlichen Sammlungen, Labore und Instrumente, wie sie in der Chronik von Eduard Richter beschrieben werden, belegen seinen wissenschaftlichen Ehrgeiz. In seinem literarischen Nachlass zeigt sich der Graf als reflektierter, weltabgewandter Geist, der in der Abgeschlossenheit eine ideale Lebensform fand – fern vom Trubel der Metropolen, nah der Natur und den Künsten. Seine Gedichte und Aphorismen zeigen eine Mischung aus bukolischer Sehnsucht, moralischer Selbstreflexion und Kritik am städtischen Leben.

Nach seinem Tod im Jahr 1778 in Potsdam verlor das Schloss Rosswald allmählich an kulturellem Glanz, doch der Einfluss des Grafen Hoditz wirkte literarisch weiter. In Romanen, Reiseberichten und Dramen des 19. und 20. Jahrhunderts – etwa bei August Lafontaine, August Lewald oder Johannes Richter – wird er als exzentrischer, zwischen Genialität und Narrheit schwankender Adliger dargestellt. Besonders der Roman „Der Wundergraf. Ein närrisches Genie – ein genialer Graf“ zeichnet ein differenziertes Bild seiner Persönlichkeit und seiner künstlerischen Lebensreise. Die Darstellung reicht dabei von barockem Pomp über aufklärerische Selbsterkenntnis bis hin zu einem leisen Rückzug in eine selbstgeschaffene „kleine Welt“ des Geistes und der Musen.

Insgesamt zeigt sich die Hotzenplotzer Region, insbesondere das Rosswalder Schloss, als ein herausragendes Beispiel für das produktive Zusammenspiel von Kunst, Wissenschaft, Bildung und Lebenskunst in einer Zeit gesellschaftlicher Umbrüche. Das Wirken von

Graf Hoditz belegt eindrucksvoll, dass kulturelle Innovationen auch abseits der großen Machtzentren möglich waren – getragen von Individualität, Leidenschaft und einem tiefen Glauben an die transformierende Kraft der Künste.

Archivalien

- ZAO, NAD 360 Richter, Eduard: Zemský archiv v Opavě (Landesarchiv Troppau),
Signatur: NAD 360 Nachlass: Richter, Eduard.
- ZAO, Groß Hoschütz, 163, 93: Zemský archiv v Opavě (Landesarchiv Troppau), Fond
Groß Hoschütz, Inventarnr. 163, Kartonnr. 93.
- ÖNB, SHAD, Fortsetzung der Albert Gräflich Hodizischen Poesien, 24176,1v-2r:
Österreichische Nationalbibliothek, Sammlung von Handschriften und alten Drucken:
Fortsetzung der Albert Gräflich Hodizischen Poesien, Co. Serie Nr.: 24176, fol.: 1v – 2r.

Literatur

- Drechsler, Paul (1895): Albert von Hoditz, der Wundergraf von Rosswald: ein Lebensbild.
Leobschütz: W. Witke.
- Kroupa, Jiří (2006): Alchymie štěstí. Pozdní osvícenství a moravská společnost 1770–1810
[Die Alchemie des Glücks. Spätaufklärung und die mährische Gesellschaft 1770–1810].
Brno: ERA.
- Lessing, Gotthold Ephraim (1755): Miß Sara Sampson. Frankfurt an der Oder: Verlag
der Halleschen Buchhandlung.
- Müller, Johann Heinrich Friedrich (1802): J. H. F. Müllers Abschied von der k. k. Hof- und
National-Schaubühne. Mit einer kurzen Biographie seines Lebens und einer gedrängten
Geschichte des hiesigen Hoftheaters. Wien: Wallishausser.
- Myška, Milan (2011): Hrabě Hodic a jeho svět [Graf Hoditz und seine Welt]. Ostrava:
Vydavatelství Ostravské univerzity.
- Preuß, Johann/Erdmann, David (Hg.) (1851): Oeuvres de Frédéric le Grand [Werke
Friedrichs des Großen]. Bd. 20. Berlin: Königliche Geheime Oberhofbuchdruckerei
R. Decker.
- Tralles Ludwig Balthasar (1776): Schattenriss und Annehmlichkeiten von Roswald. Breslau:
Johann Ernst Meyer.

- Zlá, Iveta (2024): Das kulturelle Kolorit ausgewählter westschlesischer Schlossresidenzen zwischen Barock und Aufklärung. Seine Form und Funktion. In: Zlá, Iveta/Šebestová, Irena: Form und Funktion im literarischen Kontext. Ostrava: Vydavatelství Ostravské univerzity, S. 11–19. <https://doi.org/10.15452/FuFLit2023.02>
- Zlá, Iveta/Niessnerová, Nelli (2024): Westschlesisches Heiligtum der Musen und Grazien. Das Schloss Rosswald in literatur- und kulturgeschichtlicher Perspektive. In: Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis. Studia Germanistica Nr. 35/2024, Ostrava: Vydavatelství Ostravské univerzity, S. 115–124. <https://doi.org/10.15452/StudiaGermanistica.2024.35.0008>

Internetquellen

URL 1: Česká divadelní encyklopedie [Tschechische Theaterencyklopädie]: https://encyklopedie.idu.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=306:hoditz-albert-joseph&Itemid=113&lang=cs/ [abgerufen am 29.08.2025]

INGRID PUCHALOVÁ

HEINE UND ICH
ZUR LITERARISCHEN BIPOLARITÄT IN FRIEDRICH
LÁMS LYRIK IM KONTEXT DER DEUTSCHSPRACHIGEN
DICHTUNG DER ZIPS VOR DEM HINTERGRUND DER
ZEITUNG *KARPATHEN-POST*

1 Einleitung

Im Blickpunkt der folgenden Studie¹ steht der auf Deutsch und Ungarisch publizierte Zipser Autor Friedrich Lám (1881–1955), dessen Werk bislang nur am Rande in der germanistischen Forschung Beachtung gefunden hat. Aufbauend auf bisherigen Überlegungen zur deutschsprachigen Literatur aus dem Gebiet der heutigen Slowakei soll in dieser Untersuchung versucht werden, Lám und sein Schaffen in den Kontext einer intertextuell ausgerichteten Literaturwissenschaft einzuordnen und neu zu bewerten. Im Zentrum der Analyse stehen dabei ausgewählte Gedichte, die Lám in der deutschsprachigen Regionalzeitung *Karpathen-Post* veröffentlichte. Durch die Untersuchung der intertextuellen Spannungsfelder soll gezeigt werden, inwiefern Lám als Vertreter einer mehrschichtigen regionalen Identität zwischen unterschiedlichen kulturellen Diskursen oszilliert und wie sich diese Ambivalenzen in seiner poetischen Sprache und Motivid niederschlagen. Angesichts der Tatsache, dass die Literatur der deutschsprachigen Gemeinschaften in der Slowakei nach wie vor ein weitgehend unerforschtes Terrain darstellt, erscheint es notwendig, mit dieser Studie einen Beitrag zur Sichtbarmachung dieser kulturellen und literarischen Peripherie zu leisten und damit zugleich Impulse für weiterführende Forschungen zu geben.

1 Die Studie entsteht im Rahmen des durch die staatliche slowakische Agentur für Forschung und Entwicklung (Agentúra na podporu výskumu a vývoja – APVV) geförderten interdisziplinären Forschungsprojektes „Verba volant scripta manent. Die Worte fliegen weg, das Geschriebene bleibt. Die *Karpaten-Post* als Quelle der regionalen Geschichte, Sprache und Kultur in der Zips an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert“ (APVV-0786–12), das von 2022 bis 2025 am Lehrstuhl für Germanistik der Pavol-Jozef-Šafárik-Universität in Košice/Kaschau durchgeführt wird.

2 Zur Methodologie – Zwischen Interkulturalität und Intertextualität

Seit den sechziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts lässt sich in der Literaturwissenschaft eine zunehmende Methodenvielfalt beobachten, die auf divergierende und teilweise miteinander konkurrierende theoretische Ansätze zurückgeht. Diese methodische Pluralität hat ein breit gefächertes Spektrum an Erkenntnismöglichkeiten eröffnet, das es kaum mehr erlaubt, einen Ansatz als den einzig gültigen zu betrachten. Aus verschiedenen theoretischen Richtungen heraus haben sich bedeutende Beiträge entwickelt, die nicht nur unterschiedliche Lesarten von Texten, sondern auch neue epistemologische Perspektiven auf Literatur, Kultur und Gesellschaft eröffnet haben.

Zu Beginn der neunziger Jahre verdichteten sich im Rahmen dieser theoretischen Diversifizierung die Bestrebungen, Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft zu begreifen. Dieser Schritt erwies sich jedoch keineswegs als selbstverständlich, da sich bereits der Kulturbegriff selbst einer einheitlichen Definition entzieht. Terry Eagleton etwa versteht Kultur als einen „Komplex von Werten, Sitten und Gebräuchen, Überzeugungen und Praktiken, die die Lebensweise einer bestimmten Gruppe ausmachen“ (Eagleton 2001: 51). Andere Theoretiker beschreiben wiederum Kultur als gewisse Summe der geltenden Werte, die sich in Religion, Recht, Staat, Wissenschaft, Kunst, Sprache oder Wirtschaft manifestieren und als Träger gesellschaftlich anerkannter oder zumindest vorausgesetzter Wertbezüge fungieren. Clifford Geertz schließlich charakterisiert Kultur als ein „Netz von Bedeutungen, in das der Mensch selbst verstrickt ist“ (Geertz 1983: 9–12).

Auf dieser theoretischen Grundlage versteht die Interkulturelle Literaturwissenschaft Kultur nicht als statische, monolithische Größe, sondern als dynamisches Feld wechselseitiger Interaktions- und Aushandlungsprozesse. Sie untersucht die Entstehung kultureller Differenzen gerade dort, wo Werte, Praktiken und symbolische Ordnungen aufeinandertreffen und sich gegenseitig transformieren. „Interkulturalität meint also nicht Interaktion zwischen Kulturen im Sinne eines Austauschs von je kulturell Eigenem, sondern zielt auf ein intermediäres Feld, das sich im Austausch der Kulturen als Gebiet eines neuen Wissens herausbildet und erst dadurch wechselseitige Differenzidentifikation ermöglicht“ (Hofmann 2006: 12–13). In diesem Sinne reflektiert Interkulturelle Literaturwissenschaft jene Verfahren der Bedeutungsproduktion, durch die kulturelle Alterität diskursiv hergestellt, verhandelt und textuell inszeniert wird.

Im Kontext interkultureller Forschung ermöglicht sich dadurch eine neue Perspektive auf die deutschsprachige Literatur außerhalb des deutschsprachigen Raums – insbesondere auf die deutschsprachigen literarischen Produktionen aus dem Gebiet der heutigen Slowakei. Diese Texte, lange Zeit am Rande der germanistischen Literaturgeschichtsschreibung verortet, offenbaren durch ihre hybride Sprach- und Identitätsstruktur ein komplexes

Geflecht kultureller und sozialer Bezugnahmen. Ihre Analyse verlangt nach methodischen Zugängen, die Mehrsprachigkeit, Grenzerfahrung und kulturelle Zwischenräume nicht als Defizit, sondern als produktives Erkenntnispotential begreifen.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts, insbesondere in den 1910er und 1920er Jahren, lässt sich innerhalb der deutschen Bevölkerung der Slowakei eine charakteristische Orientierungsbipolarität beobachten. Während sich die kulturelle Identifikation deutlich an den deutschsprachigen Zentren – vor allem Deutschland und Österreich – orientierte, blieb die politische und ideologische Loyalität, namentlich bei den Zipser Deutschen, traditionell auf Ungarn ausgerichtet. Diese doppelte Zugehörigkeit spiegelte ein historisch gewachsenes Bewusstsein wider, das sich nach dem Zusammenbruch der Habsburgermonarchie und der Gründung der Tschechoslowakei (1918) in einer ambivalenten Haltung manifestierte.

Auch die Wochenzeitung *Karpathen-Post*² artikulierte diese Spannung deutlich. Noch im Januar 1920 – also mehr als ein Jahr nach der Gründung der neuen Republik – erschien ein programmatischer Artikel unter dem Titel *Die Deutschen in der Zips*, in dem die kulturelle und emotionale Verbundenheit mit Ungarn ausdrücklich positiv bewertet wurde.

Wohin der Zipser kam, da blieb er ein Deutscher, bewahrte seine Liebe zu seinem Volke und seinem gebirgigen Vaterland. Aber daneben, daß wir gute Zipser Deutsche waren, waren wir auch gute Ungarn und liebten unser Vaterland und das Volk, das uns herrief und uns 800 Jahre hindurch ein treuer Beschützer und Bundesgenosse war [...] Wir waren nur keine Gegner, sondern entschiedene und begeisterte Anhänger der ungarischen Staatsidee, übten also nur die Loyalität, die jetzt auch die Slovaken [sic!] von uns fordern. (*Karpathen-Post*, 17.1.1920: 1)

Diese Passage verdeutlicht exemplarisch das Selbstverständnis einer Gemeinschaft, die sich zugleich als deutschsprachig, ungarisch, vor allem aber als zipserisch definierte – ein hybrides Identitätsmodell, das die politische Realität der Zwischenkriegszeit nicht ohne Spannungen überdauerte.

Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive lässt sich die *Karpathen-Post* als Medium des Literatur- und Kulturtransfers³ begreifen. Neben aktueller Berichterstattung bot sie

2 Die *Karpathen-Post* wurde in Késmárk (heute Kežmarok) herausgegeben und fungierte über einen Zeitraum von mehr als sechs Jahrzehnten (1876–1938) als zentrales publizistisches Organ der deutschsprachigen Minderheit in der multikulturellen Region Oberungarns. Ihr Erscheinungszeitraum fällt in eine Epoche tiefgreifender gesellschaftlicher, politischer und medialer Modernisierungsprozesse, in der Fragen nach Identität, Loyalität und kultureller Zugehörigkeit zunehmend an Bedeutung gewannen. Über die Funktion eines reinen Nachrichtenblattes hinaus bildete die *Karpathen-Post* ein intellektuelles Forum, das lokale, regionale und überregionale Diskurse miteinander verknüpfte.

3 Das Konzept des Kulturtransfers versteht kulturelle Austauschprozesse als dynamische, reziproke und vielschichtige Vorgänge, in denen inter- wie intrakulturelle Beziehungen gleichermaßen berücksichtigt

Raum für Beiträge aus Literatur, Wissenschaft, Sprachpflege und Kulturkritik. Sie stärkte einerseits das kulturelle Selbstbewusstsein der Zipser Deutschen, indem sie deren Sprache, Literatur und Geschichte sichtbar machte; andererseits integrierte sie die Region in den größeren Kommunikationsraum der deutschsprachigen Kultur Mitteleuropas. Damit fungierte sie nicht nur als Chronistin regionaler Ereignisse, sondern als transkulturelle Vermittlungsinstanz, die zentrale Diskurse der Moderne – Nation, Sprache, Kultur, Zugehörigkeit – im lokalen Kontext reflektierte und produktiv transformierte.

Eine ähnliche Funktion lässt sich auch der deutschsprachigen Literatur aus dem Gebiet der heutigen Slowakei zuschreiben. Sie entwickelte sich über Jahrhunderte hinweg unter komplexen gesellschaftlichen, sprachlichen und historischen Bedingungen. Wie Viera Glosíková hervorhebt, liegt ihre Besonderheit in der ausgeprägt regionalen Verankerung, die jedoch stets in einem produktiven Spannungsverhältnis zur gesamten deutschsprachigen Literaturtradition stand. Diese Literatur formierte sich demnach als eine spezifische kulturelle Formation, die sowohl lokale schöpferische Impulse aufnahm als auch kontinuierlich von überregionalen literarischen Strömungen beeinflusst wurde. Ihre Eigenart beruht auf einer Bipolarität in der Herausbildung literarischer Tradition – einerseits durch die Rezeption und Transformation eigener regionaler Ausdrucksformen, andererseits durch die fortwährende Auseinandersetzung mit den ästhetischen und thematischen Impulsen der gesamtdeutschen Literatur (vgl. Glosíková, 1995: 7).

Diese historisch gewachsene Verflechtung lässt sich nicht isoliert von den breiteren mitteleuropäischen Kultur- und Kommunikationsräumen betrachten, in denen die deutschsprachige Bevölkerung der Slowakei über Jahrhunderte hinweg lebte und wirkte. Die vielfältigen kulturellen Austauschprozesse zwischen den deutschen, ungarischen und slowakischen Bevölkerungsgruppen prägten die literarische Produktion ebenso wie die intellektuellen Diskurse der Zeit. Ein aufschlussreiches zeitgenössisches Dokument dieser kulturellen Wechselwirkungen stellt der am 22. August 1918 in der Zipser Zeitung *Karpathen-Post* veröffentlichte Aufsatzauszug unter dem Titel *Die literarischen Beziehungen zwischen Ungarn und Deutschland* dar. Verfasser des ursprünglich in der Leipziger *Illustrierten Zeitung* (Sondernummer 194, Nr. 3904) erschienenen Essays war der aus

werden. Im Mittelpunkt steht nicht das statische Ergebnis, sondern die Prozesshaftigkeit des Transfers, die sich zwischen Ausgangskultur, Vermittlungsinstanz und Zielkultur entfaltet. Dabei werden sowohl die beteiligten Objekte, Praktiken, Texte und Diskurse als auch deren Transformationen hinterfragt. Als auf soziologischen Prinzipien basierender Ansatz richtet die Kulturtransferforschung besonderes Augenmerk auf die Rolle von Vermittlerfiguren – Übersetzer, Verleger, Wissenschaftler oder Medien – sowie auf die Mechanismen der Selektion, Aneignung und produktiven Rezeption innerhalb der Zielkultur. Im Sinne von Helga Mitterbauer (2009: 25) lassen sich Kulturtransfers als Prozesse interkultureller Übertragung und Vermittlung kultureller Artefakte begreifen, wobei der Fokus auf der aufnehmenden Kultur liegt: Der Vorgang der Übertragung selbst wird als ebenso bedeutsam erachtet wie die konkrete Aneignung des übertragenen Artefakts.

Käsmark (Kežmarok) stammende Professor Dr. Arthur Weber. Weber beschreibt schon damals die Entwicklung der ungarischen Kultur über das letzte Jahrtausend als einen kontinuierlichen Prozess der Rezeption germanischer Kultureinflüsse.

... Die deutschen Klassiker fanden ihren Weg über Wien auch nach Ungarn. Klopstock rief hier ebenfalls patriotische Gefühle wach, und Ossian wurde zum Lieblingsdichter der Nation. Lessing trug viel zur Läuterung der Ansichten über das Drama bei, und durch ihn wurde Shakespeare zu einem wichtigen Faktor der ungarischen Kulturentwicklung. Herder erweckte das Interesse für die Volksdichtung, Schiller und der junge Goethe erregten Aufsehen. (Karpathen-Post 22.8.1918: 2)

Diese kulturelle Dynamik sei, so Weber, wesentlich durch die engen dynastischen und politischen Verbindungen zwischen den ungarischen Königen und den deutschen Herrschern sowie durch die deutsche Siedlungsbewegung in Ungarn bedingt gewesen. Beide Faktoren hätten entscheidend zur Formierung und Ausprägung der ungarischen Geisteskultur beigetragen. Webers Überlegungen verdeutlichen, wie stark die kulturelle Identität der Region auf Prozessen des Transfers, der Adaption und der Hybridisierung beruhte.

Zur Intertextualität

Diese Entwicklungslinien belegen, dass die deutschsprachige Literatur in der Slowakei von Beginn an durch Interkulturalität und Mehrsprachigkeit geprägt war. In ihrem Spannungsfeld zwischen regionaler Verwurzelung und transnationaler Zugehörigkeit manifestiert sich ein literarisches System, das nicht nur Teil der deutschen Literaturgeschichte ist, sondern zugleich ein eigenständiges Kapitel der mitteleuropäischen Kulturgeschichte bildet. In diesem Zusammenhang gewinnt das Konzept der Intertextualität eine zentrale Bedeutung. Es beschreibt jene Beziehungsgeflechte zwischen Texten, in denen kulturelle und diskursive Überschneidungen sichtbar werden. Der russische Literaturwissenschaftler und Kulturtheoretiker Michail Bachtin betonte bereits den dialogischen Charakter jeder sprachlichen Äußerung. Sprache trägt seines Erachtens stets die Stimmen anderer in sich und konstituiert sich im sozialen Dialog. Jede Äußerung ist daher, so Bachtin, in ein Netz „lebendiger dialogischer Fäden“ eingebunden (vgl. Bachtin 1973: 28, Bachtin 1979: 157). Die französische Philosophin, Literaturkritikerin und Psychoanalytikerin bulgarischer Herkunft Julia Kristeva übertrug diesen Gedanken auf die Texttheorie und prägte den Begriff der Intertextualität, indem sie zeigte, dass jeder Text als ein „Mosaik von

Zitaten“ entsteht – als Ort, an dem sich unterschiedliche Diskurse, Sprachen und kulturelle Bedeutungen kreuzen. Im „Raum eines Textes überlagern sich mehrere Aussagen, die aus anderen Texten stammen und interferieren“ (Kristeva 1972: 245).

Die Weiterentwicklung dieses Konzepts bei den französischen Theoretikern Roland Barthes und Gérard Genette führte zu einer systematischeren Erfassung transtextueller Beziehungen. Barthes' Konzept des „Todes des Autors“ (vgl. Barthes 2005: 57–63) radikalisierte die Vorstellung vom Text als offenem Bedeutungsraum, während Genette mit seiner Typologie der Transtextualität (Inter-, Para-, Meta-, Hyper- und Architextualität) ein präzises Instrumentarium zur Analyse literarischer Bezugssysteme bereitstellte.

In der Perspektive der interkulturellen Literaturwissenschaft gewinnt Intertextualität so eine doppelte Funktion. Einerseits ermöglicht sie die Analyse literarischer Bezüge und Traditionslinien, andererseits fungiert sie als Modell kultureller Übersetzung. Texte werden zu Schnittstellen, an denen sich kulturelle Diskurse überlagern, widersprechen oder gegenseitig modifizieren. Die intertextuelle Struktur eines Werkes spiegelt somit die interkulturelle Bedingtheit von Literatur wider – als dynamischen Raum des Austauschs, der Aushandlung und des wechselseitigen Verstehens.

3 Zum Autor Friedrich Lám (1881–1955)

Friedrich Lám wurde am 13. Mai 1881 in Käsmark (Kežmarok) in der Zips (Spiš) geboren und gilt als einer der bedeutendsten Vertreter der deutschsprachigen Lyrik aus dieser Zips-Region. Er studierte Philologie, Germanistik und Romanistik an der Universität in Budapest, wo er später auch lebte und ab 1935 als Fachberater und schließlich als Fachinspektor tätig war. Seinen Beruf als Neuphilologe übte Lám an verschiedenen höheren Schulen in Ungarn aus, unter anderem in Fünfkirchen (Pécs), Erlau (Eger) und Raab (Győr). Obwohl er einen Großteil seines Lebens in Ungarn verbrachte, betrachtete Lám das Deutsche als seine Muttersprache und die Zips als seine eigentliche Heimat. In der kulturell deutschfreundlichen Umgebung Ungarns jener Zeit fand er seine geistige und berufliche Wahlheimat. Seine literarische Tätigkeit begann bereits während seiner Studienzeit am Käsmarker Lyzeum. Erste Gedichte veröffentlichte er in verschiedenen deutschsprachigen Periodika, etwa in der *Karpathen-Post*, im *Zipser Boten*, in der *Zipser Heimat*, aber auch in der *Wiener Illustrierten*, im *Sonntagsblatt* und in der *Neuen Post*. Sein erstes gedrucktes Gedicht erschien 1898 unter dem Titel *Bein Grullnbräuden*. Im Jahr 1921 erschien Láms erste Gedichtsammlung *Zipser Treue*, gefolgt von der *Popperwasser* betitelten Sammlung im Jahr 1924. Letztere enthält Gedichte, die lyrische Bilder aus der Zips-Region, Gegenwart und Natur vermitteln. Der Band umfasst auch seine in der Mundart verfassten

Gedichte, die in eindrucksvoller Weise den Klang der Zipser Sprachlandschaft bewahren. Diese mundartlichen Texte finden sich auch in dem postum erschienenen Band *Unvergessene Heimat* aus dem Nachlass des Autors. Im Jahr 2021 hat Klara Berzeviczy (Berzeviczy 2021) mit dem Roman *Zipser Leute* das literarische Erbe Friedrich Láms erneut aufgegriffen und einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Dadurch wurde sein Werk, das tief in der kulturellen Identität und der sprachlichen Vielfalt der Zips verwurzelt ist, wieder in den Fokus der literaturwissenschaftlichen Aufmerksamkeit gerückt.

Lám und die *Karpathen-Post*

Die in Késmárk (heute Kežmarok) herausgegebene *Karpathen-Post* spielte bei der Vermittlung und Rezeption von Láms Werk eine wichtige Rolle. Sie veröffentlichte nicht nur regelmäßig seine Texte wie z. B. Gedichte, Essays, Erzählungen, sondern reflektierte auch seine literarische Tätigkeit kritisch und wohlwollend. In mehreren Ausgaben wurde auf seine Dissertation ebenso Bezug genommen wie auf seine poetischen und humoristischen Beiträge, was die Wertschätzung seiner Person innerhalb der deutschsprachigen Kulturöffentlichkeit der Zips belegt.

Besonders bemerkenswert ist die intensive Auseinandersetzung mit Láms Werk im Jahr 1937, als die *Karpathen-Post* in den Monaten von Ende Februar bis Ende Mai eine regelmäßig erscheinende Serie unter dem Titel *Ein großer Zipser Dichter: Friedrich Lám* veröffentlichte. In insgesamt neun Fortsetzungen (vom 27. Februar bis 22. Mai 1937) präsentierte die Redaktion eine umfassende literarische Würdigung des Autors, begleitet von Textproben – darunter auch Auszüge aus den bis dahin unveröffentlichten Manuskripten. Verfasser dieser Reihe war Prof. Dr. Julius Földessy⁴ (Budapest), dessen Beitrag ursprünglich auf einem Vortrag basierte, den er im „Szepesi Szövetség“ [Zipser Verband] in Budapest über Friedrich Lám gehalten hatte und der später auch in Studienform erschien. Seine Studie über Friedrich Lám bezeichnete die Redaktion als „eine blendende Arbeit, das Werk eines Kenners, der in Friedrich Lám einen großen Dichter entdeckt und mit Liebe, Begeisterung und tiefem Verständnis die Größe seiner Lyrik verkündet.“ (*Karpathen-Post* 27.2.1937: 2)

Die Artikelserie aus dem Jahr 1937 belegt, dass Lám in der späten Zwischenkriegszeit als repräsentative Gestalt der deutschsprachigen Literatur der Zips wahrgenommen wurde – als

4 Die Redaktion stellte Földessy als einen wichtigen Kenner der ungarischen und europäischen Dichtung vor: „Dr. Földessy ist einer der besten Kenner nicht nur der ungarischen, sondern der Poesie im allgemeinen. Seine feinen Werke, insbesondere das Buch ‚Tanulmányok és élmények az irodalomtörténet, esztétika és filozófia köréből‘ [Studien und Erlebnisse aus der Literaturgeschichte, Ästhetik und Philosophie] fanden in weitesten Kreisen Beachtung und reihten ihn in die Reihe der hervorragendsten Literaturhistoriker und Schriftsteller ein.“ (*Karpathen-Post* 27.2.1937: 2)

Symbolfigur einer kulturellen Tradition, die über regionale Grenzen hinausstrahlte. Diese nachträgliche Kanonisierung in der *Karpathen-Post* ist nicht nur Ausdruck literarischer Verehrung, sondern auch ein Versuch, den Dichter in den kulturhistorischen Diskurs der ungarischen und deutschsprachigen Moderne einzuschreiben.

Die vorliegende Studie konzentriert sich auf jene Texte, die er in der *Karpathen-Post* publizierte und die auch andere Aspekte wie Heimat- und Vaterlandsthematik seines Schaffens beleuchten – insbesondere jene, in denen sich intertextuelle Bezüge und kulturelle Dialoge offenbaren. Ziel ist es, den intertextuellen Kontext dieser Texte zu analysieren, um aufzuzeigen, wie Lám literarische und kulturelle Diskurse seiner Zeit aufnahm, transformierte und in einen vielschichtigen, grenzüberschreitenden Bedeutungszusammenhang einbettete.

Die Zeitung *Karpathen-Post* fungierte über einen Zeitraum von mehr als sechs Jahrzehnten (1876–1938) als zentrales publizistisches Organ der deutschsprachigen Minderheit in der multikulturellen Region Oberungarns. Die Wochenzeitung besaß eine doppelte Funktion. Sie war sowohl ein Leitmedium des politischen Lebens als auch ein wichtiger Träger kultureller Selbstrepräsentation in der Zips.

4 *Heine und Ich*. Zu intertextuellen Bezügen in den lyrischen Texten von Lám

Der Titel der vorliegenden Studie *Heine und ich* verweist auf einen der frühesten lyrischen Texte Friedrich Láms, der am 21. Juli 1904 in der deutschsprachigen Regionalzeitung *Karpathen-Post* erschienen ist.

Heine und ich.

„Saphire sind die Augen dein!“ —
 Gefungen hat es Heine,
 Doch kannt' er nicht mein Magedein,
 Das herzige, das kleine!

Weil er Dich, Lieb, gekannt nicht hat,
 Hätt' er's nicht dürfen singen!
 Pechschwarz ist seine Missethat, —
 Beweise will ich bringen:

— Der blauen Auglein Schelmenblick,
 Des Frohsinns munt'rer Bote, —
 Das ist für mich der beste Witz,
 Die schönste Anekdote!

O süßer blauer Sternlein Glanz!
 Du weißt mir zu berichten
 Von tollen Scherzen einen Kranz
 Und närrische Geschichten!

Drum Heine nicht, nur ich allein
 Darf dich, mein Schatz, begrüßen:
 „Saphire sind die Augen dein,
 Die lieblichen, die süßen!“

Friedrich Lám.

Anmerkung: Saphir war der berühmte Wiener Wigbold
 igarischer Feinst.

Quelle: Karpathen-Post 21.7.1904, S. 1

In diesem Gedicht nimmt Lám explizit Bezug auf Heinrich Heines bekanntes Gedicht *Saphire sind die Augen dein* und unterzieht es einer parodistischen Umformung. Die bewusste Transformation des Prätextes lässt sich im Sinne der Intertextualität als ein Verfahren literarischer Selbstverortung lesen. Lám etabliert einen imaginären Dialog mit Heine, den er zugleich verehrt und humorvoll herausfordert. Formale Unterschiede zu Heines Vorlage sind augenfällig. Während Heines Gedicht aus vier Strophen besteht, erweitert Lám das Schema auf fünf gleichlange Strophen zu je vier Versen. Er greift damit das klassische metrisch-lyrische Muster auf, variiert es jedoch subtil, um seine eigene poetische Stimme zu markieren. Auch semantisch verschiebt er den Referenzrahmen. Die Anrede gilt nicht der Geliebten, sondern dem österreichischen Satiriker Moritz Gottlieb (Moses) Saphir (1795–1858)⁵, wobei die Edelsteinmetaphorik ironisch transformiert wird. Lám spielt in seiner Parodie nicht nur auf den Namen Saphirs an, sondern auch auf dessen

5 Moritz Gottlieb (Moses) Saphir (1795–1858) war ein in Wien wirkender deutsch-jüdischer Publizist, Satiriker und Feuilletonist. Seine scharfsinnige, oft polemische Gesellschaftssatire machte ihn zu einer umstrittenen Figur der österreichischen Literatur des Vormärz.

witzig-ironischen Stil, wodurch die intertextuelle Referenz eine doppelte, semantisch-ironische Tiefenschicht erhält. Die Verse „Der blauen Aeuglein Schelmenblitz, / Des Frohsinns munt'rer Bote“ (Lám 1924: 3) illustrieren diese humorvolle Neubewertung und zeigen, wie Lám poetische Motive Heines aufgreift, verfremdet und für seine eigenen expressiven Zwecke umdeutet und auf diese Weise seine Bewunderung Moritz Gottlieb (Moses) Saphir ausspricht.

Die intertextuelle Dimension manifestiert sich zusätzlich in der Technik des Zitats. Lám übernimmt den Eröffnungs- und Schlussvers sowie den zweiten Vers „Die lieblichen, die süßen“ direkt aus Heines Gedicht und kennzeichnet diese Stellen durch Einführungsstriche. Im Sinne Bachtins Theorie der Dialogizität kann dies als bewusste literarische Verhandlung mit dem Kanon interpretiert werden. Lám überträgt einerseits Autorität auf Heine, beansprucht sie jedoch zugleich für seine eigene poetische Position. Der Titel *Heine und ich* bringt diese doppelte Geste prägnant zum Ausdruck – Lám erscheint zugleich als Bewunderer des Wiener Satirikers und Feuilletonisten Moritz Gottlieb (Moses) Saphir und als Herausforderer von Heinrich Heine.

Die poetologische Analyse zeigt, dass Lám durch diese Form intertextueller Bezugnahme seine eigene Autorität konstruiert, indem er die traditionelle Subjektivität des Autors relativiert und zugleich ein phantasmatisches Autor-Ich im „Anderen“ formt. Diese Ambivalenz von Aneignung und Verehrung wirkt als konstitutives Prinzip seines lyrischen Schaffens. Auch in späteren Texten, etwa im Gedicht *Die Zëpsersche Lorelei* (postum veröffentlicht im Auswahlband *Unvergessene Heimat*, 1996), setzt Lám auf parodistische Intertextualität. Er greift Heines *Die Loreley* auf und überträgt sie in die regionale Mundart der Zips, wobei Ironie und Humor erneut als zentrale Mittel poetischer Gestaltung fungieren.

Das am 26. Dezember 1918 in der *Karpathen-Post* veröffentlichte Gedicht *Heimweh* (*Nach Goethe*) knüpft wieder explizit an Johann Wolfgang von Goethes berühmtes *Lied der Mignon* (*Wilhelm Meisters Lehrjahre*) an und erweitert damit das von Lám in *Heine und ich* begonnene intertextuelle Dialogfeld um eine weitere zentrale Figur des deutschen Literaturkanons. Die Eröffnung mit der formelhaften Frage „Kennst du das Land...“ fungiert nicht nur als unmittelbares Zitat, sondern als bewusste poetische Strategie der Selbstverortung im Spannungsfeld zwischen klassischer Tradition und regionaler Eigenständigkeit.

Seinweh.

(Nach Goethe)

**kennst du das Land wo die Kartoffeln blühen,
Im Hochwald rote Preiselbeeren glühen,
Ein frischer Wind durch den Wachholder weht,
Im Tal der Flachs in blauer Blüht steht,
Kennst du es wohl?**

**Dahin, dahin
Will mich mein Herz mit tausend Fäden ziehn!**

**kennst du das Haus? Hoch ragt sein Schindeldach,
Dort stand einst meine Wiege im Gemach,
Des Ahnen Bild schaut von der Wand mich an:
— „Wie lang noch irrst auf schwankem Meer dein
[Rahn?]**

kennst du es wohl?

**Dahin, dahin
Möcht barfuß, auch als Bettler, gern ich ziehn!**

**kennst du des Hernadtales wilden Weg?
Die Eisenbahn braust auf gewundnem Steg;
Der Fluß tief unten diamanten schäumt,
Am Felsensturz bemooft die Fichte träumt.
Kennst du ihn wohl?**

**Dahin, dahin
Laß mich in meine Zipser Heimat ziehn!**

Friedrich Lám.

Quelle: Karpathen-Post 26.12.1918, S. 1

Während Goethe in seinem Text ein mediterranes Idealbild der Sehnsucht und Entgrenzung entwirft, transformiert Lám die romantische Landschaftsvision in ein spezifisch nordkarpatisches Idiom – Zitronen, Orangen und Myrten werden durch Kartoffelblüten, Preiselbeeren, Flachs und Wacholder ersetzt. Diese „Regionalisierung“ universaler romantischer Topoi verschiebt die Perspektive von der utopischen Ferne hin zur konkreten, sinnlich erfahrbaren Heimat. Das Ideal des Südens wird durch die Topographie der Zips substituiert, wodurch sich die poetische Sehnsucht in einen Ausdruck der Zugehörigkeit und Identitätsbehauptung verwandelt.

Im intertextuellen Gefüge von Láms Werk zeigt sich hier ein Verfahren, das bereits in *Heine und ich* und der *Zéperschen Lorelei* zu beobachten war. Der Autor greift kanonische Texte der deutschen Dichtung auf, verfremdet sie durch humoristische, parodistische oder heimatliche Transformationen und integriert sie in einen neuen, regional verankerten Diskurs. Intertextualität dient dabei als zentrales Mittel poetischer Selbstpositionierung. Lám bestätigt einerseits seine Zugehörigkeit zur deutschen Literaturtradition, indem er Goethe, Heine oder andere Klassiker zitiert, andererseits markiert er Distanz und Eigenständigkeit, indem er diese Vorlagen in sein eigenes kulturelles Koordinatensystem übersetzt.

Die Goethe-Anlehnung besitzt darüber hinaus eine deutliche poetologische Dimension. Wie im Dialog mit Heine thematisiert Lám auch hier das Verhältnis von Autorschaft, Tradition und kultureller Identität. Das lyrische Ich erkennt die Autorität des Klassikers an, *beansprucht* jedoch durch die geographische und sprachlich-symbolische Verschiebung ein eigenes poetisches Territorium. Im Sinne Bachtins lässt sich dieses Verfahren als dialogische Orientierung des Wortes verstehen – als literarischer Akt, der zwischen Aneignung und Hommage oszilliert.

Im Zusammenspiel mit den Heine-Texten ergibt sich somit eine klare poetische Linie. Lám führt die großen Stimmen der deutschen Romantik und Klassik in die kulturelle Peripherie seiner Heimat über und verwandelt sie in Instrumente regionaler Selbstdefinition. Seine intertextuellen Verfahren illustrieren exemplarisch das, was Julia Kristeva als „Mosaik aus Zitaten“ beschreibt – ein poetisches System, das Fremdes und Eigenes, Zentrum und Peripherie, Tradition und Innovation in ein dynamisches Spannungsverhältnis setzt.

Im weiteren, am 19. Dezember 1918 erschienenen Gedicht gleichen Titels (*Heimweh*) vertieft Friedrich Lám die bereits in *Heimweh (Nach Goethe)* angelegte intertextuelle Auseinandersetzung mit dem Motiv der Sehnsucht, diesmal jedoch unter deutlich erweiterten kulturgeographischen und poetologischen Vorzeichen. Während im zuerst besprochenen Text die goethesche Formel „Kennst du das Land...“ als Ausgangspunkt einer regionalen Umcodierung des südlichen Arkadiens in die konkrete Landschaft der Zips diente, entfaltet das spätere *Heimweh* ein noch komplexeres Spannungsfeld zwischen Weltläufigkeit und Verwurzelung, zwischen europäischer Bildungsreise und der Rückbindung an den Heimatort.

Das Gedicht, am Jahresende 1918 in der *Karpathen-Post*⁶ veröffentlicht, steht im unmittelbaren Kontext des politischen und kulturellen Umbruchs, der den Zerfall der Habsburgermonarchie begleitete. Gerade in dieser Phase fungierte das Periodikum als zentrales Forum einer deutschsprachigen, zunehmend marginalisierten Minderheitenkultur der Oberzips. In diesem Rahmen gewinnt Láms poetische Reflexion von Heimat eine deutliche zeitdiagnostische Dimension. *Heimweh* artikuliert die Erfahrung der Entortung und kulturellen Neuverortung im Angesicht des politischen Wandels.

6 In den Dezemberausgaben der *Karpathen-Post* des Jahres 1918 wurde in jeder Nummer ein lyrischer Text von Friedrich Lám veröffentlicht: *Die Dioskuren* (5. Dezember 1918), *Wir* (12. Dezember 1918), *Heimweh* (19. Dezember 1918) und *Heimweh (Nach Goethe)* (26. Dezember 1918). Diese Gedichte bilden thematisch und stilistisch eine geschlossene Einheit und sind von einem deutlichen Gefühl der Nostalgie und Melancholie geprägt. Sie reflektieren die Sehnsucht nach der verlorenen Heimat und den tiefen inneren Schmerz über den Zerfall der vertrauten kulturellen und gesellschaftlichen Ordnung nach dem Ende des Ersten Weltkriegs. Zugleich bringen sie Láms intensive emotionale Bindung an die Zips zum Ausdruck, die als zentrale Konstante seines lyrischen Schaffens verstanden werden kann.

Der Text entfaltet ein weiträumiges Panorama europäischer Kultur- und Erinnerungsräume – von Venedig, der Adria und den Alpen über das napoleonische Paris bis hin zu den „deutschen Auen“. Diese geografischen Bezüge sind jedoch nicht bloß topografische Markierungen, sondern aktivieren ein dichtes intertextuelles Netzwerk. Die „goldigblaue Adria“ evoziert das goethesche Italienmotiv, das in der deutschen Literatur seit der *Italienischen Reise* als Chiffre ästhetischer Erneuerung gilt. Das „Alpenglühn“ verweist auf die romantische Naturmetaphorik Schillers, während das Paris des Eiffelturms und Napoleons als Symbol weltgeschichtlicher Größe und kultureller Blüte erscheint.

Diese europäische Raumreise bleibt jedoch nur die Folie für das eigentliche semantische Zentrum des Gedichts – das titelgebende *Heimweh*. Trotz der Fülle kultureller Eindrücke wird das lyrische Ich von einer beständigen Sehnsucht nach der Heimat begleitet, die sich in der Schlusspassage zur affirmativen Rückwendung wie folgt verdichtet:

Wo die Föhren rauschen,
Blaue Berge lauschen,
Liegt das Land, wo ich das Licht ersah. (Karpathen-Post 19.12.1918: 2)

Hier verwandelt sich die romantische Bewegung des Fernwehs in eine poetische Topographie der Zugehörigkeit. Im Gegensatz zu Goethes *Mignon-Gedicht*, wo die Sehnsucht vom Norden in die südliche Fremde gerichtet ist, kehrt Lám die Bewegungsrichtung um. Aus der europäischen Welt des kulturellen Glanzes führt der Weg zurück in die Zipser Provinz, nach *Scepusia*. Diese Umkehrung der klassischen Reiserichtung markiert einen symbolischen Akt der Selbstverortung – eine poetische Rekonstruktion von Identität durch den Rückruf der Heimat. Zugleich bleibt das Gedicht nicht frei von Ironie. Die Zeile „Doch in allen Landen / Blieb ich unverstanden“ deutet eine selbstreflexive Brechung des Pathos an, die deutlich an Heinrich Heine erinnert. Die Verbindung von Empfindsamkeit und Distanz, von emotionaler Geste und intellektueller Ironie, verweist auf Láms souveräne Beherrschung literarischer Maskenspiele. Auch ein möglicher Bezug auf Moses Saphir, dessen satirische Formulierungen und ironischen Witz Lám in früheren Texten aufgegriffen hatte, lässt sich erkennen, insbesondere dort, wo das französische „Land des Geistes und Witzes“ zum Schauplatz poetischer Selbstironie wird.

Insgesamt konstituiert sich das Gedicht *Heimweh* als ein komplexes intertextuelles Geflecht, in dem Goethe, Heine und Saphir als kulturelle Resonanzräume dienen, die Lám poetisch transformiert und in eine regional geprägte Poetologie überführt. Die Zips wird darin nicht als Gegenbild der europäischen Kultur entworfen, sondern als ihr poetischer Resonanzraum – als authentischer Ort dichterischer Stimme.

Wie bereits in den früheren Texten zeigt sich auch hier Láms konsequente Strategie der intertextuellen Aneignung. Er führt die zentralen Motive der deutschen Klassik und Romantik – Sehnsucht, Natur, Reise, Heimat – in einen neuen kulturellen Kontext über und verbindet sie mit der Erfahrung regionaler Identität. Ganz im Sinne Julia Kristevas (1972) lässt sich auch dieses Gedicht als „Mosaik aus Zitaten“ lesen, in dem die Überlagerung und Umcodierung kultureller Zeichen einen produktiven Zwischenraum schafft, den Raum einer literarischen Selbstverortung zwischen Zentrum und Peripherie, Tradition und Neuschöpfung.

Zusammenfassend lässt sich in beiden *Heimweh*-Gedichten eine klare poetologische Entwicklungslinie erkennen, die auf Láms fortschreitende Auseinandersetzung mit dem literarischen Kanon und seiner eigenen kulturellen Verortung verweist. Während das frühere *Heimweh (Nach Goethe)* eine dialogische Transformation klassischer Motive der deutschen Literatur unternimmt und das goethesche „Kennst du das Land...“ in die konkrete Topographie der Zips überführt, erweitert das *Heimweh*, das am 19. Dezember 1918 veröffentlicht wurde, diesen Dialog in eine europäische Perspektive. Die lyrische Stimme durchquert ein imaginäres „kulturelles Europa“ – von Venedig über die Alpen bis nach Paris und Deutschland –, um schließlich im Topos der Rückkehr in die Heimat ihre poetische und emotionale Mitte zu finden.

Diese Bewegung von der literarischen Tradition zur individuellen und regionalen Identität verdeutlicht, wie Lám das Prinzip der Intertextualität im Sinne Julia Kristevas produktiv anwendet. Er nutzt den Kanon nicht als unverrückbare Autorität, sondern als diskursives Feld, in dem er seine eigene Stimme positioniert. Dabei entspricht sein Verfahren der Bachtin'schen Idee der „Dialogizität des Wortes“. Das lyrische Subjekt tritt mit den Stimmen Goethes, Heines und Saphirs in einen lebendigen Austausch, der sowohl Verehrung als auch ironische Distanz umfasst.

Zu den weiteren intertextuellen Bezügen bei Friedrich Lám

Auch in weiteren lyrischen Texten Friedrich Láms lassen sich intertextuelle Bezüge zu unterschiedlichen literarischen Traditionen erkennen. Am 24. November 1923 veröffentlichte die *Karpathen-Post* im Feuilleton elf kürzere Gedichte⁷ des Autors, die in ihrer thematischen und formalen Vielfalt das breite Spektrum seines dichterischen Schaffens

7 *Serenade, Am Ufer, Nacht, Am Teich, Der Pfau, Vor dem Dom, Feuerlilien, Im Zirkus, In der Schwimmschule, Das Zeitwort, Kindermund*

veranschaulichen. Im Folgenden sollen zwei dieser Texte – *Nacht* und *Der Pfau* – im Hinblick auf ihre intertextuellen und poetologischen Dimensionen untersucht werden.

Das Gedicht *Nacht* steht in enger Verbindung zur romantischen Nachtlyrik und reflektiert zugleich Einflüsse der symbolistischen und neuromantischen Dichtung.

Nacht

Im Vollmondzauber gleißen Erker, Stiegen,
Drauf lichtdurchbebt Efeuschatten schwanken.

Die Lüfte sich als samtne Ruhe schmiegen
Ums Silbergrau bejahrter Häuserflanken.

Die Fledermäuse sich im Glanze wiegen.

Der Brunnen rauscht verträumt im Marmorschranken.

Und nachtentzückt und erdentkettet fliegen

Mir sanft ins Reich der Märchen die Gedanken. (Karpathen-Post 24.11.1923: 6)

Die suggestive Bildsprache wie z. B. „Vollmondzauber“, „lichtdurchbebt Efeuschatten“, „Brunnen rauscht verträumt“ evoziert ein nächtliches Tableau, das an Eichendorffs und Novalis' poetische Visionen erinnert, zugleich aber durch formale Strenge und kontrollierte Klangführung an Stefan Georges Dingästhetik anschließt. Die Nacht erscheint hier nicht nur als Naturzustand, sondern als ästhetischer Resonanzraum, in dem sich poetische Wahrnehmung und Reflexion überlagern. Das lyrische Ich wird zum Medium der Wandlung – zwischen Diesseitigkeit und Transzendenz, zwischen Traum und künstlerischer Selbstvergewisserung. Im Sinne einer intertextuellen Dialogizität transformiert Lám das romantische Nachtmotiv in eine moderne, selbstreflexive Poetologie. Das Reich der Märchen wird nicht mehr als Fluchort, sondern als innerer Imaginationsraum verstanden, in dem Sprache selbst zur Gestalterin der Wirklichkeit wird.

Einen gänzlich anderen, doch ebenso intertextuell reichen Zugang eröffnet das Gedicht *Der Pfau*. Es lässt sich im Kontext der deutschsprachigen Literatur als komplexes Geflecht von Bezügen lesen, das klassische und moderne poetische Traditionen miteinander verknüpft. Zentral ist die Verbindung von Tierallegorie, impressionistischer Bildästhetik und der Form des Dinggedichts. Wie im klassischen *Dinggedicht* (etwa bei Rilke oder George) steht das Objekt – hier das Tier – im Zentrum einer konzentrierten ästhetischen Betrachtung. Der beschreibende Blick erhebt sich über den bloßen Naturalismus und gewinnt symbolische Tiefe. Der Pfau wird zur Chiffre des Schönen, zugleich aber auch der Eitelkeit und Hierarchie.

Der Pfau

Es hält der Hahn im Hofe Heeresschau,
 Rot glüht sein Helm zum schwarzen Schwingenstaat.
 Die Brust der Enten schillert grün und blau,
 Perlhühner sprühn im Pfesfer-Salz-Ornat.
 Sein lila Bäffchen bläht beim Taubengrau
 Der Puter wie der Bischof im Brokat.
 Die bunte Pracht besiegend schlägt ein Pfau
 Schneeweiß und stolz sein reines Lilienrad. (Karpathen-Post 24.11.1923: 6)

Die Tierdarstellung folgt einer stark emblematischen Logik. Der Hahn erscheint als Heerführer, der Puter als Bischof im Brokat, während der Pfau mit seinem „reinen Lilienrad“ den Höhepunkt der Szene bildet. Diese anthropomorphisierende Technik knüpft an die barocke Emblemichtung und an die Fabeltradition der deutschen Literatur an, in denen Tiere als Spiegel menschlicher Eigenschaften und sozialer Ordnungen fungieren. Zugleich finden sich Parallelen zur romantischen Farb- und Naturpoetik bei Eichendorff oder Novalis, in der Farbe nicht bloß visuelle Qualität, sondern Ausdruck innerer Bewegung und Idee ist. Die Farbigkeit – Rot, Grün, Blau, Lila, Schneeweiß – entfaltet eine synästhetische Spannung zwischen Klang, Licht und Bewegung.

Darüber hinaus lassen sich deutliche intertextuelle Bezüge zur Lyrik Detlev von Liliencrons erkennen, insbesondere zu dessen impressionistischer Momentdichtung. Wie bei Liliencron werden kurze Szenen und visuelle Eindrücke zu verdichteten Bildmomenten, in denen Bewegung und Farbe zugleich Wahrnehmung und Empfindung ausdrücken. Lám verbindet diese impressionistische Wahrnehmungsästhetik mit subtiler Gesellschaftskritik. Die Zuordnung menschlicher Rollen an die Tiere – „Heeresschau“, „Bischof in Brokat“ – fungiert als ironischer Kommentar zu sozialer Eitelkeit und Hierarchie.

Auch formal zeigt sich Lám als ein bewusster Gestalter. *Der Pfau* folgt dem Prinzip des sogenannten Sizilianen, einer kurzen, pointierten Gedichtform, die aus der italienischen Volksdichtung stammt und im Deutschen vor allem durch ihre Prägnanz und innere Geschlossenheit rezipiert wurde. Lám adaptiert dieses Prinzip, indem jede Verszeile ein abgeschlossenes, emblematisches Bild enthält, das in der Schlusspointe dem „reinen Lilienrad“ kulminiert. Damit verbindet er klassische Formstrenge mit impressionistischer Bildlogik und moderner Verdichtung.

Beide Gedichte, *Nacht* und *Der Pfau*, offenbaren zwei komplementäre Seiten von Lams poetischer Poetik, einerseits die kontemplativ-symbolische Verinnerlichung der Natur, andererseits die ironisch-distanzierte Beobachtung gesellschaftlicher Strukturen. Beide

Texte belegen, wie Lám intertextuelle Verfahren nutzt, um die Grenzen zwischen Tradition und Moderne, zwischen Nachahmung und Eigenständigkeit produktiv zu überschreiten.

Im Folgenden soll noch kurz die Aufmerksamkeit auf das Gedicht *Requiem* gerichtet werden, auf das auch Professor Földessy in seinem in der *Karpathen-Post* am 15. Mai 1937 veröffentlichten Artikel *Ein großer Zipser Dichter: Friedrich Lám* hinweist. Dieses Gedicht nimmt innerhalb von Láms lyrischem Œuvre eine besondere Stellung ein, da es sowohl thematisch als auch formal eine Verdichtung zentraler Motive seines Schaffens erkennen lässt. Die Analyse wird sich daher insbesondere auf die in *Requiem* zum Ausdruck kommenden Aspekte von Vergänglichkeit, Erinnerung und geistiger Heimat konzentrieren, die zugleich charakteristische Elemente der gesamten poetischen Welt Friedrich Láms darstellen.

Requiem

Es naht der Herbst, der Kirchenfürst,
 Im Kardinalstulare,
 Bei bleicher Aftern Kerzenpracht
 Dem fahlen Waldaltare.

Den lila Teppich breitet aus
 Der Krokus ihm zum Ruhme,
 Es schwenkt voll Huld den Hirtenstab
 Die goldne Sonnenblume.

Vor ihm sich beugen mönchisch tief
 Der Sträucher braune Kutten,
 Prälatenartig zugeknöpft
 * Mit roten Hagebutten.

Mit blauen Kinderaugen sehn
 Die frommen schlanken Schlehen
 Zu Sommers großem Totenamt
 Den Kirchenfürsten gehen.

Den Katafalk umschimmern leis,
 Vergrämt Marienfäden,
 Die auswärts flatternd silberlicht,
 Von Auferstehung reden.

Ein Grablied orgelt trüb der Wind.
 — Im Trauerblätterregen
 Gibt mit der Sonne Goldmonstranz
 Der Kardinal den Segen. (Karpathen-Post 1.5.1937: 2)

Der Text steht in der Tradition einer Naturlyrik, die seit der Romantik den Jahreszeitenzyklus als Ausdruck metaphysischer und existenzieller Erfahrung deutet, verbindet diese jedoch mit einer stark liturgischen und bildhaften Symbolik, die an barocke und katholische Ritualästhetik erinnert.

Bereits die eröffnenden Verse – „Es naht der Herbst, der Kirchenfürst, / Im Kardinalstulare“ – inszenieren den Übergang der Jahreszeit als sakrales Schauspiel. Die Natur erscheint nicht mehr als bloßer Schauplatz, sondern als geweihter Raum, in dem die Wandlungsprozesse des Lebens und Sterbens in eine religiöse Allegorie übersetzt werden. Diese sakralisierende Metaphorik weist deutliche intertextuelle Bezüge zu Eichendorffs und Mörikes religiös durchdrungener Naturlyrik auf, in der die Natur als Offenbarungsmedium einer höheren Ordnung verstanden wird. Zugleich aber transformiert Lám dieses romantische Motiv in eine symbolistische Bildsprache, in der das Sakrale ästhetisch stilisiert und zugleich ironisch gebrochen erscheint.

Intertextuell bemerkenswert ist die durchgehende Verwendung katholischer Terminologie wie z. B. „Kardinalstulare“, „Hirtenstab“, „Sonnenblume“ als Monstranzsymbol, „Totenamt“, „Katafalk“, die einerseits an barocke Kirchenpoesie erinnert, andererseits jedoch mit der impressionistischen Farbästhetik und synästhetischen Sensibilität des Fin de Siècle verschmilzt. Die Verbindung von Farbsymbolik und liturgischem Gestus wie z. B. „lila Teppich“, „goldne Sonnenblume“, „rote Hagebutten“, „blauen Kinderaugen“ schafft eine visuelle Polyphonie, die als dichterische „Messe der Natur“ gelesen werden kann.

Eine weitere intertextuelle Linie führt zu Rainer Maria Rilkes Dinggedichten und insbesondere zu dessen „Herbsttag“ und „Herbst“, in denen die Naturprozesse als rituelle und existentielle Übergänge gestaltet sind. Wie bei Rilke erhält der Herbst bei Lám eine transzendente Dimension. Er wird als „Kirchenfürst“ personifiziert, der das „Totenamt“ des Sommers zelebriert. Doch während Rilke die kosmische Einsamkeit und das Schweigen der Natur betont, wählt Lám den Weg der barocken Theatralität – sein Herbst ist nicht stumm, sondern liturgisch sprechend, reich an Farbe, Bewegung und Klang. Damit entsteht ein ästhetischer Hybrid aus Symbolismus, Spätromantik und moderner Naturmetaphorik.

Auch das Motiv der *Marienfäden*, die „von Auferstehung reden“, verweist intertextuell auf die religiöse Bildtradition des Trostes und der Transzendenz, wie sie etwa in Hölderlins späten Hymnen oder bei Stefan George anklingt. Zugleich aber transformiert Lám diese Vorstellung durch ironisch-distanziertes Pathos. Der „Kardinal“ spendet den „Segen“ im

„Trauerblätterregen“ – ein sakrales Bild, das zugleich Vergänglichkeit und Feierlichkeit vereint.

Im formalen Sinne lässt sich *Requiem* als Variation des Dinggedichts lesen, in dem nicht ein Objekt, sondern ein Prozess – der Herbst als Verkörperung des Sterbens – zum zentralen „Ding“ der Betrachtung wird. Diese Objektivierung des Naturvorgangs steht in einer Linie mit der von Rilke und George entwickelten Ästhetik des „sprechenden Gegenstandes“, wird bei Lám jedoch durch narrative Dynamik und allegorische Rollenverteilung – Kardinal, Prälaten, Schlehenkinder – erweitert.

Insgesamt lässt sich *Requiem* als ein intertextuelles Kreuzungsfeld verstehen, in dem barocke Allegorie, romantische Naturmetaphorik, symbolistische Farb- und Klangkunst sowie moderne Formstrenge aufeinanderstoßen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich in den drei Gedichten – *Nacht*, *Der Pfau* und *Requiem* – eine zunehmende Verdichtung intertextueller Verfahren zeigt, die von impressionistischen Stimmungsbildern über allegorisch-symbolische Miniaturen bis zu einer komplexen metaphysischen Naturallegorie führt. Während *Nacht* die ästhetische Wahrnehmung des Lichts und der Bewegung in eine fast märchenhafte Intertextualität romantischer Nachtlyrik überführt, entfaltet *Der Pfau* ein Spiel mit der barocken Emblematik und der impressionistischen Form des Dinggedichts. *Requiem* schließlich hebt diese Verfahren auf eine höhere symbolische Ebene, in der Natur, Religion und Kunst zu einem einheitlichen poetischen System verschmelzen.

Láms intertextuelle Poetik lässt sich somit als ein dialogisches Verfahren zwischen Tradition und Innovation beschreiben. In der bewussten Aufnahme und Transformation literarischer Vorlagen – von Goethe, Heine und Eichendorff über Liliencron und Rilke bis zu George – schafft er eine eigenständige Synthese, die das literarische Erbe nicht imitiert, sondern neu kontextualisiert.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass das dichterische Werk Friedrich Láms eine der vielschichtigsten und zugleich aufschlussreichsten Stimmen der deutschsprachigen Literatur aus der Zips darstellt. In seinem Schaffen spiegelt sich die kulturell-politische Ambivalenz der Zipser Deutschen, die zwischen ungarischer Staatsloyalität, deutscher Bildungstradition und regionaler Identität oszillierten. Obwohl Lám den größten Teil seines Lebens in Budapest verbrachte, blieb seine emotionale Bindung an die Zipser Heimat unverkennbar. Diese Verbindung zwischen kultureller Zugehörigkeit und innerer Distanz

bildet den Grundton seiner poetischen Welt – eine Welt, in der Erinnerung, Landschaft und Sprache zu Trägern eines kollektiven Gedächtnisses werden.

Bereits in seinen frühen Gedichten, publiziert in der *Karpathen-Post* und anderen Periodika, offenbart sich Láms Fähigkeit, regionale Themen in einen universalen, ästhetisch hoch differenzierten Kontext zu überführen. Seine Texte, etwa *Die Dioskuren*, *Wir*, *Heimweh* oder *Requiem*, sind Ausdruck einer tiefen Nostalgie und eines metaphysischen Heimatgefühls, das weit über sentimentale Topoi hinausgeht. Lám beschreibt die Zips nicht als idyllische Landschaft, sondern als geistigen Raum, in dem Geschichte, Natur und individuelle Erfahrung ineinander verschmelzen. Dieses poetische Konzept einer „unvergessenen Heimat“ ist weniger ein Rückzug ins Vergangene als vielmehr ein Versuch, kulturelle Identität unter den Bedingungen der Moderne neu zu definieren.

In seinen Gedichten lässt sich eine stetige Verdichtung intertextueller Verfahren beobachten. Lám transformiert klassische und romantische Vorbilder – von Goethe, Heine und Eichendorff bis zu Liliencron, Rilke und George – in eine eigenständige symbolistische Poetik, die sich zwischen formaler Strenge und musikalischer Sprachbewegung verortet. Besonders im *Requiem* kulminiert diese Tendenz zu einer intertextuellen Synthese, in der Natur, Religion und Kunst zu einem geschlossenen ästhetischen System verschmelzen. Hier zeigt sich, dass Lám das dichterische Erbe nicht als starres Modell, sondern als offenen Dialog begreift, in dem kulturelle Tradition und individuelle Erfahrung unauflöslich miteinander verbunden sind.

Sein Werk ist darüber hinaus geprägt von einer spezifischen Spannung zwischen Ideal und Ironie. Die Zuneigung zur Heimat und die Liebe zu ihren Menschen werden in seinen Texten häufig durch humoristische Brechungen relativiert, wodurch ein ambivalenter Ton entsteht, der zwischen Ernst und Heiterkeit, Nähe und Distanz oszilliert. Gerade in seinen mundartlichen und humoristischen Texten – etwa in den sogenannten *Besler Steckel* oder im Gedicht *Pädagogentod* – treten Láms feine Beobachtungsgabe und sein humanistisch grundierter Witz zutage. Diese poetische Verbindung von Ironie und Empathie verweist auf eine tiefe ethische Dimension seines Schreibens, die das Komische als Erkenntnismodus begreift und das Alltägliche in seiner existenziellen Bedeutung sichtbar macht.

Die ideologische und sprachliche Vielschichtigkeit seiner Lyrik offenbart Lám als Autor, der sich in einem kulturellen Grenzraum bewegt. Sein Werk trägt sowohl ungarophile als auch deutsch-patriotische Züge, doch überwiegt letztlich die universale, poetisch sublimierte Idee der Heimat als geistiges Prinzip. In dieser Hinsicht steht Lám exemplarisch für jene Generation von Autoren, die nach dem Zerfall der Donaumonarchie versuchten, kulturelle Kontinuität in einem sich neu ordnenden Europa literarisch aufrechtzuerhalten. Seine Texte sind somit auch Ausdruck eines spezifisch mitteleuropäischen Bewusstseins, das Vielfalt nicht als Bruch, sondern als Grundlage künstlerischer Identität begreift.

Aus einer literaturhistorischen Perspektive gewinnt Láms Werk dadurch an exemplarischem Wert. Es veranschaulicht, dass die literarische Moderne nicht nur in den urbanen Zentren, sondern auch an den kulturellen Peripherien Europas entstand – als Ergebnis von Übersetzung, Aneignung und Transformation. Die Zips wird bei Lám zu einem Ort poetischer Vermittlung, an dem sich die Stimmen der europäischen Literaturtradition neu artikulieren. Sein Schreiben belegt, dass literarische Innovation gerade dort entsteht, wo kulturelle Grenzen durchlässig werden.

Für die zukünftige Forschung eröffnet sich hier ein breites Feld. Die editorische Aufarbeitung seiner verstreuten Publikationen, die detaillierte Untersuchung seiner intertextuellen Verfahren und die Kontextualisierung im Rahmen einer transregionalen Literaturgeschichte Mitteleuropas könnten neue Erkenntnisse über die Dynamik deutschsprachigen Schreibens außerhalb des „Zentrums“ liefern. Friedrich Lám erscheint somit als Schlüsselautor einer interkulturellen Moderne, in der sich die poetische Reflexion von Heimat, Sprache und Identität zu einem komplexen ästhetischen System verdichtet.

Láms literarisches Werk fordert dazu auf, die deutschsprachige Literatur der Slowakei nicht länger als Randerscheinung zu betrachten, sondern als integralen Bestandteil der mitteleuropäischen Geistesgeschichte – als literarische Stimme, die aus der Peripherie heraus eine universale, zugleich zutiefst menschliche Perspektive formuliert.

Literatur

- Bachtin, Michail M. (1973): *Problémy poetiky románu* [Probleme der Poetik des Romans]. Bratislava: Slovenský spisovateľ.
- Bachtin, Michail M. (1979): *Die Ästhetik des Wortes*. Übersetzt von Rainer Grübel und Sabine Reese. Berlin: Suhrkamp.
- Barthes, Roland (2005): *Der Tod des Autors*. In: Barthes, Roland (2005): *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 57–63.
- Barthes, Roland (2005): *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berzeviczy, Klára (2021): *Zipser Leute*. St. Ingbert: Conte, Edition Noack&Block.
- Blumensath, Heinz (Hg.) (1972): *Strukturalismus in der Literaturwissenschaft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Birk, Matjaž (2009): *Zwischenräume. Kulturelle Transfers in deutschsprachigen Regionalperiodika des Habsburgerreiches (1850–1918)*. Wien/Berlin: LIT.
- Csáky, Moritz (2019): *Das Gedächtnis Zentraleuropas. Kulturelle und literarische Projektionen auf eine Region*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau. <https://doi.org/10.7767/9783205208792>

- Csáky, Moritz (2016): Zentraleuropa: Karriere eines kulturwissenschaftlichen Paradigmas. In: Marinelli-König, Gertraud/Hofeneder, Philipp (Hg.) (2016): „Neue Bienen fremder Literaturen“. Der literarische Transfer zwischen Kulturen und dem deutschsprachigen Raum im Zeitalter der Weltliteraturen (1770–1850). Wiesbaden: Harrassowitz, S. 15–42. <https://doi.org/10.2307/j.ctvc5pg4d.6>
- Eagleton, Terry (2001): Was ist Kultur? München: Verlag C.H. Beck.
- Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Genette, Gérard (2007): Fikce a vyprávění [Fiktion und Erzählung]. Praha: Theoretica – Ústav pro českou literaturu.
- Geisenhanslücke, Achim (2006): Einführung in die Literaturtheorie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Glosíková, Viera (1995): Handbuch der deutschsprachigen Schriftsteller aus dem Gebiet der Slowakei (17.–20. Jahrhundert). Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Künste.
- Glosíková, Viera (1994): Deutschsprachige Literatur der 20er Jahre in der Slowakei. In: brücken. Germanistisches Jahrbuch. Tschechien–Slowakei 1994. Berlin/Prag/Prešov: brücken-Verlag, S. 59–72.
- Kristeva, Julia (1972): Probleme der Textstrukturation. In: Blumensath, Heinz (Hg.) (1972): Strukturalismus in der Literaturwissenschaft. Köln: Kiepenheuer & Witsch. S. 243–262.
- Lám, Friedrich (1996): Unvergessene Heimat. Gedichte aus dem Nachlaß. Auswahl und Einleitung von Aurel Emil Emeritzky. Stuttgart: Buchdruckerei Hans Hawelka.
- Lám, Friedrich (1924): Popperwasser. Gedichte. Kežmarok: Paul-Sauter-Verlag.
- Marinelli-König, Gertraud/Hofeneder, Philipp (Hg.) (2016): „Neue Bienen fremder Literaturen“. Der literarische Transfer zwischen Kulturen und dem deutschsprachigen Raum im Zeitalter der Weltliteraturen (1770–1850). Wiesbaden. Harrassowitz. <https://doi.org/10.2307/j.ctvc5pg4d>
- Meier, Jörg (1993): Untersuchungen zur deutschsprachigen Presse in der Slowakei. Sprache und Geschichte der Zeitung „Zipser Anzeiger/Zipser Bote“, Levoča: Modrý Peter.
- Mitterbauer, Helga (2009): Mittler und Medien. Reflexion über zentrale Kategorien der Kulturtransferforschung. In: Birk, Matjaž: Zwischenräume. Kulturelle Transfers in deutschsprachigen Regionalperiodika des Habsburgerreiches (1850–1918). Wien/Berlin: LIT, S. 25–37.
- Papsonová, Mária/Puchalová, Ingrid (Hg.) (2010): Nemecké nárečia na Slovensku – Deutsche Mundarten in der Slowakei. Košice: UPJŠ-Verlag.

Puchalová, Ingrid (2010): Die Zëpsersche Lorelei oder die deutschsprachige Literatur aus der Slowakei aus der Sicht der Interkulturellen Literaturwissenschaft. In: Papsonová, Mária/ Puchalová, Ingrid (2010): Nemecké nárečia na Slovensku – Deutsche Mundarten in der Slowakei. Košice: UPJŠ-Verlag, S. 113–129.

Rudolf SDS, Rainer P./Ulreich, Eduard (1988): Karpatendeutsches Biographisches Lexikon. Stuttgart: Arbeitsgemeinschaft der Karpathendeutschen aus der Slowakei.

Zeitungen

Karpathenpost – volksdeutsches Wochenblatt zur Förderung der gesamten Belange des Zipser Deutschtums. Käsmark: [Verlag nicht ermittelbar] <https://www.difmoe.eu/periodical/uuid:d8d5983f-527b-432d-af10-b09476f4f108> (letzter Zugriff: 27.10.2025).

NÓRA RADICS

DIE INTERKULTURELLE PERSPEKTIVE IN DER DEUTUNG DES ERINNERUNGSWERKS „MEHR MEER“ VON ILMA RAKUSA

1 Einleitung

In einer Welt mit intensiven gesellschaftlichen Veränderungen, wie zum Beispiel in den ost- und mitteleuropäischen Regionen, sind die Themen Migration, Mehrsprachigkeit, Heimatsuche, Fremdheit, (Nicht-)Zugehörigkeit immer aktuell. Die transkulturelle Identität, nicht nur von einzelnen Personen, sondern auch von Nationen, Kulturräumen, ethischen Gruppen etc. stellt einen faszinierenden Forschungsgegenstand dar. Literatur als Ausdrucksform gilt hier als ein besonders sensibles Medium zur Verarbeitung und Präsentation von komplexen Identitätsformen, interkulturellen Erfahrungen und hybriden Lebensformen.

Die ungarisch-slowenische Abstammung von Ilma Rakusa ist ein häufig diskutiertes Thema in der Fachliteratur, und Themen wie Sprache, Kultur, Identität, Verfremdung, Erinnerung und Heimatlosigkeit prägen fortdauernd ihre Texte. Das autobiographisch gefärbte Buch „Mehr Meer“ zeigt uns die Erfahrungen eines Lebens im „Unterwegssein“, wo häufige geographische Grenzüberschreitungen und kulturelle Raumwechsel bestimmend sind. Ähnlich prägend wirken aber auch die Stunden des Wartens und des Innehaltens, wie zum Beispiel die Stunden des Nachmittagsschlafs hinter geschlossenen Jalousien, die sie halbträumend, phantasierend verbringt. Schon am Anfang des Buches bezeichnet sich die Ich-Erzählerin als „ein Kind der Jalousien“ (Rakusa 2009: 9) – eine Metapher, die das Warten, das Dazwischen-Sein, die Reflexion und das Nicht-Dazugehören prägnant zum Ausdruck bringt.

Die vorliegende Arbeit sucht eine Antwort auf die Frage, wie die Hauptfigur in „Mehr Meer“ eine transkulturelle Identität entwirft und welche stilistischen Mittel sie zum literarischen Ausdruck einer interkulturellen Wahrnehmung des Weltgeschehens entwickelt. Basis der Analyse bildet Wolfgang Welschs Konzept der Transkulturalität, das tradierte, nationalkulturelle Identitätsmodelle hinter sich lässt. Kultur wird durch Welsch nicht mehr als fixierte, sondern als fließende und durchlässige Größe verstanden, in der

Individuen die Konvergenzen ihrer mehrfachen kulturellen Prägungen selbst steuern und damit neue Identitätsfiguren entwickeln können.

Im Folgenden werde ich transkulturelle Denkformen in Rakusas Buch anhand ausgewählter Textstellen aufzeigen, die im Text entwickelten Erinnerungsstrategien analysieren und die literarische Verarbeitung interkultureller Erfahrungen im Kontext aktueller Identitätsdiskurse beleuchten.

Ich war ein Unterwegskind.

In der Zugluft des Fahrens entdeckte ich die Welt, und wie sie verweht.

Entdeckte das Jetzt, und wie es sich auflöst.

Ich fuhr weg, um anzukommen, und kam an, um wegzufahren.

Ich hatte einen Pelzhandschuh. Den hatte ich.

Vater und Mutter hatte ich.

Ein Kinderzimmer hatte ich nicht.

Aber drei Sprachen, drei Sprachen hatte ich.

Um überzusetzen, von hier nach dort. (Mehr Meer: 76)

2 Ilma Rakusa – biographischer und kultureller Hintergrund

Ilma Rakusa wurde 1946 in Rimavská Sobota (ung. Rimaszombat), auf dem Gebiet der heutigen Slowakei, als Tochter einer Ungarin und eines Slowenen geboren. Diese Herkunft vereint zwei bedeutende kulturelle Welten von Mitteleuropa, und ihre frühe Kindheit war von häufigen Ortswechseln geprägt (Budapest, Ljubljana, Triest). Die Familie siedelte sich endgültig in Zürich an, wo Ilma auch die Schule besuchte. Später studierte sie unter anderem in Paris, Leningrad (Sankt Petersburg) und Zürich. Während dieser Studienjahre im Ausland hatte sie auch die Möglichkeit, tiefgreifende interkulturelle Erfahrungen zu sammeln.

Rakusa selbst bezeichnet sich als „Grenzgängerin“, deren Schreiben aus den Zwischenräumen verschiedener kultureller Zugehörigkeiten speist. In ihren Essays und Interviews betont sie immer wieder, dass sie sich keiner einzigen Nation oder Kultur vollständig zugehörig fühlt. Aus dieser Offenheit gegenüber einer pluralistischen und ambivalenten Grundhaltung leitet sie schließlich auch ihre literarische Weltwahrnehmung ab, die sie zu einer exemplarischen Vertreterin der transkulturellen Literatur im deutschsprachigen Raum macht.

3 Theoretischer Rahmen: Transkulturalität nach Welsch

Die theoretische Grundlage dieser Analyse bildet das Konzept der Transkulturalität, wie es von Wolfgang Welsch entwickelt wurde. Nach Welsch können die Begriffe „Multikulturalität“ und „Interkulturalität“ die heutige komplexe kulturelle Realität nicht adäquat erfassen. Kulturen funktionieren als dynamische Netzwerke für Welsch, die sich ständig bewegen und einander gegenseitig durchdringen. Die Menschen haben multiple kulturelle Zugehörigkeiten, sie sind Träger transkultureller Identitäten. Diese Identitäten sind nicht stabil oder klar abgrenzbar, sondern immer im Prozess einer Verwandlung, immer offen und plural.

Bereits in seinem Werk „Grenzgänge der Ästhetik“ (1996) entwickelt Wolfgang Welsch eine Perspektive, die auf die Überschreitung fester Grenzen abzielt – zunächst im Kontext ästhetischer Erfahrung. Die dort behandelte Durchlässigkeit zwischen Kunstgattungen, Medien und Wahrnehmungsformen bildet eine gedankliche Vorstufe zu seinem späteren Konzept der Transkulturalität. Die Vorstellung, dass kulturelle und ästhetische Praktiken in einem stetigen Prozess der Vernetzung und Transformation stehen, findet in „Mehr Meer“ von Ilma Rakusa eine literarische Entsprechung: Auch hier werden Grenzen – zwischen Sprachen, Orten und Erinnerungsebenen – beständig überschritten und neu verknüpft.

Die Vernetzung von kulturellen Elementen ist nach der Sicht von Wolfgang Welsch besonders wichtig bei der Entstehung von transkultureller Identität. In „Mehr Meer“ wird es nicht nur durch die thematische Darstellung der vielseitigen Sozialisation der Protagonistin sichtbar gemacht, sondern auch die literarische Form des Textes selbst. Rakusa arbeitet bewusst mit einer fragmentarischen Form, die den wiederholten Abbruch einer vom Kind erlebten Sozialisation im neuen kulturellen Milieu zur Schau stellt. Die Erinnerungen bleiben jedoch immer chronologisch verknüpft, sie folgen einzelnen Phasen der transkulturellen Welterfahrung im mitteleuropäischen Raum. Die literarische Form wird dadurch selbst zum Ausdruck der Ausformung einer transkulturellen Identität. Die Erinnerungen des kleinen Mädchens und dann der jungen Frau sind nacheinander geordnete Impressionen, Miniaturen, eigentlich eine Vielzahl von kulturellen Begegnungen, die sie erlebt hatte. Diese Erfahrungen bilden ein poetisches Netz, das Grenzen überwindet und ein transkulturelles Weltverständnis poetisch erfahrbar macht.

4 Transkulturalität nach Stefanie Rathje

Stefanie Rathje, Kulturwissenschaftlerin und Kommunikationstheoretikerin hat die Theorie von Wolfgang Welsch kritisch weitergeführt. Sie greift den Begriff der Transkulturalität

ebenfalls auf, erweitert ihn jedoch um eine stärker pragmatische und prozessorientierte Dimension. Während Welsch vor allem die theoretische Auflösung von Kulturgrenzen betont, fragt Rathje, wie Transkulturalität in der sozialen Praxis tatsächlich funktioniert und welche Herausforderungen sie mit sich bringt. Rathje betont, dass die Realität kultureller Differenz oft konfliktreich sei und nicht einfach durch einen Hinweis auf Hybridität überwunden werden könne. Sie denkt, dass die Entwicklung von kulturellen Kompetenzen und die kulturelle Reflexivität von alltäglicher interkultureller Interaktion beeinflusst werden sollte. In ihrem Aufsatz „Der Kulturbegriff – Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung“ macht sie deutlich, dass transkulturelle Begegnungen immer auch von asymmetrischen Machtverhältnissen und unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen geprägt sind.

In dieser Arbeit wird versucht, Rakusas Werk im Spannungsfeld zwischen diesen beiden Positionen zu analysieren: einerseits als poetische Umsetzung transkultureller Identität im Sinne Welschs, andererseits unter Berücksichtigung der von Rathje formulierten Anforderungen an eine kritisch-reflexive Perspektive. Rathje betrachtet Transkulturalität als kompetenzorientiertes Konzept: Es geht nicht nur um die Wahrnehmung transkultureller Prozesse, sondern viel mehr um die Fähigkeit, Unterschiede produktiv zu nutzen und Missverständnisse zu überbrücken. Sie betont, dass transkulturelle Kompetenz reflexive Fähigkeiten erfordert – also das Bewusstsein für die eigene kulturelle Prägung, die Bereitschaft, diese kritisch zu hinterfragen, aber auch die Wahrnehmung von Möglichkeiten, sich mit anderen zu verbinden, die Wahrnehmung der Gemeinsamkeiten. Während Welsch eher auf die strukturtheoretische Ebene zielt, wie Kulturen beschaffen sind, richtet sich Rathjes Ansatz auf die Handlungsebene, wie Individuen mit kultureller Vielfalt umgehen können und sich mit Hilfe von ihren transkulturellen Erfahrungen mit anderen vernetzen können.

5 Textanalyse: Transkulturelle Identität in „Mehr Meer“

In „Mehr Meer“ entwickelt Ilma Rakusa ein autofiktionales Erinnerungsnarrativ. Es gibt unübersehbare autobiographische Ähnlichkeiten zwischen Ilma Rakusa und der Protagonistin. Während der Lektüre des Buches hat der Leser oft das Gefühl, dass sie eigentlich ihre eigenen Erinnerungen durch ihre Vorstellungskraft „ausmalt“ oder „transformiert“. Die Protagonistin – zugleich Ich-Erzählerin – erzählt über ihre Kindheit und Jugend, die von Ortswechseln, Sprachenvielfalt und dem Gefühl der Fremdheit bestimmt sind. Ein zentrales Motiv, das den ganzen Text begleitet, sind ihre Fremdheitserfahrungen. In kurzen, fragmentarischen Prosapassagen schildert die Heldin, wie sie sich weder in

Ungarn noch in Slowenien, in Italien oder in der Schweiz wirklich „zu Hause“ fühlt. Das Zitat „Ich bin ein Kind der Jalousien.“ ist ein Bild für das Leben im Unterwegssein, zwischen fremden Blicken, Grenzen und Identitäten, aber auch für die Einsamkeit in dunklen Räumen. Diese Aussage erscheint an mehreren Stellen im Text: Das kleine Mädchen beobachtet, schweigt, hört zu, passt sich an, lernt neue Sprachen – aber bleibt eigentlich immer eine Außenseiterin.

Die Sprachenvielfalt des Textes ist auch poetologisch relevant: die Hauptfigur verwendet verschiedene Sprachen als Erinnerungsspeicher. Die Sprach- und Gefühlsebenen hängen eng zusammen und widerspiegeln ihre Sprachbiographie.

Die ungarische Sprache hat Priorität, das war die erste Sprache des Kindes. Damals war es eine „Kindersprache“, weil sie in Budapest ungarische Tier- und Kettenmärchen, aber auch noch Kinderverse und kleine Kinderlieder (z. B. Debrecener Truthahn) gelernt hatte. Die slowenische Sprache erinnert sie zum Beispiel an ein Gefühl der Abgrenzung und auch an ein Inselgefühl. Diese sind zweifelsohne ihre eigenen Erinnerungen aus dem slowenischen Erfahrungsraum. Englisch war die dritte Sprache aus der Triestiner Zeit. Das ist eine stark affektiv besetzte Sprache für sie, was auch eine Möglichkeit bietet, mit dieser Sprache in ihren schriftstellerischen Werken zu experimentieren. Die englischsprachigen Textelemente beziehen sich immer auf eine besondere Gefühlswelt, die sich anders nicht ausdrücken lässt. Russisch hat sie später gelernt, nicht in ihrer Kindheit, es war eine bewusst erlernte Sprache. Ihre Emotionen kann sie jedoch nur in dieser Sprache ausdrücken, weil sie bestimmte Wörter einfach nicht übersetzen kann, denn sie würden nicht ihre wahren Gefühle widerspiegeln. An manchen Stellen wechselt die Sprache ins Russische (aber auch ins Ungarische, Slowenische oder Englische) ohne deutsche Übersetzung in ihren Büchern. Die deutsche Sprache hat sie wegen des Umzugs der Familie von Triest nach Zürich gelernt. In dieser Sprache hat sie endlich alle Wörter gefunden, mit denen sie sich am besten ausdrücken kann. „Nach drei Sprachen, die ich zuvor erlernt hatte, war diese vierte Fluchtpunkt und Refugium. Hier wollte ich mich niederlassen, hier baute ich mir mein Haus. Solide sollte es sein.“ (Mehr Meer: 107)

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Darstellung von Heimatlosigkeit und gleichzeitiger Sehnsucht nach Ansiedlung. Um diesem Mangel zu entfliehen, will sie durch das Lesen, das Schreiben, das Reisen und die Musik eine andere, sichere Welt der Zugehörigkeit, einen inneren Raum in ihrer Phantasiewelt schaffen. Besonders das Schreiben wird zu einem Ort, wo man verweilen kann: eine Möglichkeit, die Erinnerungen zu ordnen, die Vergangenheit zu archivieren und neue Welten zu schaffen. „Was mich hielt: Wörter, Sätze, Texte. Ich konnte nur überleben, wenn ich schrieb.“ (Ebd.: 77). Das Zitat veranschaulicht die enge Verbindung zwischen Schreiben und Existenz. Es wird sichtbar, was für eine wichtige Rolle die Literatur in der Identitätsbildung der Hauptfigur spielte. Es zeigt, dass sie

sich in der Realität z. B. in der Schule, oder zu Hause bei der Familie, bei Freunden nicht ganz entfalten kann. Deswegen braucht sie Zeit für sich selbst, damit sie sich selbst neu erfinden kann. Sie begann zu sich selbst auf Hochdeutsch zu sprechen und auch über sich auf Deutsch nachzudenken, in der Sprache, die sie in den Büchern, die sie gelesen hat, fand.

Aus ihrer Kindheit, besonders aus der Zeit in Rimaszombat und Budapest hat sie selbst keine abrufbaren Erinnerungen, trotzdem denkt sie, dass diese Orte für ihre Persönlichkeit und Identität bedeutend sind. Aus der Zeit von Ljubljana hat sie schon eigene Erinnerungen, eigentlich ihre ersten Erinnerungen, an die sie sich erinnern kann. Hier hat sie zum ersten Mal das Gefühl von Fremdheit gespürt, denn sie wurde das erste Mal aus ihrer gewohnten Umgebung gerissen. Sie lernt dadurch die Angst und Unsicherheit kennen und sucht etwas, was sie beschützt. Sie hatte einen Pelzhandschuh, den sie Kesztye (aus dem ungarischen *kesztyű*, Handschuh) genannt hatte, das war ihr Beschützer. An bestimmte Neuheiten, wie den Mittagsschlaf im Siestazimmer, musste sie sich auch gewöhnen. Das war im Vergleich zu Budapest und Rimaszombat etwas Fremdes. Sie konnte wegen dieses Zwangs nicht schlafen, und im halbdunklen Zimmer hatte sie nur ihre Phantasiewelt zur Verfügung. Das war auch eine Art von Flucht aus der Realität in eine innere, sichere Welt, wo sie sich nur allein dem unendlichen Phantasieren überlassen konnte.

Lena Wetenkamp führte in ihrer Analyse von „Mehr Meer“ einen neuen Begriff ein: Sie spricht über die sprachlichen Affekträume Rakusas. Gemeint sind damit sprachliche Konstellationen, in denen Affekte nicht nur benannt, sondern auch erzeugt, verschoben und spürbar gemacht werden. Sprache fungiert hier nicht als einfaches Transportmittel von Bedeutungen, sondern schafft ein sinnlich-affektives Gewebe, das Resonanzräume öffnet. Solche Affekträume entstehen im poetischen Ausdruck, wo Wörter tastend, suchend, abbrechend oder repetitiv eingesetzt werden – und gerade dadurch emotionale Dichte entfalten. Sie ermöglichen nicht nur das Wiedererleben vergangener Gefühle, sondern auch die Erzeugung neuer affektiver Perspektiven. Unterschiedliche Sprachen werden mit unterschiedlichen Sachen assoziiert, diese sind oft unbewusst nachwirkende Erinnerungen, die nur implizit im Gedächtnis erscheinen. In „Mehr Meer“ wird die Sprache so zum Raum des Erinnerns, des Fühlens und des Widerstands gegen ein glattes, normiertes Sprechen – ein Raum, in dem emotionale Wahrheit ihren eigenen Klang entfalten darf. Darüber hinaus arbeitet Rakusa mit einer fragmentarischen Form, die selbst zum Ausdruck transkultureller Identität wird.

6 Schlussbetrachtung: Transkulturalität als poetische Lebensform

„Mehr Meer“ von Ilma Rakusa ist mehr als eine Erinnerungsnarration, es ist ein literarischer Ausdruck transkultureller Existenz. In fragmentarischer, lyrisch verdichteter Form entwirft die Autorin ein Mosaik der Kindheit und Jugend, gezeichnet von Unterwegssein, Sprachenvielfalt, emotionaler Ambivalenz und beständiger Zugehörigkeitssuche der Hauptperson. Die zentralen Punkte von Wolfgang Welschs Transkulturalitätskonzept sind in Rakusas Arbeit eindeutig wiederzufinden: die grundsätzliche Ablehnung starrer, monokultureller Identitäten, das Gegenkonzept eines offenen, dynamischen Selbstverständnisses, das sich aus einer Vielfalt von soziokulturellen Identitätselementen bildet. Die Ich-Erzählerin in „Mehr Meer“ ist kein statisches Subjekt, sondern ein sich erinnerndes, sich schreibend konstituierendes Ich, das in Zwischenräumen lebt, geographisch, sprachlich, emotional.

Das ambivalente Verhältnis zwischen ihrer Heimatsuche und ihrer Existenz als „Unterwegskind“, „Schlafkind“ oder „Kind der Jalousien“ zeigt sich in ihrem Sich-Nicht-Erinnern-Können. Die Heldin sucht ihre Spuren, wo sie sich endlich „anwurzeln“ kann und sich nicht immer in der Rolle der Außenseiterin befindet. Deswegen sammelt sie Informationen und Geschichten von ihren Familienmitgliedern (besonders den Eltern), durch die sie dann mit Hilfe ihrer Phantasie das Nicht-Erinnern ersetzen kann. Die Erfahrungen aus dem Siestazimmer bestimmen ihre spätere Identität, wobei die räumlichen Bewegungen nicht ausschließlich reale Ortswechsel bezeichnen, sondern auch imaginäre Dimensionen umfassen, was sich in der Formulierung „Ohne Jalousien keine imaginären Reisen“ (Mehr Meer: 61) ausdrückt. Als Studentin (schon als Erwachsene) interessierte sie sich für den Osten, ein bestimmtes Gefühl hat sie immer in diese Richtung gelockt. Sie sagte einmal: „Meine innere Kompassnadel zeigt nach Osten.“ (Ebd.: 23). Für sie war es auch klar, dass sie und ihre Vorfahren aus dieser Region stammen und diese der wichtigste Bezugsraum in ihrem Leben ist. Als Kind hatte sie darüber phantasiert, woher sie kommen, wo sie sich zu Hause fühlen, sich endlich anwurzeln und in Sicherheit fühlen kann. Dieser Ort wird das Siestazimmer: „Mit der Zeit wurde das Siestazimmer zur Zuflucht. Zum Schutzraum. Umgeben von seiner porösen Membran fühlte ich mich sicher und frei. Hier buchstabierte ich meine Erfindungen, erlebte jähe Epiphanien. Ich war ein Kind der Jalousien.“ (Ebd.: 62).

Die Transkulturalitätskonzepte von Wolfgang Welsch und Stefanie Rathje weisen zwar viele Gemeinsamkeiten auf, sie setzen jedoch unterschiedliche Schwerpunkte. Während Welsch Transkulturalität primär als strukturelle Gegebenheit moderner Gesellschaften versteht, geprägt durch Vernetzung, Durchlässigkeit und die Auflösung fester Kulturgrenzen, rückt Rathje die Handlungsebene in den Vordergrund: Transkulturalität als zu entwickelnde

Kompetenz, die eine bewusste Auseinandersetzung mit Differenz, Machtverhältnissen und unterschiedlichen Perspektiven erfordert.

In Ilma Rakusas „Mehr Meer“ spiegeln sich beide Ansätze wider. Die von Welsch betonte Vernetzung manifestiert sich in der mosaikartigen Struktur der autobiographischen Episoden, in denen Sprachen, Orte und Erinnerungen ineinanderfließen. Zugleich zeigt sich Rathjes Kompetenzperspektive in der feinfühligem Reflexion der Autorin über kulturelle Begegnungen, komplizierte Übersetzungsprozesse, das ständige Hinterfragen von starr konzipierten Zugehörigkeiten und der Suche nach verbindenden Gemeinsamkeiten mit anderen. Dadurch wird Rakusas Werk zu einem modellhaften Beispiel dafür, wie sich theoretische Konzepte der Transkulturalität im Rahmen einer individuellen Lebensgeschichte literarisch erschließen lassen.

Literatur

- Goda, Regina (2022): Kulturelle Vielfaltigkeit der mitteleuropäischen Region. Interpretationsmöglichkeit der Romane ‚Der Gipfeldieb‘ von Radek Knapp und ‚Mehr Meer‘ von Ilma Rakusa. In: Muka, Viktória/Riefer, Anneliese (Hg.): Sprache – Identität – Grenzen. Tagungsband zur 9. Internationalen Doktorandentagung des Doktoratskollegs für Mitteleuropäische Geschichte an der Andrassy Universität Budapest. Wien: New Academic Press, S. 161–179.
- Hammer, Erika (2017): Transkulturalität und interkulturelles Gedächtnis in der zeitgenössischen deutschen Literatur. In: *Filológiai Közlöny* 63 (3), S. 10–27.
- Pabis, Eszter (2017): Die Poetik der Grenzüberschreitung in Ilma Rakusas Mehr Meer. In: *Literarische Grenzgänge: Dimensionen der Fremdheit in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur der Schweiz*. Wien: Praesens, S. 48–57.
- Rakusa, Ilma (2009): Mehr Meer. Erinnerungspassagen. Graz: Droschl.
- Rathje, Stefanie (2009): Der Kulturbegriff – Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung. In: Moosmüller, Alois (Hg.): „Konzepte kultureller Differenz“ – Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation. Münster: Waxmann, S. 83–107.
- Welsch, Wolfgang (1996): *Grenzgänge der Ästhetik*. Stuttgart: Reclam.
- Welsch, Wolfgang (1997): Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, Irmela/Thomson, Christian W. (Hg.): *Hybridkultur: Medien, Netze, Künste*. Köln: Wienand, S. 67–90.

Wetenkamp, Lena (2019): „Gefühlsalphabete“. Das Ausbuchstabieren sprachlicher Affekträume bei Ilma Rakusa. In: Acker, Marion/Fleig, Anne/Lüthjohann, Matthias (Hg.): *Affektivität und Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 241–260.

ORSOLYA TAMÁSSY-LÉNÁRT

DIE UNGARLÄNDISCHE REZEPTION DER GRIMM'SCHEN MÄRCHENSAMMLUNG – DIE MÄRCHEN VON GEORG GAÁL, ALOIS MEDNYÁNSZKY UND JOHANN MAILÁTH

1 Einleitung

Wie allgemein bekannt, suchten die Autoren des Deutschen Bundes in der Epoche der Romantik neue Orientierungspunkte, die sie zum Teil in der Gattung des Märchens und des Volksliedes, die als Repräsentationen der Kindheit und als Stadium der Ursprünglichkeit der Nation galten, fanden. Gleichzeitig begann die Sammlung dieser Ausprägungen der so genannten ‚Urpoesie‘: Achim von Arnim und Clemens Brentano sammelten Volkslieder („Des Knaben Wunderhorn“, 3 Bde., Heidelberg/Frankfurt 1806–1808), die Brüder Grimm veröffentlichten 1812 ihre „Kinder- und Hausmärchen“ sowie 1816 die „Deutschen Sagen“, die laut Inge Stephan (2019: 211) als „patriotische Dokumente gegen die nationale Zersplitterung“ gedacht gewesen seien.

Auch wenn die Wirkung der Romantik in der österreichischen Literaturgeschichte unterschiedlich bewertet und gewichtet wurde, hinterließ sie durch den Aufenthalt der Romantiker in Wien, wie etwa der Schlegels, der Grimms, Humboldts, zweifelsohne ihre Spuren im österreichischen Geistesleben. Obwohl sich Wiener Autoren zu ihren Schriftstellerkollegen aus dem Deutschen Bund durchaus ambivalent verhielten, konnte man in der Kaiserstadt nicht verhindern, dass die österreichische Literatur und Kultur vom „Virus“ Romantik (Aspalter/Tantner 2006: 120) überfallen wurden (vgl. Fiala-Fürst/Höhne 2017: 127).

Als besonders ‚anfällig‘ erwiesen sich jene Autoren, die im Umfeld des ehemaligen Tiroler Freiheitskämpfers und Initiators der österreichischen Gesamtstaat-Idee, Joseph von Hormayr, tätig waren. Diese Nationsauffassung wurde von zahlreichen Autoren aus dem Königreich Ungarn mitgetragen: Zu den engsten Mitarbeitern Hormayrs gehörten Alois Mednyánszky, der Mitherausgeber des „Taschenbuchs für die vaterländische Geschichte“, Johann Mailáth, Mednyánszkys Schwager sowie ihr Freund, der Bibliothekar Georg Gaál. Aber nicht nur ihre Beziehung zu Hormayr bzw. ihre persönlichen Bekanntschaften, Freundschaften oder sogar Verwandtschaften verbanden die drei Autoren miteinander,

sondern auch ihr literarisches Werk. Alle drei gaben nämlich in den 1820er Jahren Sammlungen aus angeblich in Ungarn gesammelten und von ihnen adaptierten (Volks-)Märchen heraus. Im vorliegenden Beitrag werden die Fragen beantwortet, wie sich die drei Herausgeber durch die Grimm'sche Ausschreibung inspirieren ließen, wie das Verhältnis der Anthologien zueinander ist und was für eine Wirkung sie ausgeübt haben. Ein besonderer Akzent fällt dabei auf die Sammlung von Mailáth, die in zwei Auflagen erschien und auch ins Ungarische übersetzt wurde.

2 (Volks-)Märchen im Dienst der Hormayr'schen Gesamtstaat-Idee

Es mag kein Zufall sein, dass Jakob Grimms „Cirkular wegen Aufsammlung der Volkspoesie“,¹ das 1815 in Wien veröffentlicht wurde, gerade die ungarländischen Mitarbeiter Hormayrs angesprochen und zur Sammlung von Volksmärchen angeregt hat. Somit kann das „Cirkular“ als eine ‚Stunde Null‘ der ungarischen und generell mitteleuropäischen Folkloreforschung betrachtet werden (Voigt 1989: 374). Auch wenn das Mittel das gleiche war, fielen die Ziele der Vertreter der Romantik und der Hormayristen etwas anders aus: Während die deutschen Romantiker in den Märchen das ‚Zementierungsmittel‘ für die zersplitterte deutsche Nation entdeckten, nahm Hormayr die aus den Kronländern der Monarchie gesammelten volkstümlichen Erzählungen als Bausteine eines habsburgpatriotischen, ‚gesamtmonarchistischen‘ Diskurses wahr. In der Einleitung der Rubrik „Sagen und Legenden, Zeichen und Wunder“ im Jahrgang 1841 seines „Taschenbuchs für die vaterländische Geschichte“ erklärte Hormayr, warum ihm diese Gattung besonders am Herzen lag: „Ein Volk, dessen Vorzeit in Lied und Sage, in Buch und Bildern stets das großartige Bewußtsein einflößt [...], ein solches Volk wird schwerlich, vielleicht wird es doch überwunden, aber unterjocht wird es nie“ (Hormayr 1841: 265).

An dieser Stelle soll aber auch betont werden, dass die von Hormayr 1841 fortgesetzte Rubrik „Sagen und Legenden, Zeichen und Wunder“ von Mednyánszky gestartet wurde, der nach 1817 für beide Organe Hormayrs Sagen und Legenden lieferte. Mit den von ihm überarbeiteten mehr als 40 Texten, die in der Anthologie „Erzählungen, Sagen und Legenden aus Ungarns Vorzeit“ (Pest, 1829) auch selbstständig erschienen sind und deren textologische Zuordnung in der Forschung durchaus umstritten ist,² könnte er als einer der

1 Vgl. zur Geschichte der Ausschreibung ausführlicher bei Petzoldt (1999: 29–38).

2 Gyula Kunczer (1929: 34) bezeichnet diese Texte nicht im engsten Sinne als Volkssagen, denn trotz des volkstümlichen Charakters der Texte können sie eher als historische Schriften gelesen werden, deren Handlung durch die Phantasie des Autors ergänzt wurde. Vilmos Voigt (1982: 139–150) operiert mit

ersten Bearbeiter der ungarischen volkstümlichen Literatur betrachtet werden. Die Frage, wer tatsächlich als Erster betrachtet werden kann, ist jedoch umstritten.

Obwohl die ersten Texte durch die Verknüpfung der Folklore und Geschichte aus der Feder von Mednyánszky stammen, wird in der Fachliteratur der Anthologie „Märchen der Magyaren“ (Wien, 1822) von Georg Gaál eine größere Rolle in der Entwicklungsgeschichte der ungarischen Märchenforschung zugeschrieben. Insbesondere, da Gaál weniger der historisch-romantischen Stilisierung des volkstümlichen Stoffes zum Opfer fiel als die beiden anderen Mitglieder der „Trias“. Mailáth und Mednyánszky schöpften zwar aus dem ungarischen und slowakischen Sagen- und Märchenschatz, ihre Schriften widerspiegelten aber eher den Zeitgeist und die Bestrebungen der Verknüpfung von Geschichte und Literatur im Sinne Hormayrs (vgl. Ortutay 1963: 324).

3 Die „Wiener Trias der ungarischen Märchensammlung“³ – Georg Gaál, Johann Mailáth und Alois Mednyánszky

Wer waren diese drei Brückenbauer, die im deutschsprachigen Ausland Werbung für die ungarische Poesie am Vorabend des nationalen Erwachens machten, ungarisches Kulturgut vermittelten und sich im Königreich Ungarn zuerst der Gattung des Märchens widmeten?

Georg Gaál wurde 1783 in Preßburg als Sohn eines Beamten der Hofkammer geboren, wuchs aber nach der Umsiedlung der Familie in Ofen auf. Er besuchte verschiedene Schuleinrichtungen des Landes (u. a. in Waitzen/Vác, Erlau/Eger, Preßburg/Bratislava/Pozsony) und studierte an der Universität in Pest und in Wien. Bereits zu seiner Studienzeit zeigte er Interesse an Gebräuchen, Sitten, Märchen und Sprache des Volkes, was zum Entstehen seiner Märchenanthologie führte. 1804 kam er nach Eisenstadt/Kismarton und trat in den Dienst des Grafen Miklós Esterházy. Bis zu seinem Tod 1855 betreute er Esterházys Sammlungen in Eisenstadt, Pottendorf und Wien. Gaál war auch als zweisprachiger Schriftsteller und Publizist tätig: Er verfasste Gedichte und Abhandlungen und hat sogar ein „Sprüchwörterbuch in sechs Sprachen“ (Wien, 1830) herausgegeben (vgl. Zvara 2015: 82).

Freiherr Alois Mednyánszky wurde 1784 in Priekopa/Prékopa geboren. Er studierte Philosophie und Jura in Preßburg. 1804 wurde er Konzipist an der königlichen ungarischen Hofkanzlei. 1810 zog er sich aus dem Staatsdienst auf sein Gut in Veszele (Komitat Neutra/Nitra/Nyitra) zurück und beschäftigte sich mit Literatur und Wissenschaften.

dem Begriff „überarbeitete, romantische, historische Sagen“, während Pál S. Varga (2005: 224) eine Verwandtschaft der Texte Mednyánszkys mit dem historischen Roman feststellt.

3 Die Bezeichnung wurde aus dem Ungarischen übersetzt (vgl. Voigt 1989: 375–379).

Er war Mitarbeiter und neben Joseph von Hormayr Mitherausgeber des „Taschenbuchs für die vaterländische Geschichte“ (Wien, 1811–1856/57) und wurde 1830 Mitglied der Ungarischen Akademie der Wissenschaften. Mednyánszky hat seine Texte, genauso wie Gaál, in mehreren Sprachen veröffentlicht, vor allem aber auf Deutsch und Lateinisch (vgl. ÖBL 6: 186). Seine bedeutenden Werke waren die „Erzählungen, Sagen und Legenden aus Ungarn's Vorzeit“ (Pest, 1829) sowie die „Malerische Reise auf dem Waagflusse in Ungarn“ (Pest, 1826).

Johann Mailáth wurde 1786 in Pest als Sohn des Staatsministers Graf Joseph Mailáth geboren. Er studierte Philosophie und Jura in Erlau/Eger und Raab/Győr, und erhielt später in Wien eine Anstellung als Sekretär der königlichen Statthalterei. Während seiner langen Krankheitsperiode in Wien begann er seine historischen Forschungen und widmete sich dem Schreiben (vgl. BLKÖ 16: 300). Ab Mitte der 1810er Jahre arbeitete er an der Zeitschrift „Archiv für Geographie, Historie, Staats- und Kriegskunst“ und später auch am „Taschenbuch für die vaterländische Geschichte“ mit, die von Hormayr redigiert wurden. Mailáth schrieb vorwiegend historische Abhandlungen und rekrutierte für die Organe Mitarbeiter aus dem Königreich Ungarn. Seine bedeutendsten Werke entstanden unter dem Einfluss Hormayrs, so etwa die Anthologie „Magyarische Gedichte“ (Stuttgart, 1825) oder die Märchensammlung „Magyarische Sagen und Märchen“ (Brünn/Brno, 1825).

4 Georg Gaáls Sammlung

Wie es der bedeutende Literaturkritiker und -historiker des ungarischen Reformzeitalters Ferenc Toldy (geb. Schedel) formulierte, war Gaál der überhaupt „erste Entdecker der ungarischen Märchenwelt“ (Toldy 1856: 77). Somit kann seine 17 Märchen umfassende Sammlung als eine bahnbrechende Arbeit bezeichnet werden, die für seine Schriftstellerkollegen über einen gewissen Vorbildcharakter verfügen durfte. Der Band war wohl eine Auswahl, denn bis 1860 wurden insgesamt 80 Märchen unter dem Namen Gaáls veröffentlicht. Die Forschung geht, in Anlehnung an Toldy, der auch aus Verwandtschaftsgründen gute Beziehungen zu Gaál pflegte (Zvara 2015: 79), davon aus, dass Gaál beim Sammeln des ungarischen Märchenschatzes unmittelbar von den Grimms und ihren Ausgaben beeinflusst wurde. Wie darauf Toldy reflektierte:

In Georg Gaál wurde, geprägt durch seine jugendlichen Erinnerungen an die Bewegung Grimms in Deutschland, der Wille wach, den in den unteren Gesellschaftsschichten der Nation noch lebendigen Märchenschatz zusammenzusammeln.⁴

Diese Aussage untermauert auch das Vorwort zum Band „Märchen der Magyaren“, der laut Gaál das Ergebnis einer etwa zehnjährigen, ziemlich kostenaufwendigen Forschungsarbeit gewesen sei. Gaál bezog sich darin konkret auf den zweiten Teil der „Kinder- und Hausmärchen“, der ihn zur Auseinandersetzung mit dem ungarischen Märchenschatz angeregt haben muss (Gaál 1822: IV). Und im Aufbau seines Bandes folgte er auch der strukturellen Ordnung der Grimm-Sammlung (vgl. Csabai 2014: 50).

Die Frage, ob es eine Kontaktaufnahme zwischen den Grimms und Gaál gab, kann zurzeit nicht mit Sicherheit beantwortet werden. Es steht jedoch fest, dass die Grimms Gaáls Werk (wie auch das von Mailáth) kannten und darauf in den späteren Ausgaben der „Kinder- und Hausmärchen“ Bezug nahmen (vgl. Voigt 1989: 375). Da Gaál ein breiteres Publikum ansprechen wollte, hat er die Märchen teilweise literarisch bearbeitet und gerade diese „Einkleidung“ (Gaál 1822: VII) der Märchen wurde von den Grimms kritisiert. Ansonsten äußerten sich die Gebrüder über die Originalität und über den volkstümlichen Grundton der Texte grundsätzlich positiv (Vgl. Grimm/Grimm 1812: XLVI).

5 Die Sammlung von Mednyánszky

Als Initiator der bereits erwähnten Märchen-Rubrik in Hormayrs Zeitschrift kann die Rolle Mednyánszky in der Propagierung der Gattung des Märchens kaum übersehen werden. Auch wenn er erst später, im Jahre 1829 eine Anthologie der von ihm gesammelten und adaptierten Märchen herausgab, ist seine Wirkung auf die Zeitgenossen – insbesondere auf seinen Schwager und Kollegen Mailáth – bzw. auf die späteren Generationen von Märchenautoren bedeutend.

In Anlehnung an Ortutay (1963: 323) soll aber darauf hingewiesen werden, dass die Märchensammlung von Mednyánszky mehr Ähnlichkeiten zu Mailáths Werk als zu Gaáls Anthologie oder zur Grimm'schen Sammlung aufzeigt. Während Gaál tatsächlich mit Volksmärchen arbeitete und laut des Vorwortes seines Bandes mehrere Quellen verwendete (vgl. Gaál 1822: IV–V), sind die Märchen Mednyánszky wie Mailáths laut János Horváth (1978: 133) keine „volkstümlichen Kompositionen“, denn sie wurden in vielen Fällen

4 „Gaál György, ifjúkori visszaemlékezései s a Grimm által Németországban támasztott mozgalom befolysa alatt azon szándékot érlelte, a nemzet alsóbb rétegein még ifju fris életet élő mesé kincset összeszedni.“ (Toldy 1856: 82). (Ins Deutsche übers. v. OTL)

aus mehreren Varianten eines Märchens zusammengefügt und kreiert. Diese Texte sind stilisierter als die Erzählungen Gaáls (vgl. Ortutay 1963: 323), der zwar das von ihm vermittelte Material auch leicht überarbeitete, doch den volkstümlichen Charakter des Originals zu bewahren versuchte (vgl. Palády-Kovács 1988: Bd. 5, 8–9). Im Vergleich zu Gaáls Vorgehensweise schien Mednyánszky – wie Mailáth – eher die von Hormayr im „Archiv“ formulierte Idee zu verfolgen, „eine Gallerie [...] aus Vaterlandsgeschichte zusammenzustellen, die dem [...] Sänger nationaler Balladen, Romanzen und Legenden eine unerschöpfliche Fundgrube sey“ (o. V. 1817: 400).

6 Mailáths Märchen als Kompilationen? Einige Gedanken zu ihren Quellen und Methoden

Die Stilisierung des Stoffes fällt vielleicht in Mailáths Anthologie am deutlichsten auf, die von Gaáls Sammlung und maßgeblich von Mednyánszkys Arbeit geprägt war. Außerdem mussten Mailáths historische Forschungen, seine Archivaufenthalte und generell seine Sichtweise als Geschichtsschreiber seinen Zugang zum volkstümlichen Stoff beeinflusst haben.

Diese Annahme untermauert allein auch die Tatsache, dass von den in der ersten Ausgabe der Sammlung vermittelten Texten eigentlich nur wenige (z. B. „Die Königstöchter“, „Die Brüder“, „Eisen Laczi“, „Zauberhelene“) zur Gattung ‚Märchen‘ im engsten Sinne gehören. Alle anderen lassen sich vielmehr als Bearbeitungen historischer Stoffe lesen (vgl. Várady 1911: 17). Die von ihm veröffentlichten Sagen und Märchen lebten aber im Volksmund wahrscheinlich nicht in der Form weiter, in der man sie bei Mailáth lesen kann – hier möchte ich an manche komplizierten Namen im Märchen „Die Königstöchter“ hinweisen, wie z. B. Capellidoro, Blanchetta, Nerabella Fanferina. Auch wenn er sich ab und zu auf eine „berühmte Erzählerin“ bezog, die ihm einige „Märchen fremden Ursprungs“ erzählt habe (Mailáth 1825: 280) und er sich laut einem Brief an seinen Freund Gábor Dörentei vom 9. September 1820 bereits während seines Aufenthaltes in Siebenbürgen mit lokalen Märchen und Sagen beschäftigte (vgl. Mailáth 1820; Kolos 1938: 145), musste er sich insgesamt weniger auf volkstümliche Quellen gestützt haben. Er verwandelte eher die volkstümlichen Motive und historischen Stoffe dank seiner Phantasie und seines schriftstellerischen Geschicks in literarische Novellen und Erzählungen im Stil E. T. A. Hoffmans und Ludwig Tiecks.⁵

5 Kolos (1938: 64), Ortutay (1963: 323) und Csabai (2014: 50) weisen vor allem auf den Einfluss der dreibändigen Anthologie *Phantásus* (Berlin, 1812–1817) von Ludwig Tieck in den Märchen Mailáths hin.

Aber auch die Vorbilder halfen ihm beim Schreiben von Texten mit märchenhaftem Charakter, wie etwa die Sagen und Legenden Mednyánszkys, mit dem er – wie erwähnt – nicht nur familiär eng verbunden war, sondern auch an Hormayrs Projekten zusammenarbeitete. In wie weit er sich an die Arbeit seines Schwagers lehnte, lässt sich am besten an der Bearbeitung der Legende von Péter Szapáry (vgl. Mailáth 1824: 332–333) nachvollziehen (Ujváry 2006: 42). Aber auch bei der Bearbeitung der Legende „Die Eingemauerte“ wich Mailáth nur in geringem Ausmaß von der Erzählung Mednyánszkys (1824: 176–189) ab und die kämpferischen Frauenfiguren in Mailáths „Die Herrin von Ardó“ und Mednyánszkys „Wesselényis Brautwerbung“ (1817: 289–292) weisen eindeutige Ähnlichkeiten auf (vgl. Pálffy 2017: 489–498).

In Mailáths Anthologie befinden sich aber auch Märchen, die eindeutig als Kompilationen identifiziert werden konnten (z. B. „Die Königstöchter“). Diese Umgangsweise rechtfertigte der Autor wie folgt: „Sie sind hier so mitgeteilt, wie ich sie zu erzählen pflege, und es dürfen wenig Magyaren sein, denen sie nicht schon in verschied'ner Gestalt begegnet sind“ (Mailáth 1825: 278). Bei manchen Erzählungen dienten sogar Grimm-Märchen als Kompilationsgrundlage. Die „Kinder- und Hausmärchen“ haben Mailáth angeblich nicht nur zur Sammlung von Volksmärchen inspiriert, sondern er hat sie als Vorlage zur Textgestaltung und konkret auch als Quelle verwendet. Am besten wird die Verwendung der Grimm'schen Märchen in der Geschichte mit dem Titel „Die Brüder“ nachvollziehbar, die als eine Neukontextualisierung bzw. Wiedererzählung des „Schneewittchens“ (Grimm/ Grimm 1812, 1: 238–249) gelesen werden muss (vgl. Domokos 2019: 266–267).

Da ein Großteil der Märchen der Phantasie Mailáths entsprungen oder Kompilationen mehrerer Märchen waren, muss man davon ausgehen, dass er auch literarische Quellen verwendete. Im Epilog zum ersten Band räumte dies Mailáth ein. Zur Geschichte „Der Willi-Tanz“ merkte er beispielsweise an: „Die Sage von den Willi's verdanke ich dem Gedicht des Fräuleins Therese Artner [...]. Es wurde mir von B. Mednyánszky noch in der Handschrift mitgeteilt“ (Mailáth 1825: 278). „Die Tapiserie“ ist aber auch das Ergebnis „eines gesellschaftlichen Scherzes“, an dem u. a. Karoline Pichler beteiligt war (Mailáth 1837, 1: 252). Aber auch die Sagen von Sándor Kisfaludy und die Erzählungen von Károly Kisfaludy dienten Mailáth als reiche Fundgruben: Von dem älteren Kisfaludy hat er die Erzählung „Andor und Juczi“, vom jüngeren Kisfaludy die Novelle „Der weiße Mantel“ übersetzt und im zweiten Band der zweiten Auflage der „Magyarischen Sagen und Märchen“ (Stuttgart/Tübingen, 1837) veröffentlicht.

Hinsichtlich der Quellen der Geschichten und der Arbeitsweise von Mailáth ist wichtig wieder zu betonen, dass er beim Großteil der Texte versuchte, eine Verbindung zur Historiographie herzustellen. Wie auch Kolos und Rinner anmerkten, sind die in beiden Auflagen veröffentlichten Novellen „vor historische Fassaden gestellte legendenhafte

Erzählungen“, die an den Stil Karoline Pichlers erinnern (Kolos 1938: 66) und die dem ‚romantischen‘ Geschmack der zeitgenössischen Leserschaft, die Mailáth durch die Märchen unterhalten wollte,⁶ entsprachen (vgl. Rinner 1976: 230). Diese Aussage gilt insbesondere für die Geschichten „Salomon, der König der Ungarn“ und „Das Schwert Zuniga“. Darin integrierte Mailáth ein in Széphalom bei Kazinczy aufgezeichnetes Gedicht (vgl. Brief 3483 in *Kaz. Lev* 15: 293) mit dem Titel „Ungarns Wappen“, welches das Lieblingslied des tapferen Herrn der Festung von Revistye war (vgl. Mailáth 1825: 93). Auf historischen Stoff gehen aber die oben bereits erwähnte Erzählung „Die Eingemauerte“, die Geschichte der Tochter von Máté Csák mit dem Titel „Die Herrin von Ardó“ oder die legendenhafte Geschichte über Matthias Corvinus in „Der Zauberbrunnen“ zurück.

Insgesamt steht bei der Betrachtung der Anthologien Mailáths fest, dass die Geschichten des Grafen überwiegend historische oder legendenhafte Erzählungen sind und nur eine Minderheit der Texte tatsächlich auf (Volks-)Märchen zurückgriff (vgl. Ujváry 2002: 98; Katona 1894: 53). Am ehesten hat Mailáth in der Geschichte von *Eisen Laczi* und in „Die Gaben“ die Form und den Stil des Volksmärchens bewahrt – es ist sicher kein Zufall, dass diese Märchen auch in die Anthologie von Elek Benedek aufgenommen wurden.⁷

7 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass Gaál, Mailáth und Mednyánszky mit der Sammlung und Bearbeitung des ungarischen (Volks-)Märchenschatzes eine Brücke zwischen Ungarn und dem deutschen Sprachraum schlugen, auch wenn die drei Herausgeber unterschiedliche Zugänge zur Adaptation dieser Texte hatten und in verschiedenem Maße die Volkstümlichkeit der Erzählungen bewahrten.

Gaál, Mailáth und Mednyánszky haben also nicht nur dazu beigetragen, diesen Zweig der ungarischen Literatur für die deutschsprachige Leserschaft näher zu bringen. Angesichts der Bearbeitung ihrer Erzählungen durch die Zeitgenossen einerseits und durch die späteren Schriftstellergenerationen andererseits wird auch ihre Brückenfunktion zwischen der Gegenwart und der ungarischen Vergangenheit aber auch zwischen Geschichte, Volkspoesie und Belletristik sichtbar. Diese Aussage untermauert weiterhin die Tatsache, dass die von den drei Autoren eingeleiteten volkstümlichen Themen und Motive ihre Wege in die ungarische Literatur gefunden haben. Während die frühere ethnographische Forschung die Bedeutung der Sammlung Mednyánszkys etwas zu unterschätzen schien,

6 „[...] meine verehrten Leser [...] so bleibt mir die Hoffnung, dass wenigstens mein aufrichtiges Streben etwas zu Ihren Vergnügen beizutragen, erkennen [...].“ Mailáth 1825: 276.

7 Vgl. die Märchen *Vas Laci* und *A rózsát nevető királykisasszony* in Benedek 1895, 3: 286–290, 410–424.

erkannten mehrere Schriftsteller des 19. Jahrhunderts den Quellenwert seiner Erzählungen. Mednyánszkys mehrmals erwähnte „Wesselényi's Brautwerbung“ gab, wie es Gyula Vizsota (1892: 11) nachgewiesen hat, Károly Kisfaludy die Inspiration zum Verfassen seines Dramas „Szécsi Mária“ (Pest, 1820), und sie diente als seine Hauptquelle. Der Stoff wurde aber auch von János Arany, Sándor Petőfi und Mihály Tompa bearbeitet.⁸ Arany's erzählendes Gedicht „Katalin“ geht auf die von Mednyánszky und die von Mailáth unter dem Titel „Die Mauerblende zu Budetin“ („A budetini falüreg“) bzw. „Die Eingemauerte“ („A fal közé zárt“) bearbeitete Geschichte zurück (Szinnyei 1909: 74–75). Daneben ließen sich u. a. Petőfi und Tompa von einer Reihe weiterer Erzählungen Mednyánszkys inspirieren, z. B. aus „Der schwarze Heerführer“ im Roman „A feketé ember“ von Tompa (Kunczer 1929: 40–47).

Mailáth inspirierte mit der Legende „Der Willi-Tanz“ zu weiteren literarischen Texten. Die Legende slawischer Herkunft über Bräute, die noch vor ihrer Hochzeit gestorben sind und deren Tanz tödlich ist (vgl. Tolnai 1920: 110–112), hat Mailáth dank Therese von Artner in die ungarische Literatur eingeführt. Ihre Wirkung zeigt eine der letzten Zeilen der Ode von Dániel Berzsenyi „Gróf Mailáth Jánoshoz“: „Mich mahnt bereits der Willi-Tanz“ (Berzsenyi 1983: 840). Mihály Vörösmarty hat 1823 den Willi-Stoff entdeckt und in seinem Epos „Der Sieg der Treue“ („A hűség diadalma“) besungen. Die Legende wurde aber auch vom Wiener Bühnenautor Benedikt Püchler (Pichler) in Szene gesetzt und 1834 in Buda in der Übersetzung von János Kiss aufgeführt, was ebenfalls einen gewissen Beitrag zur Popularisierung des Stoffes leisten konnte (vgl. Bayer 1904: 148). Der todbringende Tanz der Willis erlebte 1852 eine weitere Bearbeitung in Mihály Tompas „Willi der Karpathen“ („A kárpátok villije“), die aber laut Kunczer nicht direkt durch den Text von Mailáth oder Vörösmarty geprägt war. Die Popularität des Willi-Stoffes, die nicht zuletzt dem Mailáth'schen Märchen zu verdanken war, signalisiert auch die Übersetzung des Erlkönigs von Johann Wolfgang Goethe als „A Villi-király“ durch Károly Szász im Jahr 1875. Dies zeigt einerseits die Verbindung des Willi-Stoffes mit der Legende der Elfen, Naturgeister der nordischen Mythologie, und andererseits wird exemplarisch dargestellt, dass der Begriff auch noch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts allgemein bekannt sein musste (Farkas 2007: 133–142). Neben „Dem Willi-Tanz“ erlebte noch „Das Schwert Zuniga“ eine literarische Bearbeitung durch das Trauerspiel „Bosszú“ von József Eötvös⁹ und durch das Drama von László Klestinyzsky „A bosszuló kard“ (Kassa, 1836) (vgl. Kunczer 1929: 48).

8 Die Figur von Mária Szécsi wurde auch von Mór Jókai behandelt, aber die Forschung geht davon aus, dass er die Texte von Arany, Petőfi und Tompa verwendete (vgl. Pálffy, 2017: 490).

9 Laut Ferenc Kerényi (1989: 594–595) müsste das Trauerspiel von Eötvös unmittelbar von Mailáths Novelle inspiriert worden sein.

Weiterhin übten die Sammlungen und Adaptationen von Gaál, Mailáth und Mednyánszky eine Wirkung auf das Sammeln von Märchen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus: László Arany, Imre Henszlmann und János Erdélyi wurden ebenso von den drei Hormayristen inspiriert (vgl. Gulyás 2013: 37) wie Elek Benedek, der mehrere von Gaál, Mailáth und Mednyánszky veröffentlichte Erzählungen in seine Anthologie aufnahm (vgl. Benedek 3: 286–290, 410–424, 4: 1–19). Über eine Aussagekraft hinsichtlich der Wirkungsgeschichte der drei Märchensammlungen verfügt aber auch die Tatsache, dass der ungarische Volksmärchenkatalog insgesamt 45 Märchen von Gaal, sechs von Mailáth und keines von Mednyánszky aufgeführt hat (vgl. Dömötör 1988).

Literatur

- Aspalter, Christian/Tantner, Anton (2006): Ironieverlust und verleugnete Rezeption. Kontroversen um Romantik in Wiener Zeitschriften. In: Müller-Funk, Wolfgang [et al.] (Hg.): Paradoxien der Romantik. Gesellschaft, Kultur und Wissenschaft in Wien im frühen 19. Jahrhundert. Wien: WUV, S. 47–120.
- Bayer, János (1904): Egy Bánk bán-tárgyú német dráma és magyar színlapjai [Ein deutsches Drama zu Banus Bánk und seine ungarischen Theaterblätter.] In: Egyetemes Philológiai Közlöny [Allgemeines Philologisches Mitteilungsblatt] 28, S. 141–149.
- Benedek, Elek (1894–1896): Magyar mese- és mondavilág [Ungarische Märchen- und Sagenwelt]. 4 Bde. Budapest: Athanaeum.
- Berzsenyi, Dániel (1983): Gróf Mailáth Jánoshoz. In: Mezei, Márta (Hg.): Magyar költők. 18. század [Ungarische Dichter. 18. Jahrhundert]. Budapest: Szépirodalmi Kiadó, S. 840.
- BLKÖ 16 = Wurzbach, Constantin von (1867): Mailáth, Johann Graf [Lexikonartikel]. In: Wurzbach, Constantin (Hg.): Biographisches Lexikon des Kaisertums Österreich. Wien: Verl. d. typograf.-literarisch-artist. Anstalt, S. 300–305.
- Csabai, Sarolta (2014): Magyar-német filológiai kapcsolatok a Grimm-fivérek tevékenységének hatása tükrében [Ungarisch-deutsche philologische Beziehungen im Spiegel der Wirkung der Tätigkeit der Brüder Grimm]. In: Gradus 1, S. 48–55.
- Domokos, Mariann (2019): A Hóleány története. Egy Grimm-mese megjelenése a magyar nyelvű nyomtatott írásbeliségben és a folklórban [Die Geschichte des Schneemädchens. Die Erscheinung eines Grimm-Märchens in der ungarischen Folklore und Literatur]. In: Csörsz, Rumen István (Hg.): Doromb. Közköltészeti tanulmányok [Doromb. Beiträge zur Gemeinpoesie]. Bd. 7. Budapest: reciti, S. 241–274.

- Dömötör, Ákos (1988): Magyar népmesekatalógus [Ungarischer Volksmärchenkatalog]. Bd. 2. Budapest: MTA.
- Farkas, Nóra (2007): Goethe lírája magyarul. Az Erlkönig fordításai [Goethes Lyrik auf Ungarisch. Die Übersetzungen des Erlkönigs]. In: iskolakultúra [Schulkultur] 8–10, S. 133–142.
- Fiala-Fürst, Ingeborg/Höhne, Steffen (2017): Romantik und frühes Biedermeier. In: Becher, Peter [et. al.] (Hg.): Handbuch der deutschen Literatur Prags und der Böhmisches Länder. Stuttgart: Metzler, S. 126–136. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05400-5_14
- Gaál, Georg (1822): Märchen der Magyaren. Wien: Wallishäuser.
- Grimm, Jakob/Grimm, Wilhelm (1812–1815): Kinder- und Hausmärchen. 2 Bde. Berlin: Realschulbuchhandlung.
- Gulyás, Judit (2013): A magyar mesekutatás kezdetei. Henszlmann Imre komparatív tipológiai és szimbolikus mitológiai mesetanulmányának koncepciója [Anfänge der ungarischen Märchenforschung. Zur Konzeption der komparativ-typologischen und symbolisch-mythologischen Märchenstudie von Imre Henszlmann]. In: ETHNO-LORE. A Magyar Tudományos Akadémia Néprajzi Kutatóintézetének évkönyve [ETHNO-LORE. Jahrbuch des Ethnographischen Forschungszentrums der Ungarischen Akademie der Wissenschaften] 30, S. 37–68.
- Hormayr, Joseph (1841): Vorwort zur Rubrik Sagen und Legenden, Zeichen und Wunder. In: Taschenbuch für vaterländische Geschichte 22, S. 264–276. <https://doi.org/10.1515/9783112413562-011>
- Horváth, János (1978): A magyar irodalmi népiesség Faluditól Petőfigig [Ungarische Volkspoesie von Faludi bis Petőfi]. Budapest: Akadémiai.
- Katona, Lajos (1894): A magyar népmese irodalma I. [Literatur des ungarischen Volksmärchens]. In: Ethnographia 5, S. 52–66.
- KAZ. LEV. 15. = Váczy, János (Hg.) (1905): Kazinczy Ferenc levelezése [Ferenc Kazinczy's Korrespondenz]. Bd. 15. Budapest: MTA.
- Kerényi, Ferenc (1989): Drámáról, színházról Eötvös József kapcsán [Über Drama und Theater in Bezug auf József Eötvös]. In: Irodalomtörténet [Literaturgeschichte] 4, S. 589–609.
- Kolos, István (1938): Gróf Mailáth János (1786–1855) [Graf Johann Mailáth (1786–1855)]. Budapest: Egyetemi Nyomda.
- Kunczer, Gyula (1929): Hormayr és az egykorú magyar irodalom [Hormayr und die zeitgenössische ungarische Literatur]. Pécs: Dunántúl Egyetemi Nyomdája.
- Mailáth, Johann (1820): Brief an Gábor Döbrentei vom 9. September 1820, Magy. Irod. Lev. 4r. 55.

- Mailáth, Johann (1824): Ofens Rückeroberung im Jahr 1686. In: Taschenbuch für die vaterländische Geschichte 6, S. 312–333.
- Mailáth, Johann (1825): Magyarische Sagen und Märchen. Brünn: Trassler.
- Mailáth, Johann (1837): Magyarische Sagen, Märchen und Erzählungen. 2 Bde. Stuttgart-Tübingen: Cotta.
- Mednyánszky, Alois (1817): Wesselényis Brautwerbung. In: Archiv für Geographie, Historie, Staats- und Kriegskunde 71–72, S. 289–292.
- [Mednyánszky, Alois] (1824): Die Mauerblende zu Budetin. In: Taschenbuch für vaterländische Geschichte 5, S. 176–189.
- ÖBL 6 = Mednyánszky von Mednye und Medgyes, Alajos Frh. [Lexikonartikel] (1947). In: Österreichisches Biographisches Lexikon. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, S. 186.
- Ortutay, Gyula (1963): Jacob Grimm és a magyar folklorisztika [Jakob Grimm und die ungarische Folkloristik]. In: Ethnographia 3, S. 322–341.
- Paládi-Kovács, Attila (1988–2002): Magyar néprajz [Ungarische Ethnographie]. 8 Bde. Budapest: Akadémiai.
- Pálfy, Eszter (2017): Egy férfias nőalak. Mednyánszky Alajos Széchy Mária-alakjának forrásai [Eine mannhafte Frauenfigur. Alois Mednyánszkys Quellen zur Figur von Mária Széchy]. In: Irodalomtörténeti Közlemények [Beiträge zur Literaturgeschichte] 4, S. 489–498.
- Petzoldt, Leander (1999): Einführung in die Sagenforschung. Konstanz: UVK.
- Rinner, Fridrun (1976): Hungarikák Josef Hormayr „Taschenbuch für die vaterländische Geschichte“ (1811–1849) című kiadványában [Hungarika in Joseph Hormayrs „Taschenbuch für die vaterländische Geschichte“ (1811–1849)]. In: Helikon 2–3, S. 225–231.
- S. Varga, Pál (2005): A nemzeti költészet csarnokai. A nemzeti irodalom fogalmi rendszerei a 19. századi magyar irodalomtörténeti gondolkodásban [Säle der nationalen Dichtung. Die Begriffssysteme der Nationalliteratur in der ungarischen Literaturgeschichtsschreibung des 19. Jahrhunderts]. Budapest: Balassi.
- Stephan, Inge (2019): Kunstepoche. Zwischen Revolution und Restauration. In: Beutin, Wolfgang [et al.] (Hg.): Deutsche Literaturgeschichte. Stuttgart: Metzler, S. 185–240. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04953-7_5
- Szinnyei, Ferenc (1909): Arany János. Budapest: Franklin.
- Toldy, Ferenc (1856): Irodalmi arcképei és újabb beszédei [Literarische Porträts und neuere Reden]. Pest: Emich.
- Tolnai, Vilmos (1920): Villi-tündér, villi-tánc [Willi-Feen, Willi-Tanz]. In: Ethnographia 31, S. 110–112.

- Ujváry, Zoltán (2001): Kis folklórtörténet IV. [Kleine Folkloregeschichte IV]. Debrecen: KLTE BTK Néprajzi Tanszék (= Néprajz egyetemi hallgatóknak [Ethnographie für Studierende] 23).
- Ujváry, Zoltán (2006): A folklórkutatás eredményei a XIX. században [Ergebnisse der Folkloreforschung im 19. Jahrhundert]. Debrecen: Bölcsész Konzorcium (= Nemzeti, vallási és hagyományos gazdálkodási terek szellemi öröksége [Geistliches Erbe der nationalen, religiösen, traditionellen und wirtschaftlichen Räume] 4).
- Várady, Zoltán (1911): Gróf Mailáth János szerepe a magyar irodalomban [Die Rolle des Grafen Johann Mailáth in der ungarischen Literatur]. Máramarosziget: Berger.
- Viszota, Gyula (1892): Széchy Mária a drámai költészetben [Mária Széchy im Drama]. Budapest: Heisler.
- Voigt, Vilmos (1982): A magyar népmesekutatás a múlt század első felében [Ungarische Volksmärchenforschung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts]. In: Kríza, Ildikó (Hg.): Kríza János és a kortársi eszmeáramlatok. Tudománytörténeti tanulmányok a 19. századi folklórisztikáról [János Kríza und die zeitgenössischen Geistesströmungen. Wissenschaftshistorische Abhandlungen über die Folkloristik des 19. Jahrhunderts]. Budapest: Akadémiai, S. 139–150.
- Voigt, Vilmos (1989): A magyar mese- és mondakutatás bécsi triászja [Wiener Trias der ungarischen Märchen- und Sagenforschung]. In: Jankovics, József [et al.] (Hg.): A magyar nyelv és kultúra a Duna völgyében [Die ungarische Sprache und Kultur im Donauraum]. Budapest/Wien, S. 375–379.
- Zvara, Edina (2015): Gaál György (1783–1855), a mesegyűjtő tudós könyvtáros. Egy javított életrajz [Georg Gaál (1783–1855), Märchensammler und gelehrter Bibliothekar. Eine korrigierte Biographie]. In: *Ethnographia*, Jg. 126, Nr. 3, S. 79–92.
- O. V. (1817): Ist denn des österreichischen Kaiserstaats Geschichte ärmer an herzhebenden oder hochtragischen Stoffen für Dramaturgie, Ballade, Legende, Roman und bildende Kunst als die des Altertums und eines fremden Mittelalters? In: *Archiv für Geographie, Historie, Staats- und Kriegskunst* 98–99, S. 399–404.

KENDE VARGA

„WOHIN DIE REISE GEHT...“¹
TENDENZEN IN DER UNGARNDEUTSCHEN LITERATUR
IM SPIEGEL AUSGEWÄHLTER ANTHOLOGIEN

Die deutschsprachigen Minderheiten im Karpatenbecken – die Siebenbürger Sachsen, die Zipser, die Donauschwaben u. a. – hatten jahrhundertlang eine prosperierende Beziehung zu den anderen Bevölkerungsgruppen und vor allem zur ungarischen Bevölkerung. Sie beeinflussten die unterschiedlichen Bereiche der Gesellschaft, der Technologie, des Rechtswesens und der Kultur zweifellos sehr positiv und prägend. Diese Stabilität geriet mit der Auflösung der Österreichisch-Ungarischen Monarchie ins Wanken und wurde nach dem Zweiten Weltkrieg durch die zahlreichen Maßnahmen gegen die deutschsprachige Minderheit (Entrechtung, Enteignung, Deportation, Aussiedlung) vollkommen ruiniert.

In den sozialistischen Staaten Ostmitteleuropas entwickelte die Bevölkerung deutscher Nationalität – je nach Staatsführung und Minderheitengröße – unterschiedliche Überlebensstrategien. Während die Rumäniendeutschen sowohl in ihren Zentren (Temeschwar, Kronstadt, Hermannstadt, Sathmar u. a.) als auch in den kleineren dörflichen Gemeinden intakt waren und so ab den 1960er- und 1970er-Jahren ein überaus intensives öffentliches (kulturelles, literarisches) Leben aufbauen konnten, mangelte es im Fall der Ungarndeutschen weiterhin an starken kulturellen Zentren (Institutionen, Medien), die die Rolle der Kulturförderung hätten übernehmen können. Auch die unterschiedlichen deutschsprachigen Presseprodukte wurden nach dem Zweiten Weltkrieg eingestellt, „die letzte Ausgabe des ‚Pester Lloyd‘ erschien am 1. April 1945 in Ödenburg/Sopron. Danach musste man in Ungarn bis 1954 auf das nächste Presseprodukt in deutscher Sprache warten.“ (Klein 2015: 51) Zudem war die deutschsprachige Minderheit von starker Magyarisierung geprägt. Wegen der systematischen Unterdrückung der deutschsprachigen Bevölkerungsgruppe reduzierte sich die Präsenz der Ungarndeutschen nach der Volkszählung von 1949 auf 22.455 Einwohner, die Deutsch als ihre Muttersprache angaben. Im Jahr 1941 hatte diese Zahl noch 477.000² betragen. Vermutlich hätte dies ebenfalls dazu beigetragen, dass das gemäßigte Wiederaufleben der ungarndeutschen Kultur- und Literaturszene wesentlich später einsetzte, als im Fall der rumäniendeutschen Minderheit. Erst Ende der

1 Szabó (2021: 240)

2 Vgl. Landsmannschaft der Deutschen aus Ungarn. <https://ldu-online.de/schicksalsjahre-der-ungarndeutschen-zwischen-1941-und-1953> (letzter Zugriff: 18.12.2025)

1960er-, Anfang der 1970er-Jahre gelang es dank der Initiative der Neuen Zeitung „Greift zur Feder!“ wieder an die Öffentlichkeit zu treten.

Die vorliegende Fallstudie basiert auf dem Ergebnis dieser Initiative, der Anthologie „Tiefe Wurzeln“ (1974). Ausgehend davon werden drei Anthologien miteinander verglichen, die exemplarisch für die Entwicklung der deutschsprachigen Literatur stehen. Dieser ersten Anthologie folgen die Bände „Erkenntnisse 2000“ (2005) und „Mehrstimmig“ (2021). Im Fokus des vorliegenden Aufsatzes steht die Untersuchung dieser Anthologien, vor allem nach dem Ordnungsprinzip der unterschiedlichen Motive oder Symbole, die als Elemente des kollektiven Gedächtnisses die Identität der ungarndeutschen Minderheit vor 50, 25 und in den letzten Jahren prägten. Die Untersuchung zielt darauf ab, einerseits einen kurzen Überblick über die ungarndeutsche Literatur der vergangenen 50 Jahre zu geben und andererseits die veränderten Akzentsetzungen in der Literatur zu markieren. Es gilt zu beantworten, welche Elemente des kollektiven Gedächtnisses beziehungsweise des Erinnerns in den einzelnen Anthologien zentral oder marginal aufgegriffen werden, welche thematischen Schwerpunkte in diesen Zeitspannen betont werden sowie welche von diesen mit der Zeit verblassen und verschwinden. Als methodologische Grundlage dienen in erster Linie die relevante Terminologie der kulturwissenschaftlichen Literaturwissenschaft – vor allem die der kollektiven Gedächtnisforschung – und die von der Germanistin Eszter Propszat angewandte interdiskursanalytische Herangehensweise, allerdings mit einem Akzent auf die literarischen Strategien und Diskurse der Vergangenheitsbewältigung. Die Elemente, die in diesem Prozess hervorgehoben werden, sind wichtige Wegweiser, die zu den Grundpfeilern der „gemeinsamen symbolischen Sinnwelt“ (Regner 2014: 10) gehören.

Die Veröffentlichung der ersten Anthologie „Tiefe Wurzeln“ gilt als die offizielle Neugeburt der deutschsprachigen Literatur Ungarns nach dem Zweiten Weltkrieg. Unter den Autoren des Bandes sind überwiegend Vertreter der älteren Generation zu finden; Engelbert Rittinger, Josef Mikonya und Georg Fath sind mit einer Vielzahl von Werken vertreten. Auch einige junge Autoren bekamen die Publikationsmöglichkeit, von denen vor allem die Autorin Valeria Koch zu erwähnen ist. Herausgegeben wurde der Band von der Literarischen Sektion des Demokratischen Verbandes der Deutschen in Ungarn, die erst kurz vor dem Erscheinen, 1972 gegründet wurde. Die Werke wurden von Erika Áts zusammengestellt. Obwohl die Anthologie zweifelsohne eine Erfolgsgeschichte war, konnte sie die Grenzen der Provinzliteratur – mit Sicht auf die landes- und themenspezifischen Inhalte und den mehrheitlich traditionellen Dichtungsstil des 19. Jahrhunderts – nicht überschreiten – wie dies aus der Untersuchung der Texte klar hervorgeht.

Die latente Funktion der literarischen Äußerungen bestand in erster Linie in der Verstärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls und der ungarndeutschen Identität und weniger in der künstlerischen Selbstverwirklichung und dem literarischen Anspruch. Der

Germanist János Szabó meinte in Bezug auf die Gedichte Engelbert Rittingers Folgendes: „Literatur dient Rittinger eindeutig zum ‚docere‘, nicht zum ‚delectare‘, und was ihm am Herzen liegt, ist der Wunsch, als Bürger Ungarns – privat und gemeinsam mit den anderen – die deutsche Nationalität samt Sprache und Kultur weiter zu bewahren.“ (Szabó 1991: 219) In der Tat zeigte sich die Streben nach Stabilität auch in der Literaturszene. Die Möglichkeiten waren jedoch stark vom politischen und kulturpolitischen Diskurs bedingt, was sich auch auf die thematische Anordnung der Werke auswirkte. Die Richtlinien der sozialistischen Aufbau-literatur überschrieben die tatsächlich dringenden Themen der Minderheitenliteratur, das heißt die öffentliche Konfrontation mit der nahen Vergangenheit, da dies zugleich auf die Fehlentscheidungen des frühen sozialistischen Systems verwies, vor allem auf „die Ausblendung der Aussiedlung, der Zwangsarbeit in der Sowjetunion und der Unterdrückung bzw. Zerstörung des ethnischen Selbstverständnisses in der stalinistischen Ära“ – so Eszter Propsz (2007: 85). Sie stellte weiterhin als Konsequenz fest, „dass der literarische Diskurs eng mit dem politischen gekoppelt ist.“ (Propsz 2007: 85). Dementsprechend sind die Themenvorschläge auf bestimmte vordefinierte Motive oder Ereignisse reduziert, die zur sowjetischen Geschichtsdeutung und politischen Ideologie passten (vgl. Komáromi 2000: 611).

Eszter Propsz definiert in ihrer Untersuchung unterschiedliche Identitätskategorien, die diskursive Positionen (2007: 85) vertreten und verschiedene Motive und Symbole hervorheben. Demnach werden methodologische Identitätsmodelle festgelegt, die in jeder Zeitspanne der ungarndeutschen Literatur ihre Bezugsbereiche bzw. ihre eigenen Kollektivsymbole haben. Beispielsweise wird dem „Verbindungsmann“ (Propsz 2007: 85) der 1970er-Jahre die Funktion der „ideologischen Sozialisation“ (ebd.: 85) zugeordnet und er wird mit den Kollektivsymbolen „Aufbau“ (ebd.: 86), „Heimat“ (ebd.: 88) oder „Natur“ (ebd.: 89) ausgestattet. Weitere Identitätstypen sind u. a. der Versöhnende, der Assimilant, der Dokumentarist, der Außenseiter usw. Diese Kollektivsymbole signalisieren die wichtigsten Akzente der ungarndeutschen Literaturszene. Bei der Analyse dieser Identitätsmodelle kann auch festgestellt werden, dass sie sich in manchen Fällen überschneiden können: Die erwähnten Motive der eindeutig stärksten Identitätskategorie des Verbindungsmannes lassen sich auch im Modell des Dokumentaristen wiederfinden. Oder umgekehrt: In den als identitätsstiftende Werke des Dokumentaristen gekennzeichneten Texten, wie z. B. den Gedichten von Georg Fath „Kantavár“, „Márévár“, „Nagyharsány“, wird laut Propsz das ungarndeutsche Kulturgut ohne eine „individuelle Umgestaltung“ (2007: 94) bewahrt. Im weiteren Sinne geht es hier jedoch nicht nur um die Konstruktion der Kultur, da in diesen topografischen Beschreibungen auch persönliche Erinnerungen erscheinen, die zur Vergangenheitsbewältigung beitragen und in denen – wenn auch bloß indirekt – der

Zwang des Weggehens thematisiert wird, wie z. B. im Gedicht „Márok“ (Áts 1974: 31), in dem auch das bekannte Symbol des Bündels vorkommt:

Als ich auch einst begann mein Bündel schnüren,
ging fort von dir, wußt noch nicht recht wohin?
Dann mußte ich es nur zu balde spüren,
daß mir so bang und trüb dabei der Sinn...

Zwar knüpfen die erwähnten Balladen „Kantavár“ oder „Márévár“ anscheinend nicht besonders an die Gegenwart der Ungarndeutschen an; sie dokumentieren also tatsächlich bestimmte Sagen auf literarische Art und Weise, aber die Auswahl dieser Themen zeigt die literarische Strategie der Anwendung historischer Kulissen. In diesen Fällen handelt es sich offensichtlich um Befreiung, Traumata, Trümmer, Sehnsucht und Verlorengehen. Wie dies die letzten Zeilen von „Márévár“ (Áts 1974: 38) untermauern, kann dabei eine mögliche Anspielung auf die wirre Lage der Ungarndeutschen gedeutet werden:

Sehr viele Steine sind vom Bau gefallen,
der Zahn der Zeit hat manches schon vernicht.
Kann sein, der letzte Mauerrest der Hallen,
daß er auch nur zubald zusammenbricht...

Die Sehnsucht nach einem vergangenen, idyllischen Ort oder einer Weltordnung taucht in vielen weiteren Gedichten auf, wie z. B. im Gedicht „Zur Erinnerung“ von Johann Herold (Herold 1974: 63), in dem sich das lyrische Ich in wehmütigem Ton an den verschwundenen Ort seiner Kindheit erinnert. Nach den einleitenden Zeilen der einzelnen Strophen – „Wo das Bächlein fließt / Unser Dorf entlang, / Mir so manches Lied / Die Mutter sang. [...] // Wo ich lauschte dann / Großmutter's Märchen zu [...] // Wo ich die Liebste fand, / Auf jenem Hügel dort, / Wo ihr Häuschen stand: / Für mich der schönste Ort.“ – kommt am Ende ein Verweis auf die vergangenen Kinder- und Jugendjahre, der zugleich die vergangene Idylle einer intakten Gemeinde – der Dorfgemeinschaft, der Familie – impliziert:

Wo bei Mondesschein
Vor ihrem Fensterlein
Klang das Ständchen durch das Tal:
Es war – es war einmal...

Generell lässt sich im Fall der Anthologie „Tiefe Wurzeln“ feststellen, dass sich die zentrale Symbolik der Werke um die Themen Tradition, Vergangenheit, Gebräuche, Kulturgüter und Sprache dreht, mithilfe starker Parallelen zu unterschiedlichen Naturbildern: Landschaftsbeschreibungen, Dorfbilder und – wie bereits im Titel – zahlreiche Baumotive kennzeichnen diese Anspielungen auf das Wiederbeleben der kollektiven Identität. Obwohl die Texte reichlich über Elemente der Vergangenheitsbewältigung verfügen, bleiben diese – wie es aus den obigen Beispielen ebenfalls hervorgeht – in den meisten Fällen indirekt und nur unklar und werden nicht konkret reflektiert. Was die Ästhetik dieser Texte angeht, zeichnet sich eine traditionelle, sich an bekannten Vertretern und Schreibweisen des 19. Jahrhunderts orientierende Literatur ab, die allerdings als eine feste Basis für die Texte der ungarndeutschen Autoren dient. Demzufolge „trauen sie sich [die Überschreitung dessen – K. V.] nicht zu“ (Propsz 1998) und hatten dies wegen der ästhetischen Stabilität anscheinend auch nicht vor. In der zerbrechlichen Lage der ungarndeutschen Minderheitenliteratur und ihrer Rezeption wären (post-)moderne ästhetische Strategien (wie diese zu dieser Zeit in Rumänien vor allem vom Autorenkreis „Aktionsgruppe Banat“ ausgeübt wurden) eher kontraproduktiv und verfehlt gewesen.

Im Vergleich zur Symbolik und Ästhetik der Anthologie „Tiefe Wurzeln“ sind die historischen und gesellschaftlichen Ereignisse und Veränderungen in der 2005 erschienenen Anthologie „Erkenntnisse 2000“ viel betonter präsent. Die Bestrebungen nach dem Wiederaufleben der ungarndeutschen Literatur unter dem Druck des von den sozialistischen Richtlinien bestimmten kulturpolitischen Diskurses erstreckten sich bis zur Wende. Die ungarndeutsche Literaturszene geriet sogar in eine tiefgreifende Krise, „welche die Entmachtung des alten, vorgeschriebenen Selbstverständnisses der ungarndeutschen Gegenwartsliteratur verursacht, wird nicht selten durch das Fortschreiben des alten Selbstverständnisses abgewehrt.“ (Propsz 2021: 43). Propsz weist darauf hin, dass der Schwerpunkt nun auf der „Konstruktion der Kriegs- und Nachkriegereignisse“ (ebd.: 43) liegt, in der Thematik der Werke erscheint demnach die explizite Benennung der kollektiven Traumata.

Die Anthologie „Erkenntnisse 2000“ bildet eine wichtige Brücke zwischen der literarischen Tätigkeit der Generationen. In der Auswahl der Werke sind sowohl Vertreter der älteren Generationen (Erika Áts, Josef Mikonya, Engelbert Rittinger) als auch der jüngeren und jüngsten Generationen (u. a. Claus Klotz, Valeria Koch, Koloman Brenner, Andra Czövek, Angéla Korb, Stefan Valentin) zu finden. Dies unterstreicht die Intention der Herausgeber, nicht nur Erstpublikationen, sondern auch Werke aus den früheren Jahren zu veröffentlichen und damit eine neue Standortbestimmung zu schaffen, wie es im Nachwort heißt:

Wir können zeigen, dass die ungarndeutsche Literatur um die Jahrtausendwende nicht nur schlechthin noch am Leben ist, sondern dass sie inzwischen auch über neue Stimmen verfügt, dass sie das Vergangenheitliche nicht vergessen hat und das Heutige mit frischem Geist und kritischem Blick begleitet. (Becker/Lambrecht/Schuth 2005: 209)

Ein maßgeblicher Teil der Werke handelt vom Umgang mit der Vergangenheit und von Identitätsfragen, wobei oft eine starke Zukunftsangst und Unsicherheit der eigenen Positionen zu spüren ist. Die obige Behauptung der Herausgeber über die Lage der Literatur klingt darüber hinaus etwas optimistischer als sie tatsächlich war, und es kam letztlich nicht zu einem Paradigmenwechsel der ungarndeutschen Literatur. Immerhin sind in der Anthologie zahlreiche direkte Bezüge zur ungarndeutschen Identität vorzufinden. Im Gedicht „Fingerübungen“ von Béla Bayer (Becker/Lambrecht/Schuth 2005: 30) thematisiert der Autor die Patchwork-Identität eines Ungarndeutschen ironisch:

In Südpannonien bin ich
 Ungarndeutscher,
 im Saarland „Franzosenbraut“,
 für die Russen steckt
 ein „Germanski“ in meiner Haut.

Ähnlich, jedoch viel bitterer reflektieren Koloman Brenners bekannte Gedichte „Inscription“ und „Ungarndeutsch“ die eigene Situation und thematisieren dabei den wichtigsten Kommunikationskanal der Minderheit: den Dialekt und ferner das Deutsche. Im Gedicht „Inscription“ (Becker/Lambrecht/Schuth 2005: 56) heißt es zum Beispiel: „Da sind wir wieder die Wörter suchend / die von Großmutter so leicht gesprochen wurden“. Der Text endet mit einer traurigen Zukunftsvision: „DA SIND WIR WIEDER vom Aussterben / bedroht wie eine Grabinschrift der Ahnen“ (ebd.: 56). Insgesamt lässt sich sagen, dass die Texte Brenners höchstens ironisch-sarkastisch, jedoch meistens mit einem pessimistischen, bitteren Ausklang sind. „[...] jeder kommt in den ungarischen Himmel“ lautet es im Gedicht „Ungarndeutsch“ (ebd.: 60). Orsolya Lénárt erklärt dies mit der Manifestation der „Angst vor der Zukunft [...] in der Angst vor der totalen Assimilation und deren resignierten Wahrnehmung“ (Lénárt 2018: 289). Das Stillstehen und die Benommenheit der ungarndeutschen Literatur kann auch damit veranschaulicht werden, dass zwischen dem Gedicht „Ungarndeutsch“ von Brenner und dem bekannten Gedicht „Ahnerns Lied“ von Claus Klotz (in die Anthologie ebenfalls aufgenommen), das bereits 1981 die Gefahr der Assimilation anspricht („Schlaf, Kindchen, schlaf, / ich sink bald in das Grab, / mit mir

die deutsche Mär, das Wort, / sie finden dort den letzten Hort, / schlaf, Kindchen, schlaf.“ (Becker/Lambrecht/Schuth 2005: 98)) genau 20 Jahre vergangen sind. In Alfred Manz' Werk „Bilanz um die Jahrtausendwende“ (ebd.: 128) werden der Assimilationsprozess und die negative sprachliche Entwicklung treffend zusammengefasst:

Sprachverwurzelt
schafften noch unsere Großeltern.
Sprachlos,
in Traditionen verwurzelt
schufteten unsere Eltern.
Entwurzelt
lernen unsere Kinder
wieder –
Hochdeutsch.

Josef Michaelis hebt die Einsamkeit und Hoffnungslosigkeit der Ungarndeutschen hervor, indem er – ähnlich seinen Autorenkollegen – das Motiv der Sprache und des Sprachverlustes thematisiert. Sein Werk „Branauer Schwäbin“ beinhaltet aber noch eine wichtige Anspielung, die im Unterschied zur Anthologie „Tiefe Wurzeln“ im Fall des Bandes „Erkenntnisse 2000“ etwas Neues ist: die zahlreichen Bezüge zum christlichen Kulturgut und das direkte oder indirekte Ansprechen Gottes – diesmal in den Schlusszeilen: „Mit ihrer Enkelin / spricht sie / Ungarisch. / Deutsch / mit ihrem Hund, / ihrer Katze, / mit Fotos / [...] Bald, / im Kleindorf / als Letzte, / mit Gott?“ (Becker/Lambrecht/Schuth 2005: 134). Diese Motive öffnen in vielen Fällen die Perspektive auf innerliche Entwicklungen des Ich; der Fokus liegt dabei auf persönlichen Impressionen und nicht unbedingt auf gesellschaftlichen Vorgängen. Darüber hinaus werden oft Kollektivsymbole indirekt verwendet, um die Eigenwelt des Ich in den Texten darzustellen.

Das Gedicht „Stille Nacht“ von Angéla Korb (ebd.: 120) beginnt mit einer eindeutigen Anspielung auf die Geburt Christi in Form des bekannten Weihnachtsliedes; es geht jedoch mit Assoziationen zu den Spannungen zwischen Kindheit und Erwachsensein weiter. Sehr ähnliche Strukturen sind auch in der innerlichen Lyrik von Valeria Koch zu entdecken, in der Anthologie vor allem im Gedicht „Wer bist du?“ aus dem Jahr 1992 (ebd.: 114), das praktisch einer direkten Anrede des Transzendentalen entspricht: „Bist Du Buddha? / Bist Du Jahve? / Bist Du Allah? / Bist Du Jesus? / Bist Du Weltgeist? / Bist du Wille? / Bist Du einer? / Bist Du alles? // Nichts weiß ich von Dir / nur daß Du mir fehlst.“ Weitere Beispiele sind – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die Gedichte „Später Jonas“ von Robert Becker oder „Matthäus 23, 16-18“ von Claus Klotz. Diese Bezüge – Symbole und Motive – deuten

in die Richtung der Gedankenlyrik, die in der Thematik der Anthologie „Erkenntnisse 2000“ trotz der stillstehenden Lage der ungarndeutschen Literatur progressiv erscheint.

Im Abstand von rund 15 Jahren wird die jüngste Anthologie der vorliegenden Fallstudie eingehend analysiert, um die Entwicklungslinie stringenter zu veranschaulichen. Der 2021 publizierte Band trägt den Titel „Mehrstimmig“; die Selektion der Texte basiert auf analogen Ordnungsprinzipien wie bei den beiden vorangegangenen Anthologien: Primär wurden Autoren aufgenommen, deren kanonische Position in der ungarndeutschen Literatur unbestritten ist. Obwohl den einzelnen Autoren im Vergleich zu den vorangegangenen Bänden mehr Raum zugestanden wurde,³ dürfte ein beträchtlicher Teil der Gedichte dem Rezipienten bereits aus der vorherigen Anthologie bekannt sein. Ein signifikantes Novum gegenüber den vorangegangenen Anthologien ist das Fehlen kanonischer Autoren, deren Aufnahme bislang nahezu obligatorisch schien (Claus Klotz, Valeria Koch, Erika Áts etc.). Der Herausgeber Gábor Kerekes begründete diese Entscheidung folgendermaßen:

Grundlegendes Prinzip war es, den Lesern einen Eindruck über die aktuelle ungarndeutsche Literatur zu geben, indem nur derzeit aktive Verfasserinnen und Verfasser aufgenommen wurden. [...] [I]m Fall von Koch (gest. 1998) und besonders von Klotz (gest. 1990) ist die Frage durchaus berechtigt, ob man sie noch zu der im engeren Sinn genommenen ungarndeutschen Gegenwartsliteratur zählen kann, denn sowohl die Verhältnisse in Ungarn als auch die Situation der Ungarndeutschen [...] haben sich seit ihrem Tod deutlich verändert.“ (Kerekes 2021: 11)

Die Entstehungsdaten der in der Anthologie vorgestellten Texte weisen eine beachtliche Streuung auf. Dies gilt insbesondere für die Werke der 1950er- und 1960er-Generation (u. a. Béla Bayer, Nelu Bradean-Ebinger, Josef Michaelis, Koloman Brenner), aber auch für die des 1970 geborenen Robert Becker. Bei ihnen dominieren bereits veröffentlichte Texte aus den 1990er-Jahren, die dem Band als Aushängeschild dienen, jedoch nicht mehr in der Lage sind, die Tendenzen der Gegenwartsliteratur widerzuspiegeln. Demzufolge weist die Symbolik ihrer Texte zahlreiche Parallelen zu früheren Anthologien auf. Sie kreist vor allem um die Themen Nostalgie, Wehmut, Sehnsucht und – an manchen Stellen sehr explizit und pessimistisch – um die Komplexität der ungarndeutschen Identität. Dies äußert sich häufig in einem „Schicksalsdiskurs“ bzw. „Opferdiskurs“ (Propsz 2021: 46), in dem das Ungarndeutschtum betrauert und als endgültig verschwunden apostrophiert wird. Dieser Ansatz lässt sich exemplarisch im folgenden Auszug aus dem Gedicht „Haus im Banat“ von Bradean-Ebinger (Kerekes 2021: 45) beobachten:

3 Im Vergleich zu „Erkenntnisse 2000“ publizierten statt 22 nur 11 Autoren in diesem Band.

es geht niemand mehr
weder rein noch raus
Hund und Katze
nahmen Reißaus
die Ratten sind
Herr im Haus
[...]
es geht niemand mehr
weder rein noch raus: es war einmal
mein Vaterhaus

Zu den „Trauertexten“ der Anthologie zählen unter anderem die meisten Gedichte von Josef Michaelis („Heimat-lost“, „Agonie“, „Branauer Schwäbin“), einige von Alfred Manz („Verlust“, „Deutschsprachiger Gottesdienst“, „Bilanz um die Jahrtausendwende“) und von Koloman Brenner („Ungarndeutsch“, „Inschrift“, „Volksmärchen“) sowie von Robert Becker („Ungarndeutsche Ballade“, „Geplündert“), um nur die bekanntesten zu nennen.

Im Vergleich zu diesen Werken weisen die Texte der jüngsten Generation, zu der vor allem Stefan Valentin (geb. 1973), Christina Arnold (1977), Angéla Korb (1982) und Csilla Susi Szabó (1988) zählen, einen fundamental anderen Charakter auf. Diese Literaturschaffenden brechen mit den eingeübten Schreibtraditionen der vorherigen Generationen und lehnen damit den bekannten Schicksals- und Opferdiskurs ab. Sie schreiben stattdessen aus einer individuellen Perspektive, die sich nicht mehr auf kollektive Symbole oder die Vergangenheitsbewältigung im engeren Sinne bezieht, sondern in erster Linie auf innere Spannungen, existenzielle Fragestellungen und persönliche Prozesse. Diese Tendenz zeichnet sich in Angéla Korbs Schaffen besonders deutlich ab. Obwohl die Anthologie ihre bekanntesten Texte mit einem Schwerpunkt auf der ungarndeutschen Identität („Ungarndeutsche“, „Das Eisenkreuz“) enthält, sind die Werke ohne direkten ungarndeutschen Bezug fesselnder, wie beispielsweise im Gedicht „Verlust I.“ (Kerekes 2021: 200) zu erkennen ist:

wir kannten nicht die Stunde
das letzte Gespräch
verklungene Worte
ein Versprechen
gebrochen
durch die Zeit

Die traditionellen Gedichtstrukturen sind längst überholt. Die Autorinnen und Autoren haben sich von den formalen Merkmalen ungarndeutscher Texte der ersten Generationen gelöst. In Korbs Gedichten trifft die moderne Gestaltung auf komplexe inhaltliche Elemente wie Verlust, Liebe und Vergänglichkeit, die infolge ihrer unmittelbaren Ehrlichkeit und Intimität mit elementarer Kraft hervorbrechen. Folglich wirken Korbs Texte überaus erfolgreich und – in ihrer schlichten Textgestaltung, ohne Manierismen und übertriebene Wehmut – authentisch. Der Begriff „Erinnerung“ wird nicht mehr mit der kollektiven Vergangenheit verknüpft, sondern aus dem kollektiven in den privaten Wortschatz verlagert. Dies zeigt sich im Gedicht „Ausgeklammert“ (Kerekes 2021: 205):

meine Tränen sehen dich
 hinter dem Vorhang
 meiner geschlossenen Augenlider
 du bist nun Farbe
 der Kulisse meiner Erinnerungen

Die Behauptung von Eszter Propsz, dass „die Jüngsten der Nachkriegsgeneration (Martha Fata, Vata Vágyi) [...] nicht mehr im Namen einer Gemeinschaft zu sprechen oder kollektive Erfahrungen zu artikulieren [versuchen]“ und demnach „[f]raglich ist, ob diese Literatur die ungarndeutsche Nationalität repräsentieren kann (oder will)“ (Propsz 1998), könnte auch die jüngsten Vertreter/-innen der ungarndeutschen Gegenwartsliteratur treffend definieren. Die Motive ungarndeutscher Identität sind in ihren Texten eher zweitrangig oder entbehrlich, und sie distanzieren sich noch eindrucksvoller „von der eigenen ethnischen Gruppe“ (Lénárt 2018: 288 ff.).

Im Werk der jüngsten in der Anthologie vertretenen Autorin, Csilla Susi Szabó, tauchen diese Elemente zwar wieder auf, werden jedoch indirekt thematisiert: in der Familiengeschichte als vergangene Schicksalsereignisse, die kein intaktes, vollständiges Bild ergeben, sondern vielmehr nur als indirekte Erinnerungsstücke erscheinen. Propsz betont, dass diese Erinnerungsstücke mit Blick auf die Zukunft der ungarndeutschen Literatur von entscheidender Bedeutung sind, indem sie argumentiert:

Will die ungarndeutsche Gegenwartsliteratur, diesmal im konventionellen Sinne, die Gelegenheit ungarndeutscher Identitätsbildung nicht verfehlen, kann sie die Selbstreflexion, vor allem die Reflexion der „vererbten“ Denk- und Schreibmuster, nicht entbehren. (Propsz 2021: 48)

Dies scheint auch für die Vertreter/-innen der ungarndeutschen Literatur von Relevanz zu sein, wie das Zitat aus dem Gedicht „Schwabentum heute“ von Csilla Susi Szabó (Kerekes 2021: 240) im Titel des vorliegenden Aufsatzes verdeutlicht:

Wohin die Reise geht
ist
ungewiss.
Um zu wissen, welchen Weg wir wählen sollen,
müssen wir wissen, woher wir kommen.

Es bleibt jedoch fraglich, inwieweit die ungarndeutsche Identität in der subjektiv-individuellen Literatur der jüngsten Autorengeneration präsent sein wird beziehungsweise welcher Identitätstyp daraus hervorgehen wird.

Fazit

Die vorliegende vergleichende Analyse der Anthologien „Tiefe Wurzeln“ (1974), „Erkenntnisse 2000“ (2005) und „Mehrstimmig“ (2021) verdeutlicht die signifikante Transformation der ungarndeutschen Literatur von einem primär gemeinschaftsstiftenden, stark politisch-ideologisch geprägten Diskurs hin zu einer zunehmend individualisierten und subjektiven Ästhetik. Während die frühesten Texte noch von einem „docere“-Ansatz im Sinne des traditionellen kollektiven Gedächtnisses dominiert wurden, welches sich vornehmlich in traditionellen Natur- und Heimatmotiven sowie einer vagen, indirekten Auseinandersetzung mit der Vergangenheit manifestierte, vollzog sich um die Jahrtausendwende ein entscheidender Paradigmenwechsel. Die Anthologie „Erkenntnisse 2000“ markiert den Beginn einer expliziten Thematisierung von kollektiven Traumata, Assimilationsängsten und der Suche nach einer sprachlichen und kulturellen Standortbestimmung, wobei der Ton oftmals resignativ und pessimistisch erscheint. Die jüngsten, in „Mehrstimmig“ vertretenen Autoren distanzieren sich indes von diesem Schicksalsdiskurs. Ihre Lyrik ist von einer Auflösung kollektiver Symbole zugunsten einer Fokussierung auf innere, existenzielle Fragestellungen geprägt, wobei die ungarndeutsche Identität allenfalls als indirektes, fragmentarisches Element der Familiengeschichte rekurriert wird. Die vorliegende Untersuchung bestätigt demnach die These, dass sich die ungarndeutsche Literatur von einer überwiegend gemeinschaftsrepräsentierenden Funktion

zu einer frei agierenden, individuellen Ausdrucksform entwickelt, die sich zunehmend von den konventionellen „vererbten Denk- und Schreibmustern“ emanzipiert.⁴

Literatur

- Áts, Erika (Hg.) (1974): *Tiefe Wurzeln. Eine ungarndeutsche Anthologie*. Budapest: Literarische Sektion des Demokratischen Verbandes der Deutschen in Ungarn.
- Becker, Robert/Lambrecht, Horst/Schuth, Johann (Hg.) (2005): *Erkenntnisse 2000. Ungarndeutsche Anthologie*. Budapest: VUdAK (= Reihe Literatur, Band 9).
- Kerekes, Gábor (2021): *Zum Geleit*. In: Ders. (Hg.): *Mehrstimmig. Anthologie*. Pilisvörösvár: Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület (= Mitteleuropa, Schriftenreihe zur Kultur, Reihe Literatur, Band 1).
- Klein, Judit (2015): *Die Funktion und Geschichte der deutschsprachigen Minderheitenmedien in Ungarn im Sozialismus*. Dissertation, Andrásy Universität, Budapest.
- Komáromi, Sándor (2000): *Hosszú késleltetéssel: új magyarországi német irodalom a 20. század utolsó harmadában [Mit langer Verzögerung: Neue ungarndeutsche Literatur im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts]*. In: *Kisebbségkutatás* 9/4, S. 609–617.
- Lénárt, Orsolya (2018): „Synthese auf höherem Niveau?“ *Zum aktuellen Stand der ungarndeutschen Literatur*. In: *Jahrbuch für Mitteleuropäische Studien 2016/2017*. Wien: new academic press, S. 283–294.
- Propsz, Eszter (1998): *Die ungarndeutsche Gegenwartsliteratur unter literatursoziologischem Aspekt*. In: *TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 2/3. <https://www.inst.at/trans/3Nr/propsz.htm> (letzter Zugriff: 18.12.2025).
- Propsz, Eszter (2007): *Zur interdiskursiven Konstruktion ungarndeutscher Identität in der ungarndeutschen Gegenwartsliteratur*. Würzburg: Königshausen&Neumann.
- Propsz, Eszter (2021): *Ungarndeutsche Literatur als Möglichkeit ungarndeutscher Identitätsbildung*. In: *Germanistische Beiträge* 47/1, S. 31–49. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04953-7_5
- Regner [= Erlinghagen], Erika (2015): *Ungarndeutsche Literatur: Neue Perspektiven?* Frankfurt am Main: Peter Lang (= Wechselwirkungen, Österreichische Literatur im internationalen Kontext 15).
- Szabó, Csilla Susi (2021): *Schwabentum heute*. In: Kerekes, Gábor (Hg.): *Mehrstimmig. Anthologie*. Pilisvörösvár: Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület.

⁴ Die Forschungsarbeit des Verfassers wurde durch das Forschungsstipendienprogramm (Code: 2024-2.1.1-EKÖP) des Ministeriums für Kultur und Innovation Ungarns aus dem Nationalen Fonds für Forschung, Entwicklung und Innovation gefördert.

Szabó, János (1991): Die ungarndeutsche Gegenwartsliteratur. In: Szabó, János/Schuth, Johann (Hg.): Ungarndeutsche Literatur der siebziger und achtziger Jahre. Eine Dokumentation. München/Budapest: Südostdeutsches Kulturwerk (= Reihe B: Wissenschaftliche Arbeiten 60), S. 211–226.

HAJNALKA FORGÁCH

DEUTSCHE BELLETRISTIK IN DER GHYCZY-SAMMLUNG

1 Die Geschichte der Familie Ghyczy

Der Name der Familie Ghyczy aus Assa- und Ablanckürt stammt aus dem Ort Gic im nördlichen Teil des Komitats Veszprém, der von Anfang an bis zum Ende des 16. Jahrhunderts in ihrem Besitz war (Nagy 1858: 386). Die „Familie Ghyczy ist eine der ältesten ungarischen Adelsfamilien“ (Rybár 2023: 58). Bereits aus dem 13. Jahrhundert liegen uns Archivdaten über sie vor (vgl. Kempelen 1912: 314). Im 16. Jahrhundert erhielt die Familie von Ferdinand I. die Ortschaften Assakürt und Ablanckürt im Komitat Nyitra als Schenkung – damals nahmen sie diese Vornamen an (vgl. Nagy 1929: 13; Rybár 2023: 58). Béla Kempelen ergänzt die Angaben von Iván Nagy mit der Feststellung, dass die Familie „königliche und palatinale Schenkungen für verschiedene Orte“ in den Komitaten Nitra, Bars, Esztergom und Bereg mehrfach erhielt (vgl. Kempelen 1912: 314). Viele von ihnen bekleideten hohe Ämter in den Komitaten Nitra und Komorn: Sie waren Abgeordnete im Reichstag, königliche Ratsherren, Landesrichter, Haupt- und Unterhauptleute sowie Hauptkapitäne (vgl. Rybár 2023: 59).

2 Die Karriere von Ignác Ghyczy

Ignác Ghyczy war Büchersammler und Abgeordneter des Repräsentantenhauses. Er studierte Jura an der Königlichen Rechtsakademie in Raab und legte 1822 die Anwaltsprüfung ab. Er begann seine Karriere als Staatsanwalt der Schatzkammer in Bábolna (vgl. [s. n.] 1894: 1200; [s. n.] 1967: 595). Ab 1825 arbeitete er als Gutsverwalter der Grafen Esterházy in Tata (vgl. [s. n.] 2001: 1011). Ab 1827 war er Präfekt der Güter des Grafen Miklós Esterházy in Tata, Gesztes und Mezőlak. Zum bedeutenden Güterkomplex gehörten etwa fünfzig Gemeinden und Weiden. Ab Ende der 1820er Jahre leitete er meist die Sitzungen des Amtsgerichts. Er bekleidete zwischen 1834 und 1848 das Amt des Gutsverwalters. 1848 trat er von diesem Amt zurück. Mit zunehmendem Ansehen und wachsendem Wohlstand engagierte er sich immer stärker im politischen Leben des Komitats und des Landes.

Als Hauptmann der Nationalgarde von Tata nahm er an der Revolution und dem Freiheitskampf von 1848–1849 teil, und nach der Schlacht von Schwechat wurde er ab 1849 als Titularstaatsrat mit der „zweckmäßigen Verwaltung“ (Ungarisches Staatsarchiv P 293 Artikel 1, Aktenbox 28. Notiz über die Ernennung von Ignác Ghyczy, s. a. fol. 1r) mit einer Amtszeit von 15 Jahren beauftragt. 1864 trat er in den Ruhestand. Von 1865 bzw. von 1869 bis zu seinem Tod war er Abgeordneter des Bezirks Tata im Reichstag. Er verfügte über eine herausragende fachliche Qualifikation und Fachkenntnisse sowie über ein breites Allgemeinwissen. Er war eine beliebte Persönlichkeit des öffentlichen Lebens seiner Zeit. Sein Charakter wurde von Antal Szuborits, königlicher Berater, in einem Brief wie folgt gelobt: „Seine Hoheit sieht nur, dass er es mit einem Mann zu tun hat, dessen reiner Charakter ihm mutiges Vertrauen einflößt [...]“ Die Würdigung des Erzherzogs bezieht sich auf sein vorbildliches Leben und Verhalten, seine unerschütterliche Treue, seinen unermüdlichen Fleiß und sein Engagement.

Mehrere biografische Zusammenfassungen und Nachrufe hoben seine Verdienste hervor. Laut dem Lexikon „Pallas“ „[...] gehörte er zu den angesehensten Persönlichkeiten seiner Zeit“ (Balás 1894: 11). Die Zeitung „Igazmondó“ würdigte ihn bei der Bekanntgabe seines Todes wie folgt: „Das Vaterland hat einen treuen Sohn, die freien Ideen einen gehärteten Kämpfer, seine Angehörigen einen fürsorglichen Familienvater verloren“ ([s. n.] 1870: [133]). Die in „Századok“ erschienene Traueranzeige verabschiedete sich von ihm mit folgenden Worten: „Die ungarische Wissenschaft hat einen wahren Freund, das Vaterland einen treuen und hervorragenden Sohn verloren“ ([s. n.] 1870: 351). Die Zeitung „Hazánk s Külföld“ erinnerte sich an Ghyczy als „einen der gebildetsten und besten Patrioten“, der „einem alten Gelehrten glich, aber stets mit der neuen Bildung Schritt hielt. Er liebte die besten Werke der Literatur und las sie sehr gerne“ ([s. n.] 1870: 302). Auch die „Fővárosi Lapok“ würdigte seine Belesenheit: „[...] eine patriarchalische Persönlichkeit mit moderner Bildung, der stets ein eifriger Förderer und Leser der besten Werke unserer Literatur war“ ([s. n.] 1870: 410). Die „Szegedi Híradó“ hob seinen untadeligen Charakter und seine „reine Vaterlandsliebe“ ([s. n.] 1870) hervor.

3 Die Ghyczy-Sammlung

Zwei Jahre nach dem Tod von Ignác Ghyczy, im Jahr 1872, spendeten seine sechs Kinder seine fast 14.000 Bände umfassende Bücher- und Zeitschriftensammlung der Bibliothek des Ungarischen Parlaments. Diese Sammlung bildet den Samen der heutigen Parlamentsbibliothek (vgl. Sziklay/Borovszky (Hg.) 2018: 313). In ihrer Schenkungsurkunden baten seine Kinder lediglich darum, dass „die zu übergebenden Bücher pro Band [...] mit

einem Stempel versehen werden, der den Namen ihres Vaters würdigt“ (Csendes 1969: 353). Ein Großteil der musealen Dokumente stammt aus dem Nachlass des Gründers Ignác Ghyczy (vgl. Villám 2024: 47). In Bezug auf das 18–20. Jahrhundert erwähnt Weimann (1975: 104) neben den Spezial- und Behördenbibliotheken auch die größeren Privatbibliotheken. Diese enzyklopädische Privatbibliothek einer Adelsfamilie aus dem 18. und 19. Jahrhundert, die über mehrere Generationen hinweg erweitert wurde, ist reich an musealen Büchern und Zeitschriften. Sie ist von einer sprachlichen und thematischen Vielfalt gekennzeichnet. Die Sammlung umfasst hauptsächlich Werke aus dem 18. und 19. Jahrhundert in ungarischer, deutscher, französischer und lateinischer Sprache „aus den Bereichen Politik, Recht, Staatswissenschaften, Geschichte, Geografie, Wirtschaft, Theologie, Militärwissenschaften, Literaturwissenschaft und Belletristik“ (Jónás/Veredy 1995: 165; Villám 2024: 36). Die Bildung und die Vielfalt der Bibliothek von Ignác Ghyczy wurden bereits in der damaligen Presse hervorgehoben. Die Zeitung „Vasárnapi Ujság“ würdigte den Sammler und seine Bibliothek in einem Nachruf auf Ignác Ghyczy im Jahr 1870 wie folgt: „Der belesene Mann war ein begeisterter Freund der Literatur; er verfolgte aufmerksam auch die ausländische Presse, was seine hinterlassene Bibliothek beweist, die mehr als 15.000 Bände umfasst und die bedeutendsten Werke der ungarischen und deutschen Presse seiner Zeit enthält“ (...y...y (1870): [241]). Mór Jókai erinnerte sich 1893 in seinem Artikel in der Zeitung „Pesti Hírlap“ an die Ghyczy-Bibliothek als „geistige Schatzkammer“ (Jókai 1893: 2).

Was die ursprüngliche Zusammensetzung der Ghyczy-Sammlung betrifft, so ist der vom Büchersammler Ignác Ghyczy erstellte handschriftliche Bibliothekskatalog mit dem Titel „Catalogus Librorum“ die authentischste und wichtigste Quelle. Im systematischen Teil bilden die „Litterae amoeniores“ (Belletristik) das breiteste Kapitel mit 492 Werktiteln (Ghyczy [s. a.]: 181–194).

4 Die deutsche kulturelle Einbettung von Ignác Ghyczy

Ignác Ghyczy war tief in die deutsche Kultur eingebettet. Ignác Ghyczys Vater, Ferenc Ghyczy, stellte für seine Kinder Hauslehrer ein, damit sie sich die notwendigen Grundkenntnisse zu Hause aneignen konnten (vgl. Szigeti 2012: 23). Die mütterliche Großmutter von Ignác Ghyczy, Baronin Janka Feuerstein brachte deutsche Bildung und Kultur in die Familie (vgl. Szigeti 2012: 21). Die Mutter von Ignác Ghyczy, Tekla Szentiványi wuchs bei Verwandten ihrer Mutter auf, die großen Wert darauf legten, dass sie eine deutsche Bildung erhielt und auch Französisch lernte. Laut Archivquellen korrespondierte sie mit ihrem Mann und mit ihren Kindern auf Deutsch. Laut Possessoreinträgen auf den Rektos

der Titelblätter kaufte György Szent-Iványi Bände von Samuel von Pufendorf aus Köln: „Ex libris Georgy de Szent-Iványi Suprem. V. Praefecti Comparatus Coloniae agripinae 1748...“¹. Diese Bücher gelangten wahrscheinlich durch das Testament von Antal Szent-Iványi (Ungarisches Staatsarchiv P 293 Artikel 1, Aktenbox 26. Vermögenserfassung nach dem Tod von Antal Szent-Iványi, 1837. fol. 93r) in die Ghyczy-Sammlung. Zwischen 1812 und 1815, wurde Ignác Ghyczy Student an der Königlichen Rechtsakademie in Raab. Die philosophische Fakultät (*facultas philosophica*) absolvierte er zwischen 1812 und 1813, die juristische Fakultät (*facultas juridica*) zwischen 1814 und 1815 (vgl. Juhász 2017: 248). Die philosophische und die juristische Fakultät bauten aufeinander auf und dauerten jeweils zwei Jahre. Die institutionelle Ausbildung von Ignác Ghyczy fiel in die Zeit der *Ratio Educationis II*, als die Aufgabe der philosophischen Fakultät darin bestand, die Studenten auf selbstständige Laufbahnen bzw. auf rechtswissenschaftliche, theologische oder medizinische Studien vorzubereiten (vgl. Biczó (Hg.) 2011: 28; Juhász 2017: 16). Die Verordnung legte im Gegensatz zur *Ratio Educationis I* den Schwerpunkt auf die Vermittlung humanistischer Bildung und reduzierte die Anzahl der zu unterrichtenden Naturwissenschaften (vgl. Biczó (Hg.) 2011: 28). Nach dem Abschluss der Schulausbildung spielte die Möglichkeit der Selbstbildung auch im Leben von Ignác Ghyczy als Gutsverwalter eine wichtige Rolle, da die aristokratischen Arbeitgeber die diesbezüglichen Bestrebungen ihrer Beamten unterstützten. Die Offiziere durften die Bibliotheken ihrer Arbeitgeber nutzen, und die Aristokraten bestellten sogar speziell für sie Bücher (vgl. Vári 2002: 66; Vári 2009: 120). Die Mehrheit der Bücher von Ignác Ghyczy wurde auf Deutsch verfasst. Die Mehrheit der literarischen Werke in der Sammlung gehört zur deutschen Belletristik. Die meisten englischen belletristischen Werke ist in deutscher Übersetzung vorhanden. Etwa die Hälfte der französischen belletristischen Werke sind in der Originalsprache Französisch verfügbar, die andere Hälfte in deutscher Übersetzung. Ignác Ghyczy ließ Bücher oft aus Wien besorgen (vgl. Szabad 1957: 46). Ignác Ghyczy kaufte Bücher von Carl Rümpler, Rudolph Sammer, Emil Mirus'scher Hofbuchhandlung und Schaumburg & Comp., was die Exlibris und Stempel der Buchhändler in einigen Bänden beweisen.

5 Lesekultur des mittleren Adels im 19. Jahrhundert

„Das eigentliche Bücherpublikum war vom 15. bis ins 18. Jahrhundert hinein die dünne Schicht der wissenschaftlich Gebildeten, der Professoren und gelehrten Hofbeamten [...]“ (Greven 1974: 121), zu denen auch Ignác Ghyczy gehörte. Im 19. Jahrhundert vollzog

1 B3/4:2

sich eine Verbreitung des Lesens. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstand „ein nach Schichten differenziertes Massenpublikum“ ([s. n.] 1998: 319). Erich Schön (vgl. 1999: 43) macht darauf aufmerksam, dass die soziale Differenzierung des Publikums in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine bedeutende Tendenz ist. Nach Peter Stein (vgl. 2006: 240) ist das private Büchersammeln für persönliche Zwecke ein Phänomen der neueren Druckkultur und ein Indikator für die gesellschaftliche Verbreitung der modernen Schriftkultur. In diesem Bereich verfügen wir über keine umfassenden Kenntnisse. Nach Stein wäre die Verallgemeinerung der Teilergebnisse der Forschungen (Städte, Regionen, soziale Schichten) äußerst problematisch, weil die Quellen unvollständig bleiben und die Beziehung zwischen Buchbesitz und Lesen in den einzelnen Fällen nicht genau klärbar ist. Nach Mihály Praznovszky (vgl. 2014–2015: 174, 186), der József Hudi (2009: 137) zitiert, war der mittlere Adel sowohl gesellschaftlich als auch finanziell hoch differenziert, was auch auf seine Buch- und Lesekultur einen starken Einfluss ausübte. László Kósa (vgl. 2001: 245) hebt die Zufälligkeit der Lesekultur des mittleren Adels hervor. Nach Géza Fülöp (vgl. 1995: 9) enthielten die Privatbibliotheken des 19. Jahrhunderts die wichtigsten Fachbücher, die Werke der beliebtesten Autoren oder waren bibliophile Sammlungen. Nur wenige Sammler verfügten über eine enzyklopädische Sammlung, die in Größe und Art mit den privaten Bibliotheken des hohen Adels vergleichbar war. Das Büchersammeln durchlief also einen Spezialisierungsprozess. György Pogány (vgl. 2005: 147–148) stellt unter den wertvollen Bibliotheken der Reformzeit kurz die Ghyczy-Sammlung vor. Nach Miklós Vértessy (vgl. 1987: 247) wuchs in der Reformzeit das Bedürfnis der Mittelgrundbesitzer nach Bildung. Er zählt die Ghyczy-Sammlung zu den Amtsbibliotheken. Nach Géza Fülöp (vgl. 1978:183) verbreitete sich die Lesekultur in der Reformzeit, die Anzahl der Privatbibliotheken stieg, private Buchsammlungen wuchsen und ihr Bestand vergrößerte sich. Immer mehr Wissenschaftler schafften sich eine reichhaltige Arbeitsbibliothek an, die sie bei ihrer wissenschaftlichen Arbeit und ihrer beruflichen Tätigkeit unterstützte, darunter auch Ignác Ghyczy. Laut Géza Fülöp (vgl. 2010: 44) erstellten in der Reformzeit immer mehr Fachwissenschaftler, Politiker und Schriftsteller eine eigene wertvolle Fachbibliothek, die die wissenschaftliche Arbeit, die praktischen und literarischen Aktivitäten des Buchsammlers unterstützte und gleichzeitig auch Platz für Belletristik und Zeitschriften bot. Als Beispiel für diesen Bibliothekstyp nennt er unter den Fachleuten die Sammlung des Gutsverwalters Ignác Ghyczy. Nach der Feststellung von István Monok (vgl. 2018: 197) sammelte die ungarische Intelligenz des 18–19. Jahrhunderts wie András Dugonics, Ferenc Kazinczy, János Batsányi und István Sárközy außer den heimischen auch die europäischen Bücherprodukte in deutscher, französischer, italienischer und selten auch in englischer Sprache. Zu diesem Kreis gehört auch Ignác Ghyczy. Es ist eine Tendenz, dass die Bibliotheken der führenden geistigen Elite von der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts

an eine öffentliche Bibliothek oder Sammlung bereicherten. Diese Erscheinung beweist die Bewusstheit und Verantwortung, mit dem diese Personen dem kulturellen Aufstieg von Ungarn dienten (vgl. Monok 2018: 198). Gyáni (vgl. 1999: 389) zitiert Géza Fülöp (1978: 213), als er feststellte, dass große und wertvolle Büchersammlungen bei den hochgebildeten Adeligen auf dem ganzen Gebiet von Ungarn entstanden.

6 Deutsche literarische Werke in der Ghyczy-Sammlung

Das 19. Jahrhundert ist durch einen intensiven Kulturaustausch gekennzeichnet. Die Typologie des Kulturtransfers von Annika Haß (vgl. 2023: 17–19) stellt drei Ebenen fest: qualitative und quantitative Selektion, individuelle, mediale und institutionelle Vermittlung bzw. Rezeption.

Im Weiteren beabsichtige ich die Zusammensetzung der Bibliothek in Bezug auf die deutsche Belletristik inhaltlich zu analysieren. Wie gesagt, gehören die meisten belletristischen Werke zur deutschen Literatur.

Fast alle Autoren sind in der Sammlung auch in Gesamtausgaben repräsentiert. Die meisten Werke sind in Buchreihen präsent wie „Classische Cabinets-Bibliothek oder Sammlung auserlesener Werke der deutschen und Fremd-Literatur“, „Meisterwerke deutscher Dichter und Prosaisten“ oder „Erheiterungs-Bibliothek für Freunde romantischer Lectüre“. Die ungarischen Übersetzungen erschienen in der Reihe „Külföldi játékszín“, in der ersten belletristischen Reihe der Ungarischen Akademie der Wissenschaften. In dieser Reihe erschienen zwischen 1833 und 1842 19 Übersetzungsbände (vgl. Gazda 2018: 39).

Innerhalb der deutschen Belletristik wird am stärksten die Belletristik der Aufklärung, des Sturm und Drang und der Weimarer Klassik repräsentiert. Autoren der Aufklärung, deren Werke in der Ghyczy-Sammlung anwesend sind, sind Kant, Lessing, Klopstock, Gellert, Johann Timotheus Hermes, Sophie von La Roche, Johann Jakob Dusch, Johann Jakob Engel, August Heinrich Lafontaine, Langbein, Friedrich August Schulze, Rochlitz, Johann Friedrich Kind, Johann Heinrich Voß, Sintenis, Salzmann, Pestalozzi, Cramer, Wächter, Naubert, Durach, Spieß und Meißner. Von Lafontaine hatte Ghyczy sogar 35 Werke. Autoren, die zum Sturm und Drang gehören, sind Goethe, Schiller, Herder, Bürger, Klingner, Lenz und Johann Anton Leisewitz. Vertreter der Weimarer Klassik sind Goethe, Schiller, Herder, Wieland, Musäus, Kotzebue und Iffland. Von Goethe verfügte Ignác Ghyczy in ungarischer Übersetzung über „Sztella: dráma, öt felvonásban, azoknak a' kik szeretnek“ von Ferenc Kazinczy und „Iphigenia Taurisban: dráma“ von János Kis. Ghyczy hatte Kazinczy-Übersetzungen von Lessing „Barnhelmi Minna, vagy a' katona-szerencse: vígjáték öt fölvonásban“ und Miss Sara Sampson : szomorújáték öt felvonásban. Zur Präzisierung der

Übersetzung von „Minna von Barnhelm“ benutzte Kazinczy auch eine frühere französische Ausgabe (vgl. Czifra 2012: 433). Kazinczy wurde zum verständnisvollsten Interpreten des deutschen Klassizismus von Lessing und Winckelmann zu Goethe. Er kritisierte die Mode von Kotzebue, die auch in Ungarn verbreitet wurde, anhand ihrer Theorien. Herder hatte ebenfalls einen weitreichenden Einfluss, weniger durch seine belletristischen Werke als vielmehr durch seine philosophischen und sprachwissenschaftlichen Schriften (vgl. Pándi (Hg.) 1965: 14). István Fried (vgl. 1987: [47]–90) analysiert in seiner Abhandlung die Goethe-Rezeption von Kazinczy. Kotzebues frühe Dramen wie „Menschenhass und Reue“ „wirkte in Ungarn mit dem Reiz der Neuheit“ (Kerényi 1987: 128). Die Präsenz der Literatur der Romantik ist auch bedeutend. Wir finden in der Ghyczy-Bibliothek Werke von August Wilhelm von Schlegel, Friedrich von Schlegel, Novalis, Tieck, Wackenroder, Friedrich de la Motte Fouqué, Chamisso, Ludwig Uhland, Zacharias Werner, Wilhelm Hauff, Jean Paul und Therese Huber. Von Uhland, der „[...] nach den deutschen Klassikern in Ungarn als einer der bedeutendsten deutschen Dichter galt“ (Tarnói 1987: 211), hatte Ghyczy „Ernst, Herzog von Schwaben“. Uhland fand einen Anhänger in János Garay. Die ungarischen Schriftsteller studierten aus der deutschen Romantik vor allem die ästhetischen und literaturtheoretischen Schriften (insbesondere die Werke der beiden Schlegels und die dramaturgischen Studien von Tieck); religiöse, mystische Tendenzen waren ihnen fremd, und die ungarische Literatur orientierte sich auch in der Zeit der Romantik lange Zeit eher an den Klassikern (Lessing, Schiller, Goethe) (vgl. Pándi (Hg.) 1965: 368). Die Salonliteratur wird in der Ghyczy-Sammlung durch mehrere Werke von Johanna Schopenhauer repräsentiert, die „in sentimental-ästhetisierender Weise die aristokratische Sphäre schildern“ (Beaujean 1974: 88–89). Der beliebte Jugendbuchautor Christoph von Schmid ist in ungarischer Übersetzung („Smid Kristóf‘ Ifjúságot érdeklő irományjai...“) anwesend. Das Rokoko ist in der Ghyczy-Sammlung durch die Werke von Hagedorn und Johann Peter Uz vertreten. Zeitgenössische literarische Strömungen wie Biedermeier (Platen), Junges Deutschland (Börne, Laube, Freiligrath), Vormärz und Realismus sind in der Bibliothek weniger vorhanden. Vertreter der Barockliteratur sind in der Sammlung nicht anwesend.

7 Literarische Zeitschriften

Unter den literarischen Zeitschriften müssen „Literarisches Wochenblatt“ (1818–1820) redigiert von Kotzebue, „Allgemeine Literatur-Zeitung“ (1800–1802) und „Intelligenzblatt der Allgemeinen Literaturzeitung“ (1800) bzw. „Die Grenzboten. Zeitschrift für Politik und Literatur“ (1846–1848, 1850) erwähnt werden. Die „Allgemeine Literatur-Zeitung“

veröffentlichte eine zusammenfassende Rezension über alle zuvor erschienenen Bände von „Sokféle“ und eine über „Magyar Könyvesház“. Sie charakterisiert diese Buchreihen als die wichtigsten Veröffentlichungen der zeitgenössischen ungarischen Literatur (vgl. Csörsz 2019: 153). „Die Grenzboten“ veröffentlichte begeisterte Kommentare zur Revolution von 1848/1849 (vgl. Rózsa 2002–2003: [215]). Die Zeitschrift legte Rezensionen über Werke über Ungarn vor (vgl. Rózsa 2006: [238]–253).

8 Zusammenfassung

Ignác Ghyczy hatte viel breitere literarische Kenntnisse als es ihm die institutionellen Studien erlaubten und sein Beruf benötigte. Er war äußerst bewandert in der deutschen Literatur und sammelte ein breites Spektrum von Werken aus der Zeit der Aufklärung, Sturm und Drang und Weimarer Klassik. Er verfügte auch über die relevantesten Bände aus der Romantik. Barockliteratur und Strömungen zeitgenössischer Literatur waren in seiner Bibliothek weniger vorhanden.

Archivquellen

Ungarisches Staatsarchiv – Nationalarchiv
P 293 Familie Ghyczy

Literatur

- BLS. [Balás, Árpád] (1894): Ghyczy Ignác. In: A Pallas nagy lexikona. VIII. kötet. [Das große Pallas-Lexikon. Band VIII]. Budapest: Pallas, S. 10–11.
- Beaujean, Marion (1974): Das Buch. In: Baumgärtner, Alfred Clemens (Hg.): Lesen – Ein Handbuch. Hamburg: Verlag für Buchmarkt-Forschung, S. 82–105.
- Biczó, Zalán (Hg.) (2011): A győri jogászképzés évszázadai [Die Jahrhunderte der juristischen Ausbildung in Raab]. Győr: Universitas-Győr Nonprofit Kft.
- Czifra, Mariann (2012): Kazinczy Ferenc könyvei nyomában [Auf den Spuren der Bücher von Ferenc Kazinczy]. In: Magyar Könyvszemle 4, S. [426]–441.
- Csendes, Katalin (1969): A képviselőház könyvtárának Ghyczy Ignác-gyűjteménye [Die Ignác-Ghyczy-Sammlung der Bibliothek des Repräsentantenhauses]. In: Magyar Könyvszemle 4, S. [352]–361.

- Csörsz, Rumen István (2019): The literary program of István Sándor and the periodical *Sokféle* (1791–1808). In: Dóbk, Ágnes/Mészáros, Gábor/Vaderna, Gábor (Hg.): *Media and literature in multilingual Hungary 1770–1820*. Budapest: reciti (= Reciti conference books 3), S. [143]–154.
- Fried, István (1987): *Goethe und Kazinczy*. (Einige Fragen der ungarischen Goethe-Rezeption). In: Tarnói, László (Hg.): *Rezeption der deutschen Literatur in Ungarn 1800–1850*. 1. Teil. *Deutsche und ungarische Dichter*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem (= *Budapester Beiträge zur Germanistik* 17), S. [47]–90.
- Fülöp, Géza (1995): *A könyv és könyvtári kultúra a kapitalizmus időszakában (1789–1917)*. [Das Buch und die Bibliothekskultur im Zeitalter des Kapitalismus (1789–1917)]. II. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fülöp, Géza (1978): *A magyar olvasóközönség a felvilágosodás idején és a reformkorban* [Das ungarische Lesepublikum im Zeitalter der Aufklärung und während der Reformzeit]. Budapest: Akadémiai Kiadó (= *Irodalomtörténeti könyvtár* 33).
- Fülöp, Géza (2010): *Olvasási kultúra és könyvkiadás Magyarországon a felvilágosodás idején és a reformkorban (1772–1848)* [Lesekultur und Buchveröffentlichung in Ungarn im Zeitalter der Aufklärung und während der Reformzeit (1772–1848)]. Budapest: Hatágú Síp Alapítvány (= *A könyves szakképzés füzetei* 17).
- Gazda, István (2018): *A Magyar Tudós Társaság által kiadott könyvek és folyóiratok 1831–1848* [Die von der Ungarischen Gelehrtenengesellschaft herausgegebenen Bücher und Zeitschriften 1831–1848]. Budapest: Magyar Tudománytörténeti és Egészségtudományi Intézet (= *Magyar Tudománytörténeti Szemle Könyvtára* 129).
- [Ghyczy, Ignác] [s. a.]: *Catalogus Librorum*. [s. l.]: [s. n.]
- Greven, Jochen (1974): *Leser und Leseverhalten*. In: Baumgärtner, Alfred Clemens (Hg.): *Lesen – Ein Handbuch*. Hamburg: Verlag für Buchmarkt-Forschung, S. [117]–133.
- Gyáni, Gábor (1999): *Az olvasó táblabíró. Középosztályi műveltség a 19. század végén* [Der lesende Richter am Tafelgericht. Bildung der Mittelschicht am Ende des 19. Jahrhunderts]. In: *Történelmi Szemle* 3–4, S. [387]–402.
- Haß, Annika (2023): *Europäischer Buchmarkt und Gelehrtenrepublik. Die transnationale Verlagsbuchhandlung Treuttel & Würtz, 1750–1850*. Heidelberg: Heidelberg University Publishing (= *Pariser Historische Studien* 127).

- Hudi, József (2009): Köznemesi magánkönyvtárak a XVIII–XIX. századi Veszprém megyében [Die Privatbibliotheken des mittleren Adels im Komitat Veszprém im XVIII–XIX. Jahrhundert]. In: Hudi, József: Könyv és társadalom. Könyvkultúra és művelődés a XVIII–XIX. századi Veszprém megyében [Buch und Gesellschaft. Buchkultur und Bildung im Komitat Veszprém im XVIII–XIX. Jahrhundert]. Budapest: Országos Széchényi Könyvtár – Gondolat Kiadó (= Nemzeti téka), S. 137–164.
- Jókai Mór (1893): Hatvanhárom év előtti diétai referáda. A »Pesti Hírlap« eredeti tárcája. [Ein Diätbericht von vor dreiundsechzig Jahren. Der Originalartikel aus der »Pesti Hírlap«]. In: Pesti Hírlap, 1893. május 7., S. 2–4.
- Jónás, Károly/Veredy, Katalin (1995): Az Országgyűlési Könyvtár története. 1870–1995 [Die Geschichte der Parlamentsbibliothek. 1870–1995]. Budapest: Magyar Országgyűlés.
- Juhász, Réka Ibolya (2017): A győri felsőoktatás intézményeinek hallgatói, 1719–1852 [Die Studenten der Hochschulen in Raab, 1719–1852]. Budapest: ELTE Egyetemi Könyvtár és Levéltár (= Felsőoktatástörténeti kiadványok. Új sorozat 13). <https://doi.org/10.29116/gerundium/2017/4/10>
- Kempelen, Béla (1912): Ghyczy. In: Kempelen, Béla: Magyar nemes családok. IV. kötet [Ungarische Adelsfamilien. Band IV]. Budapest: Grill Károly Könyvkiadóvállalata, S. 314.
- Kerényi, Ferenc (1987): Angaben und Gesichtspunkte zur August Kotzebue-Rezeption auf den ungarischen Bühnen. In: Tarnói, László (Hg.): Rezeption der deutschen Literatur in Ungarn 1800–1850. 1. Teil. Deutsche und ungarische Dichter. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem (= Budapesti Beiträge zur Germanistik 17), S. [125]–168.
- Kósa, László (2001): „Hét szilvafa árnyékában“. A nemesség alsó rétegének élete és mentalitása a rendi társadalom utolsó évtizedeiben Magyarországon [„Im Schatten von sieben Pflaumenbäumen“. Das Leben und die Mentalität der unteren Schichten des Adels in den letzten Jahrzehnten der Ständegesellschaft in Ungarn]. Budapest: Osiris Kiadó (= Osiris könyvtár).
- Monok, István (2018): A központi gyűjtemények kialakítása és a nemzeti identitás épülése [Die Entstehung der zentralen Sammlungen und die Herausbildung der nationalen Identität]. In: Monok, István: A hagyományos világ átváltozásai. Tanulmányok a XVIII. századi magyarországi könyvtárak történetéhez [Die Veränderungen der traditionellen Welt. Studien zur Geschichte der Bibliotheken im Ungarn des 18. Jahrhunderts]. Budapest – Eger: Kossuth Kiadó – Eszterházy Károly Egyetem (= Kulturális örökség), S. [137]–214.
- Nagy, Iván (1858): Ghyczy család. In: Nagy, Iván: Magyarország családai czimerekkel és nemzedékrendi táblákkal. Negyedik kötet [Die Familien Ungarns mit Wappen und Stammbäumen. Vierter Band]. Pest: Beimel J. – Kozma Vazul, S. 386–402.

- Nagy, Miklós (1929): A Ghyczyek a magyar nemzet történelmében [Die Ghyczy in der Geschichte des ungarischen Volkes]. In: Turul 43, S. 11–37.
- Pándi, Pál (Hg.) (1965): A magyar irodalom története. III. A magyar irodalom története 1772-től 1849-ig [Geschichte der ungarischen Literatur. III. Geschichte der ungarischen Literatur von 1772 bis 1849]. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Pogány, György (2005): A magyar könyvgyűjtő kalauza [Der Leitfaden für den ungarischen Büchersammler]. Budapest: Kiss József Könyvkiadó.
- Praznovszky, Mihály (2014–2015): Köznemesség és könyvkultúra a 19. század első felében Nógrád megyében [Der mittlere Adel und die Buchkultur in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Komitat Nógrád]. In: Neograd 2014–2015. A Dornay Béla Múzeum évkönyve XXXVIII., S. 173–195.
- Rózsa, Mária (2002–2003): Die Rezeption der ungarischen Revolution von 1848/1849 in der Zeitschrift „Minerva“ 1848–1856. In: Ungarn-Jahrbuch 26, S. [215]–226.
- Rózsa, Mária (2006): Magyarország a Grenzboten című folyóiratban (1849–1880). II [Ungarn in der Zeitschrift Grenzboten (1849–1880). II]. In: Magyar Könyvszemle 2, S. [238]–253.
- Rybár, Olivér (2023): Kiegészítések a Cholnoky család történetéhez – Cholnoky Jenő anyai ági rokonsága [Ergänzungen zur Geschichte der Familie Cholnoky – Verwandtschaft mütterlicherseits von Jenő Cholnoky]. In: Veszprémi Szemle 3, S. 46–62.
- [s. n.] (1967): Ghyczy Ignác. In: Kenyeres, Ágnes (Hg.): Magyar életrajzi lexikon. Első kötet [Ungarisches biographisches Lexikon. Erster Band]. Budapest: Akadémiai Kiadó, S. 595–596.
- [s. n.] (1894): Ghyczy Ignác. In: Szinnyei, József, Magyar írók élete és munkái. III. kötet [Das Leben und Werk ungarischer Schriftsteller. Band III]. Budapest: Hornyánszky Viktor Könyvkereskedése, S. 1200–1201.
- [s. n.] (2001): Ghyczy Ignác. In: Markó, László (Hg.): Új magyar életrajzi lexikon. II [Neues ungarisches biographisches Lexikon. II]. Budapest: Magyar Könyvklub, S. 1011.
- [s. n.] (1870): Gyászjelentés [Todesanzeige]. In: Igazmondó 19, S. [133.]
- [s. n.] (1870): Gyász hír [Todesnachricht]. In: Századok 5, S. 350–351.
- [s. n.] (1870): Egy hét története (Május 9.) [Die Geschichte einer Woche (9. Mai)]. In: Hazánk s a Külföld 19, S. 301–303.
- [s. n.] (1870): Fővárosi hírek [Nachrichten aus der Hauptstadt]. In: Fővárosi Lapok 1870. május 6., S. 409–410.
- [s. n.] (1870): † A haza egy becsületben öszült polgárát veszté [† Das Land hat einen ehrbaren Bürger verloren, der in Würde gealtert ist]. In: Szegedi Hiradó 55. Melléklet a „Szegedi Hiradó“ 55-ik számához.

- [s. n.] (1998): Lesen. In: Brockhaus. Die Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden. Dreizehnter Band. Leipzig – Mannheim: F.A. Brockhaus, S. 317–320.
- Schön, Erich (1999): Geschichte des Lesens. In: Franzmann, Bodo/Hasemann, Klaus/Löffler, Dietrich/Schön, Erich (Hg.): Handbuch Lesen. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz. München: K. G. Saur, S. 1–85. <https://doi.org/10.1515/9783110961898.1>
- Stein, Peter (2006): Schriftkultur. Eine Geschichte des Schreibens und Lesens. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Szabad, György (1957): A tatai és gesztesi Eszterházy-uradalom áttérése a robotrendszerrel a tőkés gazdálkodásra [Der Übergang der Eszterházy-Ländereien in Tata und Gesztes vom Fronarbeitssystem zur kapitalistischen Landwirtschaft]. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Szigeti, István (2012): „Hazámnak hasznos polgárja kívánok lenni“. Ghyczy Kálmán élete és politikai pályája (1808–1888) [„Ich möchte meinem Land ein nützlicher Bürger sein“. Das Leben und die politische Laufbahn von Kálmán Ghyczy (1808–1888)]. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Sziklay, János/Borovszky, Samu (Hg.) (2018): Magyarország vármegyéi és városai. Magyarország monográfiája. A magyar korona országai történetének, földrajzi, képzőművészeti, néprajzi, hadügyi és természeti viszonyainak, közművelődési és közgazdasági állapotának enciklopédiája [11. kötet] [Die Komitate und Städte Ungarns. Monografie Ungarns. Enzyklopädie der Geschichte, Geografie, bildenden Kunst, Volkskunde, Militärgeschichte und Naturverhältnisse sowie der öffentlichen Bildung und Wirtschaft der Länder der ungarischen Krone] [Band 11]. Komárom vármegye és Komárom sz. kir. város. Budapest: Méry Ratio.
- Tarnói, László (1987): Ludwig Uhland in Ungarn. In: Tarnói, László (Hg.): Rezeption der deutschen Literatur in Ungarn 1800–1850. 1. Teil. Deutsche und ungarische Dichter. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem (= Budapesti Beiträge zur Germanistik 17), S. [209]–226.
- Vári, András (2002): Az agrárértelmiség helyzete a 19. század első felében [Die Lage der Agrarintellektuellen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts]. In: Szociológiai Szemle 2, S. [59]–76.
- Vári, András (2009): Urak és gazdászok. Arisztokrácia, agrárértelmiség és agrárius mozgalom Magyarországon 1821–1898 [Herren und Landwirte. Aristokratie, Agrarintellektuelle und Agrarbewegung in Ungarn 1821–1898]. [Budapest]: Argumentum Kiadó.
- Vértesy, Miklós (1987): 1867–1945. In: Csapodi, Csaba/Tóth, András/Vértesy, Miklós: Magyar könyvtártörténet [Ungarische Bibliotheksgeschichte]. Budapest: Gondolat, S. [215]–[427.]

- Villám, Judit (2024): Az Országgyűlési Könyvtár [Die Parlamentsbibliothek]. Budapest: Országház Könyvkiadó (= Országközi séták).
- Weimann, Karl-Heinz (1975): Bibliotheksgeschichte. Lehrbuch zur Entwicklung und Topographie des Bibliothekswesens. München: Verlag Dokumentation München.
<https://doi.org/10.1515/9783111516486>
- ...y...y (1870): Ghyczy Ignác (1799–1870). In: Vasárnapi Ujság 20, S. [241]–242.
<https://doi.org/10.1007/BF01616096>

DAVID POLČÁK

DER EINFLUSS DES WALDES AUF DIE FIGUREN IN KLOSTERMANNS ROMAN *IM BÖHMERWALDPARADIES*

1 Einführung

Karl, tschechisch Karel, Klostermann wurde am 13. Februar 1848 als Sohn deutscher Eltern im oberösterreichischen Haag geboren. Sein Vater stammte aus dem Böhmerwald, war der Sohn eines Bauern aus dem Dorf Srní/Rehberg und hatte zeitlebens eine enge Bindung zu seinem Geburtsort, wo er als Arzt tätig war. Diese Liebe entwickelte sich auch bei Karl, der ein Kenner des Böhmerwalds war. Sein Wissen und sein literarisches Talent prägten ihn später buchstäblich dazu, als Dichter des Böhmerwaldes bezeichnet zu werden (vgl. Dvorak 1998: 5, 81).

Ich möchte hier nicht ausführlich auf biografische Informationen eingehen, die sich leicht im Internet finden lassen, sondern die Frage beantworten, welcher Nationalliteratur Klostermann eigentlich zuzuordnen ist. Die schnelle und oberflächliche Antwort ist einfach: Er gehört zur tschechischen Nationalliteratur. In tschechischen Mittel- und Oberschulen ist sein Werk noch immer Teil des Lehrplans, seine Bücher werden noch immer veröffentlicht und offenbar auch gelesen, für Studierende der Bohemistik ist er ein bekannter und unübersehbarer Schriftsteller, und auch die tschechische Literaturwissenschaft vergisst ihn nicht, da immer wieder ein Fachartikel über ihn bzw. seinen literarischen Nachlass erscheint. All dies fehlt auf deutscher Seite entweder ganz oder zumindest größtenteils. Allerdings ist die Lage nicht so eindeutig, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag.

Zwischen 1885 und 1907 war er Mitarbeiter der deutschsprachigen Prager Tageszeitung *Politik*, in der über 150 seiner Texte zu finden sind, hauptsächlich Kurzgeschichten, aber auch Feuilletons und Reiseberichte. 1890 veröffentlichte er den Erzählband *Böhmerwaldskizzen*. Klostermann sprach fließend Deutsch und Tschechisch und beherrschte darüber hinaus mehrere andere Sprachen (vgl. Dvorak 1998: 5, 86). Besonders erfolgreich war er jedoch mit seinen in tschechischer Sprache verfassten Romanen (vgl. Ahrndt 1995: 54), von denen der erste, *Ze světa lesních samot* (1891; dt. *Aus der Welt der Waldeinsamkeiten*), wahrscheinlich sein bester ist. Seit dem großen Erfolg seines tschechisch geschriebenen Romans hat er nur noch Bücher auf Tschechisch veröffentlicht. Deutsche Ausgaben seiner Bücher erschienen ab 1993, und seither wurden etliche davon, manche sogar mehrmals, aufgelegt.

Er hat auf tschechischer Seite mehrere Literaturpreise gewonnen, und seine Werke werden ununterbrochen veröffentlicht. Dennoch ist es der tschechischen Literatur nicht möglich, ihren *tschechischen Stifter*, wie er manchmal genannt wird, für sich zu usurpieren. Mit seinem Werk und dessen Umfang gehört Klostermann zu beiden Literaturen, obwohl er den Rezipienten der tschechischen Literatur weitaus bekannter ist. Um es auf den Punkt zu bringen: Er ist ein tschechisch-deutscher Schriftsteller deutscher Herkunft und tschechischen Denkens, wie es sein großer Verfechter und Übersetzer in Deutschland, Gerold Dvorak (1998: 86) ausdrückte und wie es Klostermann selbst vielleicht formulieren würde.

2 Ziel der Forschung

In diesem Artikel möchte ich mich auf ein häufiges Motiv in seinen Werken konzentrieren, nämlich den Wald (vgl. Ahrndt 1995: 155). Ich werde mich jedoch nicht in erster Linie damit befassen, wie Klostermanns Wald beschaffen ist, was man in ihm finden kann, welche Worte und Methoden er verwendet, um ihn zu erschaffen usw., sondern damit, wie sein Wald die Handlungen der Figuren beeinflusst, die mit ihm in Berührung kommen. Ich könnte sicherlich noch mehr Texte von Klostermann verwenden, um dieses Ziel zu erreichen, aber ich habe den Roman *Im Böhmerwaldparadies* (1893; tsch. *V ráji šumavském*) ausgewählt, der diesen Aspekt meiner und der allgemein anerkannten Meinung nach am besten thematisiert. Der Roman wurde auf Tschechisch veröffentlicht und schildert die Veränderungen im Leben der Menschen im Böhmerwald nach einem großen Sturm, der sich tatsächlich im Oktober 1870 ereignet hatte und die dortigen Bedingungen für viele Jahre veränderte. Der Roman ist Teil einer losen Trilogie, deren ersten Teil der bereits erwähnte Roman *Aus der Welt der Waldeinsamkeiten* und deren letzten Teil *Kam spějí děti* (1901; dt. *Die Erben des Böhmerwald-Paradieses*) bildet.

3 Figuren unter dem Einfluss des Waldes

In Klostermanns gesamtem Werk wird der Landschaft eine große Bedeutung beigemessen, aber in dem Roman *Im Böhmerwaldparadies* spielt sie eine der herausragendsten Rollen. Das Werk fängt die ökonomische Konjunktur im Böhmerwald nach dem Sturm von 1870 (vgl. Hořejší 2019: 10–11) ein, als sich der Borkenkäfer in den dortigen Wäldern ausbreitete:

Und diesen unerhörten, einmaligen Wohlstand, dieses Leben voller Arbeit aber auch voller Wonnen, hatte ihnen ein kleines Käferchen beschert, ein richtiger Goldkäfer, ein gesegnetes Tierchen, welches den alten Böhmerwald vernichtete und dem die Gelehrten den Namen ‚Borkenkäfer‘ gegeben hatten. (Klostermann 2019: 10)

Daher war es notwendig, möglichst viele umgestürzte Bäume zu fällen, was damals der gesamten Bevölkerung des Böhmerwalds zugute kam, doch das Geld, das durch eine plötzliche Katastrophe in der Landschaft einging, hatte meist eine zerstörerische Wirkung auf sie. Klostermann projiziert die Auswirkungen dieser Forstkonjunktur auf die Familie des Hammerbauern. Die Rolle der dargestellten Landschaft lässt sich am besten verstehen, wenn man ihren Einfluss auf das Handeln und Leben der einzelnen Figuren betrachtet.

3.1 Der Hammerbauer

Das Familienoberhaupt, der Hammerbauer, wird als egoistischer, prahlerischer Mann dargestellt, der wenig Rücksicht auf andere nimmt, aber ungewöhnlich liberal bei der Wahl der Ehemänner seiner Töchter ist und sich völlig den Wünschen seiner Töchter unterwirft, was mit seinem großen Ego zusammenhängt. Er, der reichste Bauer der Region, ist in der Lage, seine Töchter selbst zu versorgen, sodass sie sogar einen armen Mann heiraten könnten.

Zu Beginn der Geschichte geht es dem Hammerbauern sehr gut; er hat einen blühenden Bauernhof, drei gesunde Töchter und einen Sohn. Seine einzigen Sorgen sind seine nicht sehr fleißige Frau und eine seiner Töchter, die ihre Zeit eher mit Träumen als mit harter Arbeit verbringt. Der Bauer arbeitet hauptsächlich im Wald und erzielt damit einen beträchtlichen Gewinn. Es gibt so viel Holz, das verarbeitet werden muss, dass jeder Arbeitswillige gut verdienen könnte. Trotzdem gibt es nicht genügend Arbeitskräfte, um die Folgen des Sturms zu bewältigen. Diesen Mangel nutzen alle, die ihren Lebensunterhalt mit Wald und Holz bestreiten, und werden für ihre Dienste großzügig entlohnt. Sie erhalten oft viel mehr Geld, als angemessen wäre. Der Hammerbauer weiß die Situation meisterhaft zu nutzen, wie die Worte des Revierförsters beweisen, der ihn um seine Dienste bittet:

[...] ich denk' auch gar nicht dran, gegen Eure Forderungen zu protestieren. Mir ist befohlen worden, das Holz abfahren zu lassen; ich mach' das, was mir angeschafft worden ist. Ich wiederhole bloß noch einmal, daß ich mich wundere, daß die oberste Forstverwaltung das Holz lieber nicht verbrennen läßt. Ich tät' mich nicht so erpressen lassen... (Klostermann 2019: 39)

Die Arbeit in den Wäldern war buchstäblich endlos, es gab immer viel davon, obwohl die Holzfäller in unzugänglichen Gebieten umgestürzte Bäume anzünden mussten, um die Ausbreitung des Borkenkäfers zu verhindern:

Ganze Tage lang brannten riesige Kehlflächen bis tief in den mit vertrockneten Nadeln bedeckten Boden hinein, roter Flammenschein schlug in die Höhe, Schwaden dichten, weißlichen Rauchs stiegen zum Himmel oder krochen, vom Luftdruck nach unten gedrückt, durch den Wald und an den Hängen hinauf oder hinunter. Der Geruch brennenden Harzes und Pechs erfüllte die ganze Gegend wie der Geruch von verbranntem Wachs nach großen Trauerfeiern. Ja, fürwahr, es war eine traurige Zeremonie, eine große Trauerfeier für den alten, ehrwürdigen Böhmerwald, für die gefallenen Recken, welche Jahrhunderte lang siegreich Wind und Wetter standgehalten hatten. Sie stürzten, sanken nieder und opferten sich selbst zur Ehre und zum Ruhme ihrer Bestattung. (Klostermann 2019: 57)

Klostermann beschreibt den Wald hier als zerstörten Tempel (vgl. Hořejší 2019: 19) und die Bäume als Tote, für die eine Trauerfeier abgehalten wird. Die Landschaft des Böhmerwaldes wird dadurch aufgewertet, sie ist nicht nur Kulisse des Geschehens oder gar Teilnehmer daran, sie wird zu dessen Mitschöpfer und Beweger (vgl. Ahrndt 1995: 85).

Die Abhängigkeit des Hammerbauern von der Waldlandschaft, d. h. von den märchenhaften Einkünften aus der Holzverarbeitung, vertieft sich allmählich. Er wird immer gieriger, egoistischer und prahlerischer. Er möchte jeder seiner Töchter eine teure Hochzeit bereiten und sie mit einer üppigen Mitgift ausstatten. Sein aufgeblasenes Ego, das durch den immer stärker werdenden Geldfluss genährt wird, treibt ihn dazu. Seine Gier kennt keine Grenzen. Je wohlhabender er wird, desto größer wird sein Verlangen nach mehr. Er nimmt mehr Arbeit auf sich, als er bewältigen kann. Er benutzt dazu die Ochsen, die er seiner Tochter Nana als Hochzeitsgeschenk versprochen hat und die sie schon vor der Hochzeit zu fordern beginnt, damit sie und ihr Mann im Wald Geld verdienen können. Der Hammerbauer will sie seiner Tochter in diesem Moment nicht geben, um seinen Verpflichtungen nachzukommen:

„Du weißt doch, daß ich eine Abmachung mit dem Hochreither Förster hab’ ... wenn’s bloß eine mündliche Abmachung wär’, aber die ist schriftlich, schwarz auf weiß, mit einer Strafe, wenn nicht rechtzeitig...“ (Klostermann 2019: 59)

Doch schließlich gibt er dem Eigensinn seiner Tochter nach, schenkt ihr die Ochsen sofort und kauft teuer ein neues Paar. Der Hammerbauer will seinem Namen um jeden Preis gerecht werden, und dieses egoistische Verhalten rächt sich mit der Zeit. Vor der Hochzeit seiner zweiten Tochter stellt er fest, dass ihm zweitausend in barem Geld für ihre Mitgift fehlen. Die Situation hätte auf vernünftige Weise gelöst werden können, doch um sich nicht zu blamieren, leiht er sich das Geld:

„[...] und weil es auf der ganzen Welt keinen zweiten Hammerbauern gab, gestand er diese Entdeckung niemandem ein [...] Er hat die Mitgift der Tochter bar ausgezahlt, das mußte die ganze Gegend wissen!“ (Klostermann 2019: 69)

Hier zeichnet sich der Beginn des sozialen Niedergangs des Hammerbauern ab, der durch mehrere Faktoren verursacht wird, vor allem aber in der Persönlichkeit des Bauern wurzelt.

Seine Gier nimmt solche Ausmaße an, dass sie mit den moralischen Grundsätzen, die in den hiesigen Wäldern und Forsten seit jeher gelten, unvereinbar wird. Der Hammerbauer hat einen Knecht, der vom Hof seiner Mutter weggelaufen war, als Waldarbeiter eingestellt und weigert sich, ihn freizustellen, als seine Mutter ihn dringend für unverzügliche Arbeiten braucht, während sein Bruder im Sterben liegt. Er will ihn nur deshalb nicht freistellen, damit er die zusätzlich übernommene Arbeit zu Ende bringen kann und keine Geldstrafe zahlen muss. Die Mutter des Knechts prophezeit beiden ein böses Ende:

„Bub, unterm Herzen hab’ ich dich getragen, der Hand Gottes wirst du nicht entgeh’n! Für elenden Mammon und aus sündhaftem Leichtsinne hast du deine Mutter verlassen, weil sie dich von deinem Lotterleben hat abhalten wollen. Den sterbenden Bruder läßt du auch im Stich – der Herrgott wird mit dir abrechnen! Und du, elender Geizkragen, du wirst genauso an meine Worte von heut’ denken, wenn sich deine Kinder dir gegenüber so aufführen werden, wie sich dieser hier gegen seine Mutter benommen hat. Bis in die Wurzeln hinein sollt ihr beiden verflucht sein!“ (Klostermann 2019: 95)

Der Bauer verhielt sich nicht nur unchristlich gegenüber der Witwe, die ohne einen älteren Sohn zu verarmen drohte, sondern vernachlässigte auch seinen eigenen Hof, um Geld für die Arbeit im Wald zu verdienen. Dieses Verhalten wirkte sich immer stärker auf seine Lage aus. Die Landschaft, die ihm einen enormen Gewinn gebracht hatte, beeinflusste sein Leben immer mehr. Man kann sagen, dass der Hammerbauer sein ursprüngliches Leben völlig verraten hatte. Er war kein Bauer mehr, der an seinen Hof, seine Tiere und vor allem an das Wohl seiner Familie dachte, sondern wurde zum Tagelöhner. Er gab die

Beziehung seiner Vorfahren zu ihrem Land und ihrer Landschaft auf. Nur Geld und seine Stellung waren ihm wichtig, und er erkannte seine Torheit zu spät:

Aber, was soll werden, wenn er das Grummet und den Hafer nicht mehr hereinbringt? Das ist eine ver-teufelt ernste Sache. Er wird nicht genug Futter zusammenbringen und Gespanne verkaufen müssen. Das ist erstens ein Skandal, und zweitens: wie soll man weiterhin Geld verdienen? Und Geld brauchte er. Die verflixten zwei Tausender, welcher ihm jener Menschenfreund in Winterberg für den Pappenstiel von acht Prozent geborgt hatte... (Klostermann 2019: 116–117)

Er befand sich in einer Situation, aus der es keinen Ausweg gab. Er hatte nicht genug Futter für seine Ochsen und andere Tiere und musste anfangen, sie zu verkaufen. Außerdem verließen ihn zwei Knechte, ohne die es für ihn schwierig wurde, seinen Verpflichtungen im Wald nachzukommen. Er übernahm mehr Arbeit im Wald, als er unter den neuen Bedingungen hätte bewältigen können, und für die Nichteinhaltung der vereinbarten Fristen erhielt er eine Geldstrafe nach der anderen. Anstatt zu versuchen, seine Probleme rational zu lösen, konzentrierte er sich auf Lösungen, die wenig mit der Realität zu tun hatten.

Eine dieser Lösungen sah er in der Person des Lehrers Jan Slivka, der wegen seiner Armut nur drei Jahre an der technischen Universität in Prag absolvieren konnte. Der Hammerbauer wollte ihn zu seinem Schwiegersohn und Großherrn machen. Er plante, ihn sein Studium beenden zu lassen, und dann sollte ihm Slivka als Großherr bei all seinen Problemen helfen. Doch bevor er ihn zum Studium schickte, musste der Lehrer den Wald vermessen, der dem Hammerbauern gehörte. Das war eigentlich der Grund, warum der Bauer Herrn Slivka mochte. Er erklärte, dass der Hammerbauer einen Wald mit den schönsten Bäumen weit und breit besitze, die mit Sicherheit mindestens dreißigtausend in barem Geld wert seien. Natürlich war der Bauer nicht an der Schönheit der Bäume interessiert, sondern an dem Geld, das durch ihren Verkauf fließen könnte. Doch bald wurde klar, dass dieser Reichtum nicht in seinem Wald zu finden war:

Er ging durch die Wälder seines zukünftigen Schwiegervaters, vermaß, berechnete, machte Entwürfe und Pläne, und der Hammerbauer ergötzte sich an Zahlenkolonnen, welche ihm der junge Mann vorlegte, die er aber freilich bloß unvollkommen begriff. Je mehr sich übrigens der junge Mann in seine Arbeit vertiefte, desto mehr kam er zu der Erkenntnis, daß doch nicht so viel gutes Holz vorhanden war, wie es ihm anfänglich vorgekommen war. (Klostermann 2019: 177)

Der Lehrer hatte Angst, dem Bauern die Illusionen über den Wert seines Waldes zu nehmen, und außerdem verlor er selbst seine Illusionen, als es um die Heirat mit der jüngsten Tochter Pavlina ging, die er für faul und beschränkt hielt. Als sie eines Tages eine Pilgerreise nach Kašperské Hory/Bergreichenstein unternahmen, wurden sie im Chaos eines heftigen Sturms mit starken Regenfällen versehentlich getrennt. Slivka machte sich daher mit den anderen von Srní/Rehberg auf den Heimweg, trennte sich jedoch schließlich von ihnen und ließ sich nur von zwei willigen jungen Männern zum Wastal-Hof begleiten. Der Bauer riet ihm von seiner Absicht ab, geradeaus über den Fluss Vydra/Widra weiterzugehen, da alle Flüsse und Bäche in der Gegend noch gefährlich angeschwollen waren, doch der junge Slivka erwiderte nur: „Wer hat Euch denn gesagt, daß mir was am Leben liegt?“ (Klostermann 2019: 206) Am Ende verlief die ganze Geschichte wie erwartet. Der ehemalige Lehrer, des Hammerbauern zukünftiger Schwiegersohn, ertrank höchstwahrscheinlich. Der Fluss bei Dlouhá Ves/Langendorf spülte eine verstümmelte Leiche an, die nicht zuverlässig identifiziert werden konnte, aber es wurde allgemein anerkannt, dass es sich um Jan Slivka handelte. Die Landschaft störte daher die Pläne des Bauern erheblich. Einerseits lernte der Hammerbauer dank der Arbeit des jungen Mannes in der Landschaft diesen kennen, andererseits verirrte sich Slivka darin und verlor sein Leben. Slivka war de facto der Einzige, der mit seinem gesunden Menschenverstand (vgl. Janáčková 1987: 235) und seiner Weitsicht den Bauern vor dem völligen Ruin hätte retten können, aber er hatte vorher nichts von dessen Problemen gewusst, und nun erlaubte ihm der Tod dies nicht:

[...]; ihm trug das Gesinde nichts zu, er ahnte nicht, daß sich der Hammerbauer selber etwas vorgemacht hatte, als er ihm versprochen hatte, daß er ihm helfen würde, sein Studium abzuschließen, daß er ihn mit allem für einen Neuanfang zu einer Slivkas Begabung und Kenntnissen angemessenen Existenz versorgen würde. (Klostermann 2019: 178–179)

3.2 Nanny, die Tochter des Hammerbauern

Die Bauerntochter Nanny war noch gieriger und geiziger als er. Kein Wunder, sie hatte jemanden, von dem sie lernen konnte. Als ihr Vater beim Füttern der Tiere in Schwierigkeiten geriet, half sie ihm nicht, obwohl es für sie kein ernstes Problem gewesen wäre, und jagte den Knecht, der kam, um das Heu zu holen, buchstäblich davon:

,ihr möchtet jetzt von unsern Vorräten leben? ... Richt dem Vater aus, daß er sich weniger Gespanne halten soll, wenn er kein Futter für sie hat. Warum hat er nicht rechtzeitig Heu gemacht? Wenn wir einen Überschuß haben, kaufen wir selber ein

Gespann dazu, damit der Verdienst mehr wird. Das erzähl ihm! ... Der Vater ist schlau. [...] Bei uns wird kein Heu verkauft, um keinen Preis. Jeder soll sich selber kümmern!‘ (Klostermann 2019: 151)

Nanny drängte ihren Mann ständig dazu, im Wald zu arbeiten. Kein Verdienst war ihr gut genug. Ständig spekulierte sie mit Geld und lieb es gegen Zinsen. Wie ihr Vater fand auch sie ihre Strafe im Wald. An einem Wintertag verarbeitete ihr Mann Karel zusammen mit anderen Arbeitern eine gefällte Buche, aus der Scheite hergestellt werden sollten. Die Arbeit ging jedoch sehr schlecht voran und Karel wollte die Ursache herausfinden, indem er mit seiner Hand den Riss im Stamm untersuchte, der bei der Verarbeitung entstanden war. Dabei stieß ein junger Holzfäller mit einer Axt auf einen Keil, der in den Stamm getrieben worden war, wodurch Karel sich die Hand so stark einklemmte, dass sie amputiert werden musste.

„Er bleibt ein Krüppel bis zum Tod! – Aber wer hätt’ denn auch geglaubt, daß er solche Eseleien macht! Die Hand in den Spalt von einer Buche stecken, in die Keile eingeschlagen sind! Wahrhaftig! Der Herrgott hat mich gestraft. So ein Trottel! Hab’ ich’s nicht geahnt, daß das mit dir noch so ausgeh’n wird? Schau dir deine Kinder an! ... Was soll jetzt aus ihnen werden? ... Erbarm dich ihrer, Jesus Christus!‘ (Klostermann 2019: 270–271)

In ihrem immensen Egoismus konnte Nanny nur ihre Verluste wahrnehmen, ausschließlich finanzielle Verluste, die ihren Lebensunterhalt und den ihrer Kinder betrafen. Sie betrachtete ihren Mann nur als Produktionsmittel, genau wie Zugtiere, Fuhrwerke usw. Selbst eine solche Tragödie in ihrer Familie konnte sie nicht menschlicher machen. Ihr durch die Erziehung und auch durch die gesellschaftlichen Veränderungen (Konjunktur) erworbener Charakter war so tief verwurzelt, dass sie sogar das Angebot ihres Vaters, sie und ihre Kinder auf den Bauernhof einzuladen, um dort zu leben und zu wirtschaften, nur durch die Soll-und-Haben-Einstellung beurteilte.

„So, Ihr glaubt also, daß ich Euch aus der Patsche helfen soll, in die Ihr hineingeraten seid, und zu diesem Zweck nützt Ihr das Unglück aus, das uns getroffen hat. Ja denkt Ihr denn, daß ich nicht weiß, wie Ihr Eure Landwirtschaft kaputt gemacht und wie Ihr sie mit Schulden belastet habt? Ihr versprecht mir da ein schönes Geschenk! Wollt Ihr, daß ich den verschuldeten Hof übernehme, und haltet Ihr mich für so blöd, daß ich nicht wissen tät’, was für mich dabei rauskommen tät’? Die ändern würde [sic!] ja ihren Anteil nicht mehr wollen, was? Solche Sorgen wollt Ihr mir auf den Buckel laden?

Das hätt' mir gerade noch gefehlt. Gericht und Streitereien bis zur Übernahme, und als Zugabe vielleicht noch die Mutter und Euch im Austrag? Nein ... nein ... selbst wenn der hier stirbt, schlag' ich mich hier besser durch und kann hier in unserer Hütte leichter bares Geld erwirtschaften, als auf Eurem großen Hof, auf dem noch größere Schulden liegen.' (Klostermann 2019: 271–272)

4 Konsequenzen

Der Hammerbauer begann zu begreifen, dass er, obwohl er zwei Töchter und einen Sohn hatte, in seiner schwierigen Situation alleingelassen war.

Der Bauer verschuldete sich jedoch immer mehr. Er beschloss, eine Straße durch seinen Wald zu bauen, was zu einer Zeit, als sein schlecht geführter Hof immer mehr Geld verschlang, ein reiner Wahnsinn war, da er dafür noch größere Summen leihen musste. Irgendwann hätte er sich retten können, denn die Gemeinde Kašperské Hory/Bergreichenstein bot ihm an, seinen Hof für dreißigtausend in barem Geld zu kaufen, doch er lehnte stolz ab: „Wenn er alles gut überlegte, war's immer noch besser, den Wald abzuholzen als das ganze Anwesen zu verkaufen.“ (Klostermann 2019: 287) Der Bauer sah seine letzte Hoffnung in seinem Wald. Er schloss einen Vertrag mit einem Holzhändler ab und begann mit der Abholzung. Doch während der Abholzung ereignete sich ein Unfall. Die Jungen, die ebenfalls bei kleineren Arbeiten halfen, legten rücksichtslos ein Feuer im trockenen Wald, das sich unglücklicherweise auf den gesamten Wald ausbreitete. Der Hammerbauer verlor nicht nur seinen Wald, sondern ihm wurde auch gesagt, dass er für den Schaden aufkommen müsse, der im Wald eines anderen entstanden war. Der Bauer konnte dieses Unglück einfach nicht ertragen und starb noch am selben Ort.

Auf einmal erbebt sein massiver Körper, er machte eine Handbewegung, als ob er etwas fangen wollte, wankte und sank zu Boden. [...] Sein eigener Wald war seine Totenkerze gewesen. (Klostermann 2019: 294–295)

Besonders der letzte zitierte Satz zeigt, wie sehr das Leben des Hammerbauern mit der Landschaft verknüpft war. Die mit dem Borkenkäfer verbundene Konjunktur machte ihn zu einem stolzen Mann, der von der Richtigkeit all seiner Handlungen überzeugt war, und es war auch die Landschaft, die ihm keinen einzigen Fehler verzieh und ihn schließlich um alles brachte.

5 Zusammenfassung

Karel Klostermann ist kein Autor, dessen Werk in den letzten dreißig Jahren Gegenstand intensiver bohemistischer oder gar germanistischer literaturwissenschaftlicher Forschung gewesen wäre. Zwar wird gelegentlich das Landschaftskonzept in seinem Werk thematisiert, doch ist mir kein Artikel oder Abhandlung bekannt, der den Einfluss der Landschaft auf das Verhalten und Handeln seiner Figuren untersucht. Diese Arbeit versucht, diese Lücke teilweise auszufüllen.

Zu Beginn meiner Untersuchung fragte ich mich, ob und wie die Landschaft in Klostermanns Werk in das Leben der Figuren hineinwirkt, ob sie lediglich Kulisse bildet oder aktiv wirkt. Ich beabsichtigte nicht, sein gesamtes Romanwerk zu analysieren, sondern lediglich die Prosa *Im Böhmerwaldparadies*. Meiner Leseerfahrung nach ist es ein weitgehend emblematisches Werk, in dem die Landschaft ähnlich wie in anderen Klostermann-Romanen konstruiert ist. Daher nutzte ich es als eine Art Etalon oder Ausgangspunkt für meinen Versuch, den Einfluss der Landschaft auf die handelnden Figuren zu erfassen.

Klostermanns Wald ist Lebensgrundlage, Ort harter Arbeit, Raum für die inneren und äußeren Kämpfe der Figuren (vgl. Janáčková 1987: 233). Der Wald spielt eine so wichtige Rolle im Leben der Figuren, dass nur wenige von ihnen eine solche Symbiose mit ihm eingehen, dass er keine unüberwindbare Prüfung für sie und ihren Charakter darstellt. In Klostermanns Werk ist der Wald de facto stets Symbol einer schwierigen Charakterprobe, Katalysator für tiefgreifende Veränderungen im Leben der Figuren und in ihnen selbst, wie der Niedergang aller Mitglieder der Familie des Hammerbauern beweist. Der durch die Prozesse in der Landschaft ausgelöste wirtschaftliche Aufschwung beeinflusst ihren Charakter und ihre Entscheidungen, und die Landschaft wird so zu einem integralen Bestandteil ihres Lebens und ihrer Identität. Keiner von ihnen vertritt Werte, die mit der lokalen Umwelt im Einklang stünden und an zukünftige Generationen weitergegeben werden könnten, und genau dies ist die Ursache ihres Untergangs. Wer die Prüfungen, die der Wald ihm stellt, erfolgreich besteht, wird sich im Leben sowohl moralisch als auch geistlich behaupten, d. h. vor der Gemeinschaft und vor Gott.

Literatur

Primärliteratur

Klostermann, Karel (2019): *Im Böhmerwaldparadies*. Grafenau: Ohetaler Verlag.

Sekundärliteratur

Ahrndt, Mareile (1995): *Karl Klostermann (1848–1923) als Schriftsteller in zwei Sprachen. Die allmähliche Wandlung eines Deutschen zum tschechischen Literaten*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen.

Dvorak, Gerold (Hg.) (1998): *Karl/Karel Klostermann 1848–1923*. Passau: Verlag Karl Stutz.

Hořejší, Michal (2019): *Les v díle Karla Klostermanna [Der Wald im Werk Karl Klostermanns]*. In: *Literární archiv* 51, S. 8–20.

Janáčková, Jaroslava (1987): *Nachwort*. In: *Klostermann, Karel: Böhmerwaldskizzen*. Berlin: Rütten u. Loening, S. 228–243.

HENRIETT LINDNER

LITERATURTHERAPEUTISCHER ANSATZ IN DER LITERATURVERMITTLUNG FÜR ZUKÜNFTIGE DAF- LEHRERINNEN UND -LEHRER

1 Einleitung

Brauchen wir heute noch Goethe? Die von jüngeren Bekannten zu hörende Frage deutet auf Krisenerscheinungen in der Germanistik als Wissenschaft der deutschen Sprache, Literatur und Kultur in Ungarn hin. Verstärkt werden die Legitimationshinterfragungen nicht nur aufgrund der globalen Standardisierung durch das Englische als Wissenschaftssprache, sondern auch durch die Skepsis gegenüber Theoretisierung, dem vom 20. Jahrhundert geerbten „radikalen Konstruktivismus, der von einem *turn* zum nächsten“ greift. „Theoriemüdigkeit“ ist zu verspüren, sowohl in wissenschaftlichen Publikationen als auch und erst recht in Seminaren an der Universität (vgl. Sprang 2018: 33–34).

Deutschlehrkräfte in Ungarn werden heute zusammen mit Germanistikstudierenden ausgebildet, sie besuchen dieselben Literaturveranstaltungen, auch wenn sie die Brauchbarkeit literarischer Texte und die Nützlichkeit der klassischen disziplinären Themen der Literaturgeschichte und Literaturtheorie zunehmend und interessensbedingt in Frage stellen. Diese Kenntnisse bräuchten sie – so ihre Ansicht – in ihren späteren Jobs überhaupt nicht. Was brauchen sie wirklich? Die allgemeine Erfahrung der Arbeitswelt und auch neuere Studien weisen darauf hin, wie wichtig mentale und psychische Faktoren sind, nicht nur in der Phase des Arbeitseinstiegs und bei späteren Arbeitserfolgen, sondern auch bereits im Studium. Die Tendenz ist steigend: Flexibilität, Resilienz und Ausdauer gelten als unerlässlich für eine erfolgreiche berufliche Laufbahn. Daten neuerer arbeitspsychologischer Untersuchungen unterstützen die Idee, dass sich Präventionsmaßnahmen für gefährdete junge Berufstätige – ähnlich wie für gefährdete Arbeitnehmer/-innen im mittleren Lebensalter – auf die Unterstützung von Interaktions-, Selbstmanagement- und Soft Skills konzentrieren können. Dies sei umso wichtiger, da heutzutage in fast allen Berufsfeldern Teamarbeit und andere Interaktions- und Managementfähigkeiten erforderlich sind (Muschalla – Kutzner 2021: 101). Die Schule unserer Zeit als Arbeitsstelle unterscheidet sich in dieser Hinsicht kaum vom üblichen Teil der Arbeitswelt (vgl. Pelesz 2022: 47–48).

Nimmt man zu den hier skizzierten Erscheinungen noch die metakognitive Faulheit und andere mit KI verbundene Drohungen für das menschliche Denkvermögen (Singh et al. 2025) hinzu, erscheint mir in den Literatur- und Kulturwissenschaften eine Wende als erforderlich, die wir vielleicht *psychological turn* nennen können, gekennzeichnet durch weniger theoretische Auseinandersetzung, aber mehr intrinsische Motivation und Akzentuierung der existenziellen Fragen.

Wir unterrichten eine Generation, die erfahrungsgemäß zunehmend Schwierigkeiten hat, ein Distichon oder Sonett zu erkennen, aber über ausgeprägte Kenntnisse darüber verfügt, was eine toxische Beziehung ist, wie eine narzisstische Persönlichkeit zu erkennen ist, sie wissen, was *mindfulness* und *self care* bedeutet, und sind bereit, ihre mentale Gesundheit zu verbessern, meistens mit Inhalten aus dem Internet. Sie sind für psychologische Themen offen, online Selbsterkenntnistests und Ratgeber bieten ihnen die Möglichkeit, einer Forderung gerecht zu werden, die so alt ist wie die menschliche Zivilisation: Erkenne dich selbst.

Bei Feedbacks nach literaturtherapeutischen Sitzungen wiederholt sich – besonders bei Teilnehmern, die ihre ersten Erfahrungen mit Literaturtherapie machen – oft, beinahe leitmotivisch der Satzanfang: „Wenn ich doch Literatur auf diese Weise gelernt hätte...“, und die Fortsetzungen des Satzes beziehen sich in der Regel auf wiedererwachende Leselust, trotz allem erhaltene und wieder wachgerufene positive Leseerlebnisse oder „gute Vorsätze“, in der Zukunft mehr und bewusster zu lesen.

Dies alles bietet einen guten Anhaltspunkt, Literaturpsychologie und Unterrichtspraxis auf eine direkte Weise zu verbinden. Im Folgenden möchte ich ein Konzept der Literaturinterpretation und der Literaturvermittlung im universitären Bereich darstellen, das Methoden, Fragestellungen und Diskussionsverläufe aus der Literaturtherapie übernimmt und immer mit einem Blick auf existenzielle Inhalte interpretiert, aber ohne im engsten Sinne des Wortes Therapie zu forcieren. Zunächst gilt es, einige Aspekte der psychologischen Fundierung zu skizzieren, auch als theoretischen Hintergrund dazu, dass Literaturtherapie funktioniert und wie sie funktioniert. Im zweiten Teil sollen einige Beispiele aus der Praxis folgen, die ich einerseits im Unterricht, besonders in der Ausbildung von jungen Studierenden während ihres ersten Studiums und auch in Zweitdiplomstudiengängen, andererseits als Literaturtherapeutin gesammelt habe.

2 Literaturtherapie in Theorie und Praxis

Die Literaturtherapie, genannt auch Bibliothherapie geht auf die achtziger Jahre zurück und hatte ursprünglich das Ziel, das Lesen zu popularisieren. Zwar verfügt sie über umfangreiche

theoretische Literatur in Ungarn und in Europa (Mazza 2025, Jakobovics 2021, Bartos 2020, Gilbert 2011, Jeney 2012, 2021, Pape 2002), dennoch bleibt sie eine praxisbezogene, angewandte Wissenschaft. Heute wird Literaturtherapie vielseitig eingesetzt, je nach den Kompetenzen des Therapeuten: im klinischen Bereich, zum Beispiel zur Unterstützung der Behandlung von Drogenabhängigen und Krebskranken, in Gefängnissen in Reintegrationsprozessen, in Altenheimen oder in pädagogischen Beratungsstellen. Eine literaturtherapeutische Sitzung organisiert sich um die gemeinschaftliche Besprechung und Deutung eines literarischen Textes, wodurch immer die Selbstreflexion gefördert wird. Die Besprechungen werden durch andere kreative Ausdrucksformen ergänzt.

Die junge Lesergeneration ist in der visuellen Kultur und in der Welt der sozialen Medien aufgewachsen: Literatur kann sich in Bezug auf die Dopaminausschüttung natürlich nicht mit Videospielen und Kurzvideos messen, das Literaturlesen kann uns jedoch in *flow* versetzen. Flow bezeichnet eine Mischung aus Zufriedenheit, Genuss und Erfolgserlebnis, die immer durch eine herausfordernde Situation oder Aufgabe ausgelöst ist. Ohne Herausforderung – intellektuelle, emotionale, physische – kein Flow: Glück und Zufriedenheit verknüpfen sich dabei mit beständigem seelischem Wachstum und persönlicher Entwicklung. Um sich in Flow zu fühlen, braucht man eine autotelische, um ihrer selbst willen ausgeführte Tätigkeit, die einer Balance zwischen dem Anspruch der Aufgabe und dem persönlichen Fähigkeitsniveau entspricht und von der man in seiner ganzen Persönlichkeit erfüllt wird, durch die unser Verständnis der Welt erweitert wird. Flow-Zustände stellen die „besten Momente“ dar, in denen sowohl Körper als auch Geist aktiv mitwirken, zielbewusst handeln und die durch innere Ordnung – anstatt Chaos oder Langeweile – gekennzeichnet sind. Schmerz ist dem Flow ebenso fremd wie Furcht oder Wut. Eine der am häufigsten genannten Tätigkeiten, die Menschen auf diese Weise glücklich macht und in Flow versetzt, ist das Lesen (Csíkszentmihályi 2022).

Die therapeutische Wirkung des Lesens ist in der kunstpsychologischen Fachliteratur mehrmals und aus verschiedenen Perspektiven dargestellt worden (Antalfai 2007, Mogyorósy-Révész 2019, 2021, Pape 2002, Jeney 2012, 2021, Gilbert 2011). Literatur versetzt uns in die Lage, aus dem Ich auszutreten: Wir sind in einer fiktiven Gegenwart, gleichzeitig sind wir aber auch außerhalb der Fiktion und können darauf reflektieren (Jeney 2012: 95–96). Dies ermöglicht eine intensive Interaktion zwischen Text und Persönlichkeit. Lesen, besonders von Fiktion, hat insofern ein regressives Moment, im guten Sinne des Wortes, da es durch imaginative und darstellende Prozesse der Fantasie zu früheren, der bewussten Reflexion vorausgegangenen Mustern des Erlebens zurückführt. Kräftesammeln, Anhalten und Gelegenheit zum Nachdenken: Kunsttherapieformen bauen bewusst auf unser inneres Bedürfnis nach Regression und die der Regression innewohnenden Energien. Ein Kunstwerk reflektiert und stellt dabei Projektionsflächen des Ichs dar und macht jene

emotionale Beteiligung möglich, die wir Katharsis nennen. Wie Antalfai betont, ist dieser Prozess der künstlerischen Therapie ein wechselseitiger: Von innen nach außen wirkende Prozesse mischen sich mit denen, die von außen nach innen wirken. Der Kreislauf von Projektion und Inkorporation, eine Art geistiger Stoffwechsel, stellt die Voraussetzung für Erholung und Gesunderhaltung dar (vgl. Antalfai 2007: 4). Literaturtherapie ist auch taktvoll und feinfühlig, da sie

den existenziellen Inhalt des Werks entfaltet, indem sie über das Werk in einer Weise spricht, die die Beteiligung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer geltend macht, aber immer in der Deckung durch den Text. (Gilbert 2011: 406, übers. von H.L.)

Der ästhetisch anspruchsvolle Text schüchtert dabei den Interpreten nicht als Laien ein, vielmehr gibt er ihm Werkzeuge an die Hand: Er verschafft ihm Einsichten, die ihn für das Ästhetische empfänglich machen, und Worte, die das Innere, das Existentielle auszusprechen vermögen. Die eigenen „Lebensnarrative“ des Lesers schreiben sich auf den besonderen literarischen Text zurück, der auf diese Weise, durch das Verständnis des Textes diagnostiziert. Die literaturtherapeutische Arbeit, wie jede Kunsttherapie, basiert auch auf Entspannungs- und Imaginationsübungen und fokussiert auf bewusste Verarbeitung von unbewussten Konflikten und Komplexen. In seiner Wirkung entwickelt und differenziert sie das emotionale und willentliche Leben, fördert empathische Fähigkeiten sowie das Bewusstwerden unseres Selbst (Antalfai 2007: 3, vgl. Mogyorósy-Révész 2019: 284).

Die rezeptionspsychologischen Prozesse bilden sich auch in der Nerventätigkeit ab. Wie Perrys *neurosequential model* darstellt, unterteilt sich das menschliche Nervensystem in Sequenzen, die für unterschiedliche Bereiche der menschlichen Funktionen zuständig sind (Perry 2006, 2008). So fokussiert der Hirnstamm auf die sehr frühen Erlebnisse (Rhythmen, Halt, Berührung, Gehaltenwerden, Wiederholung, Ausdauer), darauf bauen sich die Funktionen des Kleinhirns auf (Integration und Koordination von Bewegungen in Raum und Zeit), wiederum darauf basiert die Entwicklung des Limbischen Systems (Nähe und Distanz, Beziehungserleben) und zuletzt die Sprachentwicklung und das Abstraktionsvermögen im Neokortex (MacKinnon 2012: 217). Das Emotionsregulationssystem arbeitet nach diesem Sequenzmodell grundsätzlich in zwei Richtungen: *bottom up* Prozesse der Emotionsregulierung bewirken, dass im Körper und in den primitiveren Regionen unseres Gehirns aufbewahrte Informationen bewusst gemacht werden können. *Top down* Regulation hingegen bedeutet, dass wir bewusste Inhalte mit bestimmten Übungen in die Körperregion übertragen können. Dieser doppelte Weg des menschlichen emotionalen Regulationssystems gehört – dies würde ich hinzufügen – auch zu den Evolutionsvorteilen unserer Spezies. Durch Kunst und Literatur können beide Wege

gefördert werden: Die bewusste Steuerung des Lesens erzielt eine Top-Down Regulation und eine Aufmerksamkeit, die wir unserer Körperhaltung und den Gefühlen widmen, um sie bewusst zu machen, stellt die Bottom-up Steuerung dar. Wir lassen die unbewussten Inhalte zum Text werden, wodurch wir diese umstrukturieren und auch interpretieren (Mogyorósy-Révész 2019: 284).

Emotionen und mentale Gesundheit hängen durch das Emotionsregulationssystem zusammen, das zwar rational kaum unmittelbar gesteuert werden kann, aber durch Förderung der Selbsterkenntnis trainierbar ist. Mentale Störungen äußern sich auch in der Unfreiheit der Persönlichkeit – als *Süchte*, *Abhängigkeiten* oder *außer unserer Kontrolle* geratene Zustände, die *bestehen bleiben* oder *sich verfestigen*, die uns *belasten*, die das Handeln und die Lebensqualität *bestimmen*, *beeinträchtigen* oder *beschränken*. Schiller schrieb einst, Schönheit, im weitesten Sinne Kultur, versetze den Menschen in Freiheit, mache „den Menschen zu einem in sich selbst vollendeten Ganzen“ (Schiller [1795] 1962: 623). Die Praxis der Literaturtherapie nimmt sich vor, auch heute von der klassischen Ästhetik in diesem Sinne zu lernen.

Fritz Breithaupt geht in seinem Buch *Das Narrative Gehirn* (2025) von der Annahme aus, dass das narrative Denken – auch als eine Alternative zur numerischen und begrifflichen Erfassung der Welt – für die menschliche Entwicklung und auch für das psychische Wohlbefinden weit wichtiger sei, als man bislang angenommen hatte. Dies liege einerseits in der Speicherung und Weitergabe menschlicher Wissensbestände im Narrativ selbst, andererseits in dessen Verbindung mit den Emotionen. Narrative, wie auch zwei weitere verwandte menschliche Vermögen wie Symbolbildung und Spiel wirken und überleben durch die Emotionen, die sie in uns wecken, und mit denen sie verbunden werden. Durch das gespeicherte und weitergegebene Wissen wird das narrative Denken zum evolutionären Vorteil des Menschen. Breithaupt erweitert diese Theorie auch mit anderen literarischen Qualitäten wie Symbolbildung und Spielbarkeit. Ob man daraus auf einen direkten Vorteil der Literaturkenntnisse und der literarischen Bildung auf dem Arbeitsmarkt allgemein schließen kann, bleibt fragwürdig. Aber die Geisteswissenschaft und Literaturwissenschaft sollten sich vielleicht in der Sprache der Psychologie bewusst machen, was Literatur der Welt zu bieten hat. Nach Schiller: persönliche Freiheit, nach Breithaupt: Freisetzung von Emotionen, nach Freud: Lust, nach Csíkszentmihályi: Flow. Allen vier ist gemeinsam: die Belohnung; Man kann die Bedeutung der (Selbst)belohnung nicht genug schätzen.

Die durch intensive, persönlich-existenziell fokussierte, in einer vertrauensvollen Umgebung und Gemeinschaft organisierte Beschäftigung mit Kunst und Literatur bietet einen ästhetisch wertvollen und kulturell anerkannten Anlass, mit unserem Unbewussten ins Gespräch zu kommen, das Selbst zu fördern und die Emotionsregulation zu trainieren, und stellt daher taktvolle und für viele akzeptable Methoden zur Erhaltung der mentalen

Gesundheit bereit. In diesem Sinne liegt es nahe, literaturtherapeutisch ausgerichtete Trainings zwecks Selbsterkenntnis, Stärkung der persönlichen Resilienz und Förderung von Self-care Teil der Lehrerausbildungen zu machen und weiter berufsbegleitend anzubieten (Lindner 2024).

3 Einige Beispiele aus der Praxis

Wenn man sich wissenschaftlich mit der Goethezeit beschäftigt, stellt man sich die Frage nicht, ob wir Goethe wirklich brauchen. In der Unterrichtspraxis zeichnet es sich auch allmählich ab, welche existenziellen Fragen im Zusammenhang mit literarischen Texten der Goethezeit, besonders der Romantik mit Studierenden diskutiert werden können. Antal Szerb bezeichnete die Romantik einst als Zauberwort, das heute auch etwas in der Seele bewege, sie bedeute das, „wofür es sich lohnt zu leben, was uns die Jugend bedeutet“ (Szerb 2002: 465, übers. v. HL). Für uns bedeutete dies, dass die Identitätssuche als ein zentrales Thema der goethezeitlichen Literatur auf ein natürliches und altersbedingt motiviertes Interesse der Studierenden trifft. Wir können die *Gretchenfragen* des eigenen Lebens aufschreiben. Bei romantischen Texten kommen wir bei persönlichen Stellungnahmen gewöhnlich sehr schnell zur Frage, was – mit Eichendorffs Worten – „[et]was rechts in der Welt vollbringen“ bedeutet. Im Zusammenhang mit Novalis' Philisterfragment kann noch einmal auf den Punkt gebracht werden, wie Philistertum als Begrenztheit, Engstirnigkeit und Routine abstoßend werden kann. Wir können auch Begriffe wie neue Mythologie, neue Religion, neue Poesie, Romantisierung der Welt und progressive Universalpoesie für uns neu definieren und vielleicht zu brauchbaren und modernen Lebensparadigmen umformulieren. Die Begegnung von Text und Persönlichkeit steht dabei im Vordergrund, und auch Missfallen ist erlaubt. Die Offenheit, mit der Missgunst und Unbehagen bei der Textrezeption akzeptiert werden, zahlt sich erfahrungsgemäß darin aus, dass sich auch bei weniger populären Texten am Ende doch einige Lebensweisheiten, Gefühle, Impressionen und Assoziationen aufschreiben und mitteilen lassen. Wir erleben mit diesen Texten die allzeitliche und existenzielle Aktualität romantischen Lebensgefühls, also etwas, was leidenschaftliche Erforscher der Epoche wie Gerhard Schulz, Rüdiger Safranski oder auch Antal Szerb motiviert hat: „Romantik als Epoche ist vergangen, das Romantische als Geisteshaltung ist aber geblieben.“ (Safranski 2010: 392, vgl. Schulz 1996)

Wie sehr junge Leute auch heute durch den ‚romantischen Geist‘ angesprochen werden können, zeigte sich schon mehrmals in den von Studenten zu Erzählungen angefertigten Zeichnungen. In der Kunsttherapie und so auch bei diesen Darstellungen kommt es ausdrücklich nicht auf die ästhetische Qualität an, vielmehr auf die subjektive visuelle

Bearbeitung des Leseerlebnisses und der dadurch geäußerten und intensiver erlebten existenziellen Inhalte. Studentinnen und Studenten zeichneten beispielsweise zu Ludwig Tiecks „Runenberg“ oft Illustrationen, die die Geschichte aus der Perspektive der Hauptfigur zeigen. Die im Text dargestellte romantische Wegesuche zwischen Normalität und dem Sog des Abenteurers wurde zum literarisch-künstlerischen Abbild der eigenen existenziellen Dilemmas dieser jungen Menschen. Durch das Kunstwerk lassen sich die Probleme des persönlichen Lebens mit denen der Menschheit verbinden. Diese Erkenntnis erweitert den Raum, die Klarheit und die Weite des Bewusstseins (vgl. Antalfai 2007). Eine ähnlich erzielte primäre und positive Identifikation spielt auch eine große Rolle in der Bearbeitung der Heldenthematik in einer komparatistischen Literaturveranstaltung. Wir bearbeiten in diesem Seminar unter anderem alte und moderne Heldenfiguren aus Literatur und Film, zum Beispiel Siegfried, Fehérlófia, Luke Skywalker, Harry Potter oder Thor anhand Joseph Campbells Theorie des Monomythos (Campbell [1949] 2004). Das Abenteuer des Helden, das laut Campbells Theorie zwar in verschiedenen Versionen, aber von einer jeden Heldenfigur bestanden werden muss, beruht auf dem Heldenarchetyp Jungscher Prägung und lässt sich einerseits mit Initiationsriten primitiver Kulturen, andererseits mit persönlichen Krisenbewältigungen parallelisieren (Henderson [1964] 1988). Die Rückkoppelung des literarischen und filmischen Abenteurers auf das des eigenen Lebens, der Blick auf die eigenen – normativen – Krisen und deren Bewältigung ergeben sich leicht: Wir sind sehr schnell dabei, über unseren eigenen Lebensweg zu sprechen, aber immer in der Sicherheit, in der Deckung des Textes und des Films. Über den Erfolg dieses Unterrichtsverfahrens und der damit verbundenen persönlichen Involvierung spricht die spontane Bemerkung eines Studenten nach einem Seminar: „Nach diesem Gespräch erkenne ich erst, was ich an der Uni zu suchen habe!“.

Eine primäre und positive Identifikation ist aber nicht immer selbstverständlich oder gar möglich. Texte von Franz Kafka und von anderen Autoren der klassischen Moderne bieten zum Beispiel häufig keinen natürlichen Anlass zur positiven Identifikation, vielmehr provozieren sie (vgl. Steinmetz 1997: 16–30), um durch die Analyse der eigenen Befremdungsgefühle auf die existenziellen Inhalte zu kommen. Auch der Tricksterarchetyp (Henderson [1964] 1988: 112–118), anhand dessen beispielsweise Daniel Kehlmanns *Tyll* besprochen werden kann, bietet wenig Anlass zur Empathie oder positiven Identifikation. Sehr gut reflektiert dieser Archetyp aber auf die menschlichen Verhaltensweisen im Zusammenhang mit Manipulation und – auch politischer – Macht. Wenn Assoziationen und die Reflexion auf das eigene Leben erlaubt sind, kann man eine zeitgemäße Lesart von E.T.A. Hoffmanns „Sandmann“ im Kontext der Künstlichen Intelligenz erproben, oder Peter Schlemihls Schattenverlust mit Anomalien der social media parallelisieren.

Ein Gottfried-Benn- oder Rilke-Gedichtband gilt für Literaturtherapeuten als ein wahrer Schatzkasten.

Nach jeder Sitzung werden die Teilnehmer um ein kurzes Feedback gebeten: Sie können sowohl ihr eigenes Befinden reflektieren als auch Kritik äußern. Die Rückmeldungen sind meistens positiv, teilweise sogar heuristisch: „Es funktioniert!“. Ein Mann äußerte sich über seine Erlebnisse in der Literaturtherapie mit folgenden Worten: „Wir schlugen seltsame Pfade ein, an der Peripherie der Rationalität, eher in einer Welt der Fantasie, der Schöpfung und des Selbstaudrucks. [...] Wichtige Einsichten sind wach geworden, die weitergedacht werden sollen.“ Kritik ist auch erlaubt, und wenn kritische Meinung formuliert wird, sollten wir diese ernst nehmen. Die literaturtherapeutische Besprechung von Nietzsches „Von den drei Verwandlungen“ erntete beispielsweise nicht nur euphorische Gefühle, sondern löste bei einigen Teilnehmern heftige Kritik aus, die sich darauf bezog, dass einige Teilnehmerinnen –aktive Mütter und Hausfrauen – den Text zu direkt auf das eigene Leben bezogen und so den großen Philosophen ‚auf Hausfrauenart‘ gelesen hätten. Bei allem Respekt vor dem wissenschaftlichen Anspruch auf die Richtigkeit der Textinterpretation soll hier nur die rhetorische Frage gestellt werden: Dürfen Hausfrauen Nietzsche (nicht) lesen?

4 Zusammenfassung und Ausblick

Literatur wirkt therapeutisch, weil sie die Übergänge zwischen bewussten und unbewussten Prozessen intensiviert. Sie stärkt die Regulation von Emotionen in für die Ratio schwer zugänglichen Regionen. Besonders literarische Narrative verhelfen uns zum Bewusstwerden störender oder sogar traumatischer Erlebnisse der Gegenwart und der Vergangenheit, weil sie durch Textualisierung Umrahmungen und Distanznahme möglich machen. Symbole und Archetypen fördern die Individuation und Selbsterkenntnis. Die Literatur fungiert unter diesem Aspekt als eine enorme Sammlung von Dokumenten, in der Allzumenschliches auf eine verlockende, d. h. ästhetische Weise dargestellt wird (Jeney 2012: 95–96).

Trotz meiner Begeisterung für die Literaturtherapie ist mir aber wohl bewusst: An der Universität sind wir nicht in der Therapie. Daher halte ich es für wichtig zu betonen, dass es sich bei dem dargestellten Konzept um einen Ansatz handelt, die Literaturanalyse und -vermittlung auf eine zeitgemäße Weise anziehend zu machen. Da die Universität aber in erster Linie eine Bildungsinstitution ist, soll zuletzt die Frage gestellt werden: Was *lernt* man daraus?

Wir vermitteln mit der literaturtherapeutischen Lesart und Besprechung literarischer Texte archetypisches Denken und eine Leseattitüde, die bereit ist, das durch Literatur

inspirierte Denken und Sprechen als Werkzeug zur Selbsterkenntnis zu nehmen. Wir erzielen damit Mut, Texte und uns selbst zu interpretieren. Junge und auch Ältere, die beklagen, aus der Schule Hemmungen gegenüber Literaturinterpretieren mitzubringen, scheuen sich durchaus nicht, durch literarische Texte *sich selbst interpretieren* zu lassen. Mit literaturtherapeutischen Textbearbeitungsmethoden erzielen wir ein positives Leseerlebnis und auch eine Entwicklung des lesebezogenen Selbstkonzepts. Letzteres umfasst kognitiv-evaluative Aspekte sowie Überzeugungen hinsichtlich der eigenen verbalen Fähigkeiten bzw. des Leseverstehens und wirkt sich – auch wenn vorerst angenommen, jedoch noch nicht ausführlich statistisch bewiesen – unmittelbar auf die Lesemotivation oder andere Aspekte des Leseverhaltens aus, wie etwa die Buchauswahl (Locher 2022: 18). Wir können Studierenden die Zuversicht mit auf den Weg geben, dass Literatur nicht nur *zu uns* spricht, sondern auch *über uns*. Ein positives lesebezogenes Selbstkonzept ebnet den Weg zur Aufrechterhaltung und kontinuierlichen, intrinsisch motivierten Weiterbildung der eigenen Sprachkompetenzen durch Literatur, und dies auch nach der Studienzeit.

Literatur

- Antalfai, Márta (2007): Katarzis-élményre épülő tematikus művészet-pszichoterápia. Gyógyítás és egészségfejlesztés önkifejezéssel [Auf Katharsiserlebnis basierende thematische Kunstpsychotherapie. Heilung und Gesundheitsförderung durch Selbstdarstellung]. In: Demetrovics, Zsolt/Kököneyi, Gyöngyi/Oláh, Attila (Hg.): Személyiséglélektantól az egészségpszichológiáig. Tanulmányok Kulcsár Zsuzsanna tiszteletére, Budapest: Trefort Kiadó, S. 356–383.
- Bartos, Éva (2020): A biblioterápia közelről. A szentendrei modell [Bibliotherapie aus der Nähe betrachtet. Das Modell von Szentendre]. Budapest: Pont Kiadó.
- Breithaupt, Fritz (2025): Das narrative Gehirn. Was unsere Neuronen erzählen. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Campbell, Joseph ([1949] 2004): *The Hero with a Thousand Faces*, Princeton: University Press.
- Csikszentmihályi, Mihály (2022): *Flow – Az áramlat*. Budapest: Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634547952>
- Gilbert, Edit (2011): Az olvasmányélmény megosztásának szerepe a csoportos biblioterápiában [Die Rolle der Teilung des Leseerlebnisses in der Gruppen-Bibliotherapie]. In: *Literatura* 37, S. 403–411.

- Henderson, L Joseph ([1964] 1988): Ancient myths and modern man. In: Jung, Carl Gustav/von Franz, Maria Louise: Man and his Symbols. Anchor Press Doubleday: New York, S. 104–157.
- Jakobovics, Kitty (2021): Irodalomterápia. Könyvespolcod pszichológusszemmel [Literaturtherapie. Dein Bücherregal durch den Blick des Psychologen]. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Jeney, Éva (2012): Nyitott könyv. Irodalom, terápia, elmélet [Offenes Buch. Literatur, Therapie, Theorie]. Budapest: Balassi.
- Jeney, Éva (2021): A hős, a jellem és az irodalomterápia [Held, Charakter und Literaturtherapie]. In Horváth, Márta/Szabó, Judit (Hg.): Irodalmi elbeszélés és morális ítélet. Budapest: Ráció, S. 245–257.
- Lindner, Henriett (2024): Kiegészítő-tünetegyüttes pedagóguspályán és megelőzése irodalomterápiás módszer alkalmazásával [Burnout-Syndrom in pädagogischen Berufen und Prävention durch Literaturtherapie]. In: Mester és Tanítvány 2 (2), S. 155–165. <https://doi.org/10.61178/MT.2024.II.2.16>
- Locher, Franziska Maria (2020): Lesen können – Lesen wollen. Über die Entwicklung von Lesekompetenz, Lesemotivation und Leseverhalten. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität. <https://doi.org/10.20378/irb-48183>
- Mazza, Nicholas (2025): Irodalomterápia. Elmélet és gyakorlat [Literaturtherapie. Theorie und Praxis]. Budapest: Multiverzum.
- MacKinnon, Laurie (2012): The Neurosequential Model of Therapeutics: An Interview with Bruce Perry. In: The Australian and New Zealand Journal of Family Therapy 33 (3), Trauma and Systemic Therapy, S. 210 – 218. <https://doi.org/10.1017/aft.2012.26>
- Mogyorósy-Révész, Zsuzsanna (2019): Érzelmi regulációs változások krízisben és traumában – a helyreállítást segítő, pszichológiai tanácsadás során alkalmazható módszerek és gyakorlatok [Änderungen der emotionalen Regulation in Krisen und Traumata – Übungen und Methoden zur Förderung der Rekonvaleszenz während der psychologischen Beratung]. In: Mentálhigiéné és Pszichoszomatika 20, S. 267–298. <https://doi.org/10.1556/0406.20.2019.007>
- Mogyorósy-Révész, Zsuzsanna (2021): Érzelmszabályozás a gyakorlatban. Újrakapcsolódás a belső biztonsághoz. [Emotionsregulation in der Praxis. Wiederverbindung mit der inneren Sicherheit] Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Muschalla, Beate/Kutzner, Isabel (2021): Mental work ability: young professionals with mental health problems perceive lower levels of soft skills, Gruppe. Interaktion. Organisation. In: Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie 52, S. 91–104. <https://doi.org/10.1007/s11612-021-00552-2>

- Pape, Traute (2002): Die heilende Kraft der Sprache. In: Deutsche Gesellschaft für Poesie- und Bibliothherapie (Hg.): Die heilende Kraft der Sprache. Poesie- und Bibliothherapie in der Praxis. Düsseldorf: Der Setzkasten, S. 13–33.
- Pelesz, Nelli (2022) „A pedagógusképző rendszerek megújításának lehetőségei: Repülőrajt – az OECD jelentése a tanárképzés fejlesztéséről“, [Erneuerungsmöglichkeiten der Pädagogenausbildungssysteme. Flying Start – OECD-Bericht über die Entwicklung der Lehrerbildung]. In: Módszertani Közlemények 62, S. 47–65.
- Perry, Bruce (2006): Applying Principles of Neurodevelopment to Clinical Work with Maltreated and Traumatized Children. The Neurosequential Model of Therapeutics. In: Nancy Boyd, N.: (Hg.): Traumatized Youth in Child Welfare. New York: Guilford Press.
- Perry, Bruce/Hambrick, Erin. (2008). The Neurosequential Model of Therapeutics. In: The Journal of Strengths-Based Interventions 17 (3), S. 38–43.
- Safranski, Rüdiger (2010): Romantik. Eine deutsche Affäre. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuchverlag. https://doi.org/10.1007/978-3-7091-0327-2_16
- Singh, Anjali/Taneja, Karan/Guan, Zhitong/ Ghosh, Avijit (2025). Protecting human cognition in the age of AI. arXiv preprint arXiv:2502.12447. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.12447>
- Schiller, Friedrich ([1795]1962): Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen. In: Schiller, Friedrich: Sämtliche Werke, Band 5, München: Hanser 31962, S. 622–624.
- Schulz, Gerhard (1996): Romantik, Geschichte und Begriff. München: Beck.
- Sprang, Felix (2019): „Ich frag ja nur“: Uneigennütziges Fragen in den Wissenschaften, In: Drews, Kevin/Hubrich, Ann-Kathrin/Ludwig, Sandra/Renker, Stephan/Schütt, Friederike (Hg.): Die Frage in den Geisteswissenschaften. Herausforderungen, Praktiken und Reflexionen. Berlin: Frank & Timme, S. 33–56.
- Steinmetz, Horst (1997): Moderne Literatur lesen. Eine Einführung. München: Verlag C.H. Beck.
- Szerb, Antal (2002): Romantika, ó! [Romantik, oh!]. In: Szerb, Antal: Összegyűjtött esszék, tanulmányok, kritikák [Gesammelte Essays, Studien, Kritiken], Bd. 1–3. Budapest: Magvető, Bd. 1, S. 465–468.

MARIANNA BAZSÓNE SÖRÉS

BEDEUTUNG DES FACHWISSENS IN DER LEHRKRÄFTEAUSBILDUNG IM FACH GERMANISTIK

1 Lehrkräfteausbildung in Ungarn

Die universitäre Lehrkräftebildung rückt oft aufgrund der personellen Engpässe oder der Altersstruktur der Lehrerschaft ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Der Lehrberuf stellt eine Profession dar, zu welcher die gesamte Gesellschaft aus eigener Erfahrung Meinungen zu besitzen meint. Aber von der professionellen Seite her betrachtet ist es eindeutig, dass die Universität die Institution ist, die Lehrerinnen und Lehrer auf ihre zukünftige Berufspraxis an einer Schule vorbereiten soll. Im Beitrag wird untersucht, ob das spannungsvolle Verhältnis zwischen Studium und Beruf durch eine stärkere Praxisorientierung harmonisiert werden kann. Aus einem anderen Aspekt betrachtet soll auch gezeigt werden, wie die erworbenen wissenschaftlichen und fachlichen Kenntnisse in der Praxis verwendet werden können. Der ironische Satz „Lehrer helfen Probleme zu lösen, die man ohne sie gar nicht hätte“ (Hericks/Meister 2020: 6) und sie seien eher „krisen*auslösend*“ als „krisen*vorbeugend*“ zeigt die allgemeine Wahrnehmung des pädagogischen Handelns. Der Bildungsprozess verlangt von jedem Teilnehmer Hingabe und Ausdauer, aber von der Lehrperson eindeutig fachliche Kompetenz Professionalität, die sie von Laien unterscheidet.

Im Falle der naturwissenschaftlichen Fächer scheint der Zusammenhang zwischen fachwissenschaftlichem Wissen und Schulpraxis eindeutiger zu sein. Studierende geisteswissenschaftlicher Fächer befinden sich aber in einer Doppelrolle: Sie werden im Studium primär als Lernende konzipiert, „haben aber immer auch ihre künftige Berufsperspektive vor Augen und bewerten daher fachwissenschaftliches Wissen häufig in erster Linie hinsichtlich der späteren Verwertbarkeit für den Unterricht.“ (Meister 2020: 121)

Zu Beginn ihres Studiums erleben die Studierenden einen Bruch zwischen der schulischen und universitären Bildung hinsichtlich der Vermittlung von Fachinhalten. In der Anfangsphase der Germanistikausbildung stellen die wissenschaftliche Terminologie und das Verstehen von wissenschaftlichen Inhalten für die angehenden Lehrer/-innen eine erhebliche Herausforderung dar. Im Laufe ihrer fünfjährigen Ausbildung sollen sie die Kompetenz entwickeln, sich diese Terminologie und die fachlichen Inhalte anzueignen und

sie so zu filtern, damit sie diese effektiv in ihre spätere unterrichtliche Praxis integrieren können.

In mehreren Studien wurden die Inhalte der Lehrkräftebildung, einschließlich der Ausbildung von Sprachlehrkräften, und die Rolle der verschiedenen Wissensbereiche in der Lehrkräftebildung analysiert. Jenő Bárdos untersuchte in seiner Studie *A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben [Die Chancen der Wissenschaftlichkeit in der Fremdsprachen-Lehrkräfteausbildung]* die Entwicklung der Lehrerbildungsmodelle von der Nachkriegszeit bis zur Schwelle des 21. Jahrhunderts und erkannte dabei fünf zentrale, paradigmatische Dilemmata, die die pädagogische Ausbildung grundlegend prägen.

1.	Wissenschaftlerausbildung	↔	praxisorientierte Ausbildung
2.	Das Lehrerbildungsinstitut ist nicht Teil der Universität.	↔	Das Lehrerbildungsinstitut ist Teil der Universität.
3.	Zugangsregulierung (Alter, Schultyp)	↔	Abgangsregulierung (nur eine Art)
4.	externe Prüfungskommissionen (summativ)	↔	interne Bewertung (formativ)
5.	asynchrone Lehrerausbildung (follow-up) nachträglich in postgradualer Bildung	↔	synchrone Lehrerausbildung (concurrent) gleichzeitig

Tab.1: Grundlegende Dilemmata bei der Lehrkräfteausbildung¹

Während die ungarische Lehrkräftebildung lange Zeit von den Merkmalen in der linken Spalte dominiert wurde, mischten sich die Inhalte der zwei Spalten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts miteinander. Nach der Wende ist zu beobachten, dass die Merkmale der rechten Spalte eindeutig die Vorherrschaft übernehmen. Es ist darauf zurückzuführen, dass in den 1990-er Jahren die Qualität des Fremdsprachenunterrichts in den Vordergrund gerückt ist, somit auch die Qualität der Fremdsprachen-Lehrkräfteausbildung (Bárdos 2001: 12). Das heißt, dass die Universität der eigentliche Ort der Lehrkräfteausbildung ist, bei dem die Ausbildungsschule einen integralen Bestandteil darstellt. Bei der Abgangsregulierung erwerben die Kandidaten nur ein Diplom, einen einzigen Abschluss, der sie dazu befähigt, in verschiedenen Schultypen mit verschiedenen Altersstufen zu arbeiten. Nach dem heute vorherrschenden synchronen Modell beginnt die Lehrkräfteausbildung, sobald die Studierenden die Einrichtung betreten, und nicht als Ergänzung zur Fachausbildung in Form eines Postgraduiertenstudiums.

¹ Bárdos 2001: 12, übersetzt von der Verfasserin.

Das Ziel der Ausbildung ist die Qualifizierung von Lehrkräften, die in der Oberstufe der Grundschule, beginnend mit der fünften Jahrgangsstufe und endend mit der achten Jahrgangsstufe, sowie in der Phase der mittleren Bildung, in der auf den Erwerb von Berufsqualifikationen vorbereitenden Phase der schulischen Bildung in Fachgymnasien, und in der auf einen Beruf oder eine Berufsqualifikation vorbereitenden Phase in Berufsschulen befähigt sind, die Fächer Deutsch, Deutsche Sprache und Literatur sowie Deutsche Volkskunde zu unterrichten, pädagogische Aufgaben in der Schule zu erfüllen und pädagogische Forschungs-, Planungs- und Entwicklungsaufgaben durchzuführen, sowie die Vorbereitung auf die Fortsetzung des Studiums in der Doktorandenausbildung.²

Aus dieser Zielbeschreibung ist ersichtlich, dass die Universitäten vor vielfältigen Aufgaben stehen: Sie müssen im Rahmen der einheitlichen Lehrkräfteausbildung ihre Kandidatinnen und Kandidaten in einer Regelstudienzeit von 10 Semestern sowohl auf die unterschiedlichsten Schultypen und Niveaustufen vorbereiten als auch auf die wissenschaftliche Laufbahn.

2 Strukturen und Curricula der Lehrkräfteausbildung: eine vergleichende Untersuchung zwischen Österreich und Ungarn

Vor dem Hintergrund der gemeinsamen bildungshistorischen Entwicklung während der Doppelmonarchie und der daraus hervorgegangenen strukturellen Ähnlichkeiten im Bildungswesen bietet sich eine systematische Untersuchung des österreichischen Hochschulsystems als analytischer Referenzrahmen an. Im Folgenden werden die Curricula für den Erwerb eines Lehramts in Österreich (am Beispiel der Universität Wien) und in Ungarn (am Beispiel der Universität Miskolc) einer vergleichenden Analyse unterzogen, obwohl es in der Bildung einen wesentlichen Unterschied gibt: Österreich folgt dem Bologna-System (Bachelor/Master), während Ungarn für das Lehramt zu einem ungeteilten Masterstudium zurückgekehrt ist, das in Ungarn vor dem Bologna-Prozess eine lange Tradition hatte.

Die Institutionen, die am Verbund Nord-Ost beteiligt sind (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Pädagogische Hochschule Wien, Universität Wien) bieten den Studierenden des Lehramts die gleichen

2 8/2013. (I. 30.) EMMI-Verordnung über die gemeinsamen Anforderungen an die Lehrkräfteausbildung sowie über die Ausbildungs- und Qualifikationsanforderungen für die einzelnen Lehramtsstudiengänge, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>, übersetzt von der Verfasserin.

Bachelor/Master-Curricula an. Die 240 ECTS-Punkte³ des Bachelorstudiums verteilen sich auf die vier Säulen wie folgt:

Fachwissenschaft Unterrichtsfach 1 70–80 ECTS	Unterrichtsfach 1 70–80 ECTS	Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen (inklusive Anteil Schulpraxis im Ausmaß von 8 ECTS)*
Wahlbereich 10 ECTS		
Fachdidaktik Unterrichtsfach 1 12–25 ECTS (inklusive Anteil Schulpraxis im Ausmaß von 1 ECTS)*	Unterrichtsfach 2 15–25 ECTS (Inklusive Anteil Schulpraxis im Ausmaß von 1 ECTS)*	
100 ECTS	100 ECTS	40 ECTS

Tab. 2: Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost

Die vier Säulen des Masterstudiums bilden Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen und Querschnittsaufgaben (ABG) sowie Schulpraxis. Die 120 ECTS-Punkte des Masterstudiums verteilen sich auf die vier Säulen wie folgt:

Fachwissenschaft Unterrichtsfach 1 12–16 ECTS	Fachdidaktik Unterrichtsfach 1 10–14 ECTS**	Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen und Querschnittsaufgaben (ABG) 20 ECTS**	Schulpraxis* 18 ECTS
Unterrichtsfach 2 12–16 ECTS	Unterrichtsfach 2 10–14 ECTS**		
Abschlussphase Masterarbeit 26 ECTS (aus einem Fach, ggf. samt begleitenden Lehrveranstaltungen) Masterprüfung 4 ECTS (2 ECTS je Unterrichtsfach)			

Tab. 3: Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost

Die Module des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteils des Studiums sind gemäß den Bestimmungen in den Teilcurricula für die jeweiligen Unterrichtsfächer (UF 1/UF 2) zu absolvieren und haben je Unterrichtsfach einen Gesamtumfang von 26 ECTS.

3 ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System, Leistungspunkte im europäischen Hochschulsystem, die den Arbeitsaufwand eines Studierenden für eine Lehrveranstaltung messen.

Dazu kommen 2 ECTS-Anteile je Unterrichtsfach in der Masterprüfung (siehe Tab. 4) und bei Verfassen der Masterarbeit weitere 26 ECTS.

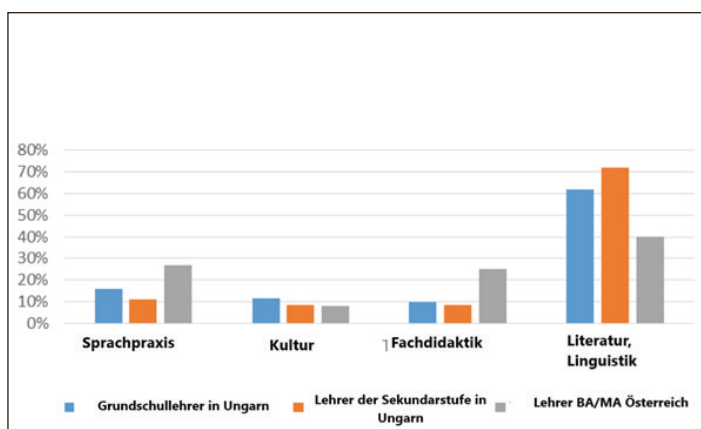
Die strukturellen Grundpfeiler des Lehramtsstudiums an ungarischen Universitäten gliedern sich wie folgt:

Fachwissenschaft Unterrichtsfach 1 99 ECTS (95+4 ECTS für die Diplomarbeit)	Fachwissenschaft Unterrichtsfach 2 99 ECTS (95+4 ECTS für die Diplomarbeit)	Pädagogisches Modul 90 ECTS
Freie Wahlfächer 6 ECTS	Freie Wahlfächer 6 ECTS	Im 10. Semester Schulpraxis 18 ECTS
105 ECTS	105 ECTS	90 ECTS

Tab. 4: Ungeteilte Lehramt-Ausbildung in Ungarn

Die Ergebnisse zeigen, dass in Wien die fachwissenschaftlichen Fächer in beiden Ausbildungsformen ca. 180 ECTS der gesamten 360 ECTS ausmachen, in Ungarn sind es dagegen von den insgesamt 300 Leistungspunkten ca. 200 ECTS. So gesehen beinhaltet das Curriculum in Österreich im Vergleich zu den fachwissenschaftlichen Fächern einen größeren bildungspraktischen Teil.

Es ist aufschlussreich, dazu die Proportionen in den Teilcurricula miteinander zu vergleichen. Aus dem folgenden Diagramm ist der prozentuale Anteil der Wissensbereiche ersichtlich, die das Fachmodul in der ungarischen und österreichischen Englisch-Lehrkräfteausbildung bilden.



Tab. 5: Der prozentuale Anteil der Wissensbereiche, die das Fachmodul in der ungarischen und österreichischen Englisch-Lehrkräfteausbildung bilden

Das Bild wird durch den Vergleich der Ausbildungs- und Ausgangskriterien der beiden Ausbildungsmodelle von Sprachlehrkräften weiter nuanciert, wonach die Studierenden während der österreichischen Ausbildung von Sprachlehrkräften vom Eingangsniveau B2 – das dem Niveau der allgemeinen Matura in Österreich entspricht – bis zum Ende der Ausbildung das Niveau C2 erreichen müssen, während in Ungarn das Ausgangskriterium das Sprachniveau C1 ist. Judit Langerné Buchwald kommt in ihrer Studie *Ausbildung von Sprachlehrkräften in Österreich und Ungarn* (Langerné Buchwald 2019: 145) zu dem Schluss, dass in der neuen österreichischen Ausbildung von Sprachlehrkräften das Primat der Geisteswissenschaften abgeschafft wurde, und Kompetenzbereiche wie Sprachkenntnisse und Fachdidaktik in den Vordergrund traten, die die Qualität der Ausbildung eines ‚guten Sprachlehrers‘ grundlegend bestimmen und somit auch zu einem hochwertigen, effektiven Sprachunterricht beitragen.

Eine Meinungsumfrage unter Absolventinnen des Lehramtsstudiums erfasste deren Einschätzung der universitären Ausbildung aus der Perspektive der beruflichen Praxis. Die Antworten stimmen darin überein, dass sie mit ihrem Studium sehr zufrieden sind, aber in einigen Antworten kann man detailliert lesen, welche Lehrveranstaltungen sie besonders geprägt haben:

Viele Fächer haben mir bei meiner späteren Arbeit geholfen, aber die Übersetzungsübungen, die Kurse zur angewandten Linguistik, die Methodik und die Kurse zur Interpretation literarischer Texte waren besonders nützlich. Sie haben meine analytischen Fähigkeiten, meine präzise Formulierung und meine kulturelle Sensibilität gefördert – alles Dinge, die für meine Arbeit unerlässlich sind.

Die sprachlichen und literarischen Kenntnisse, die ich während meiner Studienzeit erworben habe, bildeten nicht nur die fachliche Grundlage für meine heutige Arbeit, sondern prägten auch meine Einstellung. Präziser Sprachgebrauch, kritisches Denken und interkulturelle Sensibilität sind Werte, auf die ich auch heute noch zurückgreife (eigene Erhebung, 2025, übersetzt von der Verfasserin).

Die kritischen Töne, die eine stärkere Gewichtung der praxisorientierten Ausbildung erhofft hatten, darf man aber auch nicht überhören:

Um die Ausbildung zu verbessern, würde ich mir mehr praktische Beispiele, Fallstudien und Materialien wünschen, die Unterrichtssituationen für Studenten zeigen, insbesondere für die Fernstudierenden. Eine Verstärkung der methodischen Ausbildung und eine Ausweitung der interaktiven Lernmöglichkeiten, auch online, würden den praktischen Wert der Ausbildung weiter erhöhen.

Mehr Praxis. Mit Videos, eventuell Analyse von Lehrveranstaltungen, nicht nur sprachliche, sondern auch pädagogisch-psychologische Aspekte. Z. B. wie man reagiert, ob es sich lohnt zu reagieren (ich meine das Verhalten der Lernenden). Für Anfänger ist das vielleicht schwieriger... Einblicke in die Verwendung des Kréta-Systems vielleicht... Praktische Sachen hauptsächlich (eigene Erhebung, 2025, übersetzt von der Verfasserin).

3 Die Möglichkeiten einer Profilierung der Lehrkräftebildung an Universitäten

In Anbetracht der Ergebnisse der Analyse bleibt nach wie vor ein wichtiges Ziel der Lehrkräfteausbildung, dass Lehramtstudierende nicht mit der Aufgabe allein gelassen werden, die in verschiedenen Studien- und Praxisbereichen erworbenen Kompetenzen systematisch auf die Anforderungen des Lehrerberufs zu übertragen. Die Lehrkräfteausbildung muss in der Lage sein, nicht nur Fachkenntnisse zu vermitteln, sondern auch auf soziale Veränderungen und auf die aus der Gesellschaft heraus artikulierten Erwartungen zu reagieren und so zur Profilierung beizutragen. Das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) schildert in seiner Broschüre *Neue Wege in der Lehrerbildung* Maßnahmen, die für die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* unentbehrlich sind. In der Broschüre werden Projektziele dargestellt, die auch auf die ungarische Lehrkräftebildung adaptiert werden könnten bzw. schon adaptiert worden sind:

- die Stärkung des Berufsfeldbezugs in den Fachwissenschaften,
- Ausbau universitärer Lehr-Lern-Settings zur Entwicklung von unterrichtsbezogenen Handlungskompetenzen,
- Vorbereitung auf ein inklusives Schulsystem,
- studienbegleitendes Eignungcoaching und Erweiterung von Studienoptionen.

Im Rahmen der *Qualitätsoffensiven Lehrkräftebildung* stellt das digital gestützte Lernen einen zentralen Baustein dar, da es eine bedarfsgerechte Anpassung von Lerninhalten und tempo ermöglicht. Dabei steht die Entwicklung didaktisch konzipierter Lernmaterialien auf übergeordneten Bildungsplattformen im Fokus. Digitale Technologien fördern sowohl orts- als auch zeitunabhängiges sowie geräteflexibles individualisiertes Lernen. Aufgabe der Lehrkräftebildung ist es, den Einsatz und die Nutzung digitaler Medien im Unterricht vorzubereiten. Auch in den Hochschul-Curricula in Ungarn kommt der Medienpädagogik eine wichtige Rolle zu. Sie vermittelt Lehramtsstudierenden praxisrelevante Kompetenzen für die schulischen Herausforderungen. Digitale Medien prägen dabei das Lernumfeld durch die Verbreitung mobiler Endgeräte und Online-Kommunikationsplattformen.

Zeitgemäße Bildungseinrichtungen implementieren systematisch E-Learning-Systeme und digitale Präsentationstechnologien.

Ein vielversprechender Ansatz für die Universitäten besteht darin, auch in den fachwissenschaftlichen Disziplinen methodische Innovationen voranzutreiben und durch den Einsatz eines breiten Spektrums didaktischer Verfahren die Studierenden optimal auf ihre zukünftige berufliche Laufbahn vorzubereiten. Anstatt der wohlbekannteren Diskussionsrunde werden in den Seminaren u. a. projektbasiertes Lernen und problemlösungsorientierte pädagogische Ansätze herangezogen, die die intrinsische Motivation erhöhen, unabhängiges Denken entwickeln und Wissen in die Praxis transferieren. Nach diesem Prinzip hat die Universität Miskolc die molekulare adaptive Methode (auf der Lern-Plattform Course Garden) übernommen, die nach einer selbstständigen Aneignungsphase des Fachwissens des jeweiligen Faches mit Hilfe digitaler Materialien, vielfältiger Aufgaben und Tests den Schwerpunkt auf die Durchführung einer gemeinsamen Projektaufgabe setzt. Man darf aber das Instrument des forschenden Lernens nicht außer Acht lassen, wodurch Lehramtstudierende lernen können, eine deskriptive und verstehende Perspektive auf das Lehren und Lernen einzunehmen.

4 Fazit

Vergleicht man die aktuellen Modelle der Ausbildung von Sprachlehrkräften in Ungarn und Österreich miteinander, so kann man feststellen, dass die beiden Länder einen grundlegend unterschiedlichen Ansatz für die Lehrkräfteausbildung, einschließlich der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften gewählt haben. Die primäre Zielsetzung des Fremdsprachenlehramtsstudiums besteht in der Entwicklung einer umfassenden fremdsprachlichen und fremdsprachendidaktischen Kompetenz, die angehende Lehrkräfte dazu befähigt, Lernende beim systematischen Erwerb kommunikativer, interkultureller und sprachbewusster Fähigkeiten zu begleiten. Wenn sie im Verlaufe dieses Prozesses vielfältige pädagogische Ansätze, Lehr- und Lernmethoden kennenlernen, werden sie durch die Ausbildung befähigt, ihren Beruf auf einem sehr hohen Niveau auszuüben. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen sowohl Studierende als auch Kursleitende die Komfortzone verlassen und routinierte Abläufe bewusst verändern.

Literatur

- Anderson, Sven/Kortmann, Michael/Seebach, Leonie/Pferdekämper-Schmidt, Anne (2022): Von Lerngegenständen und ihrer Erschließung bis zur Schaffung von Zugängen – Das „Was“ und „Wie“ inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. In: Schröter, Anne/Kortmann, Michael/Schulze, Sarah/Kempfer, Karin/Anderson, Sven/Sevdiren, Gülsen/Bartz, Janieta/Kreutchen, Christopher (Hg.): Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse. Münster/New York: Waxmann, S. 15–27.
- Bárdos, Jenő (2001): A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben. [Die Chancen der Wissenschaftlichkeit in der Ausbildung von Sprachlehrkräften]. In: Iskolakultúra 11. (2), S. 8–20.
- Förster, Jürgen (2000): Wieviel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug. Einführung. In: Förster, Jürgen (Hg.) Wieviel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug. Kassel: Kassel University Press.
- Hericks, Uwe/Meister, Nina (2020): Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven. In: Meister, Nina/Hericks, Uwe/ Kreyer Rolf/Laging, Ralf (Hg.): Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29194-5>
- Langerné Buchwald, Judit (2019): Nyelvtanárképzés Ausztriában és Magyarországon. [Ausbildung von Sprachlehrkräften in Österreich und Ungarn]. In: Képzés és Gyakorlat 17 (2), S. 135–148. <https://doi.org/10.17165/TP.2019.2.11>
- Meister, Nina (2020): Einführung: Fachliche Verstehensschwierigkeiten von Studierenden als Professionalisierungschance. In: Meister, Nina/Hericks, Uwe/Kreyer Rolf/ Laging, Ralf (Hg.): Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29194-5>

Internetquellen

- Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Universität Wien. https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf (letzter Zugriff: 30.03.2025).

Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost.

https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_MA_Lehramt.pdf (letzter Zugriff: 30.03.2025).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf-neue_wege_in_der_lehrerbildung_barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (letzter Zugriff: 30.03.2025).

<https://www.sueddeutsche.de/bayern/bayern-schulen-professor-kritik-lehrer-1.5420002> (letzter Zugriff: 05.01.2026).

<https://www.uni-miskolc.hu/kepzesek/mesterkepzes-msc-mba/osztatlan-tanari/> (letzter Zugriff: 05.04.2025).

TÜNDE PAKSY

ÜBER RISIKEN UND NEBENWIRKUNGEN ... ERFAHRUNGEN EINES PROJEKTSEMINARS ZUM THEMA LITERATURVERFILMUNG MIT MOLEKULARER, ADAPTIVER PROJEKTMETHODE

1 Gründe für die Methode

Es wird immer öfter behauptet, dass wir heute nicht mehr wissen, welche Berufe in fünf, zehn oder gar zwanzig Jahren noch gefragt sein werden und welches Wissen gebraucht wird. Der Arbeitsmarkt verändert sich so rasch, dass Bildungsinstitutionen kaum Zeit und Möglichkeit haben, darauf mit curricularen Änderungen zu reagieren. 2023 wurden im Rahmen der Eurobarometer-Umfrage Unternehmen europaweit befragt.

Bei der Frage, welche Kompetenzen denn zukünftig an Bedeutung gewinnen werden, geben etwa 68 % der Befragten innerhalb der EU an, dass Soft Skills in Zukunft sehr viel wichtiger oder etwas wichtiger werden. Hierunter fallen Fähigkeiten wie Flexibilität, Teamfähigkeit, Kommunikation und kritisches Denken. „Digital Skills“, also Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien, werden für 62 % sehr viel oder etwas wichtiger. An dritter Stelle stehen „Hard Skills“, also etwa technische Fähigkeiten, die für 47 % der Befragten wichtiger werden. „Grüne Kompetenzen“, d. h. Kompetenzen, die für die Ökologisierung der Geschäftstätigkeit erforderlich sind, werden für 42 % sehr viel oder etwas wichtiger. (Paar 2024)

Eine weitere Quelle zur Untersuchung der Erwartungen auf dem Arbeitsmarkt bieten die Jobanzeigen, in denen gewöhnlich Kenntnisse (Knowledge), Fähigkeiten/Fertigkeiten (Skills) und Kompetenzen/überfachliche Kompetenzen (Transversal Skills, Competences) gefragt sind. Seit 2019 werden von Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) die Analyseergebnisse der Jobanzeigen der EU27 Länder veröffentlicht. Die Prozentzahlen fallen zwar von Jahr zu Jahr unterschiedlich aus, die Tendenz ist aber gleich. Führend sind in jedem Jahr die Kompetenzen, danach folgen mit sehr kleinem Unterschied die Fertigkeiten, und erst an dritter Stelle stehen die Kenntnisse (mit Ausnahme des Jahres 2021). Unter den meistgefragten Kompetenzen stand in den letzten fünf Jahren

tendenziell die Lernbereitschaft an erster Stelle, gefolgt von Kooperationsfähigkeit/Team- und Netzwerkfähigkeit, effiziente Arbeit sowie die Unterstützung der Anderen und Proaktivität (vgl. Cedefop 2024).

Die Universität Miskolc hat sich im Rahmen des Projektes RRF-2.1.2-21-2022-00001 – DigitALL unter anderem das Ziel gesetzt, den Unterricht mit innovativen Elementen, wie zum Beispiel der Förderung von transversalen Skills, zu verbinden. Lehrenden wurde die Möglichkeit geboten, an einer Fortbildung¹ teilzunehmen, in deren Rahmen eine kombinierte, in digitaler Umgebung anwendbare Unterrichtsmethode vermittelt wurde.

2 Über die Methode

Die Methode nennt sich verkürzt molekulares² adaptives Lernen. Es handelt sich dabei um eine bisher wenig verbreitete Methode, zu der kaum noch Fachliteratur besteht. Es ist eine Kombination aus atomarem Lernen, das durch eine digitale Software unterstützt wird, und einem kooperativen Projekt. Dementsprechend gliedert sich eine Lehrveranstaltung mit dieser Methode in zwei Phasen, eine Selbstlernphase und die Phase der Projektarbeit.

2.1 Die Selbstlernphase

Die Lerninhalte werden in kurzen Lerneinheiten bzw. Wissensbausteinen (5–25 Minuten), sogenannten Molekülen auf einer Moodle-ähnlichen, digitalen Lernplattform angeboten (CourseGarden). Lernende können selbst einteilen, wann und wie viel Zeit sie der Aneignung der erforderlichen Kenntnisse widmen. Nach jedem Lehrstoff schließt sich ein Test an, den der Lernende bestehen muss, um die nächste Einheit beginnen zu können. Zur näheren Veranschaulichung soll hier kurz eine sogenannte Molekülkarte gezeigt werden. Es handelt sich dabei um ein Projektseminar zum Thema Literaturverfilmung.

-
- 1 An der von PWC Hungary gebotenen Fortbildung nahmen auch Lehrende der Universitäten Szeged und Sopron teil, wo die Methode ebenfalls versucht wird.
 - 2 Im Ungarischen wird der Begriff molekulares Lernen verwendet. Im deutschen Sprachraum ließ sich im Bereich Weiterbildung für Unternehmen ein ähnliches Konzept finden, das als atomares Lernen bezeichnet wird (vgl. Dexter (o. D.) und Edyoucated (o. D.)).

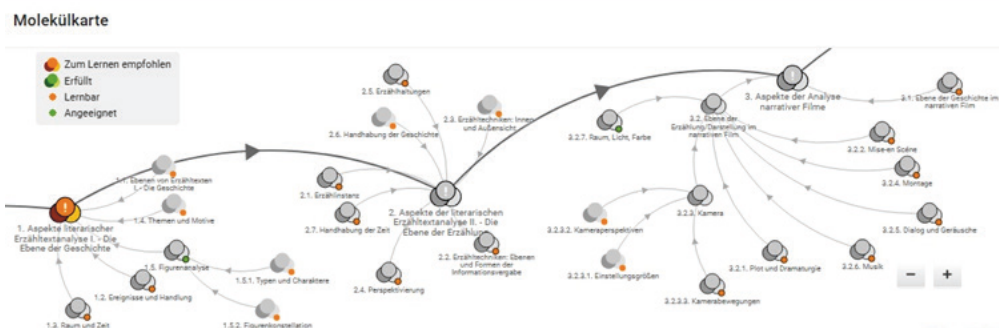


Abbildung 1. Molekülkarte der Wissensbausteine eines Kurses zum Thema Literaturverfilmung

Die Selbstlernphase mit atomarem Lernen kann hinsichtlich mehrerer Aspekte adaptiv genannt werden. Auf der Karte sind die Lerneinheiten zu drei Themenkomplexen dargestellt, denen auf mehreren Ebenen Unterthemen zugeordnet sind.³ Die Themenkomplexe sind mit größeren Molekülen dargestellt und werden miteinander durch dickere Pfeile verbunden. Sie werden synthetisierende Moleküle genannt, und bei entsprechendem Vorwissen besteht die Möglichkeit, nur die Route über sie zu nehmen. In diesem Fall besteht der Test⁴ aus Testaufgaben zu verschiedenen Unterthemen, zu denen jeweils eine Bestehensgrenze eingestellt ist. Wenn jemand den Test in allen Themenbereichen bestanden hat, erscheinen die Unterthemen grün markiert und man kann zum nächsten synthetisierenden Molekül weitergehen. Hat man einen Teil der Unterthemen geschafft, werden die Moleküle grün hervorgehoben, während die anderen gelernt und die entsprechenden Tests wiederholt werden müssen. Das heißt, der Lernweg lässt sich dem Vorwissen der einzelnen Studierenden anpassen. Es lohnt sich eine Aufgabenbank mit einer Überzahl an Testaufgaben herzustellen, damit bei jedem Test und für alle, die den Test gleichzeitig lösen, unterschiedliche Testbögen generiert werden.

Diese Phase ist also eine Art selbstorganisiertes Lernen, wobei der Stoff vorgegeben ist, die Lernenden jedoch die Lernwege zum Teil ihren Vorlieben und Möglichkeiten anpassen können. Das LMS CourseGarden⁵ bietet Lehrenden durch verschiedene Einstellungen auch die Möglichkeit, die Lernerfolge der Lernenden zu steuern und nachhaltiger zu gestalten. Es kann bestimmt werden, wie viel Zeit man mit dem Lehrstoff verbringen

3 Die Darstellung der Aspekte der Erzähltextanalyse und der Analyse narrativer Filme spiegelt kein namhaftes narratologisches Modell von Stanzel (1979), Genette (1998) Martinez/Scheffel (2003) oder von anderen wider, sondern ist eine mehr oder weniger unabhängige Beschreibung, die laut verschiedener Lernhilfeportale auch an deutschen Schulen üblich ist. Vgl. Teachsam (o. D.) oder Wortwuchs (o. D.).

4 CourseGarden bietet verschiedene Testformate, wie den Test zu einem Themenbereich, den komplexen Test zu mehreren Themen und den adaptiven Test, z. B. zur Einstufung.

5 Mehr über CourseGarden Dexter (o. D.).

soll, wann, wie oft und in welchen Abständen die Tests gelöst werden können. Durch Zeitabstände zwischen der Beschäftigung mit dem Lernstoff und dem Test kann z. B. das Langzeitgedächtnis gefördert werden. Außerdem können die Lernfortschritte der Teilnehmenden über die Lernstatistiken sehr gut mitverfolgt werden.

2.2 Die Projektphase

Durch geschlossene Testaufgaben lässt sich die Aneignung der Kenntnisse meist auf den Ebenen 1–2 der Bloomschen Lernzieltaxonomie (Bloom 1972), also Erinnern – Verstehen, prüfen. Der Lernerfolg wird deshalb nicht nur durch Tests, sondern auch durch kooperative (Gruppen-)Projekte gemessen. Die Umsetzung des Projektes erfordert die Anwendung und zum Teil kreative Anwendung des Gelernten. In dieser Phase übernimmt die Lehrkraft vor allem bei der Vorbereitung und Bewertung eine aktive Rolle. Die Erarbeitung des Projektes wird in kooperativer Gruppenarbeit ausgeführt. Die summative Bewertung erfolgt nicht individuell, sondern auf Teamebene, wobei die Mitglieder eines Teams die gleiche Note erhalten. Folglich tragen die Gruppenmitglieder gemeinsam die Verantwortung für die erfolgreiche Umsetzung des Projektes. Außerdem üben sie sich in Projektmanagement-Aufgaben (Moderator, Time-manager, Qualitätsprüfung; Facilitator usw.), reflektieren und evaluieren die Projektarbeit und geben sowohl einander als auch der Lehrkraft regelmäßig Feedback. Auf diese Weise werden nicht nur die Hard Skills, sondern auch die Soft Skills der Teilnehmenden entwickelt.

Im Allgemeinen ist ein solches Projekt in zehn Schritten zu bewältigen. Der erste Schritt beinhaltet die Formulierung der Projektaufgabe, inklusive Voraussetzungen, genaue Beschreibung der Aufgabe, Termine, Beurteilungskriterien und er wird von der Lehrkraft ausgeführt. Der zweite und der dritte Schritt sind die Gruppenbildung und die Projektaufgabenstellung. Sie werden gemeinsam besprochen und enthalten die Verteilung der Aufgaben und Projektmanagementrollen. Danach tritt die Lehrkraft in den Hintergrund und übernimmt eine Mentorfunktion. Es folgt erst die oben beschriebene Selbstlernphase (vierter Schritt), dann die Lösung der Teilaufgaben des Projektes (fünfter Schritt). Bei der Projektplanung werden die Teilaufgaben so verteilt, dass die Studierenden kooperieren müssen. Außerdem werden die individuellen Teilergebnisse in der Gruppe besprochen, validiert und einander beigebracht. Dieser Schritt heißt ‚Lernen und Lehren‘ und steigert einerseits die Motivation, die eigene Aufgabe auf hohem Niveau zu lösen, und schafft andererseits eine Atmosphäre, in der Studierende mit ihren Peers auf Augenhöhe miteinander diskutieren können. Bei der Projektpräsentation sollte die Lösung der Teilaufgaben von jedem Gruppenmitglied vorgestellt werden können, folglich sind die Gruppenmitglieder zugleich stark motiviert, sich das geteilte Wissen auch anzueignen. Der nächste Schritt ist die Vorbereitung auf die Projektpräsentation, d. h. die Erstellung des Projektprodukts

(Produkt, Präsentation, Portfolio usw.). Dem gemeinsamen Projektbericht, der möglichst in Präsenz gehalten wird, folgen noch die Projektbesprechung mit einer umfassenden Beurteilung (360° Feedback) und die Projektdokumentation, die die Studierenden später in ein Portfolio einfügen können.

3 Die Praxis

Im Herbstsemester 2024 wurde ein Projektseminar, das seit mehreren Jahren mit verschiedenen Texten und Verfilmungen durchgeführt wurde, zu einem Blended-Learning-Kurs umgestaltet. Am Anfang gab es eine kurze Präsenzphase, der Kurs wurde aber überwiegend online durchgeführt, bei Bedarf mit Konsultationsmöglichkeiten. Zu den didaktischen Zielen der Lehrveranstaltung gehörte die Vertiefung der Lektüre und Förderung der Lese- und Analysekompetenzen im Vergleich mit Verfilmungen. Bisher wurden diese Seminare immer als Präsenzveranstaltungen durchgeführt und die Teilnehmenden haben im Laufe des Semesters einerseits aktiv an den Seminargesprächen teilgenommen, andererseits einige Themen selbst vorbereitet und referiert. Am Ende des Semesters haben sie eine vergleichende Analyse zu einem vorgegebenen oder selbstgewählten Aspekt erstellt. Im Folgenden wird darüber berichtet, welche Ziele mit diesem Seminarkonzept verfolgt werden und welche Unterschiede und Konsequenzen sich aus der Umgestaltung der Präsenzveranstaltung in einen Blended-Learning-Kurs mit molekularer, adaptiver Projektmethode ergaben.

3.1 Lernziele

Im Sinne der Kann-Beschreibungen für die Fächer Germanistik⁶ sollen Studierende über ein breites Spektrum an verschiedenen Kompetenzen verfügen, wie z. B. die Interpretation unterschiedlicher Gattungen; kritische und sachgerechte Betrachtung literarischer Texte und Phänomene und deren Einordnung in literarische und kulturelle Trends; die Anwendung grundlegender Forschungsmethoden usw. Projektseminare, wie die hier beschriebenen, eignen sich ausgezeichnet zur gezielten Förderung dieser Kompetenzen. Zu den Förderzielen der Veranstaltung gehört die Entwicklung der Textkompetenz im Sinne von Glaap, also als „die Fähigkeit zum sprachgerechten Umgang mit Texten aller Art“ (Glaap 1995: 150), die die Beschäftigung mit Literatur in der Zielsprache ermöglicht. Es geht nicht um die Vermittlung einer Lesart, sondern um die Heranführung an ein „eigenes

6 Vgl. die Studien- und Abschlussanforderungen für die Fachhochschulstudiengänge sowie die Bachelor- und Masterstudiengänge, mit Wirkung ab dem Studienjahr 2024/25 Magyarorszá Kormánya [Regierung Ungarns] (o. D.)

Lesen“ im Sinne von Waldmann (¹¹2018: 18), wobei auch dem Aspekt der Selbstreflexivität eine erhöhte, aber nicht unbegrenzte Bedeutung zukommt. Grundsätzlich gilt, dass der Text das Bezugssystem bleiben soll, „innerhalb dessen sich seine subjektive imaginative Aneignung vollzieht“ (Waldmann ¹¹2018: 33). Bredella formuliert das noch konkreter: „der Text bestimmt, welche Leerstellen [der Leser] füllen bzw. überbrücken muss, welches Vorwissen und welche Vorerfahrungen er dem Text zur Verfügung stellen und wie er sie modifizieren muss.“ (Bredella 1995: 64) Das primäre Ziel besteht also in der Anleitung zum eigenen Lesen im Sinne eines selbstreflexiven, am Text orientierten, aktiven Rezeptions- und Interpretationsvorganges.

Der motivierende Faktor der Verwendung von Literaturverfilmungen im Literaturunterricht ist allgemein bekannt.⁷ Anfang der neunziger Jahre behauptet Gast, dass Literaturverfilmungen „selbstverständlicher Bestandteil schulischer und hochschulischer Curricula“ sind (1993: 5). Ehlers, die auch „Mediengattungen wie Hörspiel und Spielfilm“ zum Gegenstand von Literaturdidaktik und Literaturunterricht zählt (Ehlers 2016: 16), spricht von der Integration in die Literaturdidaktik Die vereinzelt Verwendung von Filmen zu diesem Zweck hat mich aber auch darüber belehrt, dass Studierende, denen es oftmals Schwierigkeiten bereitet, ihre Meinung und Eindrücke über literarische Texte selbständig und komplex zu formulieren, viel leichter Stellung nehmen können zu der Frage, ob oder inwieweit eine Literaturverfilmung ihrer Meinung nach den Sinn des Originaltextes wiedergibt. Das weist darauf hin, dass sie viel mehr von dem Text verstehen, als das, was sie auch verbalisieren können. Die Ursache liegt wahrscheinlich in dem erheblichen Unterschied dazwischen, „ob ich eine Figur, eine Handlung, einen Raum oder Vorgang wahrnehme [...] oder ob ich sie mir beim Lesen des Romans vorstelle“ (Waldmann ¹¹2018: 17) Das weist zugleich auf den Unterschied im Rezeptionsvorgang hin. Während z. B. beim Lesen einer Beschreibung aus den abstrakten sprachlichen Zeichen etwas konstruiert werden muss, damit die Vorstellung überhaupt zustande kommt, erfolgt die Rezeption im audiovisuellen Medium Film unmittelbar über die ikonischen und akustischen Zeichen. Diese Einsicht bildet auch die Grundlage für einen der Vorwände hinsichtlich der Arbeit mit Literaturverfilmungen, die Köhnen so zusammenfasst, dass Zusehen im Unterschied zum als aktiv gewerteten Lesevorgang als eine Konsumhaltung wahrgenommen wurde, die einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Medium, aber auch mit der literarischen Vorlage im Wege stehe (2011: 2033).

7 Die erste bedeutende Monographie legt Schneider (1981) vor, d ihr folgen Gast (1993) und Mundt (1994), die jedoch entweder sehr theoretische Annäherungen oder Aufsatzsammlungen sind. Bohnenkamp (Hg.) (2005) bietet Interpretationen zu einer Auswahl an kanonisierten Literaturverfilmungen und für den gezielten Einsatz im Literaturunterricht ebenen Ausgaben wie Staiger (2010) und Maiwald (2015) den Weg.

Beachtet man die Vielfalt der Adaptionmöglichkeiten, wird ersichtlich, dass dieser Einwand nicht auf alle zutrifft. Kreuzer (1993) hebt hervor, dass verschiedene Typen der Adaption – Aneignung des literarischen Rohstoffes, Illustration, Transformation und Dokumentation – ein unterschiedliches Verhältnis zu der Textvorlage haben. Er vergleicht die Verfilmung mit der „sinnlichen Konkretisation eines Buchtextes durch die Einbildungskraft des Lesers“ und folgert aufgrund der individuellen Unterschiede daraus, dass „die Zahl möglicher »Konkretisationen« nicht fixierbar ist und jede Verfilmung den Leser des Originals in irgendeiner Hinsicht – positiv oder negativ – überraschen wird.“ (Kreuzer 1993: 29) Solche Überraschungen regen die Studierenden zur Diskussion an und führen zugleich zur intensiveren Auseinandersetzung mit der literarischen Vorlage, indem geprüft wird, welches Verhältnis die jeweilige Verfilmung dazu hat bzw. deren einzelne Elemente dazu haben. Es geht also nicht um die Ersetzung, sondern um die Ergänzung der Lektüre durch die Verfilmungen.

3.2 Erfahrungen mit dem Projektseminarkonzept im Präsenzunterricht und im Blended-Learning-Kurs

Seminare mit diesem Konzept werden seit etwa zehn Jahren durchgeführt und haben sich in der Regel sehr gut bewährt. Das Grundkonzept war im Präsenzunterricht immer der Vergleich von literarischen Texten mit mehreren Verfilmungen. Die Thematik war unterschiedlich, der Aufbau der Kurse erfolgte jedoch nach dem gleichen Muster. Den Ausgangspunkt bildete immer die Besprechung der Lektüre, darauf bauend wurde später das Textverständnis durch Analysen, handlungsorientierte Aufgaben und Einbezug von Fachliteratur vertieft. Dem folgte ein kurzer Aufriss der filmsemiotischen Grundlagen. Danach wurden abwechselnd die Verfilmungen angeschaut und besprochen. Der zeitliche Rahmen umfasste zwei Unterrichtseinheiten pro Woche. Die Studierenden hatten während des Semesters außer der aktiven Vorbereitung und Teilnahme an den Besprechungen jeweils zwei Kurzreferate zu halten, eines zur Fachliteratur und eines zu einem Aspekt der Filmanalyse. Am Ende des Semesters haben sie in einer Seminararbeit zwei oder mehrere Verfilmungen aus einem spezifischen Aspekt miteinander und mit der literarischen Vorlage verglichen. Es zeigte sich recht bald, dass diese Herangehensweise den Studierenden half, nicht nur ihr Textverständnis zu vertiefen, sondern auch Filme bewusster und kritischer anzusehen.

Im Herbstsemester 2024 wurde das Konzept für einen Blended-Learning-Kurs mit molekularer adaptiver Projektmethode umgestaltet und mit einer kleinen Gruppe von drei Personen umgesetzt. Auf der Plattform CourseGarden wurden die Grundlagen für Erzähltextanalyse und zur Analyse narrativer Filme, in kleinen Wissensbausteinen strukturiert, zum Selbstlernen angeboten. Da die Studierenden unterschiedliche

Vorkenntnisse und Erfahrungen mitgebracht hatten, wurde eine Einstellung gewählt, die es ermöglichte, bei entsprechenden Vorkenntnissen nur die zusammenfassenden Tests der synthetisierenden Moleküle zu bewältigen. Bis auf einige Punkte war der Kurs der Präsenzveranstaltung sehr ähnlich gestaltet. Einerseits wurde diesmal nicht mit mehreren, sondern mit der einzigen Verfilmung von Daniel Kehlmanns Roman „Die Vermessung der Welt“ gearbeitet. Andererseits waren statt Referate zur Fachliteratur Thesepapiere zu erstellen, und diese wurden nicht in der Präsenzveranstaltung besprochen, sondern in die Phase ‚Lernen und Lehren‘ verlegt. Die Teilnehmenden hatten ihre individuellen Thesepapiere untereinander zu besprechen, gemeinsam zu diskutieren und daraus ein gemeinsames Thesenblatt zu erstellen, auf dem sie die wichtigsten Thesen verschiedener fachliterarischer Quellen festhielten. In ähnlicher Aufgabenteilung wurde eine gemeinsame Bibliographie zum Thema erstellt. Schließlich wurde das Format Seminararbeit durch die gemeinsame Projektpräsentation und das Portfolio ersetzt.

Die Änderungen am Konzept hatten zum Ergebnis, dass die Studierenden diesmal mehr Verantwortung für die Umsetzung des Projektes trugen, während im Präsenzunterricht die Seminarleitung sowohl für die Vorbereitung als auch für die Umsetzung des Projektes inklusive aller Projektmanagementrollen haftete. Im Rahmen der verschiedenen Teilaufgaben haben sich die Studierenden zugleich in verschiedenen Projektmanagementrollen ausprobiert und bewährt.

3.3 Die Erfahrungen im Vergleich

Die Arbeit mit einer neuen Methode birgt natürlich auch einige Risiken in sich. Eines davon war die Frage, wie die Studierenden mit der Software und dieser Form der Wissensvermittlung klarkommen. Im Präsenzunterricht hat man aus zeitlichen Gründen nicht die Möglichkeit, die Aspekte der Erzähltextanalyse so systematisch zu wiederholen, im Vergleich dazu war der Stoff viel umfangreicher, aber bei entsprechenden Kenntnissen musste man nicht alles behandeln. Die Testergebnisse zeigten einerseits, welche Themen noch gelernt werden mussten und halfen andererseits die Aufmerksamkeit der Studierenden auf wichtige Inhalte zu lenken, auf die sie sich dann bei Bearbeitung des Lehrstoffes mehr konzentrierten.

Während man die Lernfortschritte der Teilnehmenden in der Selbstlernphase mit Hilfe der Lernstatistiken sehr gut verfolgen konnte (Daten über die mit dem Lernstoff und den Tests verbrachte Zeit, Anzahl der Versuche, Testergebnisse usw.), war es fraglich, ob man die Inhalte, die in der Präsenzversion in Seminargesprächen erarbeitet und besprochen wurden, auch in selbständiger und Gruppenarbeit ohne moderierende Eingriffe der Seminarleitung entsprechend behandelt würde. Von der Qualität der studentischen Aufgabenlösungen her war dieses Bedenken unbegründet, dennoch wurden die Seminargespräche beiderseits

vermisst. Das macht zugleich darauf aufmerksam, dass der Lernprozess nicht nur ein mechanischer Vorgang, sondern auch eine wichtige Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden ist.

Als ein richtiges Risiko erwies sich dagegen die zeitliche Planung. Es war an und für sich schwer, Termine zu finden, die allen Teilnehmenden passten – obwohl es nur eine dreiköpfige Gruppe war – wegen anderer Aufgaben mussten aber sogar diese mehrfach verlegt werden. Die Projektpräsentation fand schließlich mehrere Wochen nach dem geplanten Termin statt, die flexible zeitliche Planung hat jedoch dazu beigetragen, die Motivation der Studierenden in dem Sinne aufrechtzuhalten, dass sie die Aufgaben nicht nur hinter sich haben, sondern diese auf hohem Niveau lösen wollten.

Die Übernahme von Projektmanagement-Aufgaben war für die Studierenden neu. Es war fraglich, wie sie damit klarkommen. Es gab drei Teilaufgaben im Projekt und die Projektmanagement-Rollen wurden immer wieder gewechselt, damit sich die Teilnehmenden in verschiedenen Rollen ausprobieren konnten. Außerdem wurde nach jeder Teilaufgabe eine kurze Evaluationsrunde eingeführt. Das half ihnen nicht nur den Prozess der Aufgabenlösung zu reflektieren, sondern auch zu überdenken, wie sie als Gruppe funktioniert haben und wie die Gruppenarbeit verbessert werden könnte. Meist haben sie bei dem gegenseitigen Feedback keine Kritik geäußert, erst in inoffiziellen Gesprächen nach Abschluss des Projektes wurden Schwierigkeiten erwähnt und wurde ihnen klar, dass sie das bei diesen Feedbackrunden auch hätten besprechen können.

4 Fazit

Die ersten Erfahrungen mit der molekularen, adaptiven Projektmethode und der unterstützenden Software sind insgesamt positiv zu bewerten. Die größte Herausforderung des Umstiegs bildete die Einrichtung des als „Szene“ bezeichneten digitalen Kursraumes. Es gab grundsätzlich zwei verschiedene Schwierigkeiten. Zum einen erfordert die Präsentation der Wissensbausteine von den kleinsten Einheiten zu den komplexeren eine besondere Logik. Statt von den Oberbegriffen zu den kleineren Einheiten und Detailspekten kommend, sollte man das genau umgekehrt, von den kleinsten Elementen zu den komplexen hin, aufbauen. Zum anderen erwies sich die Erstellung der Unterrichtsmaterialien und Tests – auch bei den zum Teil vorhandenen Ressourcen – ziemlich zeitaufwendig. Die Inhalte sind natürlich wiederverwertbar, und der Aufwand rentiert sich auch bei den Tests bereits während des ersten Kurses. Für die Durchführung des Kurses braucht man im Vergleich zur Präsenzform prinzipiell weniger Zeit, weil die wöchentlichen Sitzungen durch regelmäßige, aber weniger häufige Konsultationen abgelöst werden. Insgesamt, d. h. die Selbstlernphase

und die Besprechungen der Projektgruppe inbegriffen, ist der Zeitaufwand im Endeffekt nicht minder gewesen, sondern war vielleicht sogar größer als in einem Präsenzkurs. Aber dafür wurde das Projekt auf sehr hohem Niveau verwirklicht, und alle Gruppenmitglieder haben entsprechend mitgewirkt.

Diese Erfahrungen resultieren aus der Anwendung der Methode mit einer sehr kleinen, aus drei Personen bestehenden Gruppe. Es ist fraglich, inwieweit sich diese Methode in Lehrveranstaltungen mit hohen Teilnehmerzahlen bewähren kann. Andererseits bietet CourseGarden zahlreiche Möglichkeiten, von verschiedenen Aufgabentypen über vielfältige Unterrichtsmaterialformate bis hin zu Einstellungsoptionen und Lernstatistiken. Durch den didaktisch und methodisch bewusst geplanten Einsatz dieser Mittel kann der Lernprozess den individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden und den institutionellen Rahmenbedingungen angepasst werden, was z. B. im Fernstudium eine sehr große Hilfe beim Selbstlernen bedeuten kann. Um die Möglichkeiten der Methode und der Software voll ausschöpfen zu können, müssen aber noch viele Funktionen und Einstellungen getestet werden.

Literatur

Sekundärliteratur

- Bloom, Benjamin S. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Hg. von Max D. Engelhart [et al.]; übers. von Eugen Fünér und Ralf Horn. Weinheim Basel: Beltz.
- Bohnenkamp, Anne (Hg.) (2005): Interpretationen. Literaturverfilmungen. Stuttgart: Reclam.
- Bredella, Lothar (1995): Literaturwissenschaft. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. überarb. und erw. Aufl. Tübingen/Basel: Francke, S. 58–66.
- Ehlers, Swantje (2016): Literaturdidaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Gast, Wolfgang (1993): Literaturverfilmung. Bamberg: C.C. Buchners Vlg.
- Genette, Gérard (1998): Die Erzählung. 2. Aufl. München: Fink.
- Glaap, Albert-Reiner (1995): Literaturdidaktik und literarisches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. überarb. und erw. Aufl. Tübingen/Basel: Francke, S. 149–156.
- Köhnen, Ralph (Hg.) (2011): Einführung in die Deutschdidaktik. Stuttgart: Metzler.
<https://doi.org/10.1007/978-3-476-00365-2>

- Kreuzer, Helmuth (1993): Arten der Literaturadaption. In: Gast, Wolfgang: Literaturverfilmung. Bamberg: C.C. Buchners Vlg., S. 27–31.
- Maiwald, Klaus (2015): Vom Film zur Literatur. Moderne Klassiker der Literaturverfilmung im Medienvergleich. Stuttgart: Reclam.
- Martinez Matias/Scheffel, Michael (2003): Einführung in die Erzähltheorie. 5. Aufl. München: Beck.
- Mundt, Michaela (1994): Transformationsanalyse. Methodologische Probleme der Literaturverfilmung. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110952100>
- Schneider, Irmela (1981): Der verwandelte Text. Wege zu einer Theorie der Literaturverfilmung. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783111339559>
- Staiger, Michael (2010): Literaturverfilmungen im Deutschunterricht. München: Oldenburg.
- Stanzel, Franz Karl (1979): Theorie des Erzählens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Waldmann, Günter (2018): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Internetquellen

- Cedefop (2024): https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/skills-intelligence/trend-focus/skills-online-job-advertisements?country=EU27_2020&year=2024#6 (letzter Abruf 08.09.2025).
- Dexter (o. D.) https://www.dexter.hu/coursegarden_ (letzter Abruf 08.09.2025).
- Edyoucated (o. D.) <https://edyoucated.org/glossar/atomare-skills> (letzter Abruf 08.09.2025).
- Magyarország Kormánya [Regierung Ungarns] (o. D.) A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések 2024/25-ös tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei. <https://cdn.kormany.hu/uploads/document/d/dd/dd8/dd8943e58cb6bb4ad545f0919af0ed16eafe415e.pdf> (letzter Abruf 08.09.2025).
- Paar, Lucia (2024): Soft Skills gewinnen in europäischen Unternehmen an Bedeutung. https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/18958-soft-skills-gewinnen-in-unternehmen-an-bedeutung.php_ (letzter Abruf 08.09.2025).
- Teachsam (o. D.) https://teachsam.de/deutsch/d_literatur/deu_lit0.html (letzter Abruf 08.09.2025).
- Wortwuchs (o. D.) <https://wortwuchs.net/> (letzter Abruf 08.09.2025).

HAJNALKA SABILE, ISTVÁN KISS

INTEGRIERTES FACH- UND SPRACHLERNEN IN EINER DIGITALEN LERNUMGEBUNG NACH DEM MODELL VON JOSEF LEISEN

1 Kontext und Hintergrund

Die arbeitsmarktpolitische Förderung der Integration von Zugewanderten wurde im Rahmen des deutschen Bundesprogramms *Integration durch Qualifizierung (IQ)* umgesetzt. Die Fachstelle *Beratung und Qualifizierung* am Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) war in diesem Kontext bundesweit tätig. Zu den Aufgabenbereichen zählten die fachliche Beratung der Projekte, die Durchführung von Schulungen, die Qualitätssicherung, das Monitoring sowie die thematische Vernetzung. Die Fachstelle war in zwei Förderphasen aktiv: von 2015 bis 2018 in der ersten Förderrunde und von 2019 bis Ende 2022 in der zweiten. Seit Januar 2023 wird die Arbeit unter der Bezeichnung *IQ Fachstelle Anerkennung und Qualifizierung* mit modifizierten Schwerpunkten fortgeführt.

Ein zentrales Instrument bildeten die Brückenkurse, die zwischen dem 1. Januar 2019 und dem 31. Dezember 2022 durchgeführt wurden. Ziel dieser Kurse war die systematische Vorbereitung Zugewanderter auf den Eintritt in den deutschen Arbeitsmarkt. Die Kurse wurden überwiegend virtuell konzipiert, durch Präsenzphasen ergänzt und hatten eine durchschnittliche Dauer von 22 Wochen. Der curricular-didaktische Aufbau sah eine Kombination aus berufsbezogenem Fach- und Sprachunterricht, Selbstlernphasen sowie E-Coaching vor. Nach erfolgreicher Teilnahme wurde ein Zertifikat ausgestellt, das die vermittelten Inhalte und erzielten Leistungen dokumentierte.

Voraussetzung für die Teilnahme war ein im Ausland erworbener Hochschulabschluss in einer einschlägigen Fachrichtung. Darüber hinaus wurden Deutschkenntnisse mindestens auf dem Niveau B1–B2 (GER) sowie grundlegende EDV-Kenntnisse erwartet.

Die curriculare Ausgestaltung wies eine hohe inhaltliche Differenzierung auf. Im Bereich Psychologie standen Klinische Psychologie, Gesundheitspsychologie und Pädagogische Psychologie im Mittelpunkt. In den Geistes- und Sozialwissenschaften wurden unter anderem lehrende und beratende Tätigkeiten, Projektmanagement sowie kaufmännische Grundlagen im Gesundheits-, Kultur- und Sozialwesen adressiert.

Die Teilnahme an den Brückenkursen war in der Regel kostenfrei; lediglich für einzelne Präsenzveranstaltungen konnten Fahrtkosten entstehen. Der modulare Aufbau zielte auf eine integrative Entwicklung fachlicher, sprachlicher und berufspraktischer Kompetenzen. Unterstützend wurde ein E-Coaching implementiert, das die individuelle Integration in den Arbeitsmarkt sowie den Lernprozess kontinuierlich begleitete.

Die didaktisch-methodische Konzeption basierte auf dem Ansatz des Integrierten Fach- und Sprachlernens (IFSL, auch sprachsensibler Unterricht genannt).

1.1 Organisatorische Rahmenbedingungen

Die Qualifizierungsmaßnahme folgte einem überwiegend digitalen Blended-Learning-Ansatz. Das Curriculum umfasste 180 Unterrichtseinheiten synchroner Lehre via Adobe Connect, 120 betreute Aufgaben in asynchronen Lernphasen auf der Lernplattform ILIAS sowie 200 Unterrichtseinheiten selbstgesteuerten Lernens. Ergänzend waren drei Präsenzphasen zu Beginn, in der Mitte und am Ende vorgesehen (insgesamt 72 Unterrichtseinheiten) sowie E-Coaching und individuelle Beratung im Umfang von 20 Unterrichtseinheiten. Aufgrund der pandemiebedingten Einschränkungen mussten die Präsenzphasen entfallen und wurden durch eine virtuelle Orientierungsphase ersetzt.

1.2 Zielgruppe und spezifische Herausforderungen

Die Zielgruppe umfasste zugewanderte Psychologinnen und Psychologen, die über fundiertes Fachwissen, berufliche Erfahrung und ein ausgeprägtes professionelles Selbstverständnis verfügten. Im deutschen Arbeitskontext standen sie jedoch vor der doppelten Herausforderung des Erwerbs fachsprachlicher Kompetenzen sowie der sprachlich vermittelten Rekonstruktion beruflicher Identität in einem neuen institutionellen und kulturellen Umfeld.

Die berufliche Praxis in Deutschland erfordert nicht nur den präzisen Einsatz von Fachterminologie, sondern auch eine sprachlich-emotionale Feinabstimmung in sensiblen Interaktionssituationen, beispielsweise bei validierendem Feedback, in Konfliktgesprächen oder in der Begleitung psychischer Krisen. Als besonders anspruchsvoll gilt die klare Trennung zwischen Beobachtungssprache, Interpretation und interpersonaler Kommunikation. Der Erwerb dieser Kompetenz ist ohne gezielte didaktische Förderung kaum möglich.

Neben sprachlichen Anforderungen konnten emotionale Barrieren identifiziert werden, die den Lernprozess erheblich beeinflussten. Viele Teilnehmende waren in den Herkunftsländern in leitenden Positionen tätig, hatten publiziert oder therapeutische Verantwortung übernommen. Im neuen Kontext erfolgte jedoch eine Reduktion auf die Rolle Lernender mit sprachlichen Defiziten. Dieser Rollenwechsel wurde vielfach als Identitätsbruch wahrgenommen. Typische emotionale Reaktionen umfassten Scham

über eingeschränkte Ausdrucksfähigkeit, Frustration über die Diskrepanz zwischen vorhandenem Fachwissen und sprachlichem Handlungsvermögen, Selbstzweifel sowie Angst vor beruflichem Scheitern. Sprachliche Unsicherheiten konnten zudem frühere Erfahrungen von Statusverlust oder Entwertung reaktivieren.

Didaktisch ergibt sich daraus die Notwendigkeit, geschützte Lernräume zu etablieren, in denen sowohl sprachliche Schwierigkeiten als auch emotionale Reaktionen thematisiert werden können. Als besonders wirksam hat sich das Team-Teaching von Fach- und Sprachlehrenden erwiesen, da hierdurch eine gleichzeitige fachliche, sprachliche und emotionale Unterstützung gewährleistet wird.

1.3 IFSL als didaktischer Leitansatz

Der IFSL-Ansatz ist eng mit den Arbeiten von *Josef Leisen* verbunden, einem Physikdidaktiker und Lehrkräftebildner, der über viele Jahre Konzepte für einen sprachsensiblen Fachunterricht entwickelt und erprobt hat. Seine Arbeit basiert auf der Beobachtung, dass schulischer Fachunterricht – insbesondere in den Naturwissenschaften, aber auch in anderen Disziplinen – stark sprachbasiert ist. Fachsprache fungiert hier nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als Werkzeug des Denkens und der Wissenskonstruktion.

Leisen entwickelte daher Strategien, um sprachliche Barrieren systematisch zu reduzieren und Lernende schrittweise an komplexe Ausdrucksformen heranzuführen.

Das IFSL-Prinzip wurde im Projekt in Form einer Doppeldozentur umgesetzt: Fach- und Sprachdozentinnen und Sprachdozenten unterrichteten gemeinsam im virtuellen Klassenzimmer. Diese Team-Teaching-Struktur ermöglichte eine systematische Verzahnung fachlicher Inhalte mit sprachlich-kommunikativen Lernzielen. So wurde nicht nur das Verstehen und Produzieren fachlicher Texte trainiert, sondern auch die spezifische interaktive und kognitive Sprachverwendung im beruflichen Kontext (z. B. Beratungsgespräche, Meetings, Gutachten) gefördert.

Die Sprachförderung erfolgte dabei nicht additiv, sondern kontextualisiert und handlungsorientiert – stets mit Bezug auf reale Kommunikationsanforderungen im Beruf. Dies entsprach dem in der IQ-Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch entwickelten Qualitätsrahmen für IFSL: Sprachlernen wird als Teil beruflicher Handlungskompetenz verstanden, nicht als vorgelagerte Maßnahme.

Aus den Konzepten von Leisen (2018, 2024) lassen sich vier zentrale Leitideen für einen sprachsensiblen Fachunterricht ableiten, die auch für das Fach Psychologie relevant sind und bei der Umsetzung der Kurse berücksichtigt werden mussten.

Diese vier Leitideen sind wie folgt:

1. *In die Bildungssprache eintauchen*

Die Bildungssprache wird durch die aktive Bewältigung sprachlicher Standardsituationen innerhalb eines gezielt gestalteten „Bildungssprachbads“ erworben.

2. *Wechsel der Darstellungsformen*

Fachliche Inhalte werden in unterschiedlichen Repräsentationsformen wie Texten, Abbildungen, Tabellen oder Symbolen präsentiert. Der systematische Wechsel der Darstellungsebenen eröffnet vielfältige Zugänge zum fachlichen Verständnis und zur sprachlichen Verarbeitung und aktiviert zentrale kognitive Operationen, die für effektiven Fachunterricht entscheidend sind.

3. *Kalkulierte Herausforderung*

Aufgabenstellungen werden sprachlich und kognitiv leicht über dem aktuellen Niveau der Lernenden angesetzt, sodass ein lernförderliches Spannungsfeld entsteht, das die Weiterentwicklung fachlicher und sprachlicher Kompetenzen unterstützt.

4. *Differenzierung nach Leistungsniveau*

Heterogenität wird nicht durch Vereinfachung nach unten ausgeglichen, sondern durch anspruchsvollere Aufgaben für leistungsstärkere Lernende nach oben differenziert. Auf diese Weise werden alle Lernenden entsprechend ihrer individuellen Potenziale gefordert und gefördert.

2 Die Umsetzung der Leisen-Methode in der Praxis

Die praktische Umsetzung des integrierten Fach- und Sprachlernens im Kursalltag erwies sich als anspruchsvoll. Für die Fachsprache Psychologie standen weder etablierte Vorbilder noch ein ausgereiftes Konzept zur Verfügung. Zudem war es erforderlich, die Teilnehmenden mit den technischen Rahmenbedingungen vertraut zu machen, insbesondere mit dem virtuellen Klassenraum *Adobe Connect* sowie dem Learning-Management-System *Ilias*. Da die technische Handhabung für den Lernerfolg eine zentrale Voraussetzung darstellte,

wurden sowohl Tutorials entwickelt als auch Technik-Check-in-Termine durchgeführt. Auf diese Weise wurde gewährleistet, dass die Teilnehmenden während der Live-Online-Sitzungen aktiv mitwirken konnten.

Die inhaltliche Planung erfolgte in enger Abstimmung zwischen den beiden Lehrenden. Das didaktische Konzept wurde schrittweise weiterentwickelt, indem kontinuierlich neue Ansätze erprobt und evaluiert wurden. Dabei bestand eine zentrale Herausforderung darin, die Verbindung zwischen Bildungssprache, Alltagssprache sowie fachbezogener Grammatik und Terminologie so herzustellen, dass handlungsorientiertes Lernen und das Eintauchen in die Zielsprache („Sprachbad“) ermöglicht wurden.

2.1 Erstes Prinzip

Die folgenden drei Beispiele veranschaulichen, wie die Dozierenden das Leisen-Prinzip *In die Bildungssprache eintauchen* umsetzen. Die Teilnehmenden werden dabei gezielt mit fachsprachlichen Strukturen, zentralen Begriffen und fachlichem Wissen konfrontiert und erarbeiten gleichzeitig eine für die Fachsprache Psychologie zentrale Grammatik, die sowohl schriftlich als auch mündlich eine wichtige Rolle spielt.

Beispiel 1 – induktiver Erklärungsweg

1. *Einstieg durch Fallbeispiel*
 - a. Die Teilnehmenden erhalten ein Fallbeispiel („Warum hat Marie in der Schule Probleme?“) und bearbeiten dieses in Kleingruppen.
 - b. *Didaktische Funktion:* Aktivierung des Vorwissens; Abholung der Teilnehmenden auf fachlicher wie sprachlicher Ebene.
2. *Sicherung und Diskussion der Ergebnisse*
 - a. Die Gruppenergebnisse werden im Plenum vorgestellt und am Whiteboard dokumentiert.
 - b. *Didaktische Funktion:* Transparenz, gemeinsame Ergebnissicherung, Schaffung einer Ausgangsbasis für den weiteren Lernprozess.
3. *Überleitung zum Fachthema durch den Fachdozenten*
 - a. Leitfrage: „Wie findet man Antworten auf Fragen?“
 - b. Am Whiteboard werden bereits zentrale Fachbegriffe sichtbar gemacht, die in die Thematik des *diagnostischen Prozesses* überleiten.

- c. *Didaktische Funktion*: Problemorientierter Übergang vom Fallbeispiel zur Theorie; Einführung der Terminologie.
4. *Skizzierung der diagnostischen Schritte*
 - a. Der Fachdozent verweist auf die einzelnen Schritte der psychologischen Diagnostik, ohne diese im Detail zu erläutern.
 - b. *Didaktische Funktion*: Orientierung im Themenfeld, kognitive Strukturierung, Vorbereitung der vertiefenden sprachlichen Arbeit.
5. *Sprachliche Fokussierung durch die Sprachdozentin*
 - a. Zwei kurze Texte zum Thema werden abgespielt: einmal als Alltagstext, einmal als Fachtext mit Funktionsverbgefügen (FVG).
 - b. Aufgabe: Die Teilnehmenden vergleichen beide Texte und entscheiden, welcher schwerer verständlich ist.
 - c. *Didaktische Funktion*: Bewusstmachung sprachlicher Unterschiede zwischen *Alltags- und Fachsprache*.
6. *Induktive Erarbeitung des sprachlichen Phänomens*
 - a. Die Sprachdozentin löst die Aufgabe auf, zeigt beide Texte am Whiteboard und vergleicht sie Satz für Satz.
 - b. Schrittweise wird induktiv der grammatische Begriff *Funktionsverbgefüge* eingeführt.
 - c. Die im Fachtext vorkommenden Begriffe korrespondieren mit den bereits zuvor eingeführten Fachwörtern auf der Folie.
 - d. *Didaktische Funktion*: Sprachbewusstheit fördern, Brücke zwischen fachlichen und sprachlichen Inhalten schlagen.
7. *Zusammenführung durch den Fachdozenten*
 - a. (Im Video nicht sichtbar, im Unterricht jedoch umgesetzt:) Der Fachdozent greift die Folie erneut auf, erklärt die diagnostischen Schritte und erläutert die eingeführten Fachbegriffe.
 - b. *Didaktische Funktion*: Integration fachlicher und sprachlicher Aspekte, inhaltliche Vertiefung und Sicherung.
8. *Transfer in die digitale Lernumgebung*
 - a. Im Anschluss wird eine Aufgabe gezeigt, die im Learning-Management-System *Ilias* hinterlegt ist.

- b. *Didaktische Funktion*: Sicherung des Lernerfolgs, Übung und Vertiefung in der Selbstlernphase.

Beispiel 2 – deduktiver Erklärungsweg

1. *Einstieg ins Thema*
 - Die Dozentin führt in das Thema *Grammatik* ein.
 - *Didaktische Funktion*: Klare Rahmung und thematische Orientierung.
2. *Input durch Video*
 - Die Teilnehmenden sehen ein Video zu den Modi *Indikativ* und *Konjunktiv*.
 - *Didaktische Funktion*: Anschauliche Einführung; Aktivierung auditiver und visueller Kanäle.
3. *Zusammenfassung und Einführung der Regeln*
 - Die Dozentin fasst die Inhalte des Videos zusammen und führt den *Konjunktiv I* anhand von Tabellen und Paradigmen ein.
 - *Didaktische Funktion*: Systematisierung des ggf. neuen Materials.
4. *Anwendungsbeispiel aus der Psychologie*
 - Die Dozentin vergleicht zwei Texte miteinander, ähnlich wie zuvor im Beispiel 1, bei den Funktionsverbgefügen.
 - *Didaktische Funktion*: Wechsel auf die kommunikative Ebene, fachliche Anbindung; Verdeutlichung der Relevanz für das Berufsfeld der Teilnehmenden.
5. *Übungsphase in Gruppen*
 - Die Teilnehmenden wandeln gehörte und gelesene Texte in die indirekte Rede um.
 - *Didaktische Funktion*: Übertragung in die Praxis; Förderung der aktiven Anwendung; Kooperatives Lernen.

Zusatzinformation zum Beispiel 2

Die meisten Teilnehmenden kannten den *Konjunktiv I* bereits, konnten die Formen jedoch bisher nur rezeptiv nutzen. Ziel der Einheit war die Entwicklung produktiver Kompetenzen. Für Psychologinnen/Psychologen ist die Bildung der indirekten Rede eine sprachliche

Schlüsselkompetenz, da Gutachten und Berichte mit Krankenaussagen in der Regel im *Konjunktiv I* formuliert werden.

Beispiel 3 – Beobachtung fachspezifischer, kommunikativer Situationen und Gesprächssimulation

1. *Beobachtung von Gesprächen*
 - a. Zunächst sehen die Teilnehmenden simulierte Gespräche (z. B. diagnostisches Interview, Beratungsgespräch), später auch reale Gespräche.
 - b. *Didaktische Funktion:* Einführung ins Thema; Sensibilisierung für sprachliche und fachliche Strukturen; Aufbau von Beobachtungskompetenz.
2. *Analyse mit den Dozierenden*
 - a. Gemeinsame Analyse der Gespräche auf sprachlicher und fachlicher Ebene.
 - b. *Didaktische Funktion:* Systematisierung; Verknüpfung von Fachwissen und Sprachbewusstsein; Reflexion der Beobachtungen.
3. *Eigenes Handeln in Rollenspielen*
 - a. Die Teilnehmenden übernehmen Rollen in Fallbeispielen und führen selbst Gespräche.
 - b. Zunächst erfolgt die Vorbereitung in Kleingruppen (Ideensammlung, Formulierung von Textbausteinen), später zunehmend spontane Gesprächssimulationen.
 - c. *Didaktische Funktion:* Transfer von Beobachtung zu eigener Praxis; Förderung von Ausdrucksfähigkeit, Spontaneität und Rollensicherheit.
4. *Virtuelle Umsetzung in Second Life*
 - a. Durchführung der Gespräche in einer dreidimensionalen Lernumgebung mit Avataren.
 - b. *Didaktische Funktion:* Erhöhung der Immersion; authentische Simulation von Gesprächssituationen; Nutzung digitaler Lernressourcen.
5. *Reflexion und Nachbesprechung*
 - a. Jede Gesprächseinheit wird gemeinsam besprochen und analysiert.
 - b. *Didaktische Funktion:* Vertiefung des Gelernten; Förderung von Metakompetenz; kontinuierliche Verbesserung durch Feedback.

2.2 Zweites Prinzip

Das zweite von Josef Leisen formulierte Prinzip, der *Wechsel der Darstellungsformen*, konnte in der internetbasierten Lernumgebung besonders gut umgesetzt werden, stellte die Lehrenden jedoch gleichzeitig vor neue Herausforderungen. Der Grundgedanke dieses Prinzips besteht darin, Lerninhalte nicht ausschließlich in einer einzigen Form darzubieten, sondern sie in variierenden Formaten wie Text, Bild, Animation oder interaktiver Grafik zu präsentieren (Leisen 2018, 2024). Auf diese Weise werden unterschiedliche Wahrnehmungskanäle angesprochen, was die Anschaulichkeit erhöht, die Aufmerksamkeit der Lernenden stärkt und ein tieferes Verständnis ermöglicht.

Die konkrete Umsetzung im digitalen Raum erforderte allerdings ein hohes Maß an Medienkompetenz. Zwar erleichterten Programme wie *Genially*, *Doodly* oder *Vyond* die Gestaltung, da sie durch vorgefertigte Elemente die Entwicklung interaktiver Visualisierungen unterstützten, dennoch mussten die Lehrenden in vielen Fällen eigene Abbildungen erstellen, die Software selbstständig bedienen und Videomaterial eigenhändig schneiden. Dieser Mehraufwand war zwar zeitintensiv, eröffnete jedoch die Möglichkeit, Inhalte auf unterschiedliche Weise darzustellen: So konnten beispielsweise Fallbeispiele in Form eines Textes, als Bild oder auch als Video mit akustischen Elementen aufbereitet werden, während theoretische Inhalte mithilfe interaktiver Grafiken veranschaulicht wurden.

Besonders *Genially* erwies sich dabei als vielseitiges Werkzeug, da es zusätzlich die Integration spielerischer Elemente ermöglichte. Dadurch konnten Lernprozesse nicht nur abwechslungsreicher gestaltet, sondern auch stärker auf Motivation und aktive Beteiligung der Lernenden ausgerichtet werden. Insgesamt zeigte sich, dass der „Wechsel der Darstellungsformen“ im digitalen Umfeld ein wirksames Prinzip darstellt, das den Lehrenden neue Gestaltungsspielräume eröffnet, gleichzeitig jedoch auch mit einem erhöhten organisatorischen und technischen Aufwand verbunden ist.

2.3 Drittes Prinzip

Die zentrale Schwierigkeit der Kurse bestand in der Umsetzung der *kalkulierten Herausforderung*. Dieses Prinzip verlangt, Lernangebote so auszurichten, dass Teilnehmende weder unter- noch überfordert werden. Unterforderung führt zum Verlust an Motivation, Überforderung kann Lernprozesse blockieren.

Die Umsetzung dieses Prinzips erwies sich insbesondere aufgrund der hohen Heterogenität der Gruppen als komplex. Zu berücksichtigen waren nicht nur unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen (B1–B2 teilweise sogar C1), sondern auch stark variierende fachliche Vorkenntnisse. Die Teilnehmenden stammten aus verschiedenen Ländern und bildeten ein

breites Spektrum ab: von erfahrenen Therapeutinnen und Therapeuten mit langjähriger Praxis bis zu Berufsanfängerinnen und -anfängern unmittelbar nach dem Studienabschluss.

Ein erster Schritt bestand darin, den Wissensstand der Teilnehmenden zu erheben. Vor Beginn der Corona-Pandemie war dies vor allem während der Präsenzphasen möglich. Durch direkte Beobachtung, informelle Gespräche sowie die Bearbeitung von Aufgabenstellungen konnten sowohl fachliche als auch sprachliche Kompetenzen relativ zuverlässig eingeschätzt werden. Mit dem Wegfall dieser Präsenzphasen infolge der Pandemie wurde diese indirekte Einstufung jedoch erheblich erschwert, da wichtige nonverbale Hinweise und spontane Interaktionen im digitalen Setting weitgehend entfielen.

Um die kalkulierte Herausforderung dennoch realisieren zu können, wurden ergänzende Unterstützungsangebote und differenzierte Aufgaben entwickelt. Damit ging das Prinzip der *kalkulierten Herausforderung* unmittelbar in das Prinzip der *Differenzierung nach Leistungsniveau* über. Die erforderliche Anpassung der Lehrmaterialien und der didaktischen Vorgehensweise machte eine kontinuierliche Abstimmung im Dozierendenteam notwendig.

Die Kursstruktur war zwar im Voraus konzipiert, doch die Feinabstimmung erfolgte fortlaufend von Tag zu Tag. Nur durch diese flexible Anpassung konnte das Prinzip der kalkulierten Herausforderung in den Lerngruppen adäquat umgesetzt werden.

2.4 Viertes Prinzip

Als viertes Prinzip beschreibt Leisen die *Differenzierung nach Leistungsniveau*. Die Umsetzung dieses Prinzips stützte sich auf drei Säulen. Die erste Säule bildete der live-online durchgeführte Präsenzunterricht. Die synchronen Sitzungen fanden – wie bereits erwähnt – im virtuellen Raum *Adobe Connect* statt. Dieser virtuelle Klassenraum eignet sich in besonderem Maße für kollaboratives Arbeiten, da er Funktionen bereitstellt, die in vergleichbaren Umgebungen nur eingeschränkt verfügbar sind. So konnten Gruppenräume bereits im Vorfeld der Sitzungen vorbereitet und mit passgenauen Arbeitsmaterialien ausgestattet werden. Die Gruppenarbeit ließ sich währenddessen durch das Dozierendenteam beobachten, sodass bei Bedarf gezielte Unterstützung möglich war.

Darüber hinaus bietet der virtuelle Raum eine hohe Flexibilität sowie zahlreiche Aktivierungsmöglichkeiten, etwa anonyme Umfragen oder Freitextantworten. Die durch Anonymität gewährleistete Hemmschwellenreduktion erleichterte die aktive Teilnahme. Zudem standen Werkzeuge wie gemeinsame Whiteboards sowie die Einbindung von Audio- und Videomaterialien zur Verfügung. Das Dozierendenteam nutzte diese Funktionen gezielt, um Interaktion und Zusammenarbeit zu fördern.

Die zweite Säule der Differenzierung bildete das Learning Management System ILIAS. Dort standen den Teilnehmenden die Handouts der Sitzungen zur Verfügung. Zusätzlich stellte das Dozierendenteam interaktive Übungsaufgaben bereit, die je nach

Bedarf – und bei entsprechender Einstellung auch mehrfach – bearbeitet werden konnten. Die Aufgaben waren vielfältig konzipiert und reichten von Grammatikübungen bis hin zu auf Fallbeispielen basierenden, selbstständig zu erstellenden Gutachtensequenzen.

Die dritte Säule, die das vierte Prinzip stützte, war das Coaching-Angebot. Den Teilnehmenden stand die Möglichkeit offen, sowohl an Gruppen- als auch an Einzelcoachings teilzunehmen. Die Themen der Gruppencoachings wurden im Vorfeld festgelegt, während die Teilnehmenden in den Einzelcoachings eigene Schwerpunkte einbringen konnten. Hierbei bestand die Gelegenheit, Fragen zur Grammatik, zu den behandelten Inhalten oder auch zu beruflichen Einstiegsmöglichkeiten in Deutschland zu thematisieren.

Ablaufkonzept – Coaching (kurz)

Zeit	Thema	Material	To Do
12:00 – 12:15	Begrüßung Vorstellung Ziele der heutigen Veranstaltung Status Quo-Abfrage: „Wie würdet ihr eure aktuelle Situation in einem Filmtitel beschreiben?“	Wortwolke/ Sammlung im Plenum –	
12:15 – 12:30	Coachingklärung Was versteht ihr unter Coaching? Was könnte systemisches Coaching bedeuten? (5 Minuten überlegen und schreiben) Auswertung & Info	Wortwolke	
12:30 – 12:35	Klärung der e-Coachingthemen und weitere Planung Vorstellung der aktuellen Planung Passt das so für die TN?		
12:35 – 12:40	Einführung Rad des Lebens Wozu? Arbeitsauftrag		
12:40 – 13:00	Bearbeitung des Arbeitsauftrags		
13:00 – 13:10	Auswertung (Folie 9 und 10)		
13:10 – 13:20	Partnerarbeit: Welchen Bereichen möchtest du mehr Aufmerksamkeit schenken? Aus welchem guten Grund?	Partnerarbeits- bereiche	
13:20 – 13:30	Abschluss Fragen zum Weiterarbeiten mit der Übung vorstellen Was nehmt ihr heute mit? (in einem Wort) Offene Fragen klären Verabschiedung	Wortwolke	

3 Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse und Schlussfolgerungen

Die Evaluation der Brückenmaßnahme verdeutlicht, dass das integrierte Fach- und Sprachlernen (IFSL) im virtuellen Raum erfolgreich umgesetzt werden konnte. Die Teilnehmenden berichteten von deutlichen Fortschritten in der fachsprachlichen Kompetenz, insbesondere im Wortschatzaufbau, in den rezeptiven und produktiven Fertigkeiten (z. B. Fachtexte lesen, Fachvorträge halten) sowie in der schriftlichen Kommunikation (z. B. Bewerbungsschreiben, E-Mails, Protokolle). Neben diesen sprachlichen Erfolgen zeigte sich auch eine gestärkte Selbstwirksamkeit: Viele fühlten sich erstmals in der Lage, authentisch zu kommunizieren und ihre fachliche Position zu vertreten.

Positiv hervorgehoben wurden zudem:

- *Fachliche Inhalte und Sprachförderung*: Vertiefung berufsbezogener Sprachkenntnisse, Auffrischung von Fachwissen und Erwerb relevanter Fachterminologie; spürbare sprachliche Sicherheit und höheres Selbstvertrauen.
- *Lernatmosphäre und Austausch*: Wertschätzendes Klima, kompetente und hilfsbereite Dozierende.
- *Methoden und Materialien*: Vielfalt an didaktischen Formaten (Gruppenarbeit, Simulationen, Quizfragen, interaktive Übungen), Möglichkeit zur Nacharbeit durch Aufzeichnungen sowie eine gelungene Mischung aus Online- und Präsenzphasen.
- *Organisation und Rahmenbedingungen*: Gute Struktur, passende Kurszeiten, Förderung digitaler Kompetenzen.
- *Rolle der Dozierenden*: Doppeldozentur von Fach- und Sprachlehrkräften als besonderer Mehrwert.

Kritische Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge bezogen sich vor allem auf:

- *Technische Probleme*: Internet- und Audioausfälle, Schwierigkeiten bei digitalen Prüfungen.
- *Online-Format*: Bedauern über entfallene Präsenzphasen, Wunsch nach mehr praktischen Aufgaben und engerer Betreuung.
- *Kursintensität und Dauer*: Hohes Lerntempo, belastend für Berufstätige und Eltern; Vorschlag zur Verlängerung der Kursdauer.
- *Heterogenität und Betreuung*: Unterschiede im Sprachniveau und Fachwissen erschweren das gemeinsame Lernen; Wunsch nach individuellerer Begleitung und Coaching.
- *Inhalte und Methodik*: Teilweise als nicht ausführlich genug empfunden; Vorschlag zur Integration von Praktika (z. B. psychologische Beratungsstellen).

Fazit: Die Brückenmaßnahme hat sich als wirkungsvolles Instrument zur Integration in den deutschen Arbeitsmarkt erwiesen. Sie stärkte sowohl fachliche als auch sprachliche Kompetenzen, förderte Selbstsicherheit und eröffnete neue berufliche Perspektiven. Die positiven Rückmeldungen unterstreichen die Wirksamkeit des IFSL-Ansatzes, der digitalen Lernformate und der Doppeldozentur. Zugleich machen die kritischen Hinweise deutlich, dass eine Weiterentwicklung insbesondere in den Bereichen technische Stabilität, flexible Kursmodelle und stärkere Individualisierung der Lernangebote erforderlich ist.

Insgesamt bestätigt die Evaluation die Brückenmaßnahme als erfolgreiches Modell für berufsbezogenes Lernen im virtuellen Raum, das in zukünftigen Programmen weitergeführt und gezielt ausgebaut werden sollte.

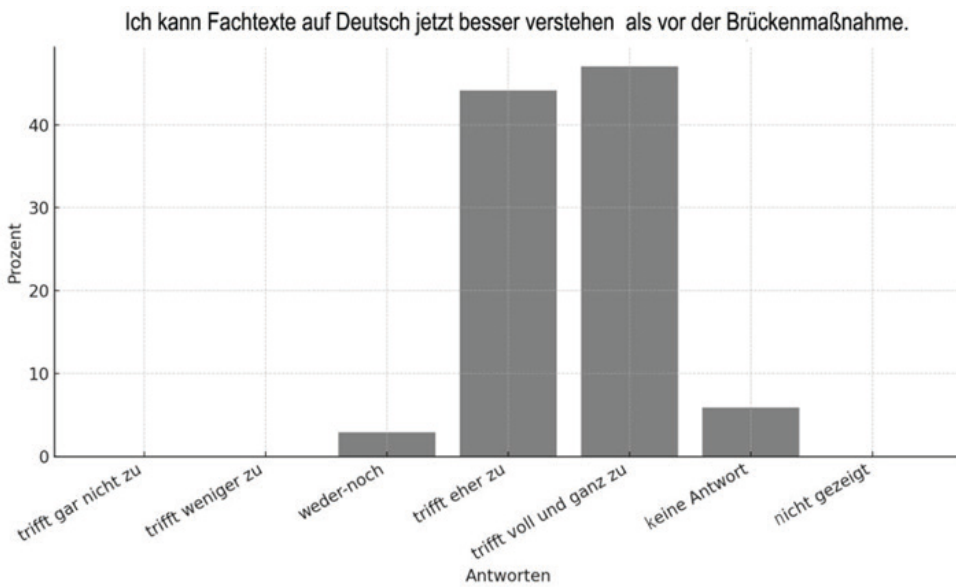
Literatur

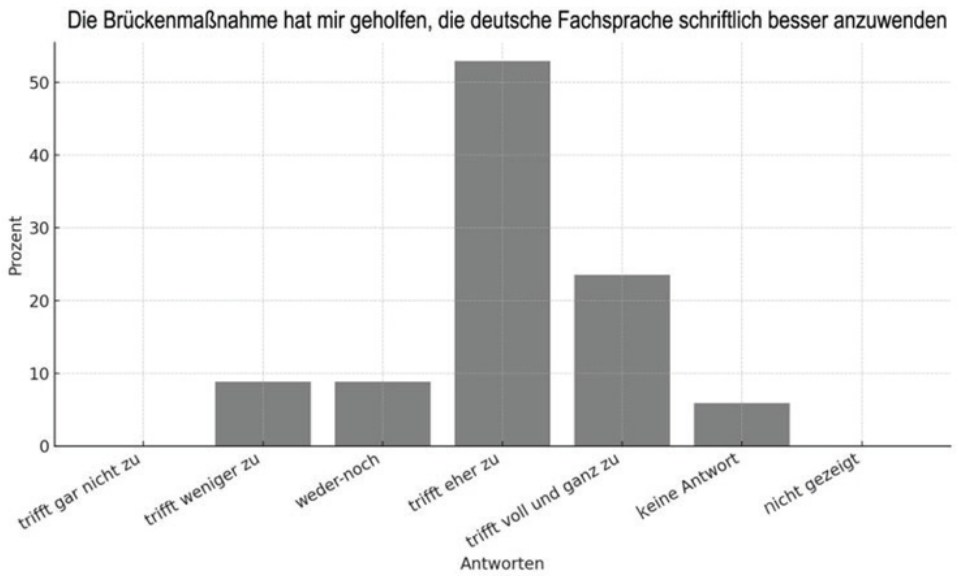
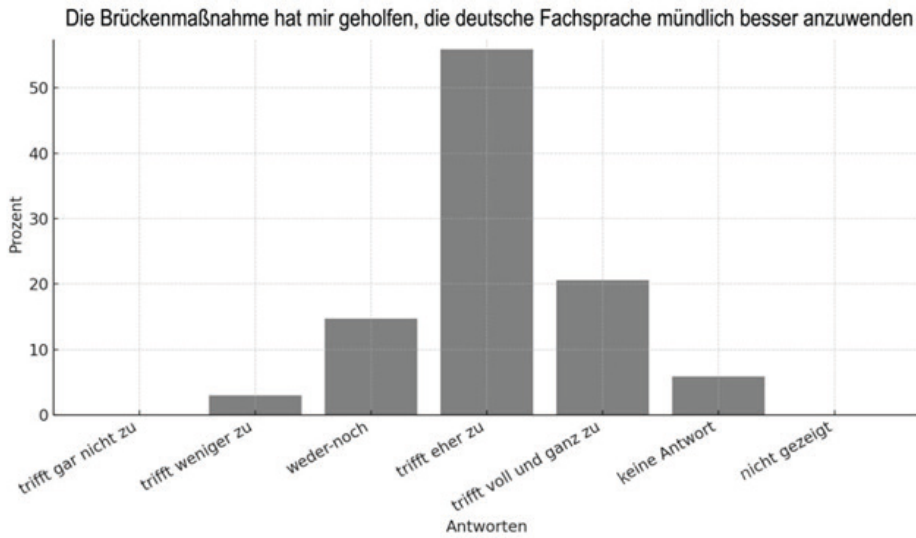
- Leisen, Josef (2018): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. 2 Bände im Schuber. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Leisen, Josef (2024): Sprachsensibler Fachunterricht. In: Efing, Christian/Kalkavan-Aydın, Zeynep (Hg.) (2024): Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 215–224. <https://doi.org/10.1515/9783110745504-018>
- Leisen, Josef (o. J.): Sprachsensibler Fachunterricht – Vier Prinzipien. <https://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/prinzipien> (abgerufen am 07.09.2025)
- Interne Umfragen sowie internes Evaluationsmaterial (nicht öffentlich zugänglich).

Anhang

Statistische Daten (in Auswahl)

Die Brückenmaßnahme wurde nach jedem Durchgang evaluiert. Exemplarisch werden hier Antworten einer Kohorte zu ausgewählten Fragen präsentiert. (Kohorte N=34)





Beispiele

Beispiel 1 – induktiver Erklärungsweg



Beispiel 2 – deduktiver Erklärungsweg



Beispiel 3 – Beobachtung fachspezifischer, kommunikativer Situationen und Gesprächssimulation



Beispiel 4 – Verschiedene Darstellungsformen



Beispiel 5 – Fallbeispiele



Beispiel 1 – induktiver Erklärungsweg <https://youtu.be/31gQIUZGM78>

Beispiel 2 – deduktiver Erklärungsweg <https://youtu.be/1f2VQewxcIY>

Beispiel 3 – Beobachtung fachspezifischer, kommunikativer Situationen und Gesprächssimulation <https://youtu.be/RoIRi88kPaM>

Beispiel 4 – Verschiedene Darstellungsformen <https://youtu.be/RMwI4N2Q7zQ>

Beispiel 5 – Fallbeispiele <https://youtu.be/4vGOV71CzCQ>

MARIANNA KESZTHELYI

SPRACHLERNCOACHING IM DAF-UNTERRICHT: THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND PRAKTISCHE UMSETZUNG

In den letzten Jahren hat sich der Fremdsprachenunterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) spürbar gewandelt. Während früher lehrerzentrierte, frontal geprägte Methoden dominierten, rückt zunehmend ein coachingorientierter Ansatz in den Vordergrund, der die Lernenden stärker in den Mittelpunkt stellt. Dieser Wandel entspricht einer allgemeinen bildungstheoretischen Entwicklung hin zu mehr Partizipation, Eigenverantwortung und Individualisierung im Lernprozess.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die theoretischen Grundlagen und praktischen Umsetzungsmöglichkeiten des Sprachlerncoachings im DaF-Unterricht zu beleuchten. Im Fokus stehen drei zentrale Aspekte:

1. die Bedeutung des Mindsets für den Lernprozess,
2. die stärkenorientierte Perspektive der Positiven Psychologie,
3. die Rolle von Coaching-Tools bei der Förderung von Motivation, Selbstwirksamkeit und lösungsorientiertem Lernen.

Darüber hinaus wird aufgezeigt, wie Methoden des Sprachlerncoachings zur Entwicklung einer kooperativen Lernkultur beitragen können und welche Chancen sowie Herausforderungen sich für die Unterrichtspraxis ergeben.

1 Theoretische Grundlagen des Sprachlerncoachings

1.1 Mindset und Lernprozesse

Ein zentrales theoretisches Fundament bildet das von Carol Dweck (2006) entwickelte Konzept des „Fixed Mindset“ und des „Growth Mindset“. Diese Begriffe beschreiben grundlegende Überzeugungen über Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Während das „Fixed Mindset“ Fähigkeiten als unveränderlich betrachtet, geht das „Growth Mindset“ davon aus, dass Kompetenzen durch Anstrengung und geeignete Strategien erweiterbar sind.

Dweck (2006) hebt hervor, dass das Mindset maßgeblich beeinflusst, wie Lernende Rückschläge verarbeiten, welche Ziele sie sich setzen und inwiefern sie bereit sind, neue Lernstrategien zu entwickeln. Für den DaF-Unterricht bedeutet dies, dass Lernende gezielt für die Bedeutung des Mindsets sensibilisiert werden sollten, um ein dynamisches Selbstbild zu fördern.

Blickhan (2018) beschreibt, dass Lernende mit einem Growth Mindset Fehler als wertvolle Lernerfahrungen wahrnehmen und Rückschläge zur Weiterentwicklung nutzen. Fehler gelten somit nicht als Defizite, sondern als Chancen. Diese Perspektive erhöht nicht nur die Motivation, sondern auch die Leistungsbereitschaft.

Auch Hollnack (2020) zeigt anhand von Stationenarbeit, dass Aufgabenformate, die Reflexion und Selbstwirksamkeit betonen, dazu beitragen können, Lernende von der Haltung „Ich kann das nicht“ zu „Ich kann das noch nicht“ zu führen. Dadurch wird die Lernhaltung langfristig gestärkt und die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen erleichtert.

1.2 Positive Psychologie und Stärkenorientierung

Neben dem Mindset spielt die Positive Psychologie eine bedeutende Rolle im Sprachlerncoaching. Sie betont Ressourcen und Potenziale anstelle von Defiziten (Seligman 2011). Anstatt den Fokus ausschließlich auf Fehler zu legen, sollen Fortschritte, individuelle Kompetenzen und persönliche Stärken sichtbar gemacht werden.

Seligman (2011) identifiziert im sogenannten PERMA-Modell fünf Faktoren für Wohlbefinden und Erfolg: Positive Emotionen, Engagement, Beziehungen, Sinn und Wirksamkeit. Diese Faktoren sind nicht nur für das allgemeine Lebensglück, sondern auch für schulisches Lernen von zentraler Bedeutung.

Oxford (2016) entwickelte das EMPATHICS-Modell, das Seligmans Ansätze für den Fremdsprachenunterricht adaptierte. Dieses Modell integriert unter anderem Emotion, Motivation, Resilienz, Autonomie und Charakterstärken und hebt hervor, dass Sprachenlernen nicht allein ein kognitiver, sondern ebenso ein emotionaler und sozialer Prozess ist.

Barbara Fredrickson (2013) ergänzt mit ihrer „Broaden-and-Build“-Theorie, dass positive Emotionen das Gedanken- und Handlungsrepertoire erweitern und so langfristige persönliche Ressourcen aufbauen. Freude, Neugier und Interesse fördern Kreativität, Offenheit und die Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen – zentrale Voraussetzungen für erfolgreiches Fremdsprachenlernen.

Sambanis und Ludwig (2024) betonen zudem, dass positive Emotionen ein besonders wertvoller Lernverstärker sind, da sie die Bereitschaft erhöhen, Herausforderungen anzunehmen und die Motivation für kontinuierliches Lernen steigern. Sie heben hervor, dass

Stärken und persönliche Ressourcen gezielt entwickelt werden müssen. Diese Fähigkeiten tragen zur Steigerung der Leistung und Lebenszufriedenheit bei. Besonders relevant sind hierbei Hoffnung, Resilienz, Selbstwirksamkeit und Optimismus: Hoffnung bedeutet, dass Lernende eine optimistische Erwartung haben, dass sich Anstrengungen auszahlen; Selbstwirksamkeit unterstützt die Selbstmotivation beim Verfolgen von Zielen; Resilienz und Optimismus helfen, auch in schwierigen Situationen handlungsfähig zu bleiben.

1.3 Persönlichkeitstypen und Lernbedürfnisse

Ein weiterer Ansatz für das Sprachlerncoaching sind Modelle, die individuelle Persönlichkeitstypen berücksichtigen. Das von Taibi Kahler entwickelte Process Communication Model (PCM) unterscheidet sechs Typen (Empathiker, Logiker, Beharrer, Träumer, Rebell, Macher), die jeweils über charakteristische Stärken und spezifische psychische Bedürfnisse verfügen (Pauley/Bradley/Pauley 2004).

Für den Unterricht bedeutet dies, dass Lehrkräfte ihre Methoden an die unterschiedlichen Bedürfnisse anpassen können:

- Empathiker profitieren von Anerkennung und Gruppenarbeit,
- Logiker von strukturierten Übersichten,
- Beharrer von klaren Leistungsanforderungen,
- Träumer von Rückzugsmöglichkeiten,
- Rebellen von spielerischen Elementen,
- Macher von dynamischen Aktivitäten.

Kahler (2000) betont, dass alle Persönlichkeitstypen spezifische Bedürfnisse haben, die befriedigt werden müssen, damit Motivation entstehen kann. Werden diese Bedürfnisse erfüllt, reagieren Lernende positiv auf ihr Lernumfeld, die Lernatmosphäre verbessert sich und die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden funktioniert besser.

Das Modell zeigt darüber hinaus bevorzugte Lernaktivitäten für die verschiedenen Typen:

- Empathiker: Geschichten erzählen, Lernen in Peergruppen, Diskussionsrunden,
- Logiker: grafische Übersichtspläne, wechselseitiges Abfragen,
- Beharrer: Gedächtnistraining, Debatten, Peergruppenunterricht,
- Träumer: Zusammenfassungen, Gliederungen, visuelle Hilfen,
- Rebellen: Rollenspiele, Pinnwände für Neuigkeiten,
- Macher: Bewegung, Spiele, szenische Darstellungen.

Pauley et al. (2004) heben hervor, dass Lernende dann am effektivsten lernen, wenn ihre psychischen Bedürfnisse nicht nur erkannt, sondern auch berücksichtigt werden. Werden diese Bedürfnisse erfüllt, reduziert sich das Stressniveau deutlich. Statt in einem Zustand der Überforderung zu verharren, fühlen sich die Lernenden emotional ausgeglichen und motiviert. Dadurch steigern sich Konzentrationsfähigkeit, Lernbereitschaft und langfristig auch die Lernerfolge. Sprachlerncoaching kann in diesem Sinne als präventiver Ansatz verstanden werden, der Stress abbaut und positive Lernbedingungen schafft.

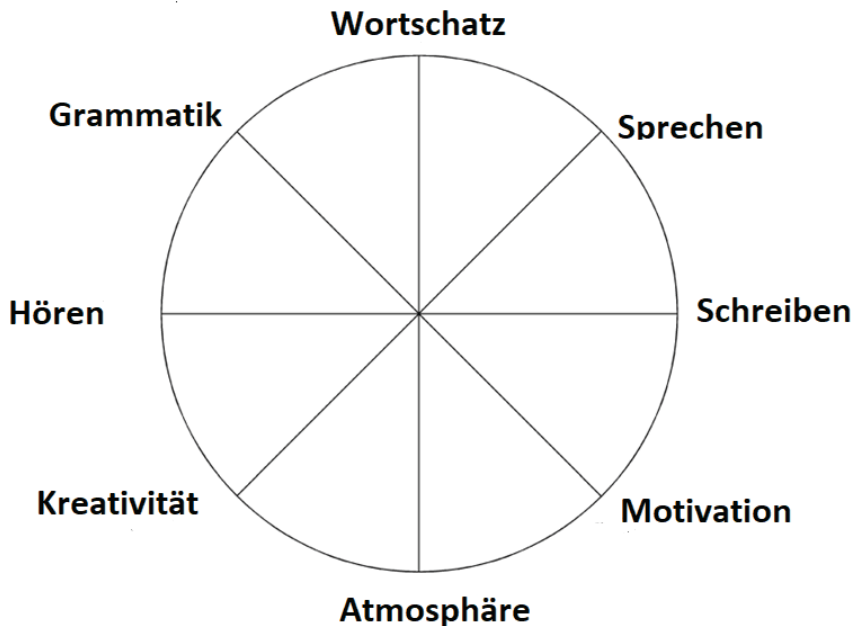
2 Praktische Umsetzung im DaF-Unterricht

2.1 Coaching-Tools für die Unterrichtspraxis

Sprachlerncoaching bietet verschiedene Mittel, die Lernende zur Selbstreflexion anregen und individuelle Lernprozesse unterstützen. Besonders bewährt haben sich:

- Zielformulierungen nach der SMART-Methode (spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch, terminiert), um realistische Lernziele zu setzen (Kleppin/Spänkuch 2008).
- Ressourcenarbeit, bei der Lernende eigene Stärken identifizieren und gezielt einsetzen (Blickhan 2018).
- Reflexionsgespräche, die Lernstrategien bewusst machen und gegebenenfalls anpassen helfen.

Ein praxisnahes Beispiel ist das Lebensrad: Lernende tragen auf einer Skala von 1 bis 10 ein, wo sie sich in bestimmten Sprachkompetenzen (z. B. Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen, Grammatik, Wortschatz) einschätzen. Diese visuelle Darstellung dient als Ausgangspunkt für Gespräche über Fortschritte, Herausforderungen und Ziele.



Harderland (2017) betont, dass beim lösungsorientierten Coaching die positiven Lernerfahrungen und Ressourcen der Lernenden im Mittelpunkt stehen. Lernende fühlen sich dadurch befähigt, ihre Probleme selbstständig zu lösen. Zielsetzung und Handlungsstrategien sind dann erfolgreich, wenn die Lernenden ihre eigene Lernstrategie und ihr Lernverhalten reflektieren und weiterentwickeln.

Kleppin und Spänkuh (2008) haben auch eine Definition gegeben, was Sprachlerncoaching im Fremdsprachenunterricht bedeutet.

Sie sagen, dass „Sprachlerncoaching ein unterstützendes Angebot für Sprachenlernende ist, über ihr Lernen nachzudenken und damit neue Möglichkeiten für sich zu entwickeln, um auf der Grundlage eigener Fähigkeiten, Fertigkeiten, und Kompetenzen und mit Blick auf ein konkretes Lernziel erfolgreich zu handeln.“

2.2 Motivation, Eigenverantwortung und Personalisierung

Ein zentrales Potenzial des Sprachlerncoachings liegt in seiner Fähigkeit, Motivation langfristig zu fördern und Lernende zur aktiven Übernahme von Verantwortung für

ihren Lernprozess zu befähigen. Während traditionelle Unterrichtsformen oft extrinsische Motivation (z. B. Noten, Prüfungen) in den Vordergrund stellen, betont Coaching stärker die intrinsische Motivation.

Deci und Ryan (2000) zeigen im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie, dass Motivation besonders dann nachhaltig wirkt, wenn drei Grundbedürfnisse erfüllt sind: Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit. Sprachlerncoaching unterstützt alle drei Bereiche:

- Autonomie, indem Lernende Wahlmöglichkeiten erhalten und individuelle Lernziele formulieren,
- Kompetenz, indem sie ihre eigenen Stärken wahrnehmen und kontinuierliche Fortschritte sichtbar machen,
- soziale Eingebundenheit, indem eine kooperative und wertschätzende Lernatmosphäre geschaffen wird.

Studien (Bayerlein 2021; Sambanis/Ludwig 2024) verdeutlichen, dass personalisiertes Lernen nicht nur die sprachliche Kompetenz stärkt, sondern auch Lernfreude und Durchhaltevermögen fördert. Coaching unterstützt eine Haltung, in der Lernen nicht als Pflicht, sondern als persönliche Entwicklungsaufgabe verstanden wird.

2.3 Stärkenorientierte Aufgaben im Unterricht

Zur Förderung einer positiven Lernhaltung können Lehrkräfte Aufgaben einsetzen, die individuelle Stärken sichtbar machen. Ein Beispiel ist die Arbeit mit einer Stärkenliste, aus der Lernende zentrale Eigenschaften auswählen und reflektieren, wie diese im Fremdsprachenlernen hilfreich sein können (Sambanis & Ludwig, 2024).

Reflexionsfragen lauten etwa:

- Auf welche Stärke bist du besonders stolz?
- Was kannst du besonders gut, worauf du stolz sein kannst?
- Welche Stärke kannst du am besten beim Fremdsprachenlernen einsetzen?

Solche Aufgaben fördern nicht nur Selbstkenntnis, sondern auch Motivation und Selbstwirksamkeit.

3 Diskussion

Die vorgestellten Ansätze verdeutlichen, dass Sprachlerncoaching eine vielversprechende Ergänzung zum traditionellen Fremdsprachenunterricht darstellt. Gleichzeitig ergeben sich Herausforderungen:

- **Zeitressourcen:** Reflexion und Coaching-Elemente benötigen zusätzliche Unterrichtszeit.
- **Lehrkräftequalifizierung:** Nicht alle Lehrkräfte verfügen über eine fundierte Coaching-Ausbildung.
- **Institutionelle Rahmenbedingungen:** Prüfungsdruck und starre Curricula können die Anwendung begrenzen.

Trotzdem zeigt sich, dass die Integration von Coaching-Tools Lernprozesse nachhaltiger macht, Motivation stärkt und das Klassenzimmer zu einem kooperativen Lernraum entwickeln kann (Kleppin/Spänkuch 2008).

4 Schlussfolgerung

Die Analyse hat gezeigt, dass Sprachlerncoaching im DaF-Unterricht eine sinnvolle methodische Erweiterung darstellt. Das Growth-Mindset-Konzept (Dweck 2006), die stärkenorientierte Perspektive der Positiven Psychologie (Seligman 2011; Oxford 2016; Fredrickson 2013) und die Nutzung praxisnaher Coaching-Tools (Blickhan 2018; Kleppin/Spänkuch 2008) tragen maßgeblich zu Motivation, Selbstwirksamkeit und nachhaltigem Lernen bei.

Während der traditionelle Unterricht vor allem auf Wissensvermittlung fokussiert, eröffnet das Sprachlerncoaching neue Perspektiven: Lernende übernehmen Verantwortung für ihren Lernprozess, reflektieren ihre Stärken und gestalten aktiv ihre Entwicklung.

Für die Zukunft wäre es wünschenswert, dass weitere empirische Studien die Wirksamkeit von Sprachlerncoaching systematisch untersuchen und konkrete Handlungsempfehlungen für unterschiedliche Unterrichtskontexte entwickeln. So kann sichergestellt werden, dass Coaching nicht als kurzfristiger Trend, sondern als nachhaltiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts etabliert wird.

Literatur

- Bayerlein, Jürgen (2021): *Lerncoaching im schulischen Kontext*. Weinheim: Beltz.
- Blickhan, Daniela (2018): *Positive Psychologie und Coaching: Grundlagen und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Brohm, Susanne/Endres, Wolfgang (2017): *Positive Psychologie in der Schule*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55 (1), S. 68–78. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.68>
- Dweck, Carol S. (2006): *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Fredrickson, Barbara L. (2013): *Die Macht der positiven Gefühle*. Berlin: Ullstein.
- Harderland, Heike (2017): *Lerncoaching und Lernberatung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hollnack, Ines (2020): *Growth Mindset im Klassenzimmer*. <https://isadigitalteaching.com/growth-mindset-im-klassenzimmer/> (Datum des Abrufs: 25.01.2026).
- Kahler, Taibi (2000): *The Mastery of Management*. Little Rock: Kahler Communications.
- Kleppin, Karin/Spänkuch, Eva (2008): Sprachlerncoaching: Eine neue Methode zur Unterstützung des Spracherwerbs. *Deutsch als Fremdsprache*, 45 (4), S. 195–202.
- Oxford, Rebecca L. (2016): Toward a Psychology of Well-Being for Language Learners: The EMPATHICS Vision. In: MacIntyre, Peter D./Gregersen, Tammy/Mercer, Sarah (Hg.): *Positive Psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, S. 10–89. <https://doi.org/10.2307/jj.309456675>
- Pauley, James A./Bradley, David E./Pauley, James F. (2004): *So kannst du mich erreichen. Prozesskommunikation in der Schule und Erziehung*. Taunusstein: KCG.
- Sambanis, Michaela/Ludwig, Christian (2024): *Happy Learning – Glücklich & erfolgreich Sprachen lernen*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Seligman, Martin E. P. (2011): *Flourish – Wie Menschen aufblühen*. München: Kösel.

Verfasserinnen und Verfasser

Dr. Bazsóné Sörös, Marianna

*Universität Miskolc
Neuphilologisches Institut
Lehrstuhl für Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft
marianna.bazsone.sores@uni-miskolc.hu*

Fehérvári, Luca

*Eötvös-Loránd-Universität Budapest
Promotionsprogramm Germanistische Linguistik
fehervariluca@gmail.com*

Forgách, Hajnalka

*Parlamentsbibliothek/Universität Szeged
Fakultät für Philosophie und Sozialwissenschaften
Doktorandenschule für Geschichtswissenschaften
hforgacs@gmail.com*

Dr. Harsányi, Mihály

*Eszterházy Károly Katholische Universität Eger
Institut für Anglistik, Amerikanistik und Germanistik
Lehrstuhl für Germanistik
harsanyi.mihaly@uni-eszterhazy.hu*

Dr. Horváth, Katalin

*Eötvös-Loránd-Universität Budapest
Germanistisches Institut
Lehrstuhl für deutsche Sprachwissenschaft
horvath.katalin@btk.elte.hu*

Keszthelyi, Marianna

*Freiberufliche Coachin, Trainerin, DaF-Lehrerin
keszthelyimarianna69@gmail.com*

Dr. Kiss, István

*Psychologische Beratungsstelle
Studierendenwerk Mannheim
kiss@stw-ma.de*

Prof. Dr. Kovács, László
Technische Hochschule Augsburg
Professur für Ethik
laszlo.kovacs@tha.de

Dr. Lindner, Henriett
Universität Pécs
Germanistisches Institut
Lehrstuhl für Deutschsprachige Literaturen
lindner.henriett.marian@pte.hu

Németh, Szilvia
Universität Debrecen
Institut für Germanistik
Doktorschule für Sprachwissenschaft
nszilvia821@gmail.com

Dr. Paksy, Tünde
Universität Miskolc
Neuphilologisches Institut
Lehrstuhl für Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft
tunde.paksy@uni-miskolc.hu

Mgr. Polčák, David
Universität Ostrava
Lehrstuhl für Germanistik
David.Polcak.s01@osu.cz

Doc. PaedDr. Puchalová, Ingrid, PhD
Pavol-Jozef-Šafárik-Universität in Košice
Philosophische Fakultät
Lehrstuhl für Germanistik
ingrid.puchalova@upjs.sk

Radics, Nóra
Eötvös-Loránd-Universität
Doktorandenschule für Literaturwissenschaft
noradics@icloud.com

Sabile, Hajnalka
Technische Universität Berlin
Zentraleinrichtung Moderne Sprachen (ZEMS)
hajnalka.sabile@gmail.com

Dr. Scheibl, György
Universität Szeged
Institut für Germanistik
scheibl@lit.u-szeged.hu

Dr. habil. Tamássy-Lénárt, Orsolya
Andrássy Universität Budapest
Lehrstuhl für Kulturwissenschaften
orsolya.lenart@aub.eu

Dr. Varga, Kende
Lovassy-László-Gymnasium, Veszprém
varga.kende@gmail.com

Doc. et doc. Mgr. Zlá, Iveta, PhD
Universität Ostrava
Lehrstuhl für Germanistik
iveta.ruckova@email.cz

