ACTA FACULTATIS PHILOSOPHICAE
UNIVERSITATIS OSTRAVIENSIS

UNIVERSITY
OF OSTRAVA

STUDIA GERMANISTICA

Nr. 30/2022

Recenzní rada/
Rezensionsrat:
Doc. Mgr. Hana Bergerová, Dr. (Univerzita J. E. Purkyně v Ústí n. L.)
Prof. PhDr. Václav Bok, CSc. (Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích)
Doc. Mgr. Renata Cornejo, Ph.D. (Univerzita J. E. Purkyně v Ústí n. L.)
Univ.-Prof. Dr. Peter Ernst (Universität Wien)
Prof. PhDr. Ingeborg Fialová, Dr. (Univerzita Palackého v Olomouci)
Dr. Renate Fienhold (Universität Erfurt)
Univ.-Prof. Dr. Wynfrid Kriegleder (Universität Wien)
Doc. PhDr. Jiřina Malá, CSc. (Masarykova univerzita v Brně)
Mgr. Martin Mostýn, Ph.D. (Ostravská univerzita)
Prof. Dr. phil. PhDr. Karsten Rinas (Univerzita Palackého v Olomouci)
Prof. Dr. Johannes Schwitalla (Universität Würzburg)
Prof. PhDr. Libuše Spáčilová, Dr. (Univerzita Palackého v Olomouci)
Doc. PhDr. František Štícha, CSc. (Ústav pro jazyk český AV ČR)
Mgr. Miroslav Urbanec, Ph.D. (Slezská univerzita v Opavě)
Doc. PhDr. Marie Vachková, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze)
Doc. et doc. Mgr. Iveta Zlá, Ph.D. (Ostravská univerzita)
Prof. PhDr. Iva Zündorf, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně)
Prof. Dr. phil. Małgorzata Maćkowiak (Hochschule Zittau/Görlitz)

Vědecká redakce/
Wissenschaftliche Redaktion:
Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Ludwig M. Eichinger (Universität Mannheim/
Ostravská univerzita)
Dr. Horst Ehrhardt (Universität Erfurt)
Prof. Dr. Mechthild Habermann (Universität Erlangen/Nürnberg)
Prof. Dr. hab. Marek Hałub (Uniwersytet Wrocławski)
Prof. Dr. Wolf Peter Klein (Universität Würzburg)
Prof. PhDr. Jiří Munzar, CSc. (Masarykova univerzita v Brně)
Prof. PhDr. Lenka Vaňková, Dr. (Ostravská univerzita)
Prof. Dr. DDDDr. h. c. Norbert Richard Wolf (Universität Würzburg)
Doc. PhDr. Pavla Zajícová, Ph.D. (Ostravská univerzita)

Výkonná redakce/
Verantwortliche Redakteure:
Prof. PhDr. Lenka Vaňková, Dr.
Prof. Dr. DDDDr. h. c. Norbert Richard Wolf

Technická redakce/
Technische Redaktion:
Mgr. Martin Mostýn, Ph.D.
MgA. Helena Hankeová

Obálka/Umschlag: Mgr. Tomáš Rucki

Časopis je zařazen do mezinárodních databází ERIH Plus, EBSCO a SCOPUS.
Die Zeitschrift ist in den internationalen Datenbanken ERIH Plus, EBSCO und SCOPUS registriert.
The journal is included on the international databases ERIH Plus, EBSCO and SCOPUS.

ISSN 2571-0273 (online)
This work is licenced under the Creative Commons Attribution 4.0 International license for non-commercial purposes.

ACTA FACULTATIS PHILOSOPHICAE
UNIVERSITATIS OSTRAVIENSIS

UNIVERSITY
OF OSTRAVA

STUDIA GERMANISTICA

Nr. 30/2022

Inhalt

SPRACHWISSENSCHAFT

Synonyme in Lexikon und Text. Eine metalexikografische und korpuslinguistische Analyse am Beispiel der Derivate *Stimulation* und *Stimulierung*
MARTIN MOSTÝN 5

Aufgeklärter Stilwandel in Prag: Karl Heinrich Seibts Abhandlung über die Unterschiede der „Schreibarten“ (1768)
KARSTEN RINAS 25

LITERATURWISSENSCHAFT

Das „blaue Mittelmeer“ in Marie Luise Kaschnitz’ Kurzgeschichten ‚Lange Schatten‘, ‚Am Circeo‘ und ‚Eines Mittags, Mitte Juni‘ (1960)
JANA HRDLIČKOVÁ 53

Das Epos der Maschine. Tendenzen der Literatur im digitalen Zeitalter
ANDJELKA KRSTANOVIĆ 61

Daniel Kehlmanns Roman ‚Mahlers Zeit‘ und Quantenmechanik. Eine interdisziplinäre Interpretation
NIKOLA MIZEROVÁ 77

Die Natur und deren Elemente in ausgewählten frühen deutschgeschriebenen Erzählungen Karel Klostermanns. Umriss einer literarischen Landschaft
DAVID POLČÁK 85

DIDAKTIK

Lehrkompetenzentwicklung von DaF-Studierenden in einer binationalen universitären Ausbildungskooperation
HELENA HRADÍLKOVÁ, MICHAL DVORECKÝ, ANKE SENNEMA, PAVLA MAREČKOVÁ 93

Deutschlernen durch bewegliche Bilder? Zum Einsatz audiovisueller Medien im Sekundarbereich II in der Slowakei aus der Perspektive der Lehrenden
MICHAELA KOVÁČOVÁ, VERONIKA JURKOVÁ 113

BUCHBESPRECHUNGEN

Steinig, Wolfgang / Ramers, Karl Heinz (2020): Orthografie
Peter ERNST 127

Szczęk, Joanna (2021): Phraseologie und Parömiologie in der germanistischen Forschung in Polen
Peter ERNST 129

Derecka, Małgorzata (2021): Patchworkdeutsch – Sprachlich-kulturelle Interferenz in den Songtexten von Haftbefehl
Marcelina KAŁASZNIK 131

Grimm, Angela / Cristante, Valentina (2022): Deutsch als Zweitsprache – DaZ
Eva POLÁŠKOVÁ 135

Synonyme in Lexikon und Text
Eine metalexikografische und korpuslinguistische Analyse am Beispiel der Derivate *Stimulation* und *Stimulierung*

Martin MOSTÝN

Abstract

Synonyms in lexicon and text. A metalexicographic and corpus linguistic analysis using the example of the derivatives *Stimulation* and *Stimulierung*

This article deals with the derivatives *Stimulation* and *Stimulierung* from the perspective of synonymy. On the one hand, the lexicographic representation of their meaning in selected monolingual dictionaries is compared, and on the other hand, the derivatives are analysed and quantified from the point of view of their occurrence and co-occurrence in various language corpora, focusing on their use as competitive forms and their contextual features. This is done using metalexicographic and corpus linguistic methods. The question is examined to what extent both derivatives can substitute for each other in different contexts and whether the information given in the dictionaries examined corresponds to the actual usage.

Keywords: foreign word formation, deverbal derivative, synonymy, metalexicography, corpus linguistics, co-occurrence

DOI: 10.15452/StudiaGermanistica.2022.30.0001

1. Einleitung

Die deutsche Gegenwartssprache ist reich an Parallelbildungen auf *-ion* und *-ierung*, die sich ausgehend von der synchronen Fremdwortbildungsanalyse als deverbale Derivate von Verben auf *-ieren* auffassen lassen. Diese werden teils gleichbedeutend, teils in ihrer Bedeutung differenziert verwendet. Der vorliegende Beitrag setzt sich mit den Derivaten *Stimulation* und *Stimulierung* aus der Sicht der Synonymie auseinander. Zum einen wird die lexikografische Darstellung ihrer Bedeutung in ausgewählten einsprachigen Wörterbüchern einem Vergleich unterzogen, und zum anderen werden die Derivate aus der Sicht ihrer Okkurrenz und Kookkurrenz in verschiedenen Sprachkorpora analysiert und quantitativ erfasst, wobei ihr Gebrauch als Konkurrenzformen und ihre kontextuellen Besonderheiten im Vordergrund stehen. Dies erfolgt unter Einsatz von metalexikografischen und korpuslinguistischen Methoden. Dabei wird u. a. der Frage nachgegangen, inwiefern die Derivate *Stimulation* und *Stimulierung*, die als Nomina actionis Verwendung finden,

aber auch die Infinitivkonversion *Stimulieren*, die ihre Konkurrenzform darstellt, in verschiedenen Kontexten einander substituieren können und ob die in den untersuchten Wörterbüchern angeführten Informationen mit dem tatsächlichen Gebrauch übereinstimmen.

2. Paradigmatische und syntagmatische Aspekte der Synonymie

In der Fachliteratur sind verschiedene Konzepte der Synonymie anzutreffen (s. dazu ausführlich Hümmer 2007:21 ff., Hahn 2002:35 ff.; Storjohann 2015b; zur Forschungsliteratur und Geschichte s. u. a. Marková 2012:24 ff.). Die Synonymie manifestiert sich nicht nur auf der Wortebene, sondern auch oberhalb und unterhalb dieser Ebene. Hinsichtlich des hier behandelten Themas steht die lexikalische Synonymie im Vordergrund. Diese wird von Wiegand (1976:50) folgendermaßen definiert:

> „Zwei Wörter A und B einer Sprache L sind lexikalisch synonym genau dann, wenn hinsichtlich usueller Kotexte und relativ zum Referenzbereich ‚Realität, in der wir leben' die Gebrauchsregeln derart ähnlich sind, daß die Bezugsregeln gleich sind."[1]

Die Synonymie wurde zunächst als eine Erscheinung des Sprachsystems aufgefasst und somit auf der Ebene der *langue* untersucht. Später wurde sie aber zunehmend auf der Ebene der *parole* angesiedelt, wobei pragmatische Aspekte in den Vordergrund treten. Bei der Synonymie entsteht zwischen Wörtern einer Sprache eine Relation der Bedeutungsähnlichkeit, die Bedeutungsidentität kommt selten, wenn überhaupt vor (vgl. Heringer 2012:24). Aufgrund dieser Auffassung ist die Synonymie graduell zu verstehen und es ist davon auszugehen, dass sich die Bedeutung von Wörtern paradigmatisch nicht exakt voneinander abgrenzen lässt und dass vor allem ihre syntagmatischen Relationen von Belang sind. Garth deutet im Zusammenhang mit dem Begriff „Synonym" auf die Rolle der Sprecher*innen hin, denen bei der Beurteilung, was in einer Sprache als Synonym gilt, eine ausschlaggebende Rolle zukommt: „Ein Synonym ist das, was die Sprecher einer Sprache zu einer jeweiligen Zeit dafür halten. Anders formuliert: Wörter werden dadurch bedeutungsgleich, dass sie von den Sprechenden als bedeutungsgleich im Alltag der Kommunikation verwendet werden" (Gardt 2014:19).

Im Hinblick auf die hier untersuchten Derivate kann das Konzept der Lesarten in Betracht gezogen werden. Unter Lesarten werden die in Wörterbüchern angeführten Sememe verstanden. Ausgehend von einem metalexikografischen Vergleich von Interpretamenten und einzelner Lesarten in einsprachigen Wörterbüchern kann die Synonymie aus Sicht des Sprachsystems verglichen und beurteilt werden. Je nach der Übereinstimmung der Lesarten von Parallelbildungen auf *-ierung* und *-ion* lassen sich drei verschiedene Gruppen unterscheiden:

1) absolute Synonyme (genannt auch „echte Synonyme", „Signifié-Synonyme", „Vollsynonyme", „totale Synonyme", „full synonyms"), zu denen einerseits monoseme Lexeme gehören (1a), andererseits Lexeme mit mehreren bedeutungsgleichen Lesarten (1b),
2) partielle Synonyme (genannt auch „Sem-Synonyme", „Quasi-Synonyme", „Pseudo-Synonyme", „sense synonyms"), deren Lesarten nur teilweise übereinstimmen (vgl. Hümmer 2007:28; Hahn 2002:36 ff.),
3) Lexeme, die keine Synonyme sind.

In der Synonymieforschung wird oft der sog. Substitutionstest (auch Kommutationstest) diskutiert, der auf eine strukturalistische und formalsemantische Tradition zurückgeht. Die Grundlage dafür bildet das Verständnis der Synonymie als einer paradigmatischen Relation. Dabei wird ein Lexem A durch ein Lexem B ersetzt und es wird überprüft, ob und welche kontextuellen Bedeutungsveränderungen durch diese Substitution realisiert werden. Wenn das Substituendum und das Substituens über

[1] Unter dem Terminus „Kontext" wird „situativer Äußerungskontext (situativer K.; Situationskontext, Situationsmerkmal) oder sprachl[iche] Umgebung (sprachl[icher] K[ontext]) von ling[uistischen] Einheiten" (Glück/Rödel 2016:362) verstanden, d. h. es sind sowohl textexterne als auch textinterne Merkmale einbezogen, wobei der sprachliche Kontext mitunter auch als „Kotext" bezeichnet wird (ebd.).

einen identischen Sembestand verfügen, sind sie in ein und demselben Kontext austauschbar, ohne dass es zu einer Bedeutungsveränderung kommt. Der Austausch der Synonyme ergibt zwar formal unterschiedliche Sätze, diese können jedoch Propositionen mit identischen Wahrheitsbedingungen zugeordnet werden (vgl. Hümmer 2007:14). In diesem Fall liegt dann eine Synonymie vor. Eine Bedingung für die Substitution bei konkurrierenden Derivaten auf *-ion* und *-ierung* ist, dass eine Übereinstimmung in Bezug auf ihren transformationellen Wert vorliegen muss (vgl. dazu Wellmann 1975:430). Wendet man den Substitutionstest an, muss man sich einer Tatsache bewusst werden: Wenn ein synonymer Ausdruck in einem konstruierten Satz potenziell möglich ist, heißt das noch nicht zwangsläufig, dass das Synonym auch tatsächlich gebraucht wird. Strittig bleibt weiterhin, in welchem Umfang Lexeme, bei denen Synonymie angenommen wird, austauschbar sein sollen, um als Synonyme zu gelten. Bickmann spricht im Hinblick auf die lexikalische Synonymie von einer „tolerante[n] Beziehung" (Bickmann 1978:3). Weitere Probleme bei der Beurteilung der Synonymie, die in der Fachliteratur im Zusammenhang mit dem Substitutionstest thematisiert werden, ergeben sich daraus, dass denotative und konnotative Bedeutungsmerkmale nicht immer klar voneinander zu trennen sind. Des Weiteren wird dieser Test vor allem bei lexikalischen Synonymen herangezogen, die einer gleichen Wortklasse angehören und gleiche Valenz aufweisen (falls vorhanden) (vgl. dazu Grimm 1973:296, 299; Hümmer 2007:22, 33, 47; Hahn 2002:34 ff.).[2]

Neben dem Substitutionstest, der auf paradigmatischen Relationen der Synonymie im Sprachsystem beruht, hat sich bei der Erforschung von Synonymen ein syntagmatisch begründetes Konzept etabliert, das die tatsächliche Verwendung von Synonymen in einer Sprache dokumentiert. Da der Substitutionstest lediglich auf einem subjektiven Urteil beruht, ist er, um seine Validität zu sichern, noch mit korpusbasierten quantitativen Methoden zu kombinieren. Die Austauschbarkeit von zwei oder mehreren Lexemen im Umfeld von bestimmten Kookkurrenzpartnern[3] ist statistisch zu überprüfen, indem beispielsweise Frequenzwerte für verschiedene Kookkurrenzpartner errechnet und verglichen werden. Das Konzept der Quantifikation der Austauschbarkeit beruht auf der Hypothese, „dass der Grad semantischer Ähnlichkeit zweier oder mehrerer lexikalischer Einheiten […] proportional zur Ähnlichkeit ihrer Verwendungskontexte" (Hümmer 2007:37) ist.[4] Mit dieser Quantifikation wird der Wahrscheinlichkeitsgrad ermittelt, nachdem auch die Substituierbarkeit beurteilt werden kann. Die synonymische Relation wird dann aufgrund der Ähnlichkeit von Kookkurrenzprofilen untersucht, was sich in der Korpuslinguistik als eine geeignete Methode zur Kontrastierung von (nahen) Synonymen erwiesen hat (vgl. Marková 2012:37). Kookkurrenzprofile stellen dann „die Gesamtheit aller quantitativen Ergebnisse der Kookkurrenzanalyse zu einem gegebenen Analyseobjekt (einem Lexem, einer Wortverbindung usw.)" dar, wobei es sich um „ein Kondensat seines Gebrauchs" handelt (Belica 2012, zit. nach Marková 2012:43). Eine Kookkurrenzanalyse dient dazu, gemeinsam vorkommende (kookkurrierende) Partnerwörter eines Suchwortes, die statistisch signifikant sind, zu ermitteln und auf diese Weise den kontextuellen Gebrauch aufzudecken (vgl. Belica 1995:108).

3. Methodik

Die Derivate *Stimulation* und *Stimulierung* werden zunächst einer metalexikografischen Analyse unterzogen, wobei ihre Bedeutungsparaphrasen und etwaige Synonyme in verschiedenen

[2] Diese Kritikpunkte spielen dennoch bezüglich der hier untersuchten Parallelbildungen *Stimulation* und *Stimulierung* eine untergeordnete Rolle, denn in diesem Fall steht die Denotation und nicht die Konnotation im Vordergrund. Darüber hinaus gehören die Derivate der gleichen Wortklasse an.

[3] Unter dem Terminus „Kookkurrenz" wird „das Phänomen des Zusammentreffens von mindestens zwei lexikalischen Ausdrücken in einem Kontext" verstanden, wobei diese syntaktischen, semantischen und kontextuellen Regeln unterliegt (Storjohann 2016:13; vgl. dazu auch Lemnitzer/Zinsmeister 2015:197; Kratochvílová 2011:30).

[4] In der quantitativen Korpuslinguistik wird unter dem Terminus „Verwendungskontext" „die Menge aller Wörter (Wortformen oder Lemmata), die mit einem Zielwort in einem oder mehreren aufeinander folgenden Sätzen, einer festgelegten Umgebung oder einem Text gemeinsam vorkommen" (ebd.:38), verstanden.

einsprachigen Wörterbüchern verglichen werden. Unter den analysierten gedruckten Wörterbüchern werden ‚Duden, Deutsches Universalwörterbuch' (2015) (im Folgenden ‚DUW'), ‚Brockhaus, Wahrig, Deutsches Wörterbuch' (2011) (im Folgenden ‚BWDW'), unter den elektronischen und / oder Online-Wörterbüchern das ‚Duden Online-Wörterbuch' (im Folgenden ‚DOW'), das ‚Duden, Fremdwörterbuch' (2015) (im Folgenden ‚DuFWB') und das ‚Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache' (im Folgenden ‚DWDS') herangezogen. Anschließend wird das Augenmerk auf die Okkurrenz und Kookkurrenz beider Derivate in verschiedenen Sprachkorpora gerichtet, um mehr über ihre Distribution in verschiedenen Kontexten festzustellen. Diese wird im Deutschen Referenzkorpus des IDS-Mannheim (W-Archiv der geschriebenen Sprache, im Folgenden DeReKo-W), in den Referenz- und Zeitungskorpora des ‚Digitalen Wörterbuchs der Deutschen Sprache' (im Folgenden DWDS-RZ) und im Nachrichtenkorpus (2018) des Projekts ‚Deutscher Wortschatz der Universität Leipzig' (Wortschatzportal der Universität Leipzig, im Folgenden WUL-DN) untersucht. Die Kookkurrenz wird mithilfe verschiedener korpuslinguistischer Instrumente analysiert. Zum Einsatz kommen die Anwendung COSMAS II im Rahmen des DeReKo, das ‚DWDS'-Wortprofil, ferner im WUL-DN integrierte Kookkurrenzen und schließlich die Anwendung zur Kontrastierung von nahen Synonymen der Kookkurrenzdatenbank CCDB von Belica (2001–2022).[5] Ergänzend dazu wird ebenfalls das Google Books Korpus (Deutsch) (im Folgenden GBKD) mit dem Analysetool Google Books NGram Viewer angewandt. Was statistische Methoden anbelangt, wird neben der absoluten, relativen und proportionalen Frequenz[6] der sog. Chi-Quadrat-Test herangezogen (s. dazu Hauser/Humpert 2009:136 f.; Meindl 2011:159 ff.; Staffeldt 2012; Mostýn 2019), um festzustellen, ob die ermittelten Frequenzen statistisch signifikant sind.

4. Ergebnisse der Analyse

4.1. Vergleich der Interpretamente

In der folgenden Tabelle sind die in den analysierten Wörterbüchern angegebenen Bedeutungsparaphrasen sowie Synonyme von *Stimulation* und *Stimulierung* angeführt:

Wörterbuch	Bedeutungsangabe und Synonyme zu *Stimulation*	Bedeutungsangabe und Synonyme zu *Stimulierung*
‚DOW'	‚das Stimulieren; das Stimuliertwerden' Synonyme: *Ankurbelung*, *Erhöhung*, *Stärkung*, *Steigerung*, *Verführung*, *Verstärkung*	‚das Stimulieren; das Stimuliertwerden' Synonyme: *Aktivierung*, *Ankurbelung*, *Anregung*, *Erhöhung*, *Stärkung*, *Steigerung* *Verstärkung*
‚DWDS'	keine Bedeutungsangabe Synonyme: keine Angabe	keine Bedeutungsangabe Synonyme: keine Angabe

[5] Im Rahmen des Programmbereichs Korpuslinguistik des IDS Mannheim wurde bereits 2001 von Belica die Kookkurrenzdatenbank CCDB (im Folgenden CCDB), eine korpuslinguistische Denk- und Experimentierplattform, entwickelt, die aufgrund eines auf dem DeReKo basierenden virtuellen Korpus geschriebener Gegenwartssprache des IDS im Umfang von etwa 2,2 Mrd. Wortformen entstanden ist und Kookkurrenzprofile von mehr als 220.000 Lemmata umfasst. Statistisch gesehen beruht CCDB auf der sog. Log-Likelihood-Ratio (im Folgenden LLR). Der LLR-Wert stellt ein Auffälligkeitsmaß dar, in dem die Wahrscheinlichkeit angegeben wird, wie häufig zwei Wörter in Bezug auf die Häufigkeit ihres Vorkommens miteinander kookkurrieren (vgl. Šemelík 2016:242; Perkuhn/Belica 2004; Kratochvílová 2011:194). Mithilfe von CCDB wird die sprachliche Affinität eines Wortes in Form von Kookkurrenzprofilen und typischen syntagmatischen Mustern ermittelt (vgl. Belica 2005, Keibel/Belica 2007, Belica et al. 2009, Belica 2001–2022; Heringer 2012:35; Marková 2012:42 ff.).

[6] Die relative Frequenz pro Million Wörter (pMW) wird einfach ermittelt: $f_{(r)} = (f_{(a)}/at) \times 1.000.000$. Dabei steht $f_{(a)}$ für die absolute Frequenz und at für die Zahl aller Tokens im gegebenen Korpus. Die Werte werden in der Korpuslinguistik meist pro Million Wörter angegeben, weil sie bei großen Korpora meist sehr niedrig sind und schwer vergleichbar wären. Die proportionale Frequenz gibt den Anteil der Varianten in Prozent an. Sie wird nach der Formel $f_{(p1)} = [f_{(a1)}/(f_{(a1)}+f_{(a2)})] \times 100$; $f_{(p2)} = [f_{(a2)}/(f_{(a1)}+f_{(a2)})] \times 100$ berechnet, wobei $f_{(a1)}$ für die absolute Frequenz des Ausdrucks 1 und $f_{(a2)}$ für die absolute Frequenz des Ausdrucks 2 stehen.

‚DuFWB'	‚das Stimulieren'	‚das Stimulieren'
‚BWDW' (S. 1419)	1. ‚das Stimulieren', ‚Anregung'; Synonyme: keine Angabe	‚das Stimulieren; das Stimuliertwerden' Synonyme: keine Angabe

Tab. 1: Bedeutungsparaphrasen und Synonyme von *Stimulation* und *Stimulierung* im ‚DOW', ‚DWDS' und ‚BWDW'

Die Bedeutungsangaben zu beiden Parallelbildungen *Stimulation* sowie *Stimulierung* (explizite Derivate zu *stimulieren* ‚zu größerer Aktivität anregen, steigern, anspornen', s. ‚DOW') stimmen in den untersuchten Wörterbüchern überein, wobei lediglich die Infinitivkonversionen ‚das Stimulieren' und ‚das Stimuliertwerden' zur Erklärung der Bedeutung herangezogen werden (genauso auch im ‚DUW', S. 1697). Die Infinitivkonversion ‚das Stimulieren' enthält eine durative Komponente und impliziert die aktivische Bedeutung des zugrundeliegenden Verbs, die Konversion der infinitivischen Fügung ‚das Stimuliertwerden' deutet auf eine passivische Bedeutung hin. Diese Art von Bedeutungsangaben, in denen lediglich Infinitivkonversionen der zugrundeliegenden Basis angeführt werden, ist bei Derivaten auf *-ion* sowie *-ierung* in den untersuchten Wörterbücher häufig anzutreffen. Dies ist m. E. jedoch zu verallgemeinernd, denn es wird wenig Rücksicht auf verschiedene Bedeutungsnuancen bzw. -unterschiede dieser Nominalisierungen genommen. Derivate auf *-ierung* sowie *-ion* enthalten im Vergleich mit den Infinitivkonversionen eine resultative Komponente und darüber hinaus kann sich ihre Distribution je nach Kontext unterscheiden. Im ‚DWDS' sind weder Bedeutungsangaben noch Synonyme zu finden, auch wenn es sich im DeReKo-W um relativ häufig zu verzeichnende Derivate handelt (s. u.). Die Bedeutungsparaphrasen im ‚DuFWB' sowie im ‚BWDW' entsprechen einander und weisen auf eine synonymische Relation beider Derivate hin, jedoch wird im ‚BWDW' die Infinitivkonversion ‚das Stimuliertwerden' lediglich bei der *-ung*-Bildung angeführt. Ausgehend von den in der obigen Tabelle angeführten Bedeutungsangaben und von den in Abschnitt 2 dargestellten paradigmatischen Relationen könnten beide Derivate als absolute Synonyme bezeichnet werden. Synonyme sind lediglich im ‚DOW' zu finden. Die im ‚DOW' angeführten Substantive *Verführung* beim Derivat *Stimulation* und *Aktivierung* bei der *-ung*-Bildung könnten dennoch potenzielle Unterschiede bei der Distribution dieser Konkurrenzformen in verschiedenen Kontexten andeuten, was im Rahmen genauerer Kookkurrenzanalysen im folgenden Abschnitt näher untersucht wird.

4.2. Okkurrenz und Kookkurrenz der Derivate *Stimulation* und *Stimulierung*

Im Hinblick auf die Frequenzen sind die Derivate *Stimulation* und *Stimulierung* in den Korpora DeReKo-W, DWDS-RZ und WUL-DN folgendermaßen vertreten:

	DeReKo-W	DWDS-RZ	WUL-DN
$f_{(a)}$ von *Stimulation*	5.843	474	533
$f_{(r)}$ pMW	0,557	0,356	0,740
$f_{(p)}$ in %	**64,16**	**50,27**	**65,64**
$f_{(a)}$ von *Stimulierung*	3.264	469	279
$f_{(r)}$ pMW	0,311	0,352	0,387
$f_{(p)}$ in %	**35,84**	**49,73**	**34,36**

Tab. 2: Absolute, relative und proportionale Frequenz der Derivate *Stimulation* und *Stimulierung* in den Korpora DeReKo-W, DWDS-RZ und WUL-DN (Stand 04/2022)

Aus den Frequenzwerten ist ersichtlich, dass das *-ion*-Derivat in allen drei untersuchten Korpora die höchste absolute sowie relative Frequenz aufweist. Dabei ist zu sehen, dass die $f_{(r)}$ der *-ion*-Bildung im WUL-DN am höchsten und in den DWDS-RZ am niedrigsten ist, wobei zwischen den

Korpora erhebliche Unterschiede beim Vorkommen zu konstatieren sind. Da im WUL-DN u. a. auch verschiedene Online-Zeitungstexte vertreten sind, steht die höhere Vorkommenshäufigkeit möglicherweise mit der thematischen Ausrichtung einschlägiger Texte im Zusammenhang. Bei der Durchsicht der Belege und auch an Kookkurrenzen (s. u.) macht sich nämlich bemerkbar, dass *Stimulation* im WUL-DN häufig im Kontext sexueller Erregung thematisiert wird, ein Thema, dem insbesondere in bestimmten Online-Medien viel Aufmerksamkeit geschenkt wird. In den DWDS--RZ ist dieses Thema zwar auch vertreten, aber es sticht nicht so markant hervor. Dieser markante Frequenzunterschied spiegelt sich dann erwartungsgemäß im Chi-Wert wider, wobei die Differenz zwischen dem WUL-DN und den DWDS-RZ statistisch gesehen höchst signifikant ist, der χ^2-Wert beträgt aufgerundet auf zwei Dezimalstellen 140,03 (die Sicherheit, dass dies statistisch signifikant ist, beträgt 100 %). Unterschiedliche Frequenzwerte sind ebenfalls hinsichtlich des DeReKo-W und der DWDS-RZ zu beobachten, wobei der Chi-Wert rund 89,32 beträgt, so dass der Unterschied auch höchst signifikant ist (Sicherheit 100 %). Auch die Unterschiede in den Frequenzwerten zwischen dem DeReKo-W und dem WUL sind höchst signifikant ($\chi^2 = 39{,}42$, die Sicherheit beträgt 99,99 %).

Was die Konkurrenzform auf *-ierung* betrifft, ist in den drei Korpora eine vergleichbare relative Frequenz festzustellen. Die Frequenzunterschiede zwischen dem DeReKo-W und den DWDS--RZ sind jedoch statistisch signifikant, der Chi-Wert beläuft sich auf 6,32 (die Sicherheit liegt bei 91,3 %). Vergleicht man die Frequenzunterschiede zwischen dem DeReKo-W und dem WUL-DN, beträgt der χ^2-Wert = 12,27, also liegt auch in diesem Fall ein signifikanter Unterschied vor, wobei die Sicherheit bei 98,29 % liegt. Der Frequenzunterschied zwischen dem DeReKo-W und dem WUL-DN ist dagegen nicht signifikant ($\chi^2 = 1{,}54$). Vergleicht man die proportionale Frequenz beider Parallelbildungen, so ist zu beobachten, dass sie im DeReKo-W und im WUL ähnliche Werte aufweisen, wobei die $f_{(p)}$ des *-ion*-Derivats bei rund 65 % liegt, während die des *-ung*-Derivats etwa 35 % ausmacht. Im Unterschied dazu sind beide Parallelbildungen in den DWDS-RZ gleichmäßig verteilt, was sich ebenfalls im Chi-Wert niederschlägt, der lediglich 0,02 betrifft, was bedeutet, dass dieser Unterschied statistisch nicht signifikant ist. An den unterschiedlichen Werten ist zu sehen, dass die Korpuszusammensetzung einen wesentlichen Einfluss auf die proportionale Frequenz ausüben kann.

In der folgenden Abbildung sind die Verlaufskurven der Derivationsbasis *stimulieren* sowie der Derivate *Stimulation* und *Stimulierung* in den DWDS-RZ zu sehen:

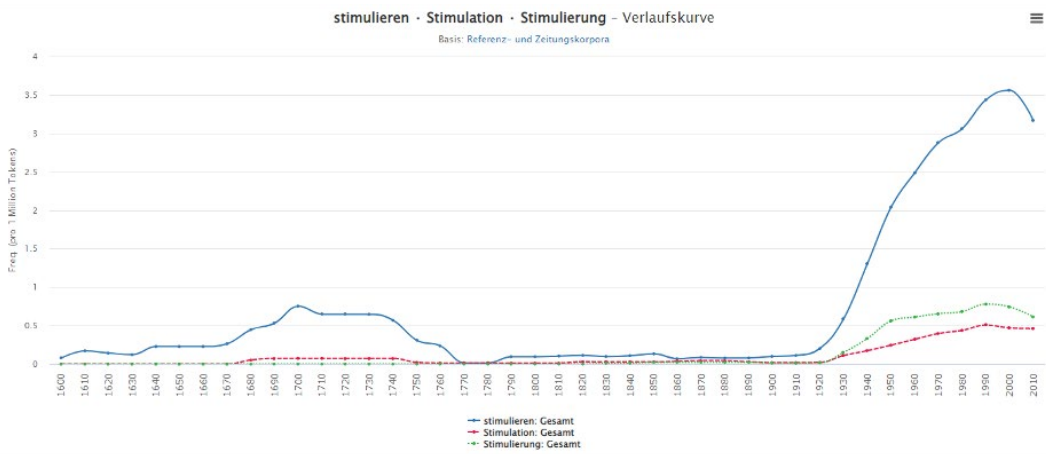


Abb. 1: ‚DWDS'-Wortverlaufskurve für *stimulieren*, *Stimulation*, *Stimulierung* in den DWDS-RZ (1600–2018), erstellt durch das ‚DWDS', (Stand 04/2022)

Die Derivationsbasis *stimulieren* ist in den DWDS-RZ deutlich häufiger zu verzeichnen als die beiden Derivate, sie ist auch viel früher belegt – *stimulieren* (1631). Das Derivat *Stimulation* ist in

Texten aus dem 18. Jh. (1717), *Stimulierung* in Texten aus dem 19. Jh. hinterlegt (1867) (s. DWDS--RZ). Des Weiteren ist zu sehen, dass der Gebrauch beider Parallelbildungen vor allem seit Anfang des 20. Jhs. eine steigende Tendenz aufweist. Während in den DWDS-RZ das Derivat auf *-ierung* häufiger als das auf *-ion* belegt ist, ist dies im GBKD umgekehrt. Auch hier zeigt sich eine steigende Vorkommenshäufigkeit insbesondere in Texten aus dem 20. Jh., nach 2010 macht sich eine sinkende Tendenz bemerkbar.

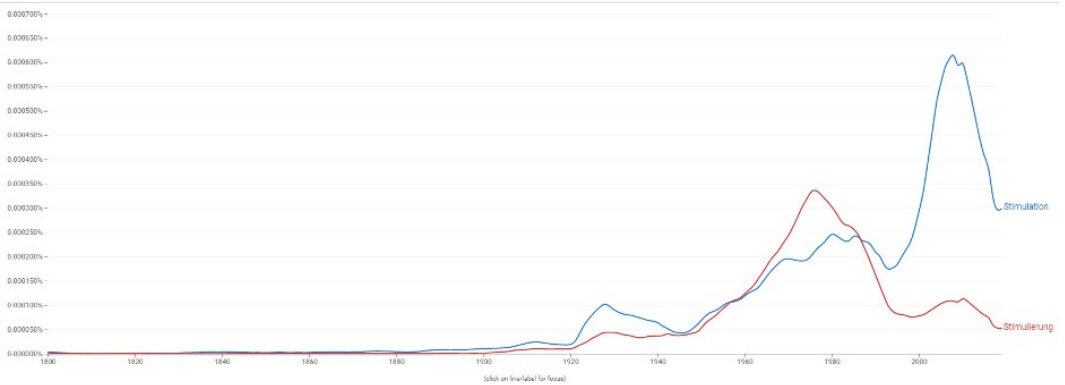


Abb. 2: Google Books NGram Viewer-Wortverlaufskurve für *Stimulation*, *Stimulierung* (1500–2018), erstellt durch das ‚Google Books NGram Viewer', (Stand 05/2022)

Im Folgenden werden die Kookkurrenzen beider Derivate in den Korpora DeReKo-W, DWDS-RZ und WUL unter die Lupe genommen. Die Kookkurrenzanalyse im erstgenannten Korpus mit dem Fokus vier Wörter links und vier Wörter rechts hat ergeben, dass das *-ion*-Derivat häufig im Kontext der Medizin bzw. der Psychologie gebraucht wird. Unter den 30 Kookkurrenzpartnern mit dem höchsten LLR-Wert treten zahlreiche Adjektive auf wie *basal* ($f_{(a)}$ = 330), *elektrisch* (348), *sexuell* (281), *hormonell* (143), *direkt* (55), *gezielt* (52), *akustisch* (48), *visuell* (46), *intellektuell* (44), *oral* (39), *erotisch* (36), *hydraulisch* (26) sowie einige Substantive wie beispielsweise *Gehirn* (87), *Immunsystem* (61), *Klitoris* (53), *Rezeptor* (43), *Muskel* (32), *Orgasmus* (31), *Eierstock* (14), *Rückenmark* (12). Dabei handelt es sich oft um die Sachgebiete menschlicher oder tierischer Körper und Psyche. *Stimulation* tritt hier oft im Kontext medizinischer Untersuchungen bzw. Behandlungen, ferner im Kontext geistiger, körperlicher oder erotischer/sexueller Stimulation oder auch der Pflege (z. B. von älteren Menschen, Patient*innen) auf. Der Kookkurrenzpartner *hydraulisch* kommt im DeReKo-W im Kontext der Technik (Rohstoffgewinnung) vor.

Im ‚DWDS'-Wortprofil sind vergleichbare Kookkurrenzen wie im DeReKo-W zu finden:

Abb. 3: Das ‚DWDS'-Wortprofil für *Stimulation*, erstellt durch das ‚DWDS' (Stand 05/2022)

Im WUL-DN sind unter den häufigsten Kookkurrenzpartnern von *Stimulation*, die zugleich als Autosemantika auftreten, vornehmlich solche Ausdrücke zu finden, die dem Sachgebiet menschlicher oder tierischer Körper, Psyche zuzuordnen sind und oft im Kontext der sexuellen Befriedigung, der Erotik auftreten sowie auf medizinische oder psychologische Untersuchung/ Behandlung von Menschen oder Tieren hinweisen, wie z. B.:

Klitoris (441), *Orgasmus* (398), *Penis* (171), *G-Punktes* (118), *elektrische* (106), *Gehirn* (102), *elektrischer* (100), *erogenen* (98), *Sex* (97), *sexuelle* (95), *Frauen* (93), *Erregung* (87), *sexuellen* (86), *Hirns* (84), *Prostata* (83), *manuelle* (82), *Penetration* (82), *Anus* (81), *kann* (78), *hormoneller* (77), *G-Punkt* (70), *anale* (68), *oraler* (64), *Insemination* (63), *Brustwarzen* (62), *Zwangsneurotikern* (62), *visuelle* (61), *Eierstöcke* (60), *Elektroden* (58), *Zellen* (57), *klitorale* (56), *kommen* (55), *Therapie* (55), *orale* (54), *Höhepunkt* (54), *Lust* (50), *hormonellen* (50), *Muskeln* (50), *Sexspielzeug* (48), *Oralsex* (46), *Akupunkturpunkte* (45), *hormonelle* (45), *Nervenenden* (42), *Rückenmarks* (40), *führen* (40), *Vagina* (39), *Kortex* (39), *intensive* (39), *Patienten* (38), *Vibratoren* (38)

Tab. 3: Die häufigsten Kookkurrenzpartner des Derivats *Stimulation* im WUL-DN (Stand 05/2022)

Beim Derivat *Stimulierung* deutet die Kookkurrenzanalyse zum Teil auf andere Themenbereiche hin. Unter den ersten 30 Kookkurrenzpartnern sind im DeReKo-W mehrheitlich Substantive vertreten, die auf Wirtschaft/ Finanzen bzw. Politik hindeuten wie beispielsweise *Wirtschaft* ($f_{(a)} = 536$), *Konjunktur* (220), *Nachfrage* (136), *Wachstum* (91), *Wirtschaftswachstum* (54), *Konsum* (55), *Binnennachfrage* (36), *Investition* (32), *Wettbewerb* (25), *Regierung* (22), *Binnenkonsum* (14), *Programm* (9), wobei in den Belegen meist verschiedene politische Maßnahmen zur Ankurbelung der Wirtschaft thematisiert werden. Auch weitere adjektivische Kookkurrenzpartner wie z. B. *geldpolitisch* (34), *weit* (32), *zusätzlich* (32), *monetär* (32), *wirtschaftlich* (28), *staatlich* (25), *fiskalpolitisch* (20) kommen in diesem Kontext vor. In den genannten Themenbereichen scheint das Derivat auf *-ierung* vorzuherrschen, genauere Kookkurrenzanalysen dazu werden im Folgenden durchgeführt. Unter den ersten 30 Kookkurrenzpartnern sind dennoch nicht nur die oben genannten zu beobachten, sondern auch einige Substantive und Adjektive, die im DeReKo-W als signifikante Kookkurrenten von *Stimulation* in Erscheinung treten wie beispielsweise die Substantive *Immunsystem* (47), *Rezeptor* (19) sowie die Adjektive *sexuell* (74), *hormonell* (31), die bei der Thematisierung medizinischer Behandlungen des menschlichen Körpers sowie der Sexualität vorkommen.

Ähnliches geht auch aus dem ‚DWDS'-Wortprofil für *Stimulierung* hervor, wie der folgenden Abbildung mit typischen Verbindungen zu entnehmen ist. Das *-ung*-Derivat ist in diesem Korpus überwiegend mit verschiedenen Kookkurrenzpartnern hinterlegt, die auf die Themenbereiche Wirtschaft, / Finanzen hindeuten, weniger häufig ist der Themenbereich menschlicher Körper bzw. Psyche vertreten, insbesondere im Kontext der Stimulierung des Immunsystems/ der Abwehrkräfte.

Abb. 4: Das ‚DWDS'-Wortprofil für *Stimulierung*, erstellt durch das ‚DWDS' (Stand 05/2022)

Im WUL-DN sind unter den Kookkurrenzen zum *-ung*-Derivat ebenfalls zahlreiche Autosemantika zu finden, die den Themenbereichen Wirtschaft/ Finanzen bzw. Politik angehören. *Stimulierung* ist in diesem Korpus ähnlich wie im DeReKo-W auch im Kontext des menschlichen oder tierischen

Körpers und der Psyche anzutreffen. Weitere Kookkurrenzpartner wie z. B. *Talente* oder *Fähigkeiten* treten im Kontext der geistigen Entwicklung und ihrer Förderung zum Vorschein.

Wirtschaft (274), *Maßnahmen* (135), *Investitionen* (94), *Usbekistan* (73), *Förderung* (60), *Geldpolitik* (58), *Augenmerk* (53), *Nachfrage* (53), *Erhöhung* (51), *Unterstützung* (51), *handelswirtschaftliche* (48), *Wachstum* (47), *Wachstums* (45), *allseitigen* (43), *zusätzliche* (43), *Wirtschaftswachstums* (43), *allseitige* (42), *Konjunktur* (41), *Regierung* (41), *Unternehmertums* (38), *Exports* (37), *gelegt* (36), *Talente* (35), *Immunsystems* (33), *Binnennachfrage* (32), *wirtschaftlichen* (32), *Bernanke* (31), *Fähigkeiten* (30), *beitragen* (29), *innovativer* (29), *besonderes* (28), *Orgasmus* (28), *Entwicklung* (28), *Zunahme* (27), *Vermeidung* (27), *Belebung* (26), *US-Notenbank* (23), *gegenseitigen* (22), *Zentralbank* (22), *Körpers* (21), *weiterer* (20), *künstliche* (20), *Verordnung* (20), *Notenbank* (20)

Tab. 4: Die häufigsten Kookkurrenzpartner des Derivats *Stimulierung* im WUL-DN (Stand 05/2022)

Was die Infinitivkonversion *Stimulieren* anbelangt, weist sie im Vergleich mit den beiden Derivaten lediglich eine niedrige Vorkommenshäufigkeit und somit eine niedrige funktionale Auslastung auf. Die Suchanfrage *(Stimulieren %+w1,s0 [Sie oder sie oder wir])* liefert insgesamt 145 Treffer, wovon 31 Belege aussortiert wurden, da es sich um Verbformen in der Anfangsstellung handelt. Die $f_{(a)}$ der Infinitivkonversion beträgt also 114, die $f_{(r)}$ = 0,012 pMW. Die Infinitivkonversion ist im DeReKo-W in verschiedenen Kontexten belegt, sie kommt beispielsweise im Kontext der äußeren (auch erotischen) oder inneren Stimulation des menschlichen Körpers oder der inneren Organe vor, wobei sie u. a. in Kookkurrenzen mit Ausdrücken wie *körpereigene Energiesysteme*, *Fußreflexzone*, *Haut*, *Heilungskräfte*, *Hirn*, *innere Organe*, *Muskeln*, *Schleimhäute*, *Zahnleiste*, *Zellteilung* belegt ist. Auch im Kontext der Wirtschaft / der Finanzen ist die Infinitivkonversion im DeReKo-W hinterlegt, etwa mit den Kookkurrenzpartnern *Nachfrage*, *Wirtschaft*, *Wachstum*. Vereinzelt sind auch Belege für geistige Stimulation zu finden, darauf deuten die Kookkurrenten wie *Fantasien*, *Inspiration*, *schöpferische Kraft* hin.

In den DWDS-RZ und im WUL-DN zeichnet sich die Infinitivkonversion ebenfalls durch eine geringe funktionale Auslastung aus. Im erstgenannten Korpus liefert die Suchanfrage *@Stimulieren* nur 10 Treffer (zwei davon wurden aussortiert), im zweitgenannten sind 18 Infinitivkonversionen hinterlegt, wobei hier die Kookkurrenten im Kontext der Wirtschaft (*Wirtschaft*, *Binnennachfrage*, *Realkapitalbildung*) oder im Kontext der Stimulation des menschlichen Körpers oder der Sexualität auftreten (*Finger*, *Nervenbahnen*, *Partner*, *G-Punkt*).

Aus der Kookkurrenzanalyse ergibt sich, dass die Infinitivkonversion in ähnlichen Kontexten wie die konkurrierenden Derivate auf *-ion* und *-ierung* auftreten kann, jedoch stellt sie nur eine Randerscheinung dar. Im Folgenden wird das Konkurrenzverhältnis beider Derivate näher untersucht, wozu eine CNS-Karte des CCDB-Tools herangezogen wird:

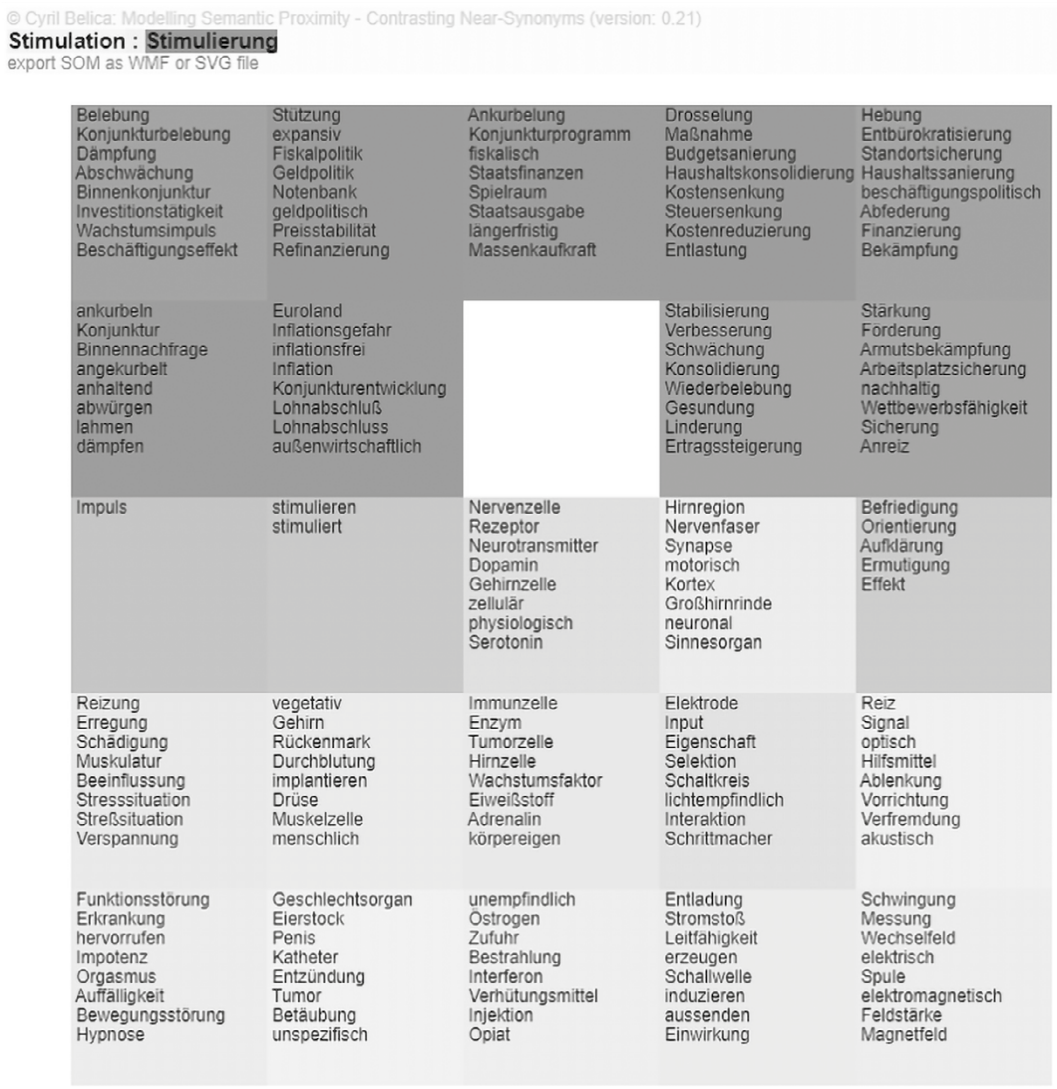


Abb. 5: Kontrastierung von Beinahe-Synonymen *Stimulation* und *Stimulierung* anhand der Korpusplattform CCDB von Belica (Belica 1995, 2001–2022)

Bei einer näheren Betrachtung der einzelnen Cluster dieser CNS-Karte ist ersichtlich, dass die bei der Kookkurrenzanalyse ermittelten Themenbereiche bei beiden Derivaten vertreten sind, dennoch sind erhebliche Unterschiede bei der Distribution beider Konkurrenzformen in Bezug auf ihre Ähnlichkeit mit den Kookkurrenzprofilen der in den Clustern auftretenden Ausdrücke zu beobachten. In den Clustern wie C2 (*-ion* 73: *-ierung* 27), C3 (88:12), D2 (86:14), D3 (83:17), E1 (88:12), E2 (94:6) sowie E3 (91:9) treten Ausdrücke wie Beispielsweise *Adrenalin*, *Drüse*, *Enzym*, *Betäubung*, *Bestrahlung*, *Bewegungs-*, *Funktionsstörung*, *Gehirn-*, *Hirn-*, *Immun-*, *Muskel-*, *Nerven-*, *Tumorzelle*, *Gehirn*, *Katheter*, *implantieren*, *motorisch*, *Opiat*, *Östrogen*, *Synapse*, *Rezeptor*, *Tumor*, *unempfindlich*, *Verhütungsmittel* auf, die im Kontext des menschlichen oder tierischen Körpers vorkommen, wobei es sich oft um medizinische Eingriffe, Erkrankungen, Beschreibung der Funktionsweise verschiedener Organe bzw. innerer Systeme (Hormon-, Immunsystem u. a.) handelt. Einige in den Clustern C1 (85:15) oder auch E1 (s. o.) vorkommenden Ausdrücke deuten auf den Kontext

menschliche Psyche hin, wie z. B. *Hypnose*, *Stress-/Streßsituation*, *Hypnose*. Den in der obigen CNS-Karte auftretenden Clustern sind auch weitere Sachgebiete zu entnehmen wie z. B. Physik und Technik, wovon die Ausdrücke in den Clustern D4 (76:34) wie etwa *Elektrode*, *Input*, *Schaltkreis*, in D5 (92:8) wie *akustisch*, *optisch*, *Signal*, *Vorrichtung*, in E4 (87:13) wie *Entladung*, *induzieren*, *Leitfähigkeit*, *Schallwelle*, *Stromstoß* und E5 (89:11) mit *elektrisch*, *elektromagnetisch*, *Feldstärke*, *Magnetfeld*, *Messung*, *Schwingung*, *Spule*, *Wechselfeld* u. a., wobei in den Belegen verschiedene physikalische oder technische Aspekte des Stimulierens, oft auch im Zusammenhang mit menschlichem oder tierischem Körper, zum Ausdruck gebracht werden.

In diesen Kontexten herrscht entsprechend dem CCDB-Tool das Derivat auf *-ion* vor. Einige der in den erwähnten Clustern vorkommenden Ausdrücke treten ebenfalls als direkte Kookkurrenzpartner beider Parallelbildungen auf. Zunächst wird die Aufmerksamkeit auf den Themenbereich menschlicher oder tierischer Körper gerichtet, wobei die Distribution beider Derivate sowie der Infinitivkonversion mit ausgewählten rechten Kookkurrenzpartnern in Form von Substantiven sowie mit ausgewählten linken Kookkurrenzpartnern in Form von Adjektiven untersucht wird, die verschiedene menschliche bzw. tierische Organe oder körpereigene Systeme darstellen oder bei Adjektiven die Art und Weise ihrer Stimulation thematisieren.

Suchanfrage im DeReKo-W	$f_{(a)}$	$f_{(r)}$	$f_{(p)}$
&Stimulation /+w3,s0 (&Eierstock oder &Gehirn oder &Hirn oder &Klitoris oder &Muskel oder &Nerv oder &Rezeptor oder &Immunsystem oder &Rückenmark oder &Zelle)	**335**	**0,0320 pMW**	**77,01 %**
&Stimulierung /+w3,s0 (&Eierstock oder &Gehirn oder &Hirn oder &Klitoris oder &Muskel oder &Nerv oder &Rezeptor oder &Immunsystem oder &Rückenmark oder &Zelle)	95	0,0091 pMW	21,84 %
(Stimulieren %+w1,s0 (Sie oder sie oder wir)) /+w3,s0 (&Eierstock oder &Gehirn oder &Hirn oder &Klitoris oder &Muskel oder &Nerv oder &Rezeptor oder &Immunsystem oder &Rückenmark oder &Zelle)	5	0,0005 pMW	1,15 %
Summe	435		100 %
&Stimulation /-w2,s0 (&elektrisch oder &erotisch oder &hormonell oder &hydraulisch oder &chemisch oder &magnetisch oder &manuell oder &mechanisch oder &oral oder &sensorisch oder &visuell oder &sexuell)	**1.007**	**0,0961 pMW**	**89,91 %**
&Stimulierung /-w2,s0 (&elektrisch oder &erotisch oder &hormonell oder &hydraulisch oder &chemisch oder &magnetisch oder &manuell oder &mechanisch oder &oral oder &sensorisch oder &visuell oder &sexuell)	111	0,0106 pMW	9,91 %
(Stimulieren %+w1,s0 (Sie oder sie oder wir) /-w2,s0 (&elektrisch oder &erotisch oder &hormonell oder &hydraulisch oder &chemisch oder &magnetisch oder &manuell oder &mechanisch oder &oral oder &sensorisch oder &visuell oder &sexuell))	2	0,0002 pMW	0,18 %
Summe	1.120		100 %

Tab. 5: Verteilung der Konkurrenzformen *Stimulation*, *Stimulierung*, *Stimulieren* mit den substantivischen Kookkurrenten *Eierstock*, *Gehirn*, *Hirn*, *Muskel*, *Nerv*, *Rezeptor*, *Immunsystem*, *Rückenmark*, *Zelle* sowie mit adjektivischen Kookkurrenten *elektrisch*, *erotisch*, *hormonell*, *hydraulisch*, *chemisch*, *magnetisch*, *manuell*, *mechanisch*, *oral*, *sensorisch*, *visuell*, *sexuell* im DeReKo-W (Stand 05/2022)

Der Kookkurrenzanalyse mit den in der Tabelle genannten substantivischen Kookkurrenten ist zu entnehmen, dass im Kontext des menschlichen oder tierischen Körpers im DeReKo-W das Derivat auf *-ion* vorherrscht, seine $f_{(p)}$ beläuft sich auf rund 77 %. Die konkurrierende *-ung*-Bildung ist in diesem Korpus zwar mit allen oben genannten Kookkurrenzpartnern belegt, ihre $f_{(p)}$ beträgt jedoch nur etwa 22 %. Was die regionale Distribution des *-ion*-Derivats betrifft, so findet man es im DeReKo-W etwa 1,6-mal häufiger in Texten Schweizer Provenienz ($f_{(r)}$ = 0,0638 pMW) als in Texten österreichischer Provenienz ($f_{(r)}$ = 0,0391 pMW) und etwa 2,7-mal häufiger als in Texten bundesdeutscher Herkunft ($f_{(r)}$ = 0,0239 pMW). Auch beim Derivat auf *-ierung* ist die höchste $f_{(r)}$ in Texten aus der Schweiz festzustellen ($f_{(r)}$ = 0,0153 pMW), wobei die relative Frequenz etwa 1,4-mal höher ist als in österreichischen Texten ($f_{(r)}$ = 0,0113 pMW) und etwa 3,6-mal höher als in bundesdeutschen Texten ($f_{(r)}$ = 0,0071 pMW). Hier macht sich bemerkbar, dass eine höhere relative Frequenz der *-ion*-Bildung in Texten Schweizer Herkunft nicht automatisch bedeuten muss, dass die *-ion*-Bildungen in der Schweiz im Allgemeinen häufiger zu verzeichnen sind als in Texten aus Österreich oder aus Deutschland, vielmehr sollten die Frequenzwerte der *-ion*-Bildung beim Vergleich der regionalen Distribution in Relation mit den Frequenzwerten der *-ierung*-Bildung gesetzt werden.

Die insgesamt erheblich seltener zu verzeichnende Infinitivkonversion *Stimulieren* weist eine sehr geringe proportionale Frequenz auf, die bei rund 1 % liegt, wobei die in der obigen Tabelle genannte Suchanfrage nur Kookkurrenzen mit den Substantiven *Rezeptor* und *Muskel* liefert. Im folgenden Beleg tritt das Derivat *Stimulation* zusammen mit dem Kookkurrenzpartner *Immunsystem* im Kontext der Beschreibung der Anwendung des Eigenurins im Rahmen homöopathischer Therapien auf, die das Immunsystem aktivieren und stimulieren:

(1) *Sinn und Zweck dieser Therapie ist, dem Körper mit krankheitsspezifischen Enzymen, die im Urin enthalten sind, Informationen über das Krankheitsbild zu verschaffen. Das führt zu einer gezielten* ***Stimulation des Immunsystems****. Erstaunlich, dass das funktioniert, aber bei Krankheiten wie Neurodermitis, Schuppenflechte und Rheuma verzeichnen wir Erfolge.* (DeReKo-W: Z00/004.00736 Die Zeit (Online-Ausgabe), 19.04.2000; Eigenurin)

Das Derivat auf *-ierung* kann im obigen Beleg ohne Bedeutungsunterschied eingesetzt werden. Der Substitutionstest liefert den Satz (1a): *Das führt zu einer gezielten* ***Stimulierung*** *des Immunsystems.* Die Infinitivkonversion ist im DeReKo-W, wie oben bereits erwähnt wurde, mit Kookkurrenzpartnern wie *Heilungskräfte*, *Energiesystem* u. a. belegt, mit dem Kookkurrenzpartner *Immunsystem* ist sie im diesem Korpus dennoch nicht anzutreffen. Im GBKD liefert die Suche nach dem Syntagma *Stimulieren des Immunsystems* lediglich vier Treffer, was davon zeugt, dass die Infinitivkonversion mit diesem Kookkurrenten wenig gebräuchlich ist. Des Weiteren tritt der substantivische Kern in allen Fällen ohne vorangestellte Attribute auf, so dass die Infinitivkonversion im obigen Kontext nicht als Konkurrenzform zu betrachten ist.

Eine ähnliche Distribution der Konkurrenzformen *Stimulation* und *Stimulierung* im Kontext des menschlichen bzw. tierischen Körpers ist ebenfalls im GBKD zu beobachten. In den folgenden Verlaufskurven sind Kookkurrenzen mit den substantivischen Genitivattributen *Gehirn* und *Immunsystem* zu sehen, wobei die *-ion*-Bildung in beiden Syntagmen vorherrschend ist. Interessant ist, dass seit 2017 das Syntagma *Stimulierung des Immunsystems* in diesem Korpus eine höhere relative Häufigkeit als die konkurrierende Form *Stimulation des Immunsystems* aufweist. Eine ähnliche Tendenz lässt sich in Kookkurrenzen mit dem Substantiv *Gehirn* dennoch nicht beobachten.

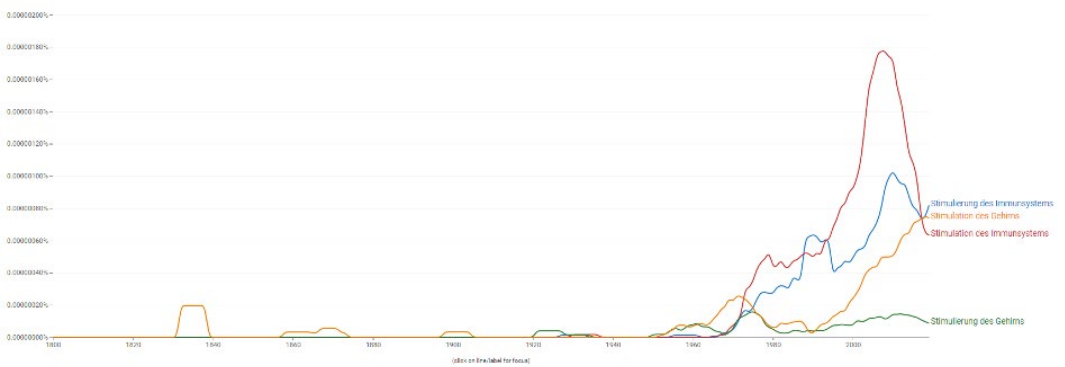


Abb. 6: Google Books NGram Viewer-Wortverlaufskurven für *Stimulation/ Stimulierung des Immunsystems/ des Gehirns* (1800–2019), erstellt durch das ‚Google Books NGram Viewer', (Stand 05/2022)

Was die adjektivischen Kookkurrenzpartner anbelangt, ist in verschiedenen Syntagmen im DeReKo--W erwartungsgemäß die *-ion*-Bildung vorherrschend. Ihre $f_{(p)}$ beläuft sich auf fast 90 % gegenüber etwa 10 % beim Derivat auf *-ierung*, was mehr oder weniger den vom CCDB-Tool angegebenen Anteilen für *Stimulation*:*Stimulierung* in den einzelnen Clustern entspricht. Die Infinitivkonversion *Stimulieren* kookkurriert nur selten mit attributiven Adjektiven, belegt sind lediglich Syntagmen mit den Adjektiven *oral* und *elektrisch.* Die adjektivischen Attribute treten überwiegend im Kontext physikalischer oder chemischer Stimulation des menschlichen und tierischen Körpers bzw. körpereigener Systeme auf, sie weisen bisweilen auch auf erotische bzw. sexuelle Stimulation hin. Eine Ausnahme bildet das Adjektiv *hydraulisch*, das nicht im Kontext des menschlichen bzw. tierischen Körpers, sondern der Technik belegt ist. Im folgenden Beispiel tritt das Syntagma *hydraulische Stimulierung* im Kontext der Proteste bezüglich der speziellen Methode bei der Gewinnung von Gas aus unterirdischen Reservoiren auf, die als Fracking bezeichnet wird und von manchen Kritikern als problematisch für die Umwelt betrachtet wird.

(2) *Mit 35 anderen Aktivisten der Bürgerinitiative Erdöl Barth. Gegen Testbohrungen von Central European Petroleum, welche die Protestierenden als Fracking bezeichnen; das Unternehmen spricht lieber von „**hydraulischer Stimulierung**". Das Grüppchen hat eine kleine Menschenkette vor der Bohrstelle gebildet, ein Foto geschossen.* (DeReKo-W: SOL14/JUN.02046 Spiegel--Online, 20.06.2014; Nato-Chef verdächtigt Russland, Anti-Fracking-Bewegung zu steuern)

Der Substitutionstest mit dem *-ion*-Derivat ergibt einen bedeutungsgleichen Satz (2a) […], *das Unternehmen spricht lieber von „hydraulischer **Stimulation**".* Die Suche nach dem Syntagma *hydraulische(s) Stimulieren* liefert im GBKD lediglich zwei Treffer, was davon zeugt, dass auch dieses Syntagma hinsichtlich seines Gebrauchs wenig gebräuchlich zu sein scheint. Was die regionale Verteilung beider Parallelbildungen mit den in der obigen Tabelle erwähnten adjektivischen Kookkurrenzen anbelangt, ist die *-ion*-Bildung wie im Falle der substantivischen Kookkurrenzen in Texten Schweizer Herkunft am häufigsten hinterlegt ($f_{(r)}$ = 0,1422 pMW), und zwar etwa 1,5-mal häufiger als in Texten österreichischer und rund 1,6-mal häufiger als in Texten bundesdeutscher Provenienz ($f_{(r)}$ = 0,0876 pMW). Bei der Konkurrenzform auf *-ierung* manifestieren die Syntagmen in Texten Schweizer und bundesdeutscher Provenienz eine vergleichbare $f_{(r)}$: CH: $f_{(r)}$ = 0,0123 pMW, DE: $f_{(r)}$ = 0,0105 pMW, in Texten aus Österreich ist die relative Frequenz rund 1,4-mal niedriger als in Texten aus der Schweiz ($f_{(r)}$ = 0,0090 pMW).

Beide Derivate sowie die Infinitivkonversion sind im DeReKo-W mitunter auch im Kontext der geistigen, kognitiven bzw. emotionalen Stimulation anzutreffen. In der folgenden Tabelle werden die Ergebnisse der Kookkurrenzanalyse mit ausgewählten rechten substantivischen sowie linken adjektivischen Kookkurrenten dargestellt, die mit beiden Parallelbildungen zu verzeichnen sind:

Suchanfrage im DeReKo-W	$f_{(a)}$	$f_{(r)}$	$f_{(p)}$
&Stimulation /+w3,s0 (&Fähigkeit oder &Geist oder &Gedächtnis oder &Gefühl oder &Kreativität oder &Phantasie)	**26**	**0,0025 pMW**	**52 %**
&Stimulierung /+w3,s0 (&Fähigkeit oder &Geist oder &Gedächtnis oder &Gefühl oder &Kreativität oder &Phantasie)	22	0,0021 pMW	44 %
(Stimulieren %+w1,s0 (Sie oder sie oder wir)) /+w3,s0 (&Fähigkeit oder &Geist oder &Gedächtnis oder &Gefühl oder &Kreativität oder &Phantasie)	2	0,0002 pMW	4 %
Summe	50		100 %
&Stimulation /-w2,s0 (&emotional oder &geistig oder &kognitiv oder &psychisch)	**52**	**0,0050 pMW**	**81,25 %**
&Stimulierung /-w2,s0 (&emotional oder &geistig oder &kognitiv oder &psychisch)	13	0,0012 pMW	18,75 %
(Stimulieren %+w1,s0 (Sie oder sie oder wir)) /-w2,s0 (&emotional oder &geistig oder &kognitiv oder &psychisch)	0	0,0000 pMW	0,00 %
Summe	64		100 %

Tab. 6: Verteilung der Konkurrenzformen *Stimulation*, *Stimulierung*, *Stimulieren* mit den substantivischen Kookkurrenten *Fähigkeit*, *Geist*, *Gedächtnis*, *Gefühl*, *Kreativität*, *Phantasie* sowie mit adjektivischen Kookkurrenten *emotional*, *geistig*, *kognitiv*, *psychisch* im DeReKo-W (Stand 05/2022)

Die Ergebnisse der Kookkurrenzanalyse zeigen, dass beide Derivate in Syntagmen mit den in der Tabelle erwähnten Kookkurrenten erheblich seltener zu verzeichnen sind als es im Kontext der körperlichen Stimulation der Fall ist. Dabei ist zu sehen, dass *Stimulation* sowie *Stimulierung* mit rechten substantivischen Kookkurrenten im DeReKo-W eine vergleichbare Vorkommenshäufigkeit aufweisen, die $f_{(p)}$ der *-ion*-Bildung beträgt 52 % gegenüber 44 % bei dem Derivat auf *-ierung*. Bei der Durchsicht der Kookkurrenzen für *Stimulierung* macht sich bemerkbar, dass die *-ion*-Bildung mitunter auch mit anderen Substantiven kookkurriert wie z. B. *Intellekt*, *Psyche* und *Unterbewusstsein*, die jedoch nicht als rechte Kookkurrenten von *Stimulation* zu verzeichnen sind. Im folgenden Beleg tritt das Derivat auf *-ierung* im Kontext der Beeinflussung des Unterbewusstseins von Computerspielern durch die Werbeindustrie in Erscheinung:

(3) *Geheime Verführer lassen bei Spieleriesen die Kasse klingeln*
*Die **Stimulierung** des Unterbewußtseins ist in der Werbeindustrie nichts Neues. Neu ist aber, daß jetzt auch Hersteller von Computerspielen zu diesen Mitteln greifen.* (DeReKo-W: C96/JAN.00078 COMPUTER ZEITUNG, 11.01.1996, S. 18; US-Medienexperten warnen vor Suggestion am Computer)

Die Konkurrenzform auf *-ion* lässt sich ohne Bedeutungsunterschied verwenden, der Substitutionstest ergibt den Satz (3a) *Die **Stimulation** des Unterbewußtseins ist in der Werbeindustrie nichts Neues*. Das Syntagma *Stimulation des Unterbewußtseins*/ *Unterbewusstseins* ist im DeReKo-W zwar kein einziges Mal hinterlegt, Belege sind jedoch im GBKD zu finden (5 einsehbare Belege für *Stimulation des Unterbewußtseins*/ *Unterbewusstseins*, 4 für *Stimulierung des Unterbewußtseins* / *Unterbewusstseins*). Was die Infinitivkonversion *Stimulieren* betrifft, ist sie mit dem Kookkurrenzpartner *Unterbewußtsein*/ *Unterbewusstsein* im GBKD nicht zu verzeichnen. Die Infinitivkonversion ist hier meist nur vereinzelt mit einigen Kookkurrenten wie *Fähigkeit* (2 einsehbare Belege), *Geist* (2), *Kreativität*, (4) *Phantasie* (6) anzutreffen, was auf eine niedrige funktionale Auslastung der Infinitivkonversion auch in diesem Korpus hindeutet. Beim Vergleich der regionalen Distribution ist zu beobachten, dass das *-ion*-Derivat diesmal nicht in Texten Schweizer Provenienz ($f_{(r)}$ = 0,0018 pMW), sondern in Texten aus Deutschland verzeichnet ist ($f_{(r)}$ = 0,0028 pMW), noch weniger häufig sind Belege in Texten österreichischer Herkunft zu finden ($f_{(r)}$ = 0,0015 pMW).

Während die konkurrierenden Derivate in Syntagmen mit substantivischen Kookkurrenzpartnern im Kontext der Psychologie eine vergleichbare Distribution aufweisen, lässt sich mit den in der obigen Tabelle genannten adjektivischen Attributen vornehmlich das Derivat auf *-ion* verzeichnen, seine $f_{(p)}$ beträgt fast 82 % gegenüber dem Derivat auf *-ierung*, dessen $f_{(p)}$ lediglich bei rund 18 % liegt. Dies zeigt, dass sich die Art der syntaktischen Einbettung auf die Distribution beider Synonyme auswirken kann. Die Infinitivkonversion ist mit den oben genannten attributiven Adjektiven im GBKD meist nicht belegt, nur äußerst selten sind Syntagmen wie *emotionales* (4) oder *kognitives* (2) *Stimulieren* zu verzeichnen. Im Hinblick auf die regionale Verteilung macht sich eine ähnliche Distribution bemerkbar wie mit den substantivischen Kookkurrenzpartnern, diesmal ist die *-ion*-Bildung dennoch etwas häufiger zu verzeichnen als in Texten bundesdeutscher und österreichischer Herkunft (CH: $f_{(r)}$ = 0,0055, DE: 0,051, AT: 0,038).

Während im Kontext der körperlichen und auch psychischen Stimulation das Derivat auf *-ion* häufiger zu verzeichnen ist, zeigen die dunkelgrauen Cluster A1-A5 sowie B1-B2 in der obigen CNS-Karte, dass im Kontext der Wirtschaft, der Finanzen und der Politik die *-ung*-Bildung dominiert. Auf diese Themenbereiche weisen zahlreiche substantivische Ausdrücke hin, wie z. B. *Armutsbekämpfung*, *Beschäftigungseffekt*, *Binnennachfrage*, *Budgetsanierung*, *Fiskal-*, *Geld-*, *Staatspolitik*, *-ausgabe*, *Konjunkturbelebung*, *Kostensenkung*, *Staatsfinanzen*, *Steuerentlastung*, *-senkung*, *Wettbewerbsfähigkeit* sowie die Adjektive wie *fiskalisch*, *geldpolitisch*, *inflationsfrei*, *nachhaltig*. Das vom CCDB-Tool angezeigte Verhältnis *-ion*:*-ierung* beträgt in einigen Clustern wie A3 und A4 sogar 0:100, in den anderen liegt der Anteil auch zugunsten der *-ung*-Bildung wie B5 (11:89). Das Konkurrenzverhältnis beider Derivate sowie der Infinitivkonversion wird nachfolgend anhand von ausgewählten substantivischen und adjektivischen Kookkurrenzpartnern analysiert.

Suchanfrage im DeReKo-W	$f_{(a)}$	$f_{(r)}$	$f_{(p)}$
&Stimulation /+w3,s0 (&Arbeitsmarkt oder &Konsum oder &Konjunktur oder &Nachfrage oder &Wettbewerb oder &Wirtschaftswachstum oder &Wirtschaft)	56	0,0053 pMW	5,36 %
&Stimulierung /+w3,s0 (&Arbeitsmarkt oder &Konsum oder &Konjunktur oder &Nachfrage oder &Wettbewerb oder &Wirtschaftswachstum oder &Wirtschaft)	**981**	**0,0936 pMW**	**93,88 %**
(Stimulieren %+w1,s0 (Sie oder sie oder wir)) /+w3,s0 (&Arbeitsmarkt oder &Konsum oder &Konjunktur oder &Nachfrage oder &Wettbewerb oder &Wirtschaftswachstum oder &Wirtschaft)	8	0,0008 pMW	0,77 %
Summe	1045		100 %
&Stimulation /-w2,s0 (&fiskalisch oder &fiskalpolitisch oder &finanzpolitisch oder &monetär oder &staatlich oder &wirtschaftlich)	14	0,0013 pMW	8,59 %
&Stimulierung /-w2,s0 (&fiskalisch oder &fiskalpolitisch oder &finanzpolitisch oder &monetär oder &staatlich oder &wirtschaftlich)	**149**	**0,0142 pMW**	**91,41 %**
(Stimulieren %+w1,s0 (Sie oder sie oder wir)) /-w2,s0 (&fiskalisch oder &fiskalpolitisch oder &finanzpolitisch oder &monetär oder &staatlich oder &wirtschaftlich)	0	0,0000 pMW	0,00 %
Summe	163		100 %

Tab. 7: Verteilung der Konkurrenzformen *Stimulation*, *Stimulierung*, *Stimulieren* mit den substantivischen Kookkurrenten *Arbeitsmarkt*, *Konsum*, *Konjunktur*, *Nachfrage*, *Wettbewerb*, *Wirtschaftswachstum*, *Wirtschaft* sowie mit adjektivischen Kookkurrenten *fiskalisch*, *fiskalpolitisch*, *finanzpolitisch*, *monetär*, *staatlich*, *wirtschaftlich* im DeReKo-W (Stand 05/2022)

Die durchgeführte Kookkurrenzanalyse im DeReKo-W bestätigt, was bereits aus der CNS-Karte für *Stimulation* / *Stimulierung* hervorgeht: Im Kontext der Wirtschaft, der Finanzen und der Politik überwiegt eindeutig das Derivat auf *-ierung*, wobei seine $f_{(p)}$ mit den in der Tabelle angeführten

rechten substantivischen Kookkurrenten fast 94 % beträgt. Die Konkurrenzform auf *-ion* ist mit diesen Kookkurrenten zwar belegt, ihre $f_{(p)}$ ist jedoch wesentlich geringer und liegt lediglich bei rund 5 %. Die insgesamt seltener auftretende Infinitivkonversion ist nur mit den Kookkurrenten *Nachfrage*, *Konjunktur* und *Wirtschaft* zu verzeichnen. Auch im GBKD sind diese Syntagmen äußerst selten oder kein einziges Mal zu finden. Im folgenden Beleg kommt die Infinitivkonversion *Stimulieren* mit dem Kookkurrenten *Nachfrage* vor, und zwar im Kontext der Thematisierung der aktuellen wirtschaftlichen Lage im Bereich der Autoindustrie.

(4) *Die Corona-Krise dürfte davon einiges verbraucht haben, aber diese Firmen befinden sich nicht im Existenzkampf. Und doch ist ein* ***Stimulieren*** *der Nachfrage bedenkenswert. Die Industrie war schon vor der Seuche unter Anspannung aufgrund des Technikwandels.* (DeReKo-W: U20/APR.02429 Süddeutsche Zeitung, 22.04.2020, S. 4; AUTOINDUSTRIE)

In diesem Beleg können beide Derivate bedeutungsgleich gebraucht werden (4a/b) *Und doch ist eine* ***Stimulierung/ Stimulation*** *der Nachfrage bedenkenswert*. Gebräuchlicher scheint, wie bereits erwähnt, die *-ung*-Bildung zu sein. Ähnliches zeigen die Kookkurrenzen mit den adjektivischen Attributen, wobei *Stimulation* im DeReKo-W nur mit den Kookkurrenten *fiskalpolitisch*, *monetär*, *staatlich*, *wirtschaftlich* anzutreffen ist. Ähnliches trifft auch auf das GBKD zu. Die eher selten auftretenden *-ion*-Derivate sind im DeReKo-W am häufigsten in Texten Schweizer Provenienz anzutreffen ($f_{(r)}$ = 0,0086 pMW), wobei die $f_{(r)}$ in Texten aus Österreich eine vergleichbare Frequenz aufweist ($f_{(r)}$ = 0,0075 pMW). In Texten bundesdeutscher Herkunft ist das *-ion*-Derivat etwa zweimal weniger hinterlegt ($f_{(r)}$ = 0,0040 pMW). Es ist dennoch wichtig anzumerken, dass die $f_{(r)}$ des Derivats auf *-ierung* auch in diesem Fall in Texten aus der Schweiz am höchsten ist ($f_{(r)}$ = 0,2974 pMW), und zwar ist diese fast 3,6-mal höher als in Texten aus Österreich ($f_{(r)}$ = 0,0828 pMW) und rund 5,8-mal höher als in Texten bundesdeutscher Provenienz ($f_{(r)}$ = 0,0510 pMW).

Eine sehr geringe Vorkommenshäufigkeit ist auch bei der Konversion des infinitivischen Syntagmas *Stimuliertwerden* zu beobachten, die im ‚DOW' als Bedeutungsparaphrase bei beiden Derivaten und im ‚BWDW' nur beim Derivat *Stimulierung* erwähnt ist. Im DeReKo-W ist diese Konkurrenzform nicht hinterlegt, im GBKD finden sich nur einige wenige Belege, die im Kontext sexueller oder geistiger Stimulation bzw. im Kontext der Thematisierung soziologischer, ökonomischer und psychologischer Aspekte des Konsums Verwendung finden, wie im folgenden Beispiel aus dem GBKD:

(5) *Die freie Zeit erstreckt sich bisher nur auf wenige Stunden, sie wird durch das Anstrengende und das Fremdbestimmte der langen Berufsarbeit stark belastet, daher ist sie vornehmlich der Regeneration gewidmet, und daher wird Regeneration nicht so sehr in kreativer Muße gesucht als vielmehr in Ablenkung, im passiven* ***Stimuliertwerden*** *durch Konsum.* (GBKD: Rosenkranz, D./Schnieder, N. (2013): Konsum: soziologische, ökonomische und psychologische Perspektiven, S. 291.)

Nachfolgend wird das Augenmerk auf die Distribution beider Konkurrenzformen im Bereich der Komposition gerichtet. Die Suchanfrage *&Stimulation* (Option: Lemmatisierung: Komposita) liefert 487 verschiedene Formen und 8.885 Treffer, davon stellen 483 Determinativkomposita mit der *-ion*-Bildung als Bestimmungs- oder als Grundwort dar (die restlichen sind Simplizia in verschiedenen Schreibvarianten), wovon insgesamt 3.050 Treffer Komposita sind (etwa 34,34 % aller Treffer für die genannte Suchanfrage). Die Wortbildungsprodukte spiegeln die kontextuelle Distribution des *-ion*-Derivats wider, die im Rahmen der obigen Kookkurrenzanalysen thematisiert wurden. Unter den am häufigsten auftretenden Komposita mit der unmittelbaren Konstituente *Stimulation* sind diejenigen zu finden, die dem Kontext menschlicher bzw. tierischer Körper angehören wie beispielsweise *Hirnstimulation* ($f_{(a)}$ = 668), *Magnetstimulation* (379), *Muskelstimulation* (199), *Tiefenhirnstimulation* (185), *Nervenstimulation* (147). Die Komposita *Gleichstromstimulation* (46), *Stimulationselektroden* (42) bringen physikalische bzw. technische Aspekte der Stimulation zum Ausdruck. Erheblich niedriger ist die Vorkommenshäufigkeit der Zusammensetzungen, die auf die

Themenbereiche Wirtschaft / Finanzen und Politik hindeuten wie z. B. *Stimulationsprogramm* (30), *Nachfragestimulation* (20), *Stimulationspaket* (16).

Die Suchanfrage *&Stimulierung* liefert mehr als zweimal weniger verschiedene Formen (173), davon 169 verschiedene Komposita. Von den insgesamt 5.571 Treffern sind 2.308 Determinativkomposita (41,43 % aller Treffer). Die entsprechenden Wortbildungsprodukte manifestieren, dass sie insbesondere im Kontext der Wirtschaft / Finanzen und der Politik Verwendung finden. Zu den häufigsten Komposita gehören z. B. *Stimulierungsmaßnahme* (530), *Stimulierungspaket* (520), *Stimulierungsprogramm* (301), *Konjunkturstimulierung* (237), *Nachfragestimulierung* (134), *Konjunkturstimulierungspolitik* (71). Eine wesentlich niedrigere $f_{(a)}$ weisen Komposita auf, die im Kontext der Stimulation des menschlichen bzw. tierischen Körpers auftreten wie *Hormonstimulierung* (9), *Immunstimulierung* (4), *Keimstimulierung* (4), *Hirnstimulierung* (4).

5. Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die konkurrierenden bedeutungsgleichen Derivate *Stimulation* und *Stimulierung* in den untersuchten Korpora in verschiedenen Kontexten eine unterschiedliche Distribution aufweisen. Insbesondere im Kontext der Medizin bzw. der Technik, in dem es sich häufig um eine Stimulation des menschlichen bzw. tierischen Körpers (z. B. im Rahmen verschiedener experimenteller Versuche) bzw. deren Organe oder körpereigener Systeme oder Rezeptoren im Rahmen medizinischer Eingriffe oder Behandlungen bzw. um eine erotische oder sexuelle Stimulation handelt, herrscht das Derivat auf *-ion* vor. Dies trifft auch auf den Themenbereich Technik zu, wobei beispielsweise verschiedene Methoden der Rohstoffgewinnung thematisiert werden. Das Vorherrschen der *-ion*-Bildung in diesen Kontexten bestätigen die durchgeführten Kookkurrenzanalysen in verschiedenen Korpora sowie die Kookkurrenzprofile mithilfe des CCDB-Tools. Die Kookkurrenzanalyse mit nachgestellten substantivischen Kookkurrenzpartnern im DeReKo-W zeigt, dass die proportionale Frequenz *-ion*:*-ierung* in diesem Kontext bei rund 77 %:22 % liegt und mit vorangestellten adjektivischen Kookkurrenten rund 81 %:19 % beträgt.

Seltener sind die Derivate im DeReKo-W im Kontext der Psychologie hinterlegt, wobei die Belege auf geistige, kognitive oder emotionale Stimulation hindeuten. Bei substantivischen Kookkurrenzpartnern ist das Derivat auf *-ion* etwas häufiger zu verzeichnen als die *-ung*-Bildung, der Unterschied bezüglich der $f_{(p)}$ fällt jedoch nicht so hoch aus (*-ion*:*-ierung* = 52 %:44 %). Ein deutlicher Unterschied in der $f_{(p)}$ lässt sich dennoch bei vorangestellten adjektivischen Attributen beobachten, hier beträgt die $f_{(p)}$ *-ion*:*-ierung* 81 %:19 %.

Im Gegensatz dazu stehen die Themenbereiche Wirtschaft / Finanzen / Politik, in denen die Parallelbildungen meist im Kontext verschiedener finanzpolitischer und staatlicher Maßnahmen und Programme gebraucht werden, die zum Wirtschaftswachstum, zur Ankurbelung der Nachfrage oder zur Stimulierung des Wettbewerbs beitragen sollen. Hier manifestieren sich klare Präferenzen beim Gebrauch des Derivats *Stimulierung*, seine $f_{(p)}$ beträgt in Syntagmen mit ausgewählten substantivischen sowie adjektivischen Kookkurrenzpartnern rund 94 % resp. 91 %. In allen oben erwähnten Kontexten macht sich bemerkbar, dass die funktionale Auslastung der Infinitivkonversionen *Stimulieren* und *Stimuliertwerden* nur sehr gering ist, da diese nur äußerst selten zu verzeichnen sind, und dies nicht nur im öffentlichen Sprachgebrauch, sondern auch im Rahmen der Fachkommunikation.

Was die Komposition betrifft, sind im DeReKo-W einige konkurrierende Formen hinterlegt wie *Hirnstimulation* / *Hirnstimulierung*, *Nachfragestimulation* / *Nachfragestimulierung*, *Stimulationsprogramm* / *Stimulierungsprogramm* u. a. Diese spiegeln jedoch ihre unterschiedliche Distribution in entsprechenden Kontexten, die im Rahmen der durchgeführten Kookkurrenzanalysen beschrieben wurden, wider.

Ausgehend von den in den untersuchten Wörterbüchern angeführten Interpretamenten kann konstatiert werden, dass die Informationen zum Gebrauch ergänzt werden könnten, indem beispielsweise der kontextuelle Gebrauch stärker berücksichtigt und mit entsprechenden stilistischen

Markierungen versehen würde, z. B. *Stimulierung* (Gebrauch Medizin – *selten*), *Stimulation* (Gebrauch Wirtschaft – selten) u. Ä.

Literaturverzeichnis:

Primärliteratur:

Gedruckte Wörterbücher:

‚BWDW' = Krome, Sabine (Hrsg.) (2011a): *Brockhaus, Wahrig, Deutsches Wörterbuch*. 9., vollst. neu bearb. und aktualisierte Aufl. Gütersloh; München: Wissenmedia in der Inmedia-ONE--GmbH. ISBN 978-3-577-07595-4.

‚DUW' = Dudenredaktion (Verf.) (2015): *Duden – Deutsches Universalwörterbuch*. Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. 8., überarb. und erw. Aufl. Berlin: Bibliographisches Institut GmbH. ISBN 978-3-411-05508-1.

Elektronische Wörterbücher:

‚DuFWB' = Kunkel-Razum, Kathrin (Hrsg.) (2015): *Duden. Das Fremdwörterbuch*. Unentbehrlich für das Verstehen und den Gebrauch fremder Wörter. hrsg. von der Dudenredaktion. 11., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl. Berlin: Dudenverl. ISBN 978-3-411-04061-2.

Online-Wörterbücher:

‚DOW' = Dudenredaktion (o. J.): *Duden Online-Wörterbuch*. Zugänglich unter https://www.duden.de/ [22.08.2022].

‚DWDS' = *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, <https://www.dwds.de/>, [30.05.2022].

Elektronische Korpora und Korpustools:

CCDB: Belica, Cyril (2001–2022): *Kookkurrenzdatenbank CCDB*. Eine korpuslinguistische Denk- und Experimentierplattform für die Erforschung und theoretische Begründung von systemisch-strukturellen Eigenschaften von Kohäsionsrelationen zwischen den Konstituenten des Sprachgebrauchs. © 2001–2022. Institut für Deutsche Sprache, Mannheim. Zugänglich unter: http://corpora.ids-mannheim.de/ccdb/. Letzter Zugriff am [30.05.2022].

DeReKo: Institut für Deutsche Sprache Mannheim (2022): *Deutsches Referenzkorpus* (DeReKo-2022-I). W-öffentlich – alle öffentlichen Korpora des Archivs W (mit Neuakquisitionen). Zugänglich unter: https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web. Letzter Zugriff am [30.05.2022].

DWDS-DZ: Referenz- und Zeitungskorpora des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache. Zugänglich unter https://www.dwds.de. Letzter Zugriff am [30.05.2022].

GBKD: *Google Books Korpus* (Deutsch) (2022). Zugänglich unter: https://books.google.com/. Letzter Zugriff am [30.05.2022].

Google Books NGram Viewer. Zugänglich unter https://books.google.com/ngrams. Letzter Zugriff am [30.05.2022].

WUL-DN: Leipzig Corpora Collection (2018): *Deutsches Nachrichten-Korpus basierend auf Texten gecrawlt 2018*. Leipzig Corpora Collection. Dataset. Zugänglich unter: https://corpora.uni--leipzig.de/de?corpusId=deu_newscrawl-public_2018. Letzter Zugriff am [22.08.2022].

Sekundärliteratur:

Bickmann, Hans-Jürgen (1978): Synonymie und Sprachverwendung. Verfahren zur Ermittlung von Synonymklassen als kontextbeschränkten Äquivalenzklassen. Tübingen.

Gardt, Andreas (2014): Was ist eigentlich ein Synonym? Wörter, Dinge und Sprachgemeinschaft. In: Eickhoff, Birgit (Hrsg.): *Duden, Das Synonymwörterbuch: ein Wörterbuch sinnverwandter Wörter*. 6., vollst. überarb. Aufl. Berlin, S. 18–27.

Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hrsg.) (2016): *Metzler Lexikon Sprache*. 5. Aufl. Stuttgart

Grimm, Hans Jürgen (1973): Zur semantischen Differenzierung bedeutungsnaher deutscher Substantive. In: *DaF*, S. 292–301.

Hahn, Marion (2002): *Die Synonymenlexikografie vom 16. bis zum 20. Jahrhundert. Historische Entwicklung und kommentierte Bio-Bibliografie*. Heidelberg.

Hauser, Bernhard / Humpert, Winfried (2009): *Signifikant? Einführung in statistische Methoden für Lehrkräfte*. Zug.

Heringer, Hans Jürgen (2012): *Chunking*. Synonymik des Deutschen korpusbasiert. Tübingen.

Hümmer, Christiane (2007): *Synonymie bei phraseologischen Einheiten*. Frankfurt u. a.

Kratochvílová, Iva (2011): *Kollokationen im Lexikon und im Text*. Berlin.

Lemnitzer, Lothar/ Zinsmeister, Heike (2015): *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. 3., durchgesehene und erweiterte Auflage. Tübingen.

Marková, Věra (2012): *Synonyme unter dem Mikroskop. Eine korpuslinguistische Studie*. Tübingen

Meindl, Claudia (2011*): Methodik für Linguisten. Eine Einführung in Statistik und Versuchsplanung*. Tübingen.

Mostýn, Martin (2019): Parallelbildungen auf *-ation* und *-ierung* aus korpuslinguistischer Perspektive – was zeigt der Signifikanztest? In: Vaňková, Lenka (Hrsg.): *Das Fachwort in der Tagespresse*. (= Forum für Fachsprachen-Forschung 159). 1. Aufl. Berlin, S. 63–96.

Šemelík, Martin (2016): Noch zu *Ge-*…(*-e*) vs. -(*er*)*ei*. Eine korpuslinguistische und lexikographische Betrachtung. In: *Deutsche Sprache 3/44*, S. 235–260.

Staffeldt, Sven (2012): Wie öffentlich ist die Hand? Über Sinn und Unsinn eines Signifikanztests in der Korpuslinguistik. In: *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis. Studia Germanistica*, Nr. 11, S. 101–110.

Storjohann, Petra (2015): Sinnrelationale Wortschatzstrukturen: Synonymie und Antonymie im Sprachgebrauch. In: Hass, Ulrike / Storjohann, Petra (Hrsg.): *Handbuch Wort und Wortschatz*. Berlin; Boston, S. 248–273.

Storjohann, Petra (2016): *Kookkurrenz aus korpuslinguistischer Sicht*. Heidelberg.

Wellmann, Hans (1975b): *Deutsche Wortbildung. Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache*. Zweiter Hauptteil: *Das Substantiv*. Düsseldorf

Wiegand, Herbert Ernst (1976): Synonymie und ihre Bedeutung in der einsprachigen Lexikographie. In: Moser, Hugo (Hrsg.): *Probleme der Lexikologie und Lexikografie*. Düsseldorf, S. 118–180.

Internetquellen:

Belica, Cyril (1995): *Statistische Kollokationsanalyse und -clustering. Korpuslinguistische Analysemethode*. © 1995 Institut für Deutsche Sprache, Mannheim. Zugänglich unter http://corpora.ids-mannheim.de/ccdb/ [15.05.2022].

Belica, Cyril / Keibel, Holger / Kupietz, Marc / Perkuhn, Rainer / Vachková, Marie (2009): Putting Corpora into Perspective. Rethinking synchronicity in corpus linguistics. In: Mahlberg, Michaela / González-Díaz, Victorina / Smith, Catherine (eds.): *Proceedings of the Corpus Linguistics Converence 2009*. Zugänglich unter: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/4739. Letzter Zugriff am [03.05.2022].

Keibel, Holger / Belica, Cyril (2007): CCDB: *A Corpus-Linguistic Research and Development Workbench*. Proceedings of the 4th Corpus Linguistics conference. Birmingham. Zugänglich unter: http://corpora.ids-mannheim.de/cl2007-134.pdf. Letzter Zugriff am [03.05.2022].

Perkuhn, Rainer / Belica, Cyril (2004): *Eine kurze Einführung in die Kookkurrenzanalyse und syntagmatische Muster. Institut für Deutsche Sprache,* Mannheim. Zugänglich unter: http://www1.ids-mannheim.de/kl/misc/tutorial.html. Letzter Zugriff am [07.05.2022].

Aufgeklärter Stilwandel in Prag: Karl Heinrich Seibts Abhandlung über die Unterschiede der „Schreibarten“ (1768)*

Karsten RINAS

Abstract

Enlightened style change in Prague: Karl Heinrich Seibt's essay on the differences in writing styles (1768)

This article discusses an essay by Karl Heinrich Seibt on differences in writing styles. The essay was published in Prague in 1768. It reflects important changes in writing practices that occurred in the Age of Enlightenment. Seibt's essay is interesting because it recommends the usage of very progressive writing styles that come close to early Romantic approaches (the 'Sturm und Drang'). On the other hand, Seibt also defends a very traditional (periodical) style in official or formal contexts. It is argued that this sharp contrast is a consequence of Seibt's difficult role as a teacher of modern language style in the traditional Habsburg Empire.

Keywords: stylistic change, Enlightenment, early Romanticism, rhetorical period, punctuation

DOI: 10.15452/StudiaGermanistica.2022.30.0002

1. Einleitung

Der Gegenstand dieses Beitrags ist eine stiltheoretische Abhandlung von Karl Heinrich Seibt, die im Jahre 1768 unter dem Titel ‚Von dem Unterschiede des zierlichen, des Hof- und Curialstyls' in Prag veröffentlicht wurde. Einerseits sollen deren zentrale Aussagen referiert, andererseits sollen diese vor dem Hintergrund zeitgenössischer sprach- und stiltheoretischer Diskurse gewürdigt werden. Hierbei sollen auch regionale Aspekte berücksichtigt werden, also der Prager (bzw. böhmische) Kontext, aber auch der Kontext des Habsburgerreichs. Diese Überlegungen münden in die Frage, ob in Seibts Abhandlung nicht auch Spezifika erfasst sind, die sich später als Besonderheiten des österreichischen Deutsch manifestierten.

* Diese Studie ist entstanden im Rahmen des von der Tschechischen Forschungsgemeinschaft (GAČR) geförderten Projekts ‚Dějiny teorie české interpunkce v evropském kontextu' (Nr. 20-04735S).

2. Stil- und Sprachwandel in der Aufklärung

Die Veröffentlichung von Seibts Text fällt in die Aufklärungszeit – und damit in eine Epoche, die durch grundlegende sprachstilistische Wandlungen gekennzeichnet war. Dieser Hintergrund soll im Folgenden skizziert werden.

Die europäische Sprachkultur der Frühen Neuzeit war in hohem Maße an theoretischen und praktischen Vorbildern der griechisch-lateinischen Antike orientiert. Besonders stark wirkte das Vorbild Ciceros, dem zufolge Texte in Form von aufwendig und kunstvoll, vor allem aber auch symmetrisch gestalteten Perioden realisiert werden sollten.[1] In der älteren Sprachtheorie werden derlei Perioden vorrangig durch rhythmische und semantische Faktoren charakterisiert:[2] Die Periode wird definiert als eine selbständige Wortverbindung, welche sowohl im Hinblick auf ihre Bedeutung als auch aus rhythmischer Sicht als abgeschlossen empfunden wird. Zudem sind in der Periode „mehrere Gedanken so aufeinander bezogen [...], dass anfangs eine Spannung entsteht, die am Ende ihre Auflösung erfährt“ (Staab 2009:1502). Gerade dieses Moment von Spannungsaufbau und -auflösung macht ihre gedankliche Geschlossenheit aus.

Eine rhythmisch und inhaltlich vollständige Periode kann in zwei hierarchisch aufeinander folgende (und somit unterschiedlich komplexe) Wortgruppen untergliedert werden:

(i) das Kolon = eine Wortgruppe mit eigenem rhythmischen Spannungsbogen, die jedoch inhaltlich ergänzungsbedürftig ist;
(ii) das Komma = eine rhythmisch und semantisch unvollständige, aber dennoch lautlich herausgehobene und abgrenzbare Wortgruppe.

Hier ein historisches Beispiel für eine Periode, in der diese Wortgruppen bestimmt sind:

(1) ***Nachdem*** *ich die Ehre genossen/zu seiner Hochzeitlichen Festivität/als ein lieber Gast/invitiret zu werden****: Als*** *habe nicht allein ich/vor meine Persohn/solches über die massen hoch aestimiret****;*** *sondern ich kan gleichfalls nicht beschreiben/ was die gelibten Meinigen vor eine Vergnügung daraus geschöpffet haben*. [nach Weise 1691:249]

- Kolon 1: *Nachdem ich ... invitieret zu werden:*
- Kolon 2: *Als habe ...geschöpffet haben*
- Komma: *vor meine Persohn*

Das Beispiel illustriert die „Abgerundetheit“ einer idealen Periode: Mit dem einleitenden „Vorsatz“(*protasis*) (hier: Kolon 1) wird eine Spannung aufgebaut, die dann mit dem „Nachsatz“ (*apodosis*) (hier: Kolon 2) aufgelöst wird.

Im Frühneuhochdeutschen wurde eine Reihe sprachlicher Mittel etabliert, um diese Periodenstruktur zu verdeutlichen. Dies ist in der Forschungsliteratur wiederholt analysiert worden, besonders ausführlich von Lefèvre (2013) am Beispiel von Zeitungen des 17. Jahrhunderts. Auch Lefèvre bestimmt als Grundform der Periode die zweigliedrige Struktur aus Vorsatz (Protasis) und Nachsatz (Apodosis), welcher evtl. noch eine schlussfolgernde Klausel angefügt werden kann (S. 264f.); die Nahtstelle zwischen Protasis und Apodosis bezeichnet Lefèvre als ‚Akme‘ (S. 273). Lefèvre beschreibt nun detailliert, wie die relevanten Strukturpositionen durch lexikalische und syntaktische Mittel markiert wurden (Kap. 4). Hierzu einige Beispiele:

- Die Position der Akme ist prototypisch mit dem Korrelativum *so* gefüllt (S. 277):

(2) [P] *Wo solches Wetter continuiret* / [A] ***so*** *möchten wir wohl bald offen Wasser bekommen* (S. 277)[3]

- Oft werden hier auch die Korrelativa *als* und *also* gebraucht (vgl. Beispiel [1]).

[1] Zur symmetrischen Gestaltung von Perioden vgl. etwa Wells (1990:137f.).

[2] Vgl. zum Folgenden auch Rinas (2017:49–57).

[3] Dieses und die Beispiele (3) und (4) nach Lefèvre (2013). Die Abkürzungen in eckigen Klammern [P] und [A] stehen für *Protasis* und *Apodosis*.

- An der Akme finden sich häufig die Pronomina *derselbe* und *selbiger*, aber auch diverse andere pronominale Formen, u.a. *derowegen*:

(3) [P] *Unser Churfürst hat grosse Apparentz zu dem Würtzburger Bischofthum /* [A] ***derselbe*** *hält sich auff seinem Lusthause Gaybach annoch auff* (S. 284)

(4) [P] *Bey gegenwärtiger Heiligen Zeit wohnen Ihro Käysrl. und Königliche Majestät denen gewönlichen Andachten eyferigst bey /* [A] ***derowegen*** *dann auch die übrigen Geschäfften deß Hoffs biß nach denen Oster-Feyer-Tagen verschoben bleiben*. (S. 285)

- Ein prototypischer Konnektor am Beginn der Protasis ist (keineswegs immer und ausschließlich temporal zu verstehendes) *nachdem* (S. 317); vgl. Beispiel (1).

Der Gebrauch dieser Mittel wird in der Fachliteratur oft als zeittypisch und zudem als charakteristisch für den sog. „Kanzleistil“ angesehen.[4]

Dieser komplexe und kunstvolle Cicero-Stil wurde in der gesamten europäischen Sprachkultur allmählich durch schlichtere Schreibweisen verdrängt. Im deutschen Sprachraum geschah dies im Laufe des 18. Jahrhunderts, wobei v.a. dem Zeitraum zwischen 1730 und 1760 eine zentrale Bedeutung zukommt.[5] Blackall (1966) hat diesen Prozess ausführlich analysiert.[6] Er illustriert diesen Wandel an einem Vergleich der Stile von Thomasius und Gottsched (S. 69): Bei Thomasius wurde „die gleiche Satzform dazu verwendet“, „jede mögliche Thematik auszudrücken“; er pflegte also noch das gleichförmige periodische Schreiben im Sinne des Cicero-Stils. Hingegen richtet Gottsched „durch expressiven Gebrauch der Sprache seinen Gegenstand klar und greifbar vor unseren Augen auf, indem er den Klang und die Bewegung seiner Sprache selbst den Klang und die Bewegung dessen, was er beschreibt, bis zu einem gewissen Grade reproduzieren läßt.“ Entsprechend variiert Gottsched u.a. „den Satzrhythmus zu Ausdruckswecken“, indem er „längere, langsam sich fortbewegende, wohlausgewogene Sätze verwendet, wenn sein Thema weitläufig und reflektierenden Charakters ist“, andererseits jedoch auch „scharf rhythmisierte Sequenzen“ gebraucht, „um Ruhelosigkeit und Geschäftigkeit auszudrücken.“ – Das Schreiben wird somit variabler und dynamischer. Es geht nicht mehr darum, Ergebnisse eines Denkprozesses in einer standardisierten Form zu präsentieren; vielmehr soll der Text die Denkbewegungen widerspiegeln.[7]

Gerade Gottsched war ein besonders einflussreicher Repräsentant dieses Stilwandels, was sich auch darin zeigt, dass der besagte Zeitraum zwischen 1730 und 1760 als „Gottsched-Zeit“ etikettiert wurde.[8] (Alternativ wurde diese Phase auch als „Hochaufklärung“ bestimmt.[9])

Gottsched war jedoch nicht nur ein wichtiger Praktiker dieses Stils, sondern er setzte sich auch theoretisch auf kritische Weise mit dem traditionellen periodischen Schreiben auseinander, und zwar bereits 1727 in seiner Zeitschrift ‚Der Biedermann‘, wo „der eingeführte Juristische oder Hof- und Canzelley-*Stilus*“ u.a. für seine Komplexität kritisiert wird, welche beim Lesen bewirke, dass „man zuweilen etliche Blätter umkehren“ müsse, „ehe ein eintzigmal der Verstand einer Rede aus ist, und durch einen Punct beschlossen wird“. Zudem sei dieser Stil „altväterisch: und zwar wegen der vielen verlegenen Verbinds-Wörter, altfränckischen Redensarten, und seltsamen Formeln“ (1727:107f.).[10] Noch deutlicher formulierte Gottsched seine Distanzierung von dem traditionelleren periodischen

[4] Vgl. bereits Steinhausen (1889:121–123) sowie Blackall (1966:132) und Wells (1990:136–138).

[5] Vgl. Blackall (1966: Kap. II–V) und Lefèvre (2013: Kap. 4). Vgl. auch Schuster/Wille (2015).

[6] Zudem bietet Stöckmann (2001:133–162) eine Rekonstruktion dieses Wandels aus poetologischer Sicht.

[7] Vgl. Stöckmann (2001:142) und Ueding/Steinbrink (2011:102f.). Dies korreliert mit einer generellen Aufwertung des Denkprozesses gegenüber dem Denkresultat in der Aufklärung; vgl. etwa Baasner (2006:15f.).

[8] Im Übrigen kann dieser Zeitraum wiederum in mehrere Phasen untergliedert werden; vgl. hierzu die luzide Darstellung von Brenner (2011: Kap. 3).

[9] Vgl. Baasner (2006:8f. u. 70). Zum sprachhistorischen Hintergrund vgl. auch Hundsnurscher (1990:423–426).

[10] Vgl. auch Blackall (1966:134f.) und Ueding/Steinbrink (2011:126f.).

Stil sowie seine Vorstellungen von einem variableren, natürlicheren Schreiben in seiner ‚Ausführliche[n] Redekunst' (1736:267):[11]

> „Denn überhaupt ist dieses die Regel im guten Schreiben, daß man erst seine Sache recht verstehen, hernach aber die Gedanken davon so aufsetzen muß, wie sie einem beyfallen; ohne daran zu denken, ob man es mit einfachen oder zusammengesetzten Perioden verrichtet. Je mehr man darum bekümmert ist, desto gezwungener und unnatürlicher wird die Schreibart werden. Es läßt nichts lächerlicher, als wenn sich einfältige Stilisten immer mit ihrem **Obwohl, Jedennoch; Gleichwie, also; Nachdem, so; Alldieweil, dahero; Sintemal, und allermaßen** behelfen: Gerade als ob man nicht ohne diese Umschweife seine Gedanken ausdrücken könnte. Doch wenn man ja diese Schulkünste noch wissen und brauchen will: So bemühe man sich mehr einfache als zusammengesetzte Perioden zu machen. Man rede und schreibe, wie man im gemeinen Leben unter wohlgesitteten Leuten spricht: Als wo man solche Verbindungsformeln gar nicht brauchet. Man wird auch dergestalt viel deutlicher reden und schreiben, als wenn man immer eine Menge von Gedanken in einen weitläufigen Satz zusammen bindet."

Eine weitere einflussreiche Schrift, die den Stilwandel gleichermaßen reflektierte und beförderte, war Christian Fürchtegott Gellerts ‚Praktische Abhandlung von dem guten Geschmacke in Briefen' (1751).[12] Nach Gellert vertritt der Brief „die Stelle einer mündlichen Rede" und muss sich deshalb „der Art zu denken und zu reden, die in Gesprächen herrscht, mehr nähern, als einer sorgfältigen und geputzten Schreibart. Er ist eine freye Nachahmung des guten Gesprächs" (S. 3). Zugleich sollen die Briefe ‚natürlich' gestaltet sein, wobei letztlich eine intellektuelle und kommunikative Angemessenheit gefordert wird: „Wenn die Gedanken aus einander herzufließen scheinen; wenn keiner fehlt, der zum Verstande nöthig ist; wenn keiner da steht, der zu nichts dienet [...]; wenn dieß ist: so heißt der Zusammenhang in der Schreibart und in Briefen natürlich" (S. 31). Wie dies zu verstehen ist, lässt sich gut an Gellerts Auseinandersetzung mit einem traditionelleren Briefsteller von Juncker illustrieren. Juncker (1728) entfaltet eine stark an der Logik orientierte Brieflehre, deren Ausgangspunkt diverse Schemata (z. B. Syllogismen) sind. In diesem Sinne wird in einer sehr detaillierten formalistischen Weise ein Einladungsschreiben an einen Freund konzipiert, das schließlich in die folgende „Elaboration" mündet (S. 84f.):

(5) Monsieur
mon cher Ami,
Sie sind es nun von langer Zeit her überzeugt, daß ich kein Vergnügen geniessen kan, wenn Sie durch Ihre werthe Gesellschaft solches nicht gleichsam erst angenehm machen wollen. Da nun heute überaus schön Wetter ist, welches mich anreitzet eine Spatzier-Reise nach Taucha zu thun; So bitte mir die Ehre Dero Gesellschaft aus. Ich erwarte Sie in einer Stunde auf meiner Stube; und Sie werden so dann den Wagen bereit vor der Haus-Thüre finden. Ich bin mit aller Aufrichtigkeit
Monsieur
mon cher Ami,
Dero ergebenster Diener, N.N.

In seiner Abhandlung diskutiert Gellert (1751:65) dieses Beispiel und kritisiert hieran „das Gezwungene in der Verbindung und in den Perioden, das Matte, das Fremde in den Worten und Redensarten". Er entwirft ein alternatives Schreiben, wobei ihn die Überlegung leitet, wie man im direkten kultivierten Gespräch einen Freund einladen würde (S. 60–64). Hier das Ergebnis:

(6) *Liebster Freund!*
Fahren Sie doch heute mit mir spazieren. Es ist so schön Wetter. Untersuchen Sie nicht, wie viel Sie Vergnügen auf dieser Reise haben werden, denken Sie lieber daran, daß ich ohne Ihre Gesellschaft keins haben werde. Wenn Sie mir dieses sagten, so käme ich gewiß. Der Wagen ist schon bestellt. Wollen Sie kommen? Ja. (Gellert 1751:60)

[11] Vgl. hierzu etwa auch Blackall (1966:129) und von Polenz (1978:123f.).

[12] Vgl. Nickisch (1991:81f.), Vellusig (2000: Kap. 4), Brenner (2011:66–69). Vgl. auch Rinas (2017:128–131).

Vellusig (2011:168) hat die Strategie dieses Briefes analysiert und hervorgehoben, dass der hier artikulierte Wunsch nicht logisch abgeleitet, sondern als eine ungezwungene Aufforderung vorgetragen wird. Dem lässt sich hinzufügen, dass sich dieser Charakter bereits im ersten Satz im Gebrauch der Abtönungspartikel *doch* widerspiegelt. Diese unterstreicht nämlich die Aufforderung, ist aber zugleich auch typisch für dialogischen Gebrauch.[13] Darüber hinaus zeigen sich im Vergleich mit Junckers Brief deutliche Unterschiede in der syntaktischen Gestaltung: Juncker folgt dem binären Gliederungsprinzip der Periode von Protasis zu Apodosis (*Da nun... So bitte mir...* / *Ich erwarte... und Sie werden...*). Hingegen ist die Gestaltung bei Gellert viel variabler: Hypotaktische Konstruktionen wechseln sich mit sehr kurzen einfachen Sätzen ab. Hierin manifestiert sich der Übergang von der kunstvoll gestalteten Periode zum schlichteren, alltagsnäheren „Satz“[14] – eine Entwicklung, die nicht nur für die Schreibpraxis, sondern auch für die Sprachtheorie sehr folgenreich sein sollte.[15]

Die hier skizzierten Wandlungen vollzogen sich somit um die Mitte des 18. Jahrhunderts, einem Zeitraum, dessen geistesgeschichtliche Bedeutung wiederholt hervorgehoben wurde.[16] Es ist offensichtlich, dass diese Entwicklungen mit den für diese Zeit charakteristischen Strömungen der Zivilisationskritik und der Ablehnung des „Künstlichen“ zugunsten des „Natürlichen“ korrelieren, wie dies etwa von Rousseau propagiert wurde.[17] Sowohl Gottsched als auch Gellert rekurrieren explizit auf die Idee der „Natürlichkeit“. Allerdings ist ihre Auslegung dieser Idee noch recht gemäßigt: Beide orientieren sich am Vorbild eines kultivierten Dialogs (eines Gesprächs „unter wohlgesitteten Leuten“ bzw. eines „guten Gesprächs“), und beide betonen die Notwendigkeit, die Gedanken in sinnvoller Ordnung vorzutragen. Tendenziell ist Gellert jedoch radikaler, denn sein Ansatz mündet in die Empfehlung:

> „Man vergesse also die gewöhnlichen Künste der Briefsteller, wenn man natürliche Briefe schreiben will. Man bekümmere sich dafür um gute Briefe, man lese sie mit Aufmerksamkeit, mehr als einmal, und mache sich mit ihren Tugenden bekannt“ (1751:66).

Die stilistische Kunstfertigkeit soll demnach also eher durch Imitation oder durch ein rezeptiv erworbenes ‚Gefühl‘ erlangt werden. Diese Distanz zur Theorie betont Gellert auch gleich zu Beginn seiner Abhandlung:

> „Man braucht keine große Mühe, wenn man das Schöne und Schlechte in einem Briefe erklären, und noch weniger, wenn man es kennen will. Man darf nur die Natur und Absicht eines Briefs zu Rathe ziehen, und einige Grundsätze der Beredsamkeit zu Hülfe nehmen: so wird man sich die nöthigsten Regeln, welche die Briefe fodern, leicht entwerfen können.“ (1751:1)

Dies steht in einem gewissen Widerspruch zu der stärker an rhetorischen Prinzipien orientierten Konzeption Gottscheds.[18]

Am Verhältnis von Gottsched und Gellert spiegelt sich somit die Dynamik der Entwicklung wider.[19] In der Tat war die Abwendung vom periodenorientierten Kanzleistil ein Jahrzehnte in Anspruch nehmender, eskalierender Prozess, wobei den weniger radikalen Vorgängern regelmäßig eine „schwülstige“ Schreibweise bescheinigt wurde.[20] Dieser Trend setzte spätestens bei den „galanten“

---

[13] Zur pragmatisch-semantischen Analyse der Partikel *doch* vgl. etwa Rinas (2006: Kap. 5). Zur dialogischen Funktion der Abtönungspartikeln vgl. etwa Rinas (2006:127f.).

[14] Zu dieser Entwicklung vgl. auch Lefèvre (2012).

[15] Beispielsweise hat sich gerade infolge dieser Entwicklung der Terminus ‚Satz‘ in den Grammatiken (und Interpunktionslehren) etabliert. Vgl. hierzu Rinas (2017), v.a. Kap. 6 bis 8. Vgl. auch Rinas (2021a).

[16] Einschlägige Forschungsbeiträge werden referiert von Schröter (2011: Kap. 5).

[17] Vgl. etwa Stöckmann (2001:48f., 165–195) sowie Dinzelbacher (Hrsg.) (2008:672f.).

[18] Vgl. hierzu etwa Stauffer (1997:69f.) und Hlobil (2010:183).

[19] Zum Verhältnis von Gottsched und Gellert vgl. auch Gerken (1990), v.a. Kap. VI.

[20] Zur Kritik am ‚Schwulst‘ vgl. Schwind (1977). Vgl. auch Zymner (2007).

Autoren August Bohse (= Talander) und Christian Friedrich Hunold (= Menantes) ein[21] und führte über Benjamin Neukirch[22] zu Gottsched und Gellert.[23] Auch hier bewahrheitete sich also, dass die Revolution ihre Kinder frisst: Späteren Kritikern galten auch Autoren wie Bohse und Gottsched als Exponenten eines „Schwulst-Stils". Er wurde schließlich der gesamten Barockzeit attestiert.[24] Am Ende dieser Entwicklung stand das Propagieren völlig freier assoziativer Schreibweisen sowie des „Genies" außerhalb jedes Regelsystems in der Epoche des Sturm und Drang.[25]

In unserer Skizze des zeitgenössischen Hintergrunds muss auch der sogenannte „spätbarocke Sprachenstrei" berücksichtigt werden. Dessen zentrales Thema war die Frage, welche Varietät des Deutschen als Standardsprache („Hochsprache") anerkannt werden solle. Gottsched, der als Professor an der Universität Leipzig wirkte, propagierte das Ostmitteldeutsche (Sächsische) als Leitvarietät.[26] Namentlich im Süden des deutschsprachigen Raums stieß dieses Postulat teils auf erbitterten Widerstand.[27] Hierbei wurden auch häufiger konfessionelle Aspekte eingebracht: Der katholische Süden verwahrte sich gegen die Homogenisierungsversuche aus dem protestantischen Norden.[28] Dies galt auch für Österreich, wo Gelehrte wie Johann Balthasar Antesperg und Johann Siegmund Popowitsch sich gegen Gottscheds Standardisierungsbemühungen wandten.[29] Dieser Widerstand hatte jedoch wenig Erfolg. Gerade in Österreich konnte sich Gottscheds Schriftsprache schon früh durchsetzen, da Kaiserin Maria Theresia seinen Bemühungen gegenüber aufgeschlossen war und institutionelle Rahmenbedingungen schuf, um sie zu fördern. Hierzu gehörte etwa die Stärkung des deutschen Unterrichts an Universitäten und insbesondere die Schulreform von 1774.[30]

Obgleich die allmähliche Verdrängung der Periode und der (konfessionell eingefärbte) spätbarocke Sprachenstreit nicht unmittelbar zusammenhingen, gab es doch Verbindungen. Dies zeigte sich besonders deutlich bei dem aus dem Breisgau stammenden Benediktinerpater Augustin Dornblüth, welcher 1755 sein Werk ‚Observationes' veröffentlichte. In diesem Werk wird die Tradition der oberdeutschen Literatursprache ebenso verteidigt wie der traditionelle Kanzleistil. Dornblüth ist so konservativ, ja reaktionär, dass er sogar Kanzleitexte des ausgehenden 17. Jahrhunderts als Vorbild empfiehlt, nämlich „gute ältere Canzley = Gerichts = und Proceß = Schrifften (unter welchen ich die von Annis 1670. da das Cammer = Gericht noch zu Speyr ware, 1680. und 1690. reiner, zierlicher und natürlicher als die jüngere gefunden hab)" (1755:6). Dornblüth erweist sich hiermit als später Verfechter einer an lateinischen Vorbildern und dem barocken Kanzleistil orientierten „süddeutschen Reichssprache", deren Grundlagen wohl bereits im ausgehenden 16. Jahrhundert gelegt wurden.[31] Dieser – letztlich vergebliche – Versuch, einen älteren Standard zu etablieren, musste naturgemäß in eine Gegnerschaft zu Gottsched führen, welche in Dornblüths Werk auch reichlich ausgelebt wird.[32]

Dass die oben referierten Stilauffassungen von Gottsched und Gellert sich nahe standen, hatte auch regionale und institutionelle Gründe: Beide Autoren lehrten als Professoren an der Universität

[21] Vgl. Schwitalla (2002:189f.), Meyer (2008:437).

[22] Vgl. Schwind (1977:201–204), Nickisch (1991:80f.).

[23] Vgl. Schwitalla (2002:190f.); vgl. auch Nickisch (1991:81f.), Schwind (1977:205–257).

[24] Vgl. Zymner (2007: Sp. 715), Bremer (2008:137).

[25] Vgl. etwa Grimminger (Hrsg.) (1980:327–340), Brenner (2011: 84–90).

[26] Zu einem Überblick vgl. etwa Gardt (1999:§4.2) oder Krischke (2009:107–112), ausführlicher von Polenz (1994:133–180). Vgl. auch Hassler (2013:252–255).

[27] Vgl. etwa Schlosser (1985) oder Reiffenstein (1989).

[28] Derlei Stellungnahmen von Vertretern beider (konfessioneller) Lager werden von Rütter (2014:61–78) referiert.

[29] Zu dieser Entwicklung und ihren wichtigsten Protagonisten vgl. Rössler (1997:15–89). Zu Antesperg vgl. auch Mraz (1980) und Brekle et al. (Hrsg.) (1992:80–80), zu Popowitsch vgl. Faninger (1996) sowie Brekle et al. (Hrsg.) (2001:63–81).

[30] Vgl. hierzu Wiesinger (1995), v.s. S. 335–347, sowie Wiesinger (2002); vgl. auch von Polenz (1994:174–176). Zur sprachkulturellen Situation dieser Zeit vgl. auch Podavka (2021).

[31] Vgl. hierzu Mattheier (1989). Vgl. etwa auch von Polenz (1994:171f.).

[32] Vgl. etwa auch Blackall (1966:103–108) sowie Faulstich (2008:119–123).

in Leipzig, einem Zentrum der Aufklärung.[33] Gerade dies war der Kontext, in dem sie auch auf Karl Heinrich Seibt wirkten, wie im folgenden Abschnitt ausgeführt werden soll.

3. Karl Heinrich Seibt

Wir wollen kurz ein paar biographische Angaben zu Seibt anführen, die sich für unser Thema als relevant erweisen werden:[34]

Karl (Carl) Heinrich Seibt wurde um 1735 in Mariental in der Oberlausitz als Sohn eines Klostersekretärs geboren.[35] Er wuchs somit im deutsch-slawischen Grenzbereich auf, und schon in seiner Jugend gelangte er nach Böhmen. So besuchte er von 1745 bis 1750 das Piaristengymnasium im böhmischen Kosmanos (Kosmonosy), und von 1751 bis 1755 studierte er die Rechte an der Prager Universität. 1756 ging er nach Leipzig, wo er unter anderem bei Gottsched und Gellert studierte. 1762 kehrte er nach Prag zurück, und ein Jahr später ersuchte er bei Maria Theresia um eine Berufung als Professor der schönen Wissenschaften.[36] Dem Antrag wurde entsprochen; noch im Jahre 1763 wurde Seibt zum außerordentlichen Professor der schönen Wissenschaften und der Ethik ernannt. In dieser Funktion lehrte er Moral, Erziehungskunst, deutschen Stil und Geschichte.

Nach der Aufhebung des Jesuitenordens im Jahre 1775 wurde Seibt zum Direktor der Philosophischen Fakultät der Karls-Universität sowie zum Direktor dreier Prager Gymnasien ernannt. 1783 und 1784 war er Rektor der Prager Universität. 1785 wurde er zum ordentlichen Professor der Theologie und Philosophie ernannt. 1794 erhob man Seibt aufgrund seiner pädagogischen Verdienste in den Ritterstand. 1806 starb er in Prag

Dieser kurze Abriss lässt erkennen, dass Seibts akademische Laufbahn sehr erfolgreich verlief. Der Beginn seiner Prager Karriere ist hierbei zweifellos im Kontext der österreichischen Sprachreformen zu sehen:

> „Karl Heinrich Seibt sandte Maria Theresia sein Ansuchen 1763, zu einem Zeitpunkt, der besser gar nicht gewählt hätte sein können. Er fügte sich zwanglos in eine Tradition sprachreformatorischer Bemühungen ein, die ab der Mitte des 18. Jahrhunderts schrittweise von Wien aus institutionalisiert wurden.“ (Hlobil / Wögerbauer 2008:70)[37]

Darüber hinaus war es ein begünstigender Umstand, dass Seibt Katholik war, denn die Anstellung der protestantischen ‚Gottschedianer‘ war im Habsburgerreich schon aus formaljuristischen Gründen problematisch.[38]

Generell wird Seibts Tätigkeit in Prag als wichtig und einflussreich angesehen. So urteilt etwa schon Tomek (1849:335), Seibts Auftreten könne „als eine neue Epoche in Böhmens Kulturgeschichte angesehen werden.“[39] Hierbei wird insbesondere Seibts Rolle als Vermittler deutscher Literatur betont. Diese würdigte auch schon Pelzel (1791:301f.):[40]

> „Um die Mitte dieses Jahrhunderts fieng die deutsche Sprache an, so gar die Lehrstühle auf der prager Universität zu besteigen. Denn im J. 1764. fieng Herr Karl Heinrich Seibt, die schönen Wissenschaften in deutscher Sprache öffentlich zu lehren an. Dieser gelehrte Mann war es, der die Böhmen zuerst mit der schönen deutschen Muse und Litteratur bekannt machte, und ihnen einen Geschmak

[33] Vgl. hierzu Martens (Hrsg.) (1990), insbesondere den Beitrag von Hammerstein (1990).

[34] Vgl. hierzu etwa von Wurzbach (1877:326–328) oder Schamschula (1973:264–266). Weitere Quellen nennen Hlobil/Wögerbauer (2008:66, Fn. 1) und Hlobil (2012:121f., Fn.1).

[35] Als Geburtsjahr werden in der Literatur auch 1737 und 1738 aufgeführt; vgl. Hlobil & Wögerbauer (2008:66, Fn. 1).

[36] Eine detaillierte Analyse dieses Ansuchens bieten Hlobil/Wögerbauer (2008).

[37] Zu diesen Hintergründen vgl. auch schon Wotke (1907:79–85).

[38] Vgl. hierzu Hlobil/Wögerbauer (2008:71f.).

[39] Vgl. etwa auch Hlobil/Wögerbauer (2008:67–69).

[40] Vgl. auch Schamschula (1973:170). Vgl. auch schon Winter (1943:87f.).

> für dieselbe beibrachte. Es vergiengen kaum ein paar Jahre, so waren die vortrefflichen Schriften der deutschen schönen Geister in Jedermanns Händen. Sogar Damen, die bisher blos französische Litteratur kannten, lasen itzt einen Gellert, Hagedorn, Rabner, Gleim, Geßner, Kleist etc.: Die jungen Leute beiden Geschlechts lasen diese Schriften mit so viel Begierde, daß sie sie nicht so bald aus den Händen ließen. In Gärten, auf Spaziergängen und so gar auf öffentlichen Gassen traf man sie an, mit einem Wieland oder Klopfstock in der Hand. Hiedurch wurde nicht nur diese Sprache, sondern auch der deutsche Geist, der Geschmak und Litteratur unter den Böhmen immer mehr und mehr ausgebreitet."

Allerdings stieß Seibt mit seinen Vermittlungsbemühungen auch auf Widerstände, die sich in Anfeindungen und Intrigen äußerten. Eine (parteiische) Schilderung dieser Ereignisse bietet von Wurzbach (1877:326f.):

> „Seibt's Wirksamkeit an der Prager Hochschule war eine in jeder Hinsicht erfolgreiche und um so bedeutsamer, als es ihm nicht an großen und einflußreichen Widersachern fehlte, die ihn bei den maßgebenden Stellen und selbst bei der Kaiserin denuncirten und alle Mittel anwendeten, ihn zu verderben. An der Spitze seiner Gegner stand Graf Wieschnik in Prag und die Triebfeder seiner Verfolgung waren die zwei Exjesuiten Schönfeld und Herz und der damalige Bibliotheks-Custos Mende, welch letzterer ein verdorbenes Subject, das später mit Selbstmord endete, Auszüge aus seinen Schriften machte, einzelne Sätze aus ihrem Zusammenhange riß und in sophistischer Weise ihren Sinn verdrehte. Auch beschuldigte ihn Mende, daß er seinen Schülern verderbliche Schriften zur Lectüre empfohlen habe, kurz er brachte allerhand vor, um Seibt's Verhalten in das nachtheiligste Licht zu stellen, was auch zur Folge hatte, daß ein Klage-Protokoll gegen S. aufgenommen wurde, dessen Folgen nur durch die Gerechtigkeit der großen Kaiserin abgewendet wurden."

Ein Motiv dieses Angriffs auf Seibt bestand offenbar darin, dass Graf Wieschnik ein entschiedener Gegner der Aufklärung und hiermit verbundener Innovationsbestrebungen war.[41] Die Anschuldigung führte 1779 zur „Seibt-Affäre"; es kam zu Untersuchungen, doch konnte Seibt seinen Posten behaupten.[42] Auch einiger weiterer Angriffe konnte Seibt sich erwehren.

Damit können wir uns nun Seibts stiltheoretischem Beitrag zuwenden.

4. Seibts Abhandlung

Seibts Abhandlung ‚Von dem Unterschiede des zierlichen, des Hof- und Curialstyls' wurde in Prag veröffentlicht und war wohl auch vorrangig an das dortige akademische Publikum adressiert; dennoch wurde sie auch außerhalb Prags wahrgenommen (vgl. Abschnitt 5). In der modernen Forschung ist das Interesse hingegen eher gering: Während die stiltheoretischen Beiträge von Gottsched und Gellert in der Fachliteratur wiederholt gewürdigt wurden, hat Seibts Abhandlung nur wenig Aufmerksamkeit gefunden.[43] Daher soll diese Arbeit hier zunächst vorgestellt werden.

In der ‚Vorerinnerung' zu diesem Werk (1768) merkt Seibt an, dass es primär als Material zu einer geplanten Vorlesung intendiert ist, welche „der theoretischen und praktischen Schreibart" gewidmet sein soll.

Der Haupttext setzt ein mit grundsätzlichen Überlegungen hinsichtlich der Möglichkeiten, Gedanken mitzuteilen. Seibt unterscheidet drei Fälle: die Mitteilung durch Gesten, durch gesprochene Sprache und durch Schrift (1768:1f.). Hieran knüpft Seibt eine Hypothese zum „Ursprunge der Buchstaben": Die Schrift sei erst „in Republiken" entstanden, da erst ein solch komplexes System

[41] Zu diesen Hintergründen vgl. Prokeš (1929:319–322).

[42] Zum Verlauf vgl. Prokeš (1929). Vgl. auch Winter (1943:97–105) und Bachleitner (2017:198).

[43] Eine Ausnahme stellt der Beitrag von Wotke (1907) dar, wo Seibts Abhandlung recht ausführlich präsentiert und kontextualisiert wird (S. 73–89). Auf Wotkes Beitrag werden wir daher wiederholt zu sprechen kommen. Außerdem sei auf die Arbeit von Heller (1992) verwiesen, wo Gedanken aus Seibts Beitrag referiert werden (S. 294–298).

das Fixieren von Regeln, Gesetzen, Besitzverhältnissen u.ä. erforderlich mache (S. 2–6).[44] An derlei Ausführungen über die Verflechtung von Schrift und Staatswesen knüpft Seibt ein Argument *pro domo*, um seine Stillehre zu rechtfertigen:

> „Hieraus erhellet, wie sehr junge Leute sich wider den Staat versündigen, wenn sie, nachdem sie kaum ein philosophisches oder juristisches Collegium, und das oft nur obenhin, gehöret haben, [...] sich bey Dikasterien und auf Rathhäusern einschleichen, ohne vom Schreiben mehr zu verstehn, als was den mechanischen Theil davon ausmacht“ (S. 6f.)

Aber auch

> „diejenigen, die sich den höhern Staatsgeschäften widmen, dörfen in diesem Stücke es an Fleisse und Uebung nicht ermangeln lassen. Denn wiewohl eine männliche, anständige und geläuterte Schreibart allein einen Staatsmann nicht ausmacht: so ist sie ihm doch unentbehrlich.“ (S. 7)

Anschließend kommt Seibt zum Kernanliegen seiner Abhandlung, der Unterscheidung von Stilarten, wobei der „zierliche“[45] Stil und der Hofstil ausführlicher behandelt werden:[46]

i) der „zierliche“ Stil: Dieser kommt z. B. in einem Brief an einen Freund, einem Beitrag für ein Wochenblatt, einer gelehrten Abhandlung oder in einer Geschichte zur Anwendung. Hier „befinden wir uns [...] in einer gänzlichen Freyheit, zu sagen, was und wie wir es denken“ (S. 8):

> „Ich bin mir dabey selbst überlassen; nichts hindert mich, meinem Genie, meiner Einbildungskraft, meiner Empfindung zu folgen. Ich überdenke die Materie, die ich zu bearbeiten habe; ich wähle aus den Gedanken, die mir einfallen, die besten; ich ordne sie nach meinem Gutbefinden, und wie sie am natürlichsten auf einander folgen; ich kenne keinen Zwang, keine Gesetze, als die mir der gute Geschmack, und die Regeln der Beredsamkeit auferlegen. Aber aus dem Grunde eben dieser Freyheit, darf ich es nicht dabey bewenden lassen, mich nur verständlich auszudrücken; ich muß auch meinem Leser, der keine Verbindlichkeit hat, mich zu lesen, zu gefallen suchen, ihn nicht nur unterrichten und überzeugen, sondern auch ergetzen. Meine Schreibart muß also noch etwas mehr, als deutlich, sie muß auch zierlich sein. Denn zierlich heißt, was vorzüglich gefällt, was unsern Geist mit schönen Bildern belustiget, unser Herz mit angenehmen Empfindungen erfüllet, mit einem Worte, was Grazie hat. Die zierliche Schreibart erfordert also feine, sinnreiche, naive, anmuthige, witzige, unerwartete und erhabne Gedanken; einen lebhaften, glänzenden, zuweilen auch prächtigen und erhabnen Ausdruck, einen ungezwungenen, und doch kernigen, einen gedrängten, und doch leichtfliessenden Vortrag. Sie entlehnt Schmuck und Schönheit von der schönen Natur, die sie in den reitzendsten Gemälden und Schilderungen nachahmet; sie gebraucht sich alles des Aufputzes, aller der Zieraden, aller der Hülfsmittel, so ihr die Redekunst, um zu gefallen, zu rühren, um in Verwundrung und Erstaunen zu setzen, darbeut; sie verträgt also Tropen und Figuren, lebhafte Wendungen, die Sprache des Affekts, Schwung, Scherz, Satyre und Gelehrsamkeit: doch, es versteht sich, alles mit Maasse, und nach Beschaffenheit der Materie, und der Gattung der zierlichen Schreibart, die man wählt; denn man kann auch in diesem Stücke, wenn es uns an guten Geschmacke, an Urtheilskraft, und an Kenntniß der Regeln der Schreibart fehlt, ausschweifen, und, statt zu gefallen, Ekel erregen.“ (S. 9f.)

ii) der „Hof- und Curialstyl“: Dies ist „diejenige Schreibart, die bey Höfen in einheimischen sowohl, als auswärtigen Staatsgeschäften üblich ist; deren sich Regenten gegen ihre Minister und

---

[44] Dies ähnelt der heutzutage vertretenen Auffassung, dass Schriftsysteme in den frühen Hochkulturen entstanden, weil in diesen Gesellschaften besondere Verwaltungsaufgaben zu erfüllen waren; vgl. etwa Klix (1993:250–252).

[45] Die Bezeichnungen ‚zierlich‘ bzw. ‚Zierlichkeit‘ wurden oft als Entsprechungen zum antik-rhetorischen Konzept der ‚elegantia‘ gebraucht und weisen – genau wie dieses – eine verwirrende Bedeutungsvielfalt auf; vgl. Stöckmann (2009). Wie aus den unten referierten Darlegungen Seibts hervorgeht, ist ‚zierlich‘ bei ihm etwa im Sinne von ‚geschmackvoll‘, ‚ästhetisiert‘ oder ‚gefällig‘ zu verstehen.

[46] Die Abgrenzung der „zierlichen Schreibarth“ von „dem Hof-Stilo“ hat Seibt bereits in seinem Lehrplan aufgeführt, der in dem an Maria Theresia gerichteten Ansuchen um Ernennung zum Professor von 1763 enthalten ist; vgl. Hlobil/Wögerbauer (2008:92).

Unterthanen, und diese gegen sie und ihre Minister in öffentlichen Angelegenheiten gebrauchen“ (S. 10). Beispiele hierfür sind Gesetze, Manifeste, Verordnungen, Dekrete, verschiedene Berichte, Referate, Memoriale, Klagen und Beschwerden, Verträge, Vollmachten usw. (S. 10). Entsprechend dieser spezifischeren Situationen ist unsere Freiheit im Schreiben eingeschränkt durch „die Sachen, die wir vortragen, die Personen, an die wir schreiben, das Verhältniß, in welchem wir mit ihnen stehen, Zeit und Ort“ (S. 8). Daher muss man hier „das angenommene Ceremoniel, oder, wie man es sonst nennt, die Cortesie beobachten“ (S. 11). Beispielsweise gebraucht ein Regent Ausdrücke wie *befehlen*, *verordnen allergnädigst*, *in allerhöchsten Hulden und Gnaden*, ein Untertan hingegen Wendungen wie *legt seine unterthänigste Bitte zu Füssen seines Landsfürsten in tiefster Ehrfurcht nieder, empfiehlt sich zu allerhöchsten Hulden und Gnaden* usw. (S. 11). Diese zeremoniellen Elemente werden von Seibt ausdrücklich verteidigt:

> „Diese Cortesie, was man auch immer dawider einwendet, bleibt, da sie einmal eingeführet ist, ein wesentlicher Theil des Hofstyls, und läßt sich gar wohl vertheidigen; wie es denn überhaupt ein Irrthum ist, wenn man glaubt, daß sie, an und für sich, den Hofstyl steif und holprig mache.“ (S. 12)

Im Hofstil geht es folglich um „wichtige Staatsangelegenheiten und Geschäfte“ (S. 12) – Daraus ergeben sich spezifische Forderungen an diesen Stil,

> „daß er nämlich ernsthaft, gesetzt und männlich sey, und nach Gelegenheit auch Erhabenheit und Würde habe; daß man alle witzige Einfälle eben so sehr, als alle Schulgelehrsamkeit, die hier unerträgliche Pedanterey seyn würde, vermeide; daß der Vortrag, da es hier hauptsächlich um Deutlichkeit, und daß man ihn leicht übersehe, zu thun ist, kurz, bindig, nachdrücklich, und genau zusammenhangend, der Ausdruck einfach, ungekünstelt, und nicht zweydeutig sey, iedoch, ohne aus Beredsamkeit, die hier sehr zur Unzeit angebracht seyn würde, den mindesten Anspruch zu machen“. (S. 12)

Vordringlich ist somit die Sache, nicht das Gefallen. Daher gilt, dass

> „alles dasjenige in dem Hofstyle unschicklich sey, was die Schreibart, wie wir oben gesehen haben, zierlich macht.“ (S. 12)

Wie unschwer zu erkennen ist, sind diese Ausführungen eher vage und umkreisend. Seibt konkretisiert sie jedoch durch Beispiele. So führt er zwei (fiktive) Briefe auf, die von einer Frau namens Lucinde verfasst sind. Deren Mann, ein Offizier, ist in einer Schlacht gefallen. Lucinde bleibt mit fünf Kindern mittellos zurück und will daher bei Maria Theresia um ein Gnadengehalt ersuchen. Im ersten Brief berichtet Lucinde ihrer Freundin Cäcilie vom Vorgefallenen und von ihrer Absicht. Hier der Anfang dieses Schreibens:

(7) *Liebste Cäcilie.*
Vielleicht werden Sie noch nicht wissen, daß, bey einem allgemeinen Frohlocken über die herrliche Niederlage unsrer Feinde, Ihre äusserst betrübte Lucinde in Thränen zerfliesset? – Kaum habe ich Kräfte genug, Ihnen mein Unglück zu berichten. – – Mein Mann ist geblieben! Weynen Sie, theuerste, weynen Sie mit mir, auch Sie haben viel, den zärtlichsten Freund verloren. – Mein Schmerz ist unaussprechlich, und verfinstert alles um mich her. – Und, ach geliebteste, er ist nicht auf der Stelle geblieben; noch sechs Stunden hat er unter den grausamsten Schmerzen seiner Wunden (vielleicht ohne Labung, ohne Hülfe!) gelebt, und mit gebrochner Zunge meinen, und seiner Kinder Namen unabläßlich geseufzt. – O meine andre Seele! warum konntest du nicht in meinen Armen erblassen! Vielleicht daß ich deinen Geist noch einige Stunden aufgehalten hätte! – Dein Anblick würde zwar mein Herz durchbohret, er würde meine Seele erschüttert haben; aber – ich hätte dich an meiner Brust, an meinem Herze, das nur für dich schlug, sterben gesehen; ich hätte deinen letzten Hauch in mich geküßt, und dir die unwiederrufliche Versicherung meiner Treue mit in die Ewigkeit hinüber gegeben! – Aber ach! – auch diesen, wiewohl schrecklichen Trost hat mir ein grausames Schicksal versagt! – – Aber wohin gerathe ich? O ich Unglückliche! Verzeihen Sie, ach verzeihen Sie, wertheste, der empfindlichsten Wehmuth diese Ausschweifungen! Meine Seele denkt und empfindt nur ihn; ich weis nicht was ich schreibe. – [...] (S. 13f.)

Lucindes zweiter Brief ist das an Maria Theresia gerichtete Ansuchen:

(8) *Ew. Kaiserl. Königl. Apostol. Majest. werden aus der eingesendeten Todtenliste der bey der letztern Schlacht gebliebenen Offiziere zu ersehen, geruhet haben, wiedaß eben dieses Loos den Ehrenhold von Tapfermuth, gewesenen Obersten des N. N. Infanterie Regiments, meinen Mann getroffen habe. Nachdem ich nun durch dessen Tod nicht nur mit fünf unerzogenen Kindern, davon das älteste noch nicht acht Jahr alt ist, in den betrübtesten Wittwenstand versetzt worden bin; sondern auch mein Mann, da er von Hause aus nicht das geringste Vermögen gehabt, mir nicht soviel hinterlassen hat, daß ich, ich will nicht sagen standsmässig, sondern nicht einmal nothdürftig mit meinen Kindern zu leben, noch vielweniger ihnen eine Erziehung zu geben, im Stande bin, die dem Namen ihres Vaters Ehre, und sie dereinst zu Ew. Kaiserl. Königl. Majest. allerunterthänigsten Diensten geschickt machen könnte.*
Als unterstehe ich mich zu Ew. Kaiserl. Königl. Majest. Gnadenthrone, in der Eigenschaft einer verlaßnen und hülflosen Wittwe, sammt meinen fünf Waisen in tiefester Unterthänigkeit zu nähern, und zu allerhöchst Dero Füssen meine wehmüthigste Bitte niederzulegen, womit Ew. Kaiserl. Königl. Majest. in allermildester Rücksicht auf die Treue und den Eifer, mit welchen mein sel. Mann durch fünfzehn Jahre die Schuldigkeit eines rechtschaffnen Offiziers gethan, und für das Vaterland und allerhöchst Dero Gerechtsamen Blut und Leben aufgeopfert hat, mir und meinen armen Kindern einen jährlichen Gnadengehalt angedeyen zu lassen, allerschuldreichest geruhen mögen. [...] (S. 16f.)

Seibt kommentiert diese Briefe:

> „In beyden diesen Aufsätzen ist der Innhalt beynahe ebenderselbe. [...] Aber die Personen, mit denen, und die Absicht aus der Lucinde mit ihnen spricht, machen, daß ihre Schreibart verschieden ist. In dem Briefe redet sie zu ihrer Vertraute[n], zu ihrer Freundinn, um von ihr bedauert, um von ihr getröstet zu werden. Hier hat sie also keine Feyerlichkeiten zu beobachten, keine Ursache, sich Zwang anzuthun; sie darf sich ihrer Empfindung überlassen; sie hat die Freyheit, zu sagen, was und wie es ihr Herz ihr eingiebt, ohne Ordnung, ohne Zusammenhang; sie kann weynen, seufzen und klagen, um ihr Herz zu erleichten. Ihr Affekt ist allein ihre Regel; er erzeugt und ordnet Gedanken und Ausdruck; er reisset sie fort, und kaum hat sie von dem Tode ihres Mannes zu reden angefangen, als er heftiger wird, ihre Liebe rege macht, und in Ausrufungen und vergebene Wünsche ausbricht; und nachdem er in dieser kleinen Ausschweifung einigermaßen vertobet hat, wird ihre Seele inetwas ruhiger, und zu Vorstellungen fähig. Sie erkennt, daß sie ausschweift“ (S. 18f.).
> „Mit dem Memoriale aber verhält sichs ganz anders. Hier tritt sie vor den Thron der Majestät selbst in der Absicht, eine Gnade zu erbitten. Sie darf daher nicht in einer leichten und gut lassenden Negligee, sie muß in einem Hofkleide erscheinen. Ich will sagen, das Verhältniß, in welchem Sie mit der Monarchinn steht, fordert Feyerlichkeit und Gepränge, und daß sie sich zu diesem Auftritte vorbereitet habe. Ihr Vortrag muß daher zuvor wohl überlegt, und also kurz, ernsthaft, deutlich, regelmässig und genau zusammenhangend, der Ausdruck vorsichtig gewählt, und dem Hofstyle angemessen seyn; mit einem Worte, sie muß keinen Brief, sondern ein Memorial schreiben, sie darf nicht bitten; sie muß ihre Bitte vortragen; sie darf nichts sagen, als was die Monarchinn zu wissen nöthig hat; und deswegen darf sie nur mit wenig Worten den Tod ihres Manns, als die veranlassende Ursache ihrer Bitte, berühren, ohne dabey in wehmüthige Klagen, das nur unter Vertrauten statt findet, auszubrechen.“ (S. 19f.)

Dem fügt Seibt die Bemerkung hinzu, der Hofstil habe „seinen eignen Ton, den ein feines Ohr nicht verkennt, seinen eignen Gang, darinn er sich unterscheidet“ (S. 20).

Abermals operieren diese Charakterisierungen also mit einer eher vagen (teils psychologischen, teils metaphorischen) Begrifflichkeit. Insbesondere muss verwundern, dass Seibt den Gebrauch spezifischer sprachlicher Mittel nicht thematisiert, obwohl diesbezüglich einige Unterschiede zwischen den beiden Briefen geradezu ins Auge springen:

- Im Brief (7) fällt zunächst einmal der gehäufte Gebrauch von Ausrufezeichen zur Markierung der Exklamativsätze auf. Dies spiegelt natürlich den emotional-emphatischen

Charakter des Schreibens wider. Nicht weniger auffällig ist die ausgiebige Verwendung von Gedankenstrichen.

- Im Ansuchen bzw. ‚Memorial' (8) finden sich weder Ausrufezeichen noch Gedankenstriche; die Interpunktion in diesem Passus ist beschränkt auf das traditionelle Inventar der Gliederungszeichen Punkt, Semikolon und Komma. Auffällig ist die hohe Satzkomplexität und – hiermit verbunden – der Gebrauch komplexer Prädikate wie: *zu ersehen geruhet haben* / *zu geben im Stande bin* / *angedeyen zu lassen*.

Einige dieser Unterschiede verdienen eine ausführlichere Behandlung:

Die Verwendung des Gedankenstrichs in (7) ist eine durchaus zeittypische Erscheinung, denn dieses Zeichen fand erst in der deutschen Hoch- und Spätaufklärung weitere Verbreitung.[47] Zunächst war es offenbar in England gebräuchlich und wurde durch die Romane von Samuel Richardson und Lawrence Sterne im deutschen Sprachraum popularisiert.[48] Bereits um die Mitte des 18. Jahrhunderts wird das Zeichen häufiger im Kontext der anakreontischen Dichtung[49] gebraucht. Diese Verwendungen wurden jedoch schon früh kritisiert. So heißt es in einer spöttischen Abhandlung ‚Über den neuesten Witz im Kulturleben' (Anonymus 1754:157f.):

> „Die neuesten witzigen Köpfe pfeiffen ein etwas von Mädgen und Wein, um zu zeigen, daß sie wissen, es sey ein Anacreon auf der Welt gewesen, und daß sie den Namen eines Hagedorns und Gleims gehört haben [...] So haben unsere neuesten witzigen Köpfe lauter windschiefe Gedanken, davon keiner auf den andern passet [...] Wo ihnen die Gedanken fehlen, wo sie auch nicht Worte hinsetzen können, da lassen sie den Raum mit Strichen erfüllen. Das ist gewiß ganz was neues, und hierin ist der Witz auf das höchste getrieben. Soll ich meinen Lesern ein Muster davon vorlegen? doch nein, ich möchte sonst – – – – – –
> Denn man kan nicht alles sagen, es fehlen oft die Ge- – – –
> – – – – – – – – – – – danken. [...]"

Die wachsende Popularität des Gedankenstrichs in dieser Zeit lässt sich aus den ideologischen Maximen der Aufklärung erklären: Wie schon in Abschnitt 2 angesprochen wurde, war den Aufklärern der Denkprozess letztlich wichtiger als dessen Resultat. Dies implizierte eine Abwendung von der auf streng geordneten Darlegungen fixierten traditionellen Rhetorik – und damit auch eine Abkehr von der kunstvoll gestalteten Periode. In der Spätphase der Aufklärung wurde dieser Ansatz nun dahingehend radikalisiert, dass man den Denkprozess in maximal „natürlicher" Weise wiedergeben wollte – also mit all jenen Brüchen und Sprüngen, die unser spontanes, natürliches Denken auszeichnen. Gerade hierfür wurde der Gedankenstrich eingesetzt. In sprachlicher Hinsicht markiert er somit oft Ellipsen, Aposiopesen oder Anakoluthe.

Ein solcher Gebrauch des Gedankenstrichs kann allerdings dazu führen, dass man sich in wohlfeiler Weise mit bloßen Andeutungen begnügt, um gedankliche Schwächen zu kaschieren. In diesem Sinne beklagt schon Heynatz (1770:71), dass der Gebrauch dieses Zeichens „so eingerissen" sei, „daß er beinahe verächtlich geworden ist, und daß man oft dabei auf den Einfall gerathen muß: Hier – hat der Autor nichts gedacht. – Hier – braucht der Leser nichts zu denken. –".

Trotz dieser Vorbehalte ist der Gedankenstrich schließlich in Interpunktionslehren übernommen und damit kodifiziert worden. Bei Gottsched ist dies allerdings noch nicht der Fall: Obwohl dessen einflussreiche ‚Sprachkunst' (1748) eine ausführliche Interpunktionslehre enthält (S. 55–64), ist der Gedankenstrich dort nicht berücksichtigt, auch nicht in den späteren Auflagen (vgl. Gottsched 1762:100–113). Im deutschen Sprachraum wurde der Gebrauch dieses Zeichens offenbar erstmals in den ‚Kritische[n] Briefe[n] über die Tonkunst' (1763) des damals führenden Musiktheoretikers Friedrich Wilhelm Marpurg in Regeln gefasst. Wenig später finden sich solche Regeln auch in diversen Sprachlehren, etwa bei Bodmer (1768) oder Felbiger (1774).

[47] Vgl. zum Folgenden Rinas (2017:173–177).

[48] Zur englischen Tradition vgl. Michelsen (1993).

[49] Zu dieser Richtung vgl. etwa Zeman (1977) und Stenzel (1988).

Seibts Abhandlung fällt somit in eine Zeit, in der die Kodifizierung des Gedankenstrichs am Anfang steht. Gleichwohl wurde die Verwendung dieses Zeichens bereits in den 1750er Jahren häufiger (in Aufsätzen und Rezensionen) diskutiert. Dass Seibt dieses Zeichen so extensiv gebraucht, ohne dies metasprachlich zu reflektieren, ist somit einigermaßen verwunderlich.

Der ausgiebige Einsatz von Exklamativsätzen bzw. Ausrufezeichen, Gedankenstrichen und Digressionen verleiht dem Brief (7) eine emotionale Qualität, die es durchaus erlauben würde, ihn als frühes Beispiel des ‚Sturm und Drang‘ zu bestimmen. Textuell gibt es keine großen Unterschiede zu den mit Gedankenstrichen übersäten Briefen Werthers.[50] Mit dieser Gestaltungsweise ist Seibt deutlich radikaler und progressiver als seine Lehrer Gottsched und Gellert.

Auch das Ansuchen (8) weist interessante Spezifika auf. Wenn man den zweiten Absatz sorgfältig liest, wird man feststellen, dass dieser – in moderner Terminologie formuliert – lediglich aus einem mit *nachdem* eingeleiteten Nebensatz zu bestehen scheint, zu dem der Hauptsatz fehlt. Tatsächlich wird dieser auch erst im dritten Absatz „nachgereicht“. Das Gerüst dieser Konstruktion ist also:

> **Nachdem** ich [...] nicht nur [...] versetzt worden bin; sondern auch mein Mann [...] hinterlassen hat {daß ich...}.
> **Als** unterstehe ich mich [...] zu nähern [...] niederzulegen, womit [...] geruhen mögen.

Im Sinne der älteren Theorie ist dies eine mustergültige zweigliedrige Periode mit dem prototypischen Protasis-Konnektor *nachdem* und dem ebenso prototypischen Apodosis-Konnektor *als*, auf welchen – ebenso typisch – unmittelbar das finite Verb (*unterstehe*) folgt (vgl. Beispiel (1) in Abschnitt 2). Weniger typisch ist allerdings die textuelle Anordnung: Sowohl nach der damaligen Theorie als auch nach vorherrschendem Usus wurden Vor- und Nachsatz üblicherweise durch ein Kolon (also den Doppelpunkt), ein Semikolon oder evtl. auch ein Komma (bzw. eine Virgel) getrennt (vgl. die Beispiele (1) bis (4) in Abschnitt 2). In Seibts Beispiel sind Vor- und Nachsatz hingegen auf zwei Absätze aufgeteilt. Eine Periode, die sich über zwei Absätze erstreckt! – Es ist unklar, auf welchen Usus sich Seibt hierbei stützt.

Es sei noch angemerkt, dass der traditionelle Charakter von (8) auch dadurch unterstrichen wird, dass im Vorsatz der besagten Periode eine sog. „afinite Konstruktion“ auftritt, also eine Konstruktion, in der das Hilfsverb weggelassen wurde:

(9) da er von Hause aus nicht das geringste Vermögen gehabt {hat}

Wie in Rinas (2019) ausgeführt wird, ist auch dies ein typisches und traditionelles Mittel zur Gestaltung von Perioden.

Die Beispiele (7) und (8) stehen somit in einem scharfen Gegensatz: auf der einen Seite eine freie Abfolge von Gedanken, die in Form einfacherer Sätze realisiert werden; auf der anderen Seite eine sehr repräsentative und komplexe Gedankenentfaltung in Periodenform. Neues und Älteres werden hier direkt konfrontiert. Was Seibt als synchronen Gegensatz zweier Stilarten präsentiert, spiegelt zugleich den grundlegenden stilistischen Wandel in der Aufklärungszeit wider. In gewisser Weise bietet er uns also Anschauungsmaterial unterm Brennglas.

Im weiteren Verlauf seiner Darlegungen setzt sich Seibt mit „Misbräuchen“ und „Fehlern“ auseinander, „die sich in den Hofstyl eingeschlichen haben“. In kritisch-ironischer Abgrenzung zu seinen Vorgängern bemerkt er, dass diese Mängel „unter der glorreichen Regierung eines Lünigs, Glafeys und Fabers das Bürgerrecht erhalten haben“ (S. 24). – Hiermit sind offenkundig die Autoren Adam Johann Christian Lünig und Friedrich von Glafey gemeint, die beide in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts Schreiblehren verfasst haben.[51] Darüber hinaus hat Lünig umfangreiche Dokumentensammlungen publiziert, die als Muster für den ‚Hofstil‘ herangezogen werden konnten.

[50] Zum Gebrauch des Gedankenstrichs in Goethes Die Leiden des jungen Werthers (1774) vgl. Stenzel (1970:40–54). Vgl. etwa auch Vellusig (2011:170f.).

[51] Zu Lünig und Glafey vgl. die Hinweise in Heller (1992), S. 113 bzw. 196–201.

Mit „Faber“ ist offenbar Anton Faber (eigtl. Christian Leonhard Leucht) gemeint, der 1697 die (bis 1760 fortgeführte) Aktensammlung ‚Europäische Staats-Cantzley‘ begründete, welche ebenfalls als Mustersammlung dienen konnte.[52] Den von diesen Autoren propagierten Stil kritisiert Seibt noch ausgiebiger:

> „Es war eine Zeit, (o möchte sie gewesen seyn!) wo auch in dem Hofstyle ein verderbter Geschmack herrschte; eine Zeit, wo man glaubte, eine weltübliche Schreibart (dieß war damals der empfehlende Name des Hofstyls) habe alsdenn erst das ächte Gepräge, wenn sie mit lateinischen und französischen Redensarten freygebig durchspickt war; wenn eine Menge undeutscher und veralteter Wörter und Formlichen, wenn allmächtige Perioden, die ganze Seiten anfüllten, und darüber man zehnmal Athem holen mußte, bis einer zu Ende war, wenn häufig vorkommende Parenthesen, die noch eine Menge kleiner subaltern Parenthesen commandirten, den Vortrag so verwirrt, unverständlich und mystisch machten, daß ihn niemand, der nicht vom Handwerke war, und diese Weidsprüche gelernt hatte, verstund; wenn endlich das Ceremoniel, das bis zum Ekel übertriebene Ceremoniel so gewissenhaft beobachtet war, daß das persöhnliche Fürwort des Schreibenden der Person, die man anredete, nachstund, wenn auch Deutlichkeit und Sprache darbey litt. Es war z. B. nicht erlaubt zu schreiben: Als soll ich Ew. Excell. unterthänigst anzeigen; es mußte heißen: als soll Ew. Excell. ich etc.“ (S. 24f.)

Diese Kritik untermauert Seibt u.a. mit einem konstruierten Beispiel, das als Karikatur dieses Stils dienen kann.[53] Hier ein Auszug:

(10) *Ew. Excell. werden mir nicht ungnädig auszudeuten geruhen, samb Hochderoselben mit einem unterthänigsten Bitt-Gesuch abermahlens zu behelligen mich erkühne. Es wird nehmlichen Ew. Excell. sonder Zweifel aus meinem ersteren eingereichten supplicato annoch in ruckerinnerlichen hohen Angedenken obschweben, wasmassen mein ohnlängst verstorbener Bruder bennantlich Ernestus Wintergrün, vorgewester Burger in Nirgendsheim vermög seines Testamenti mich zum universal-Erben seines hinterlassenen Haab- und Guts instituiret habe*. (S. 30)

Zum Kontrast präsentiert Seibt eine „modernere“ Fassung dieses Schreibens, in dem vor allem „die veralteten und undeutschen Ausdrücke“ beseitigt sind:

(11) *Ew. Excell. nehmen nicht ungnädig auf, daß ich mich neuerdings unterstehe, Hochdenselben mit einer unterthänigen Bitte beschwerlich zu fallen. Es werden sich nämlich Ew. Excell. aus meiner erstern Bittschrift noch gnädigst zu erinnern geruhen, daß mich mein seliger Bruder Ernst Wintergrün, ehemaliger Bürger in Nirgendsheim zum alleinigen Erben seiner sämmtlichen Verlassenschaft eingesetzet habe*. (S. 31)

Seibt kritisiert also

a) den (unnötigen) Gebrauch von Fremdwörtern (vgl. auch S. 35);
b) den Gebrauch ‚undeutscher‘ oder veralteter Wörter;
c) allzu lange Perioden;
d) zu viele (und verschachtelte) Parenthesen;
e) bestimmte zeremoniale Wendungen wie das nachgestellte Pronomen *ich*.

Als Beispiel für b) nennt er noch die veraltete Konjunktion *dannenhero* sowie gekünstelte Nominalisierungen wie *Bittgewährung* oder *Beaugenscheinigung* (S. 35f.)

Seibt betont, dass eine Vertrautheit mit dem ‚zierlichen‘ Stil dabei helfen könne, derartige Mängel zu vermeiden:[54]

---

[52] Zu Faber/Leucht vgl. etwa Brachwitz (2011:40–42).

[53] Auf S. 33 spricht Seibt explizit von einer ‚Karikatur‘.

[54] Allerdings passt diese Argumentation nicht recht zu Seibts schon oben referierter Regel, wonach „alles dasjenige in dem Hofstyle unschicklich sey, was die Schreibart [...] zierlich macht“ (1768:12). – Dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass der Ausdruck ‚zierlich‘ auch bei Seibt changiert und somit mal als ‚ungezwungen‘ oder ‚schlicht‘, mal als ‚geschmackvoll‘ oder ‚zeitgemäß‘ zu deuten ist. Vgl. Fn. 45.

> „Wer in der zierlichen Schreibart geübet ist, der wird nie einen rauhen und unschmackhaften Hofstyl schreiben, denn sein guter und geläuterter Geschmack wird auch hier seinen Einfluß sichtbar verrathen.“ (S. 37)

Hierfür sei jedoch ein systematischer Unterricht erforderlich (S. 37). Hingegen sei es ein Irrweg, für die Schreibpraxis ältere Lehrwerke oder Formularbücher als Muster zu konsultieren:

> „Wir trauen einem verführerischen Titel, und wenn er uns eine **gründliche Einleitung zum Canzleystyl**, zur **weltüblichen Schreibart**, zur **Staatspraxis** u.d.g. verspricht“ (S. 39)[55]

Wenn wir uns an derlei Mustern orientieren,

> „wird unser Geschmack unvermerkt verdorben, und wenn wir gute Schriften zu Gesichte bekommen, schütteln wir den Kopf, und das gelindeste Urtheil, so wir darüber fällen, ist, daß wir mit Verachtung sagen: **Das ist eine affektirte Schreibart!** Wir feinden diejenigen, die besser, als wir schreiben, an, und wenn wir es ihnen nicht nachmachen können, so geht es den guten Leuten, wie einem gewissen Thiere in Gellerts Fabeln.“ (S. 39)

Mit dem Tier ist offenbar der ‚Tanzbär‘ in Gellerts gleichnamiger Fabel gemeint. Dieser wurde von Menschen als Attraktion gehalten, kann jedoch entkommen und zu seinen Artgenossen fliehen. Als er diesen seine Tanzkünste zeigt, werden sie neidisch und jagen ihn fort. – Reflektiert Seibt hier eigene Erfahrungen?

Über den „Curialstyl“ hat Seibt „nicht gar viel zu sagen“ (S. 40). Er charakterisiert diesen als den Stil, welcher etwa im Kontext rechtlicher Streitigkeiten oder des bürgerlichen Rechts vorkommt, also als den Stil der juristischen Fachsprache. Grundsätzlich kämen hier dieselben Mittel zur Geltung wie beim Hofstil, doch träten noch „besondre Redensarten und Formeln“, also fachsprachliche Elemente, hinzu (S. 41).

5. Die Rezeption von Seibts Abhandlung

Seibts Abhandlung ‚Von dem Unterschiede des zierlichen, des Hof- und Curialstyls‘ ist mehrfach rezensiert worden. Unter anderem ist in dem Prager Periodikum ‚Neue Litteratur‘ eine lobende Sammelrezension zu Seibts Schriften erschienen, in der auch dieses Werk erwähnt wird (Anonymus 1771).[56]

Interessanter ist allerdings eine Besprechung, die bereits 1769 in der in Halle erscheinenden ‚Deutsche[n] Bibliothek der schönen Wissenschaften‘ veröffentlicht wurde (Anonymus 1769a). Der Rezensent würdigt „diese Schrift“ als „eine Probe von dem grossen und sich immer weiter ausbreitenden Eifer in den Kaiserl. Landen, unsere Muttersprache mit Geschmack zu erlernen“ (S. 560). Es finden sich weitere lobende Bemerkungen:

> „Die Absicht des Verfassers macht ihm eben so viel Ehre, als die Ausführung derselben. [...] Seine Vorschriften sind richtig, und seine Anmerkungen zeugen von seiner Bekanntschaft mit den guten Autoren.“ (S. 559)
>
> „Wider die Formularbücher, zu denen Unwissende ihre Zuflucht nehmen, wird mit Recht geeifert.“ (S. 562)

Allerdings wird auch leichte Kritik vorgetragen:

> „Ich muß den Verfasser nach den Lesern beurtheilen, für die er eigentlich geschrieben hat, nach dem Lande, in dem er schreibt. Daher tadle ich den Eingang nicht; ob er gleich bey einen [sic!] andern Schriftsteller billig als zu weit hergeholt wegbleiben müßte.“ (S. 560)

[55] Mit diesen Titeln wird also an die Werke von Glafey u.a. angespielt; s.o.

[56] Dieses Lob ist wenig überraschend angesichts des Umstandes, dass Seibt offenbar eng mit diesem Periodikum assoziiert war; vgl. Petrbok (2021:102f.).

Zudem hätte Lucindes Bittschrift nach des Rezensenten Meinung „noch kürzer abgefaßt werden können“ (S. 561).

Noch kritischer wird Seibts Abhandlung in einer Rezension beurteilt, die in den Leipziger ‚Neue[n] Zeitungen von Gelehrten-Sachen‘ veröffentlicht wurde (Anonymus 1769b). Auch hier wird u.a. die Überleitung von den Buchstaben zur Notwendigkeit der Schriftkenntnis als weit hergeholt und wenig plausibel getadelt (S. 490). Die Besprechung mündet in die Kritik:

> „Ohne nun diese kleine Schrift, die viel richtiges und gutes hat, und ohne die gute Absicht ihres Verf. zu mißbilligen, so können doch ohne Vorurtheile dabey die Gedanken entstehen, daß Herr. S. die distinkten Begriffe, und den Unterschied des Styls noch nicht genugsam entwikele, daß er sich von dem Hofstyl zur Zeit zu viel verspreche, und daß Hr. S. wohl von dem Fehler nicht ganz frey sey, daß man catholischer Seits protestantische Schriftsteller gebraucht, und ihrer dabey doch nicht allemal geziemend genug gedenket.“ (S. 491)

Es werden also drei Vorwürfe vorgetragen:

a) Die Abgrenzung der Stile ist zu ungenau.
b) Dem Hofstil wird mehr Bedeutung beigemessen, als dies zeitgemäß wäre.
c) Die protestantischen Schriftsteller werden nicht angemessen gewürdigt.

Insbesondere Punkt c) ist etwas kryptisch formuliert; auch bei b) wären Erläuterungen hilfreich gewesen.

1769 publizierte Seibt sein Werk ‚Akademische Vorübungen aus den [...] Vorlesungen über die deutsche Schreibart‘. Dieses muss hier nicht eingehender behandelt werden, da es lediglich eine Sammlung von Studententexten mit sehr knappen, oberflächlichen Kommentaren darstellt.[57] Interessant ist allerdings, dass Seibt einen größeren Teil seiner Vorrede dafür verwendet, auf die Rezension der ‚Neue[n] Zeitungen von Gelehrten-Sachen‘ zu replizieren (S. IV–XII).

In Bezug auf den obigen Vorwurf a) bemerkt Seibt, er habe in der Abhandlung betont, nur „zu einem vorläufigen Begriffe von dem Unterschiede des zierlichen, des Hof- und Curialstils“ beitragen wollen, zumal eine erschöpfende Darlegung in der knappen Abhandlung nicht möglich gewesen sei (1769:V).[58] Auf b) geht Seibt nicht ein, dafür aber ausführlich auf c):

> „Ich habe aber eigentlich nicht verstehen können, was er damit meyne. Vielleicht, daß wir Catholischen uns der Schriften eines Lünigs, Glafeys und Fabers bedienen, und hernach noch spitzig von ihnen schreiben? – Wie? sollte der Hr. R. gar ein *grauamen religionis* daraus machen wollen, daß ich, als ein Catholik, mich unterstanden habe, die Schreibart dieser Männer nicht für nachahmungswürdig zu finden, da selbst protestantische Schriftsteller (sie sind bekannt; ich darf sie nicht erst anführen) ihnen lange vor mir ein gleiches Urtheil gesprochen haben? – Zweifelt aber der Hr. R. an unsrer Hochachtung für die protestantischen Schriftsteller überhaupt: so will ich ihm hiemit in meinem, und aller vernünftigdenkenden Catholiken, Namen diese öffentliche Ehrenerklärung thun: daß wir die gelehrten Protestanten (besonders wenn sie billig, bescheiden, und von keinen vorgefaßten Meynungen eingenommen sind) verehren, sie studiren und nachahmen, und daß wir uns solches zu gestehen nicht schämen; daß wir, in Absehen auf die Wissenschaften, keinen Unterschied der Religion zulassen, und daß wir Lünigen, Glafeyn, und Fabern für eben so unbrauchbare Muster im Hofstile halten würden, wenn sie auch catholisch gewesen wären. – Allein dieser Satz leidet noch eine andre, und zwar diese Ausdeutung: als ob wir Catholischen die Schriften der Protestanten nützten, ohne sie geziemend anzuführen; folglich, als ob ich in meiner Abhandlung hier und da protestantische Schriftsteller ausgeschrieben hätte, ohne sie zu nennen. Und wenn dieß die Meynung des Hrn. R. gewesen ist: so wird er hingegen mir zu einer Ehrenerklärung verbunden seyn, oder seine Beschuldigung erweisen müssen; wozu ich ihn auffodre.“ (S. VIII–IX)

[57] Die Oberflächlichkeit der Kommentare wird auch in der Rezension Anonymus (1770) kritisiert.

[58] In der Tat finden sich in Seibt (1768:44) derartige Bemerkungen.

6. Seibts Lehre im böhmischen Kontext

Es wurde bereits in Abschnitt 3 festgehalten, dass Seibts Bemühungen um die Vermittlung deutscher Kultur und Literatur in Prag großen Anklang fanden. Seibt wirkte aber auch inspirierend auf die tschechische Kultur, denn er beeinflusste viele frühe Vertreter der tschechischen ‚nationalen Wiedergeburt‘, beispielsweise Josef Dobrovský, Antonín Jaroslav Puchmajer, Václav Thám und František Jan Tomsa. Dies wurde bereits von Schamschula (1973) ausführlich dargelegt.

An dieser Stelle sei die Vermutung gewagt, dass Seibt auch einigen Anteil daran gehabt haben dürfte, den Gedankenstrich in die tschechische Sprachkultur zu „importieren“ – sei es durch eigene Muster wie den unter (7) angeführten Brief Lucindes, sei es durch die Propagierung von Autoren, die sich dieses „rebellischen“ Zeichens bedienten, also etwa von Vertretern der anakreontischen Literatur. Zweifellos übten die deutschen Anakreontiker einen starken Einfluss auf die tschechische Literatur aus. So ist die 1785 von Václav Thám herausgegebene Gedichtsammlung ‚Básně w řeči wázané‘ (‚Gedichte in gebundener Sprache‘) stark von dieser Richtung geprägt (Schamschula 1973:268–275). Unter anderem finden sich hier Übersetzungen von Gedichten deutscher Autoren wie Gottfried August Bürger, Johann Wilhelm Ludwig Gleim, Christian Ewald von Kleist und Christian Felix Weiße – und diese Übertragungen sind zugleich oft frühe Belege für den Gebrauch des Gedankenstrichs im Tschechischen (Koupil/Rinas, Ms.).

7. Der Habsburger Kontext

Die in Abschnitt 4 gegebene Skizze der Hauptgedanken in Seibts Abhandlung ‚Von dem Unterschiede des zierlichen, des Hof- und Curialstyls‘ lässt unschwer erkennen, dass Seibt in seinen Auffassungen seinen Lehrern Gottsched und Gellert in erheblichem Maße verpflichtet war.[59] Hieraus macht Seibt auch gar kein Hehl; bereits in seiner Prager Antrittsrede *Von dem Einflusse der schönen Wissenschaften auf die Ausbildung des Verstandes...* beruft er sich auf „den vortrefflichen Gellert, meinen verehrungswürdigsten Lehrmeister“ (1764:12), und auch Gottsched wird häufiger zitiert. Bei genauerer Betrachtung erscheint Seibts Beziehung zu seinen Lehrern jedoch etwas widersprüchlich, ja geradezu paradox:

Einerseits propagiert Seibt mit Lucindes Brief (7) einen sehr emphatischen, emotionalen und sprunghaften „zierlichen“ Stil, der deutliche Berührungen zu den damaligen neuesten literarischen Trends aufweist und sich sogar zur Richtung des Sturm und Drang in Beziehung setzen lässt. Hier ist Seibt deutlich progressiver als Gottsched und Gellert.

Andererseits macht sein Beispiel (8) für den Hofstil einen sehr feierlichen, ja geradezu „schwülstigen“ Eindruck, und wenn Seibt diesen Stil als „kurz“, „bindig“, „einfach“ und „ungekünstelt“ charakterisiert (1768:12; vgl. Abschnitt 4), dann wirkt das auf einen heutigen Leser beinahe ironisch. Aber auch im zeitgenössischen Kontext war der von Seibt propagierte Hofstil sicher nicht sonderlich progressiv. Wenn etwa in der Rezension Anonymus (1769a:561) bemerkt wird, dass Lucindes Bittschrift „noch kürzer [hätte] abgefaßt werden können“, dann ließe sich das auch als Kritik an den allzu komplexen Konstruktionen deuten; in ähnlichem Sinne ließe sich wohl auch die Bemerkung von Anonymus (1769b:491) interpretieren, wonach Seibt dem Hofstil zuviel Bedeutung beimesse (vgl. Abschnitt 6).

In diesem Zusammenhang ist es auch instruktiv, den „repräsentativen“ Stil Seibts mit dem seines Lehrers Gottsched zu vergleichen. Als Beispiel nehmen wir den Anfang von Seibts Widmung an den Hofrat Franz Karl Kressel von Qualtenberg, die den ‚Akademische[n] Vorübungen‘ (1769) vorangestellt ist:[60]

[59] Dies wurde bereits ausführlich von Wotke (1907) herausgearbeitet, vgl. dort v.a. S. 7–17, 46–49, 73–76, 86f., 127–133, 138–142, 162f., 172f.

[60] Freiherr von Kressel (Kresl) förderte Seibt und war mit ihm befreundet; auch in der ‚Seibt-Affäre‘ hatte er sich für ihn eingesetzt; vgl. Winter (1943:86–90, 101–104).

(12) *Wenn ich diesen akademischen Vorübungen **Ew. Freyherrl. Excell.** Namen vorzusetzen mich unterstehe: so stelle ich mir **Dieselben** blos von der Seite des Patrioten und des Bundsgenossen der schönen Wissenschaften vor, und schmeichle mir, **Ew. Freyherrl. Excell.** werden in der Eigenschaft des erstern, einen Beweis nicht gleichgültig aufnehmen, daß **Dero** Landsleute sich in jenem Theile der Litteratur hervorzuthun anfangen, den **Dieselben**, in der Eigenschaft des andern, zu **Dero** angenehmsten Erholung von wichtigern Geschäften gewählt haben. Wenn ich noch hinzusetze, daß die Hochachtung, die allen denen, welche **Ew. Freyherrl. Excell.** edlen und verehrungswerthen Charakter in seiner ganzen Grösse kennen, mit mir in gleichem Grade gemein ist, auch einen Antheil an meinem Unternehmen habe: so habe ich nur so viel gesagt, als einer Zueignungsschrift wesentlich ist; mehr zu sagen, verbietet mir **Ew. Freyherrl. Excell.** allzu grosse Bescheidenheit, die auch die gerechtesten Lobsprüche für Schmeicheleyen zu verkennen gewohnt ist.*

Hier der Anfang von Gottscheds Widmung an den preußischen Kronprinzen Friedrich (den späteren Friedrich II.), die der ‚Ausführliche[n] Redekunst' (1736) vorangestellt ist:[61]

(13) ***Eurer Königlichen Hoheit** ein Buch von gegenwärtiger Beschaffenheit in aller Unterthänigkeit zuzueignen, zumal, wenn man in einem Lande lebet, so dem Königl. Preußischen Zepter nicht unterworfen ist, das könnte manchem sehr unbedachtsam scheinen, und vielleicht **Ew. Königl. Hoheit** selbst als eine Verwegenheit vorkommen. Allein es wird mir nicht schwer fallen, mich in beyden Stücken sattsam zu rechtfertigen.*
***Eure Königliche Hoheit** sind der allgemeine Gegenstand nicht nur so vieler tausend Unterthanen, so in **Dero** Durchlauchten Person, den künftigen Stifter und Urheber aller ihrer Wohlfahrt verehren; sondern zugleich des ganzen Deutschlandes, welches mit der grösten Aufmerksamkeit auf alle **Dero** Thun und Lassen siehet, und sich darauf überall viel Gutes prophezeihet.*

Sowohl Gottsched als auch Seibt gebrauchen neben förmlichen Anreden das gehoben-altertümliche Pronomen *dero*. Des Weiteren findet sich in beiden Widmungen ein tendenziell komplexer Satzbau, doch ist Gottscheds Text hier etwas flexibler: Seibt verwendet zweimal hintereinander zweigliedriges *wenn...so* und realisiert damit eine strenge periodische Vorsatz-Nachsatz-Gliederung mit dem typischen Akme-Korrelativum *so* (vgl. Abschnitt 2); Gottsched hingegen variiert zwischen längeren und kürzeren Sätzen und gebraucht auch nicht die traditionellen Perioden-Konjunktionen. Darüber hinaus verwendet Seibt – wie schon in (8) – wiederholt komplexe Prädikatskonstruktionen im Schlussfeld (*vorzusetzen mich unterstehe* / *hervorzuthun anfangen* / *zu verkennen gewohnt ist*), während Gottsched hier durchgehend einfachere Prädikate gebraucht. Seibts Widmung ist somit sicher nicht sprachlich progressiver als die seines Lehrers; sie wirkt tendenziell sogar altertümlicher und ‚geschraubter'.

Wie lässt sich dieser Kontrast erklären? – Offenbar spiegelt sich hierin Seibts durchaus delikate Situation in Prag wider: Einerseits wurde Seibt gezielt dafür angestellt, einen Beitrag zur im Habsburgerreich angestrebten Sprachreform zu leisten; andererseits stieß er hierbei auf verschiedenen Ebenen auf erhebliche konservative Widerstände.[62] Seibt musste sich daher des Rückhalts einflussreicher Personen versichern, und es ist nur verständlich, dass er hierbei vorsichtig agierte. Rein sprachlich bedeutete dies auch, dass er im Zweifelsfall lieber auf devotere Formeln zurückgriff, anstatt in allzu forscher und unbekümmerter Weise als Erneuerer aufzutreten. Dies dürfte auch den von ihm im Hofstil praktizierten traditionell-periodischen Gebrauch erklären; offenbar war dieser im Habsburgerreich noch weit verbreitet.

Die Annahme, dass der periodische Schreibstil im Habsburgerreich noch stärker etabliert war, wird durch diverse Befunde gestützt. Beispielsweise wurde an der Savoyischen Ritter-Akademie in Wien eine Professur für Deutsche Beredsamkeit eingerichtet, die 1751 mit dem Wetzlarer Advokaten Philipp Knoch besetzt wurde. In dessen Ernennungsdekret wird er dazu verpflichtet, seine Zöglinge im Stil zu unterweisen,

[61] Zu dieser Widmung und ihrer Aufnahme vgl. Litzmann (1886); vgl. auch Döring et al. (Hrsg.) (2010: XVII).

[62] Die in Abschnitt 3 angesprochenen Intrigen gehören sicher in diesen Zusammenhang.

> „damit sie ihre Gedanken auf eine ungezwungene Art in reinen deutschen Worten zu Papier bringen, sich in Abfassung von Briefen oder Amtsberichten soviel wie möglich kurzer Perioden und einer deutschen Ausdrucksweise bedienen wie auch in mündlichen Vorträgen oder öffentlichen Ansprachen eines zierlichen, jedoch klaren Stiles befleißen.“[63]

Dass der künftige Lehrer so dezidiert dazu angehalten wird, seinen Zöglingen beizubringen, sich „soviel wie möglich kurzer Perioden“ zu bedienen, kann wohl Indiz dafür gewertet werden, dass man sich dieses Problems bewusst war.[64]

Generell ist in der Forschung längst nachgewiesen worden, dass es zwischen dem norddeutsch--protestantischen und dem süddeutsch-katholischen Sprachgebrauch erhebliche Unterschiede gab (und teilweise noch gibt). Häufig konzentrierte man sich hierbei zwar auf Unterschiede in der Morphologie oder Lexik,[65] doch gibt es auch Studien, die auf syntaktische Differenzen eingehen. So hat bereits Wiesinger (1983:235) am Beispiel der *Monathlichen Auszüge Alt/ und neuer Gelehrten Sachen* auch im Hinblick auf syntaktische Phänomene illustriert, „wie es um die deutsche Schriftsprache in Österreich um 1750 bestellt war“. Diese (nur kurzlebige) Zeitschrift war das Organ der von Joseph Freiherr von Petrasch im mährischen Olmütz gegründeten Gesellschaft *Societas incognitorum*.[66] Obgleich diese Gesellschaft Kontakte zu Gottsched unterhielt und ihn sogar als Mitglied aufnahm, akzeptierte man auch österreichische sprachliche Spezifika. Besonders deutlich wird diese Auffassung in einer Besprechung von Antespergs ‚Kayserliche[r] Deutsche[r] Grammatick‘ artikuliert:

> „Hr. Antsperg schreibt für die Oesterreicher, Hr. Gottsched für die Sachsen, und zwar für die Ober--Sachsen; derohalben ist sich nicht zu verwundern, so jeder eine in etwas unterschiedene Art in einer Sache hat.“ (Monathliche Auszüge 1748:572)

Angesichts dieser Haltung ist es nicht überraschend, dass sich auch in den Beiträgen dieser Zeitschrift typisch österreichische Sprachmerkmale finden. Dies zeigt sich bereits in der „Einlaitung“, die der ersten Ausgabe von 1747 vorangestellt ist. Sie hebt folgendermaßen an:

(14) *Alle Gelehrte haben damit übereinzustimmen geschienen / daß dem gemeinen Wesen deren Wissenschaften nichts vorträglicher seye / als die von Gelehrten Sachen handelnde Tag = Bücher / ja daß man unter allen Mitteln / welche man bishero zu Aufnahm deren schönen Wissenschaften/ und freyen Künsten zu erdencken vermocht/ keines zu solchem Endzweck tauglicher zu seyn befunden habe/ dann eben dieses; und beweisen es die Beyspiele gantz klar/ daß kaum in einem Land man dergleichen Wercke in Druck erscheinen gesehen/ alsobald auch selbiges aus denen Vorurtheilen durch Unwissenheit sich hervorgerissen/ oder/ so es schon vorhero von derselbten Banden entlediget ware/ in der angefangenen Bahn der Gelehrtheit grossen Zuwachs genommen habe*. (Monathliche Auszüge 1747:3)

Wiesinger (1983:236) merkt zu diesem Passus an, dass er „ein ebenso korrektes wie konsequentes Deutsch“ biete, welches aber „nicht den Regeln Gottscheds“ folge, sondern teils Formen enthalte, die typisch für den österreichischen Gebrauch seien. Zudem sei hier erkennbar,

> „daß Petrasch auch syntaktisch-stilistisch am überlieferten barock-schwülstigen Satzbau, wie er auch der Kanzleisprache eigen ist, festhält, während bewußte Gottschedianer [...] einen klar überschaubaren, schlichten und deshalb auch leicht verständlichen Satzbau deutlich bevorzugen.“ (1983:236)

Dies lässt sich konkretisieren: Es handelt sich bei (14) um eine Periode, die eine klare Vorsatz- / Nachsatz-Gliederung aufweist, welche u.a. durch rückverweisende ‚gehobene‘ pronominale For-

---

63 Nach Schwarz (1897:55); vgl. auch Wiesinger (1995:334).

64 In ähnliche Richtung weisend, wenn auch allgemeiner gehalten, sind Ausführungen von Popowitsch, wonach die ‚Schreibart der Canzleyen‘ in Österreich zu ‚Unrichtigkeiten‘ führe. Diese Ausführungen referiert Wotke (1907:77f.); vgl. auch Faninger (1996:111f.).

65 Vgl. etwa Wiesinger (1995) oder Rössler (1997).

66 Über diese Gesellschaft und ihre Aktivitäten vgl. etwa Schamschula (1973:34–78).

men (selbiges / derselbten) unterstrichen wird. Außerdem finden sich hier – ähnlich wie bei Seibt – komplexe Prädikatskonstruktionen im Schlussfeld (übereinzustimmen geschienen / zu erdencken vermocht / tauglicher zu seyn befunden habe / erscheinen gesehen).

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch eine Studie von Reiffenstein (1992), in der am Beispiel von Briefen süddeutscher Gelehrter demonstriert wird, dass „im privaten Bereich des Briefschreibens" auch noch in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts „Sprachformen und Stilmuster" gebraucht wurden, „die in der Tradition der oberdeutschen Kanzleisprache des 17. Jhds standen" (S. 485f.). Es handle sich hierbei um „eine Weiterführung der barocken Tradition, die im Süddeutschen länger weiterlebt" (S. 486). Charakteristisch für diese Tradition sei die „logisch ordnende, hypotaktische Periode", zudem „typisch kanzleisprachliche Konjunktionen [...], die im 18. Jhd. obsolet werden" (ebd.). Des Weiteren falle „die Häufigkeit antithetischer (adversativer) Strukturen auf". – Letzteres dürfte sich als Reflex der typisch binären Periodengliederung in Vorsatz und Nachsatz deuten lassen.

Dies war also offenbar der Schreibstil, mit dem Seibt sich auseinandersetzen (und teils auch arrangieren) musste. Wie stark sich dieser Umstand auch auf Seibts „alltäglichen" administrativen Sprachgebrauch auswirkte, sei hier noch an einem Auszug aus einem ‚Bericht über den Zustand der königl. Gymnasien in Böhmen' (1777) aufgeführt, den Seibt in seiner Funktion als Gymnasialdirektor (vgl. Abschnitt 3) verfasste:[67]

(15) *Nachdem aber ein allerhöchstes Hof-Decret vom 3. Jänner laufenden Jahres diese Schul-Inspectoren wieder abzustellen befohlen, und ein anders allerhöchstes Hof-Decret, vom 2. letzt abgewichenen Monats August, die königlichen Herren Kreis-Hauptleute zu den unmittelbaren Directoren der ausser Prag befindlichen Gymnasien ernennet: so wird künftig meine unmittelbare Direction sich leediglich auf die drey Prager Gymnasien einschränken, und der Directions-nexus mit den auswärtigen Gymnasien gänzlich aufhören.* [...]
Was nun den gegenwärtigen Zustand der unter meiner Direction gestandenen Gymnasien betrifft: so ist er von einer solchen Beschaffenheit, dass ich mir schmeicheln darf, er sey den allerhöchsten Absichten und weisesten Vorschriften angemessen; wie denn alle Schul-Verordnungen so schleunig als möglich gewesen, in Vollzug gebracht und alle Vorschriften genau befolget worden, welche in Absehn auf die innerliche sowohl, als äusserliche Einrichtung der lateinischen Schulen von Zeit zu Zeit ergangen sind.
Da eine rohe und ausgelassene Jugend unmöglich den erwünschten Fortgang in den Wissenschaften machen kann, ja nicht einmal eines fruchtbaren Unterrichtes fähig ist: so habe ich mir vorzüglich angelegen seyn lassen vor allen Dingen die Sitten der mir anvertrauten Jugend zu bilden und dieselbe dergestalt für Tugend und Ehre empfindsam zu machen, dass sie, aus eignem Antrieb, sich alles Unanständigen enthalten, und aus innerer Rechtschaffenheit, sittsam, gelehrig, folgsam und fleissig sich bezeuge, und über Anstand, Ordnung und Saubrigkeit halte.

Wieder das typische Inventar des Periodenstils:

- zweigliedrige Konjunktionen mit dem Korrelativum *so* als Apodosis-Einleiter, wobei diesem als Marker ein Kolon (:) vorangestellt ist (*nachdem : so* / *was...betrifft : so* / *da : so*);
- komplexe Prädikate im Schlussfeld, teils realisiert als afinite Konstruktionen (*abzustellen befohlen* / *in Vollzug gebracht und ... genau befolget worden*);
- das rückverweisende kanzleisprachliche Pronomen *dieselbe*.

Um eine Verortung von Seibts stiltheoretischer Abhandlung im österreichischen Kontext bemühte sich auch schon Wotke (1907). So referiert er den Lehrplan, an den sich der seit 1772 als Deutschprofessor an der Wiener Universität wirkende Johann Adolf Haßlinger zu halten hatte (S. 83–85). Dieser Plan sah u.a. eine Behandlung der Sprachlehre (Grammatik) sowie eine Anleitung zum Kanzleistil vor. Wotke vermutet, dass die Anforderungen an Seibt vergleichbar waren, er also ebenfalls

[67] Der Bericht ist wiedergegeben in Wotke (1905:197–211); der Auszug findet sich dort auf S. 198f.

sowohl grammatische Grundlagen als auch den „Hofstil“ behandeln musste (S. 85f. u. 88). Diese Annahme erscheint plausibel.

Darüber hinaus vermutet Wotke, dass Seibt sogar die „Phrase“ *zierliche Schreibart* „der österreichischen Kanzlei entnommen“ habe (S. 81). Dies schließt Wotke aus dem Umstand, dass diese Wendung bereits von Popowitsch sowie in einem anonymen Gutachten für Maria Theresia gebraucht worden sei (S. 76–81). – Diese Begründung ist allerdings schwach, denn die Verwendung des Adjektivs *zierlich* für Stilbeschreibungen stand in einer langen Tradition (Stöckmann 2009), und die Wendung *zierliche Schreibart* wurde zweifellos auch außerhalb Österreichs gebraucht, sogar in der von Gottsched organisierten Zeitschrift ‚Beyträge Zur Critischen Historie Der Deutschen Sprache, Poesie und Beredsamkeit...‘ (z.B. Anonymus 1736:383), aber auch in diversen anderen Publikationen.[68]

Ergiebiger ist hingegen Wotkes Hinweis darauf, dass Seibt sich in seinen späteren Schriften immer weniger um Grammatik und Hofstil kümmerte (1907:88f.). In seinem Werk ‚Akademische Vorübungen...‘ beschränkt sich Seibt auf den Hinweis, dass er in seinen Veranstaltungen seinen „Zuhörern Gottscheds Kern der deutschen Sprachkunst erklärte“ (1769:1), dass er also mit der erstmals 1753 publizierten gekürzten Fassung von Gottscheds Grammatik arbeitete. Über Auswahl und Vermittlung des grammatischen Stoffes erfährt man nichts. Ähnlich oberflächlich sind Seibts Bemerkungen darüber, wie er die „Regeln vom Hof- oder Canzleystile“ im Unterricht behandelte:

> „Zeigte zuförderst die charakterisirenden Eigenschaften desselben, seine Uebereinstimmung mit der zierlichen Schreibart, und seine Abweichungen von derselben. Handelte sodann von den besondern Regeln der Bittschriften, der Promemoria, der Speciesfacti, und der am meisten vorkommenden öffentlichen Schreiben; und endlich von den verschiedenen Gattungen der Berichte, und ihrer Einrichtung, und ließ in allen diesen Arten des Hofstils gleichfals praktische Versuche machen.“ (1769:169)

Dieser knappen Auflistung lässt Seibt lediglich ein Beispiel folgen, das zudem nur sehr oberflächlich kommentiert wird (S. 170–174).

In Seibts Werk ‚Von den Hülfsmitteln einer guten deutschen Schreibart‘ (1773), welches ebenfalls vorwiegend eine Sammlung studentischer Arbeiten darstellt, wird dieser Trend fortgeführt. In Bezug auf seine jüngeren Stil-Veranstaltungen bemerkt Seibt, dass er „dießmal die Erklärung der deutschen Sprachkunst, die eigentlich auch in Vorlesungen über die Schreibart nicht gehört, wegließ“ (1773:VI). Des Weiteren verzichtet er in diesem Werk gänzlich auf den Abdruck studentischer Arbeiten zum „Hof- und Canzleystil“, „weil sie weniger interessant sind“, zumal man „auch, aus den Versuchen in der zierlichen Schreibart, leicht auf diejenigen in dem Hof- und Canzleystyl [wird] schliessen können“ (S. XI–XII). In diesem Sinne fragt Seibt rhetorisch:

> „Wer einen guten Brief schreiben kann, sollte es dem nicht gelingen, ein gutes Memorial, oder einen guten Bericht aufzusetzen? zumal, wenn er die Form und Einrichtung dazu, worinn auch wohl die ganze Kunst besteht, kennen gelernt hat.“ (1773:XII)

Diese Argumentation vermag allerdings schwerlich zu überzeugen: Selbst wenn man zugesteht, dass die „zierliche Schreibweise“ eine wichtige Grundlage für den „Hofstil“ bilde, dürfte jemand, der einen Brief wie (7) zu schreiben vermag, sicher nicht automatisch in der Lage sein, ein syntaktisch hochkomplexes Schreiben wie (8) oder (15) zu verfassen. Seibts oberflächliche Behandlung dieses Kontrasts bezeugt ebenso wie sein flüchtiges Eingehen auf die grammatischen Grundlagen, dass detaillierte sprachliche Analysen nicht seine Stärke waren. Auch hierin ähnelte er durchaus seinen Leipziger Lehrern.[69]

---

[68] Vgl. etwa Müller (1747:330), Meier (1750:367) oder Pitaval (1750: Vorbericht, 3v).

[69] Auch Gellert hat ja mehr mit konkreten Beispielen operiert als mit detaillierten Analysen, und er hat zudem für ein mehr am ‚Gefühl‘ orientiertes Schreiben und gegen explizite Anleitungen plädiert (vgl. Abschnitt 2). Und Gottsched hat zwar eine viel beachtete Grammatik verfasst, doch war diese – auch gemessen am damaligen Stand – in mancher Hinsicht lückenhaft, inkonsistent und veraltet, sodass Jellinek (1913:229) gar zu dem Schluss gelangte, dass Gottsched „kein Grammatiker“ sei, da ihm „das grammatische Talent und die Lust am Handwerk“ fehle. Zur Kritik an Gottscheds Grammatik vgl. auch Rössler (1997:27–34).

Seibts spätere Schriften sind also vornehmlich der „zierlichen Schreibart“ gewidmet, insbesondere der Gestaltung von Briefen. Wotke (1907:89) folgert hieraus wohl mit Recht, dass der „Hof- und Kanzleistil“ Seibt „keineswegs ans Herz gewachsen“ war. Zugleich ist jedoch offensichtlich, dass Seibt in einem sprachlichen Milieu wirkte, in dem er diesen Stil nicht nur lehren, sondern auch häufiger praktisch anwenden musste.

Dass der periodische Kanzleistil im Habsburgerreich einen besonderen Stellenwert hatte, ist auch daran erkennbar, dass einige seiner Spezifika sich noch lange gehalten haben, teils sogar bis heute. Dies gilt etwa für einige Besonderheiten der Verbstellung: Sowohl in Beispiel (1) als auch in Seibts Beispiel (8) findet sich der Gebrauch des Apodosis-Konnektors *als*, dem unmittelbar das finite Verb folgt. Diese Voranstellung des Verbs war ein typisches Mittel, um den Wendepunkt zum Nachsatz hervorzuheben, ein Mittel, das auch bei diversen anderen Konjunktionen zum Einsatz kam. Eine nachmals viel diskutierte – und berüchtigte – Konstruktion dieser Art war der „Satzdreh nach *und*“, wo ebenfalls unmittelbar auf diese Konjunktion das Verb folgt und somit Subjekt und Verb typischerweise in „vertauschter“ Reihenfolge auftreten.[70] Hier ein historisches Beispiel (nach Lefèvre 2013:281):

(16) *Das Abdancken der Engelschen Trouppen wird / zum Widerwillen vieler Lords und Glieder des Parlaments / fortgesetzet /* ***und verlanget man*** *sehr / wie S. Majestät der König solches auffnehmen werde*

Genau diese Konstruktion haben wir aber auch in dem „typisch österreichischen“ Beispiel (14) an der Grenze von Vor- und Nachsatz (welche zudem durch ein Semikolon markiert wird[71]):

Alle Gelehrte haben [...] *dann eben dieses****; und beweisen es*** *die Beyspiele gantz klar* [...]

Die Inversion nach *und* wurde im 19. Jahrhundert teils erbittert bekämpft, konnte sich jedoch bis ins 20. Jahrhundert hinein in bestimmten Kontexten (etwa der Kaufmannssprache) halten. Inzwischen gilt sie jedoch als ausgestorben, was der Umstand belegt, dass sie zwar noch in ‚Duden – Richtiges und gutes Deutsch‘ (2007:907) thematisiert wurde, dass man jedoch in der Neuauflage dieses Werks, ‚Duden – Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle‘ (2016) auf ihre Behandlung verzichtet hat. Dennoch gibt es diese Konstruktion weiterhin – und zwar bezeichnenderweise in der österreichischen Verwaltungssprache. Dies hat Vollmann (2015) anhand diverser Belege aus amtlichen und halbamtlichen Dokumenten demonstriert, vgl. etwa:[72]

(17) [Das Grundstück] *weist ein mäßiges Gefälle von Nordost nach Südwest auf* ***und ist dieses*** *mit einem Wohnhaus,* [...]*, sowie mit diversen Nebengebäuden* [...] *bebaut*. (S. 104)

(18) *Den Verhandlungstermin für den* XX.XX.2012 *hat meine Kanzlei ohnehin vorgemerkt* ***und werde ich*** *natürlich gerne daran teilnehmen*. (S. 105)

Einige Spezifika des periodischen Schreibstils scheinen also in der österreichischen (Fach-)Sprache bis heute tradiert zu werden.

Es sei noch angemerkt, dass mittlerweile mit Brooks (2006) eine umfassendere Studie vorliegt, die sich mit syntaktischen Besonderheiten des österreichischen Deutsch im 16. bis 18. Jahrhundert auseinandersetzt. Leider weist diese Studie eine Schwäche auf, die sie mit vielen jüngeren Beiträgen zur historischen Syntax teilt: Brooks reflektiert nicht die ältere Periodenlehre, sondern operiert ausschließlich mit Kategorien der neueren Syntax.[73] Dies hat zur Folge, dass er sich auf

[70] Zur Geschichte dieser Konstruktion und ihrer Zugehörigkeit zum periodischen Schreibstil vgl. Rinas (2021b). Vgl. auch Lefèvre (2013:280–283).

[71] Der Gebrauch von Kolon oder Semikolon zur Abgrenzung von Vor- und Nachsatz war durchaus typisch und wurde auch oft in Interpunktionslehren gefordert; vgl. Lefèvre (2013:107f.) und Rinas (2017:146f., 152–155).

[72] Die Orthographie entspricht den Originalen. Vollmann (S. 105) weist darauf hin, dass in diesen oft kein Komma vor der Inversion mit *und* steht.

[73] Nur sehr knapp reflektiert Brooks den Hintergrund des barocken Schreibstils (S. 15–17), wobei er beiläufig die Studie von Blackall (1966) erwähnt (S. 15). Ansonsten wird mitunter noch der „Kanzleistil“ thematisiert (etwa S. 171–176). Eine Auseinandersetzung mit der periodischen Schreibweise findet sich nicht.

feingliedrige Analysen einlässt und dabei vor lauter Bäumen den Wald nicht sieht. Für eine Analyse der Tradierung kanzleisprachigen Schreibens dürfte die – in mancher Hinsicht gröbere – Konzeption der Periodenlehre geeigneter sein.[74]

8. Fazit

Halten wir fest: Der Prager Professor Karl Heinrich Seibt widmete sich mit großem Einsatz der Aufgabe, seinen Studenten eine aufgeklärt-zeitgemäße „zierliche Schreibart“ zu vermitteln. Obwohl dieses Anliegen den Bemühungen um sprachliche Reformen im Habsburgerreich entsprach, stieß Seibt auch auf etablierte Traditionen und Widerstände und war deshalb offenbar gezwungen, sich mit traditionelleren Schreibweisen zu arrangieren. Insgesamt waren seine Innovationsbemühungen aber durchaus erfolgreich. Seine Stilunterweisungen stießen sogar bei den Vertretern der tschechischen nationalen Wiedergeburt auf Resonanz, insbesondere bei Josef Dobrovský, der generell im deutschen Ausdruck gewandter war als im tschechischen, weshalb er alle seine grundlegenden Studien zum Tschechischen in deutscher Sprache publizierte.[75] Und immerhin wurde Dobrovskýs Schreibstil sogar von Achim von Arnim mit einem – etwas vergiftet wirkenden – Kompliment bedacht:

> „Seine Geschichte der Böhmischen Sprache ist für einen Oesterreicher merkwürdig schön geschrieben.“[76]

Ein katholischer Deutscher, der auf Geheiß der Habsburger ein eleganteres zeitgemäßes „protestantisches“ Deutsch lehrte, in welchem dann ein „Böhme“[77] bahnbrechende Werke verfasste, mit denen er die tschechische Sprachwissenschaft begründete: So verlief erfolgreicher Kulturtransfer in Mitteleuropa.

In Seibts Schriften spiegeln sich in verschiedener Weise progressive und konservative Zeitströmungen wider, mit denen er sich auseinandersetzen wollte oder musste. Und gerade deshalb sind diese Schriften aus stilhistorischer Sicht besonders reizvoll.

Literaturverzeichnis

Anonymus (1736): Christian Gueintzen, deutscher Sprachlehre Entwurf. In: *Beyträge Zur Critischen Historie Der Deutschen Sprache, Poesie und Beredsamkeit... Funfzehendes Stück*. Leipzig, S. 379–390.

Anonymus (1754): Von dem neuesten Witz, und Beschreibung desselben in Kleidung und Geberden [315. Stück]. In: *Der Mensch, eine moralische Wochenschrift. Achter Theil*. Halle, S. 151–158.

Anonymus [Kürzel: Fr] (1769a): Rezension zu Seibt: *Von dem Unterschiede*... In: *Deutsche Bibliothek der schönen Wissenschaften. Eilftes Stück*. Halle, S. 559–562.

Anonymus (1769b): Rezension zu Seibt: *Von dem Unterschiede*... In: *Neue Zeitungen von Gelehrten-Sachen. Auf das Jahr 1769*. Leipzig den 3. August, S. 489–492.

Anonymus [Kürzel: K.] (1770): Rezension zu Seibt: *Akademische Vorübungen*... In: *Allgemeine deutsche Bibliothek*. Bd. 13. Berlin & Stettin, S. 514f.

Anonymus (1771): Sammelrezension zu Seibts Schriften. In: *Neue Litteratur*. 15. Stück 1771. Prag, S. 225–230.

von Antesperg, Johann Balthasar (1741/1980): *Das Josephinische Erzherzogliche A.B.C. Oder Namenbüchlein*. Dortmund. [Nachdruck]

von Antesperg, Johann Balthasar (1747): *Die Kayserliche Deutsche Grammatick*... Wien.

[74] Wissenschaftstheoretisch gesprochen: „Präzisionserhöhung bringt auch Kosten: sie würde schließlich das Explikatum unnötig kompliziert und schwerhantierlich machen“ (Radnitzky 1992:74).

[75] Vgl. etwa Schamschula (1973:204f. u. 224).

[76] Nach Sauer (1908:587). Vgl. etwa auch Povejšil (1965:93) und Schamschula (1973:205).

[77] So die Selbstbezeichnung Dobrovskýs; vgl. Schamschula (1973:204).

Baasner, Rainer (2006): *Einführung in die Literatur der Aufklärung*. Darmstadt.
Bachleitner, Norbert (2017): *Die literarische Zensur in Österreich von 1751 bis 1848*. Wien u.a.
Blackall, Eric A. (1966): *Die Entwicklung des Deutschen zur Literatursprache 1700–1775*. Stuttgart.
Bodmer, Johann Jacob (1768): *Die Grundsätze der deutschen Sprache*. Zürich.
Brachwitz, Peter (2011): D*ie Autorität des Sichtbaren*. Berlin; New York.
Brekle, H. E. et al. (Hrsg.) (1992–2005): *Biobibliographisches Handbuch zur Sprachwissenschaft des 18. Jahrhunderts.* 8 Bde. Berlin; New York.
– Band 1: ABr (1992) / Band 2: BuE (1993) / Band 3: FG (1994) / Band 4: HI (1996) / Band 5: JL (1997) / Band 6: MPa (1998) / Band 7: PeSchr (2001) / Band 8: SchuZ (2005).
Bremer, Kai (2008): *Literatur der Frühen Neuzeit.* Paderborn.
Brenner, Peter J. (2011): *Neue deutsche Literaturgeschichte*. 3. Aufl. Berlin.
Brooks, Thomas (2006): *Untersuchungen zur Syntax in oberdeutschen Drucken des 16.–18. Jahrhunderts*. Frankfurt/M. u.a.
Dinzelbacher, Peter (Hrsg.) (2008): *Europäische Mentalitätsgeschichte*. 2. Aufl. Stuttgart.
Dobiáš, Dalibor / Šmyčka, Václav (Hrsg.) (2021): *Počátky literární kritiky v českých zemích (1770–1805)*. Praha.
Döring, Detlef et al. (Hrsg.) (2010): *Johann Christoph Gottsched. Briefwechsel. Band 4: 1736–1737*. Berlin; New York.
Dornblüth, Augustin (1755): *Observationes oder Gründliche Anmerkungen über die Art und Weise eine gute Uebersetzung besonders in die deutsche Sprache zu machen*. Augsburg; Leipzig.
Duden – Richtiges und gutes Deutsch (2007): *Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle*. Hg. v. d. Dudenredaktion. 6. Aufl. Mannheim.
Duden – Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle (2016): *Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle*. Hg. v. Mathilde Hennig. 8. Aufl. Berlin.
Faninger, Kurt (1996): *Johann Siegmund Valentin Popowitsch.* Frankfurt/M. u.a.
von Felbiger, Johann Ignaz (1774): *Anleitung zur deutschen Rechtschreibung.* Wien.
Gardt, Andreas (1999): *Geschichte der Sprachwissenschaft in Deutschland.* Berlin; New York.
Gellert, Christian Fürchtegott (1751): *Briefe, nebst einer Praktischen Abhandlung von dem guten Geschmacke in Briefen*. Leipzig.
Gerken, Anne Barbara (1990): *Die sprachtheoretische Differenz zwischen Gottsched und Gellert*. Frankfurt/M.; Bern.
von Glafey, Adam Friedrich (1730): *Anleitung zu einer weltüblichen teutschen Schreib-Art*. Frankfurt; Leipzig.
Gottsched, Johann Christoph (1727): Der Biedermann. Sieben und zwanzigstes Blatt 1727. den 3. November. In: ders. (1728): *Der Biedermann. Erster Theil*. Leipzig, S. 105–108.
Gottsched, Johann Christoph (1736): *Ausführliche Redekunst*. Leipzig.
Gottsched, Johann Christoph (1748): *Grundlegung einer deutschen Sprachkunst*. Leipzig.
– (1762) 5. Aufl.
Gottsched, Johann Christoph (1753): *Kern der Deutschen Sprachkunst*... Leipzig.
– (1754) 2. Aufl. / (1759) 3. Aufl.
Grimm, Gunter E. / Max, Frank Rainer (Hrsg.): (1988) *Deutsche Dichter. Bd. 3. Aufklärung und Empfindsamkeit*. Stuttgart.
Grimminger, Rolf (Hrsg.) (1980): *Deutsche Aufklärung bis zur Französischen Revolution 1680–1789.* München.
Hammerstein, Notker (1990): *Die Universität Leipzig im Zeichen der frühen Aufklärung*. In: Martens (Hrsg.) (1990), S. 125–140.
Hassler, Gerda (2013): Sprachwissenschaftliche Konzepte bei Gottsched. In: Achermann, Eric (Hrsg.), *Johann Christoph Gottsched*. Berlin/New York, S. 251–266.
Heller, Martin Johannes (1992): *Reform der deutschen Rechtssprache im 18. Jahrhundert*. Frankfurt/M. u. a.
Heynatz, Johann Friedrich (1770): *Deutsche Sprachlehre zum Gebrauch der Schulen*. Berlin.

Hlobil, Tomáš (2010): Carl Heinrich Seibts Prager Vorlesungen aus den Schönen Wissenschaften. In: *Estetika* 47 (2), S. 172–192.

Hlobil, Tomáš (2012): *Geschmacksbildung im Nationalinteresse. Die Anfänge der Prager Universitätsästhetik im mitteleuropäischen Kulturraum 1763–1805*. Hannover.

Hlobil, Tomas / Wögerbauer, Michael (2008): Der Plan des ersten Lehrstuhls für Schöne Wissenschaften in der Habsburger Monarchie. In: *Estetika* 45 (1), S. 65–96.

Hundsnurscher, Franz (1990): Syntaxwandel zur Gottsched-Zeit. In: Betten, Anne (Hrsg.): *Neuere Forschungen zur historischen Syntax des Deutschen*. Tübingen, S. 422–438.

Jellinek, Max Hermann (1913): *Geschichte der neuhochdeutschen Grammatik von den Anfängen bis auf Adelung. Erster Halbband*. Heidelberg.

Juncker, Christian (1728): *Der wohl=informirte Brieffsteller...* Sechste Auflage. Leipzig.

Klix, Friedhart (1993): *Erwachendes Denken.* Heidelberg; Berlin; Oxford.

Koupil, Ondřej / Rinas, Karsten (Ms.): Pomlčka – jak pronikla do českého jazykového prostředí.

Krischke, Wolfgang (2009): *Was heißt hier Deutsch? Kleine Geschichte der deutschen Sprache*. München.

Lefèvre, Michel (2012): Von der Periode zum Satz in Prosaschriften um 1730. In: Lefèvre, Michel (Hrsg.): *Syntaktischer Wandel in Gegenwart und Geschichte*. Berlin, S. 483–508.

Lefèvre, Michel (2013): *Textgestaltung, Äußerungsstruktur und Syntax in deutschen Zeitungen des 17. Jahrhunderts*. Berlin.

Litzmann, Berthold (1886): Kronprinz Friederich und Gottscheds Ausführliche Redekunst. In: *Zeitschrift für deutsches Altertum und deutsche Literatur* 30, S. 204–212.

Lünig, Johann Christian (1725): *Angenehmes Labyrinth Der Staats- und gelehrten Beredsamkeit*. Leipzig.

Lünig, Johann Christian (1714): Die Teutsche Reichs-Cantzley [...]. 8 Bde. Leipzig.

Marpurg, Friedrich Wilhelm (1763): *Kritische Briefe über die Tonkunst. II. Band*. Berlin.

Martens, Wolfgang (Hrsg.) (1990): *Leipzig. Aufklärung und Bürgerlichkeit*. Heidelberg.

Mattheier, Klaus J. (1989): Gemeines Deutsch – Süddeutsche Reichssprache – Jesuitendeutsch. In: Koller, Erwin (Hrsg.): *Bayrisch-österreichische Dialektforschung*, S. 160–166.

Meier, Georg Friedrich (1750): *Anfangsgründe aller schönen Wissenschaften. Dritter Theil*. Halle.

Michelsen, Martina (1993): *Weg vom Wort – zum Gedankenstrich. Zur stilistischen Funktion eines Satzzeichens in der englischen Literatur des 17. und 18. Jahrhunderts*. München.

Monathliche Auszüge (1747): = *Monathliche Auszüge Alt / und neuer Gelehrten Sachen. I. Band. 1. Stuck*. Olmütz.

Monathliche Auszüge (1748): = *Ollmützer Monathliche Auszüge Alt = und neuer Gelehrter Sachen. IV. Band. 2. Stück*. Franckfur; Leipzig.

Mraz, Gerda (1980): Nachwort. In: von Antesperg (1741/1980), S. 55–88.

Müller, Gottfried Ephraim (1747): *Historisch-critische Einleitung zu nöthiger Kenntniß und nützlichem Gebrauche der alten lateinischen Schriftsteller. Erster Theil*. Dreßden.

Nickisch, Reinhard M.G. (1991): *Brief*. Stuttgart.

Pelzel, Franz Martin (1791): Geschichte der Deutschen und ihrer Sprache in Böhmen. In: *Neuere Abhandlungen der Königlichen Böhmischen Gesellschaft der Wissenschaften* 1/1791, S. 281–330.

Petrbok, Václav (2021): Počátky literární kritiky v českých zemích v sedmdesátých letech 18. století. In: Dobiáš / Šmyčka (Hrsg.) (2021), S. 79–117.

von Pitaval, Gayott (1750): *Causes celebres oder Erzählung sonderbarer Rechtshändel... Siebenter Theil*. Leipzig.

Podavka, Ondřej (2021): Tradiční řádová učenost v dialogu a střetu s novou kulturou kritiky na počátku josefínského desetiletí. In: Dobiáš / Šmyčka (Hrsg.) (2021), S. 378–405.

von Polenz, Peter (1978): *Geschichte der deutschen Sprache*. 9. Aufl. Berlin; New York.

von Polenz, Peter (1994): *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Bd. 2. Berlin; New York.

Povejšil, Jaromír (1965): Die Sprache der deutschen Schriften Dobrovskýs. In: Havránek, Bohumil / Fischer, Rudolf (Hrsg.): *Deutsch-tschechische Beziehungen im Bereich der Sprache und Kultur*. Berlin, S. 8794.

Prokeš, Jaroslav (1929): Aféra Seibtova roku 1779. In: *Českou minulostí: sborník k šedesátinám prof. Václava Novotného*. Praha, S. 317–330.

Radnitzky, Gerard (1992): Explikation. In: Radnitzky, Gerard / Seiffert, Helmut (Hrsg.): *Handlexikon zur Wissenschaftstheorie*. München, S. 73–80.

Reiffenstein, Ingo (1989): Gottsched und die Bayern. In: Heimann, Sabine / Seelbach, Sabine (Hrsg.): *Soziokulturelle Kontexte der Sprach- und Literaturentwicklung*. Stuttgart, S.177–184.

Reiffenstein, Ingo (1992): Oberdeutsch und Hochdeutsch in Gelehrtenbriefen des 18. Jahrhunderts. In: Burger, Harald et al. (Hrsg.): *Verborum Amor*. Berlin u. a., S. 481–501.

Rinas, Karsten (2006): *Die Abtönungspartikeln* doch *und* ja. Frankfurt/M. u.a.

Rinas, Karsten (2017): *Theorie der Punkte und Striche. Die Geschichte der deutschen Interpunktionslehre*. Heidelberg.

Rinas, Karsten (2019): Afinite Konstruktionen im Kontext der älteren Rhetorik und Stilistik. In: *Sprachwissenschaft* 44/1, S. 73–109.

Rinas, Karsten (2021a): Vom genormten Satzbau zur genormten Interpunktion. In: Rössler, Paul / Besl, Peter / Saller, Anna (Hrsg.): *Vergleichende Interpunktion*. Berlin; Boston, S. 109–134.

Rinas, Karsten (2021b): Wandlungen der Sprachkultur und der Syntax. Das Beispiel der Inversion nach *und*. In: *Sprachwissenschaft* 46/1, S. 134.

Rössler, Paul (1997): *Die deutschen Grammatiken der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Österreich*. Frankfurt/M.

Rütter, Sarah (2014): *Konstruktion von Bekenntnisidentität in Konversionsschriften der Frühen Neuzeit*. Berlin.

Sauer, August (1908): Aus Jacob Grimms Briefwechsel mit slawischen Gelehrten. In: *Prager deutsche Studien* VIII, S. 58–629.

Schamschula, Walter (1973): *Die Anfänge der tschechischen Erneuerung und das deutsche Geistesleben (1740-1800)*. München.

Schlosser, Horst Dieter (1985): Sprachnorm und regionale Differenz im Rahmen der Kontroverse zwischen Gottsched und Bodmer / Breitinger. In: Kimpel, Dieter (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der deutschen Aufklärung.* Hamburg, S. 52–68.

Schröter, Juliane (2011): *Offenheit. Die Geschichte eines Kommunikationsideals seit dem 18. Jahrhundert*. Berlin; New York.

Schuster, Britt-Marie / Wille, Manuel (2015): Von der Kanzlei- zur Bürgersprache? In: *Jahrbuch für Kommunikationsgeschichte*. 17. Bd., S. 7–29.

Schwarz, Johann (1897): *Geschichte der Savoy'schen Ritter-Akademie in Wien vom Jahre 1746 bis 1778*. Wien; Leipzig.

Schwind, Peter (1977): *SchwulstStil.* Bonn.

Schwitalla, Johannes (2002): Komplexe Kanzleisyntax als sozialer Stil. In: Keim, Inken/Schütte, Wilfried (Hrsg.): *Soziale Welten und kommunikative Stile*. Tübingen, S. 379–398.

Seibt, Carl Heinrich (1764): *Von dem Einflusse der schönen Wissenschaften auf die Ausbildung des Verstandes*... Prag. [Auch wiedergegeben in Wotke (1907:5, 1942).]

Seibt, Carl Heinrich (1768): *Von dem Unterschiede des zierlichen, des Hof- und Curialstyls*. Prag. [Auch wiedergegeben in Wotke (1907:71, 91–121).]

Seibt, Karl Heinrich (1769): *Akademische Vorübungen aus den von Karl. Heinr. Seibt* [...] *gehaltenen Vorlesungen über die deutsche Schreibart*. Prag.

Seibt, Karl Heinrich (1773): *Von den Hülfsmitteln einer guten deutschen Schreibart*... Prag. [Teilweise wiedergegeben in Wotke (1907:142–158).]

Staab, Gregor (2009): Satzlehre im Rahmen der klassischen Rhetorik. In: Fix, Ulla et al. (Hrsg.): *Rhetorik und Stilistik*. Bd. 2. Berlin: New York, S. 1498–1514.

Stauffer, Hermann (1997): *Erfindung und Kritik. Rhetorik im Zeichen der Frühaufklärung bei Gottsched und seinen Zeitgenossen*. Frankfurt/M. u.a.
Steinhausen, Georg (1889): *Geschichte des deutschen Briefes. Erster Teil*. Berlin.
Stenzel, Jürgen (1970): *Zeichensetzung. Stiluntersuchungen an deutscher Prosadichtung*. 2. Aufl. Göttingen.
Stenzel, Jürgen (1988) Johann Wilhelm Ludwig Gleim. In: Grimm / Max (Hrsg.), S. 135–140.
Stöckmann, Ingo (2001): *Vor der Literatur. Eine Evolutionstheorie der Poetik Alteuropas*. Tübingen.
Stöckmann, Ingo (2009) Zierlichkeit. In: Ueding, Gert (Hrsg.) *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Bd. 9: St–Z. Tübingen, Sp. 1534–1539.
Thám, Vaclav (Hrsg.) (1785): *Básně w řeči wázané*. 2 Bde. Prag.
Tomek, Wenzel Wladiwoj (1849): *Geschichte der Prager Universität*. Prag.
Ueding, Gert / Steinbrink, Bernd (2011): *Grundriß der Rhetorik*. 5. Aufl. Stuttgart; Weimar.
Vellusig, Robert (2000): *Schriftliche Gespräche. Briefkultur im 18. Jahrhundert*. Wien; Köln; Weimar.
Vellusig, Robert (2011): Aufklärung und Briefkultur. In: *Das 18. Jahrhundert* 35/2, S. 154–171.
Vollmann, Ralf (2015): ‚… und muss das Bad daher geschlossen bleiben.‘ – Die Inversion nach ‚und‘ im österreichischen Deutsch. In: *Grazer Linguistische Studien* 82, S. 91–117.
Weise, Christian (1691): *Curiöse Gedancken Von Deutschen Brieffen*... Dreßden.
Wells, Christopher J. (1990): *Deutsch: eine Sprachgeschichte bis 1945*. Tübingen.
Wiesinger, Peter (1983): Zur Entwicklung der deutschen Schriftsprache in Österreich unter dem Einfluß Gottscheds in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts. In: Nerius, Dieter (Hrsg.): *Entwicklungstendenzen der deutschen Sprache seit dem 18. Jahrhundert.* Berlin, S. 227–248.
Wiesinger, Peter (1995): Die sprachlichen Verhältnisse und der Weg zur allgemeinen deutschen Schriftsprache in Österreich im 18. und frühen 19. Jahrhundert. In: Gardt, Andreas et al. (Hrsg.) *Sprachgeschichte des Neuhochdeutschen*. Tübingen, S. 319–367.
Wiesinger, Peter (2002): *Die Reform der deutschen Schriftsprache unter Maria Theresia*. In: Eybl, Franz M. (Hrsg.): *Strukturwandel kultureller Praxis*. Wien, S. 131–140.
Winter, Eduard (1943): *Der Josefinismus und seine Geschichte*. Brün; München.
Wotke, Karl (1905): Karl Heinrich Ritter von Seibt als Direktor der Gymnasien Böhmens. In: *Beiträge zur Österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte*. VI. Heft. Wien; Leipzig, S. 193–240.
Wotke, Karl (1907): Karl Heinrich Seibt. In: *Beiträge zur Österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte*. IX. Heft. Wien; Leipzig, S. 1–174.
von Wurzbach, Constant (1877): *Biographisches Lexikon des Kaiserthums Oesterreich. 33. Theil*. Wien.
Zeman, Herbert (1972): *Die deutsche anakreontische Dichtung*. Stuttgart.
Zymner, Rüdiger (2007): Schwulst. In: Ueding, Gert (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Bd. 8: Tübingen, S. 706–718.

Das „blaue Mittelmeer“ in Marie Luise Kaschnitz’ Kurzgeschichten ‚Lange Schatten‘, ‚Am Circeo‘ und ‚Eines Mittags, Mitte Juni‘ (1960)

Jana HRDLIČKOVÁ

Abstract

The “blue Mediterranean Sea” in Marie Luise Kaschnitz’s short stories ‘Lange Schatten’, ‘Am Circeo’, and ‘Eines Mittags, Mitte Juni’ (1960)

The region of the Mediterranean and its cultures are central themes in the writings of Marie Luise Kaschnitz, and from the mid-1920 they shaped her poetry as well as her novels ‘Liebe beginnt’ (1933) and ‘Elissa’ (1937). In her post-war texts – short stories, radio plays, essays, notes, and poems – the Mediterranean world became crucially important; this reflected her husband’s historical-cultural work and led the couple to undertake several long journeys to Italy, (former) Yugoslavia, Greece, Turkey, and North Africa.

Among the landscapes that stimulated Marie Luise Kaschnitz’s creative work, the legendary Monte Circeo on the Tyrrhenian coast repeatedly emerged as a prominent element. The article intends to show what this place meant for the author’s private life, also focusing on how she depicted it in three short stories written in 1960: ‘Lange Schatten’, ‘Am Circeo’, and ‘Eines Mittags, Mitte Juni’.

Keywords: Mediterranean Sea, Marie Luise Kaschnitz, short stories, Monte Circeo

DOI: 10.15452/StudiaGermanistica.2022.30.0003

1. Einleitung

Wie ein roter Faden zieht sich die Beschäftigung mit dem Mittelmeerraum und seinen Kulturen durch das Œuvre von Marie Luise Kaschnitz. Schon im Abschnitt ‚Südliche Landschaft‘ ihrer ersten Gedichtsammlung (‚Gedichte‘, 1947), der direkt dem Abschnitt ‚Heimat‘ folgt und nahelegt, dass dem lyrischen Ich die kulturelle Landschaft des Südens entlang des Mittelmeers zur zweiten Heimat wurde, findet sich Signifikantes. Amalfi am Tyrrhenischen Meer wird im gleichnamigen Gedicht von 1940 als *Braut des Meeres* und *Campaniens Stolz* (Kaschnitz 1985:35) heraufbeschworen und gefeiert, und zwar nicht zuletzt als eine Stadt, deren Gold *aus den fernen Reichen / Des Orients die Schiffe dir gebracht* (ebd.: 36) und die, so das Finale des Gedichts, *das Meer umrauscht* (ebd.:37). Das benachbarte Torre di Conca besingt ein Gedicht bereits aus dem Jahr 1932, wobei hier das Tyrrhenische Meer in seiner Gefährlichkeit als jene Lokalität figuriert, worin Menschen ihren Tod

fanden *[b]ei des großen Schiffes Untergang* (ebd.:37). Aber auch griechische Stätten des Mittelmeers wie Bourdzi, Aegina oder Sounion werden in gleichnamigen Gedichten verarbeitet; sie sind die Frucht einer Griechenlandreise, die das Ehepaar Kaschnitz vom August bis zum Dezember 1936 unternahm und die auch im Roman ‚Elissa' (1937) sowie in der Nacherzählung der ‚Griechische[n] Mythen' (1946) der Autorin Marie Luise Kaschnitz ihren Niederschlag fand.

Das Mittelmeer, obwohl nicht namentlich genannt, spielt auch in diesen Werken eine wichtige Rolle. Es ist die Verbindungsstelle zwischen der schriftstellerischen Gegenwart und der mythischen bzw. historischen Vergangenheit, und es fungiert zudem als der Inbegriff des Südens. Gleich am Anfang von ‚Elissa' zeigt es sich in dieser Funktion: *Die Heimat der Schwestern war eine Stadt am südlichen Meer* (Kaschnitz 1981:183). Im ersten Roman der Kaschnitz, ‚Liebe beginnt' von 1933, stellt das Mittelmeer gar den Höhepunkt der Italienreise des autobiografisch basierten Paares Andreas und Sylvia dar. Gerade in dem gleichfalls nicht namentlich genannten Neapel, dessen *steinerne*[] *Mauern* […] *das Meer berührt* […] (Kaschnitz 1981:79) und das zu Ostern besucht wird, kommt es zu der entscheidenden emotionalen, mehr aber noch interkulturellen Herausforderung der beiden Helden: in Hinsicht auf ihre süddeutsche und die süditalienische Kultur (deren faschistische Merkmale Sylvia imponieren, Andreas aber abstoßen), in Hinsicht auf ihr Gender und ihre unterschiedliche Religion (Andreas ist Katholik, Sylvia Protestantin), in Hinsicht auf die Politik (Sylvia beeindruckt der nationalsozialistische bzw. faschistische Kollektivismus, Andreas ist als Intellektueller ein Individualist). Das Verhältnis zum Meer wird ein wichtiger Indikator dieser Unterschiede, die in der *Stadt des Lebens und des Todes* (ebd.:78) besonders markant hervortreten und die nahezu zu einem abrupten Ende ihrer Liebe führen. *[I]n der Nacht, die unsere letzte war an dem südlichen Meer* (ebd.:175), zeugt aber das Paar schließlich ihr Kind, dessen Zukunft all diese Differenzen aufzuheben verspricht.

In der Nachkriegszeit wächst Marie Luise Kaschnitz' Beschäftigung mit dem Mittelmeer und seinen Kulturen vor allem in qualitativer Hinsicht. Sie, die nach ihrem Umzug nach Rom 1924 gierig alle intellektuellen Impulse aufnahm, die mit dem Arbeitsfeld ihres Mannes, des Kunsthistorikers und Archäologen Guido Kaschnitz von Weinberg, zusammenhingen, ist nun in der Lage, mit diesen Kenntnissen facettenreich zu spielen, sie höchst künstlerisch ein- und umzusetzen. Dabei tangieren ihre literarischen und essayistischen Werke immer wieder die wissenschaftlichen Veröffentlichungen ihres Mannes, der bereits 1944 in seiner Studie ‚Die mittelmeerischen Grundlagen der antiken Kunst' die These vertritt, dass das Mittelmeer wesentliche Voraussetzungen für die antike Kunst im Allgemeinen schuf (vgl. Kaschnitz-Weinberg 1944:6). Sein postum herausgegebenes Werk ‚Mittelmeerische Kunst. Eine Darstellung ihrer Strukturen' (1965) legt sogar die Existenz einer autonomen, antikisch geprägten Kulturlandschaft entlang des Mittelmeers nahe, die trotz verschiedener Vorbilder orientalischer oder griechischer Natur über verwandte Strukturen verfügt (vgl. Kaschnitz-Weinberg 1965). Marie Luise Kaschnitz, die die erste Leserin der Schriften ihres Mannes war, scheint solche Ansichten in ihrem Schaffen auch zu reflektieren. Ihre Hörspiele wie ‚Jasons letzte Nacht' (1952/65) oder ‚Die Reise des Herrn Admet' (1960), ihre Essays im Band ‚Engelsbrücke' (1955), viele ihrer Nachkriegsgedichte wie der Zyklus ‚Ewige Stadt I-XXVI' oder der Abschnitt ‚Sizilischer Herbst' der ‚Neue[n] Gedichte' (1957) und nicht zuletzt etliche ihrer Kurzgeschichten zeugen davon in recht hohem Maß.

Im Folgenden soll diesem Reichtum an Bezügen zum Mittelmeer anhand des zuletzt genannten Genres nachgegangen werden, wobei drei Kurzgeschichten aus dem Jahr 1960, ‚Lange Schatten', ‚Am Circeo' und ‚Eines Mittags, Mitte Juni', in den Fokus des Interesses geraten. Bei der Geschichte ‚Lange Schatten', die der Autorin immerhin so bedeutsam war, dass sie nach ihr den ganzen Erzählband aus dem gleichen Jahr benannte, geschieht dies unter Zuhilfenahme eines Plots, der mit mittelmeerischen Realien einhergeht und auf ein reales Erlebnis einer nahen Freundin von Marie Luise Kaschnitz' Tochter während eines Ferienaufenthalts der drei Frauen in San Felice am Monte Circeo zurückgeht (vgl. Kaschnitz 2000 II:1170).

Waren die autobiografischen Wurzeln hierbei eher verborgen, so werden sie sowohl in der Erzählung ‚Am Circeo', als auch im Text ‚Eines Mittags, Mitte Juni' absichtlich und betont als solche inszeniert. Dies jedes Mal im Zusammenhang mit der erwähnten Landschaft des sagenumwobenen

Monte Circeo am Tyrrhenischen Meer, die für das Ehepaar Kaschnitz und später für die Witwe Marie Luise Kaschnitz (ab 1958) essentiell war. Das zeigen bisher unerschlossene Briefe des Ehepaares Kaschnitz ebenso wie eine eingehende Analyse der drei genetisch, thematisch wie strukturell verwandten Kurzgeschichten in Bezug auf das Mittelmeer, die im Folgenden durchgeführt wird.

Diese dreifache Lektüre folgt erstens der Methode des ‚close reading‘ jedes einzelnen Textes, berücksichtigt allerdings in hohem Maße auch intertextuelle Fragestellungen im Sinne Julia Kristevas, und zwar in Hinsicht auf Allusionen innerhalb der drei Texte wie auch darüber hinaus; ist es ja anzunehmen, dass verschiedene Verweise von Text zu Text von der Autorin absichtlich konstruiert und akzentuiert wurden. Auch die Impulse der Interkulturalitätsforschung und ihrer Methodologie versprechen gewinnbringend zu sein, denn es handelt sich jedes Mal um Texte, die wichtige Energien aus der Begegnung zweier Kulturen, der deutschen und der italienischen, schöpfen und die mit entsprechenden Stereotypen spielen. Wenn es gilt, die Wahrnehmung und Verarbeitung des Mittelmeers in den Kurzgeschichten darzulegen, müssen schließlich auch die Impulse der Toposforschung berücksichtigt werden. Nur so kann gezeigt werden, welche Rolle der mittelmeerische Bezug bei den drei Texten erfüllt.

2. ‚Lange Schatten‘ am „blauen Mittelmeer“

Für die Kurzgeschichte ‚Lange Schatten‘ sei, so Asta-Maria Bachmann, „der ständige, oft fast unmerkliche Wechsel der Innenperspektive der Hauptfigur und der Erzählerperspektive“ charakteristisch (Bachmann 2004:232). Ebenso unmerklich werden aber auch thematische Grenzen überschritten oder verwischt: zwischen Vergangenheit und Gegenwart, zwischen Mythos und zeitgenössischer Wirklichkeit, zwischen Italien und Deutschland, zwischen Kind- und Erwachsensein. Im Fokus steht dabei die deutsche Obersekundanerin Rosie Walter (etwa 16-17 Jahre alt), die mit Eltern und jüngeren Schwestern an einem nicht näher bestimmten Strand am „blauen Mittelmeer“ ihre Ferien verbringt. Sie ist eine typische Pubertierende, für die ihre Familie *eine Plage* (Kaschnitz 1991:7) sei und die *ihrer Wege* (ebd.) gehen will, wenn auch vorläufig nur zu der naheliegenden Stadt oberhalb des Meers, deren Beschreibung dem realen San Felice Circeo entspricht. Der Zeitpunkt dieses Aufbruchs ist die Stunde des Pan, die Mittags- und Geisterstunde, die Alan Corkhill zufolge von Kaschnitz häufig pan-dämonisch assoziiert wird (vgl. Corkhill 1984:118), *kein Schatten weit und breit* (Kaschnitz 1991:7).

Als eine weitere unmerkliche Grenze überschritten wird, die zwischen dem von den Eltern Erlaubten (zum Marktplatz zu gehen, um Postkarten zu kaufen) und Unerlaubten (durch das obere Tor hindurch zum *furchtbaren Hang* zu gelangen *mit vollem Blick auf das Meer*; Kaschnitz 1991:9), überfällt Rosie ein Hochgefühl, *in einem anderen Land* (ebd.) zu sein, das ihr ganz und gar zu gehören scheint. Mit Aneignungen wie *mein Ölwald, mein Orangenbaum, mein Meer* […] (ebd.) baut sich Rosie ihre eigene, von den Eltern und dem heimatlichen Deutschland unabhängige Identität auf, die eindeutig mit dem Süden und Rosies aktiven, eigenständigen Erkundungen assoziiert ist.

Das (Mittel)Meer scheint bei diesen Erkundungen, denen bald auch Beobachtungen von mediterranen Menschen (*eine alte Frau,* […] *eine Mumie*, Kaschnitz 1991:8; *[e]in junger Mann* als Vertreter der südländischen *zudringliche[n] Taugenichtse*, ebd.) und Tieren (*ein struppiger kleiner Hund von unbestimmbarer Rasse*, ebd.) folgen, zuerst einmal nur ein Requisit zu sein. So kauft Rosie noch in der Stadt drei Ansichtskarten für ihre Schulfreundinnen mit leicht ironisch zu verstehenden *schreiendblaue[n] Meeresausblicke[n]* (Kaschnitz 1991:8), deren Text bereits am Strand entworfen wurde und der wohl absichtlich recht stereotypisch wirkt: *Gruß vom blauen Mittelmeer, wie geht es dir, mir geht es gut* (Kaschnitz 1991:7).

Doch das Meer ist zugleich auch ein Indikator von Rosies innerer Verfassung und deshalb von Bedeutung. Als Rosie einen etwa zwölfjährigen italienischen Jungen kennenlernt, der ihr die Gegend zu erklären versucht, allerdings auf eine primitive Art und Weise, ist das Meer das erste, was Rosie gezeigt wird und was dadurch *seinen Zauber* verliert: *[W]as übrigbleibt, ist eine Ansichtskarte wie die von Rosie erstandenen, knallblau und giftgrün* (Kaschnitz 1991:9).

Auch wenn sich Rosie in diese Szenerie stattdessen einen erwachsenen Mann vom Hotel herbeiwünscht, der ihr am Strand auffiel, als er im Motorboot auf der Meeresoberfläche aktivistisch *wilde Schwünge [zog], rasend schnell und immer allein* (Kaschnitz 1991:7), ist das Meer ein wichtiger Erkenntnisfaktor. In Rosies Tagträumen soll das Paar nämlich *nach fern vorüberziehenden Dampfern Ausschau halten* (Kaschnitz 1991:10). Sowohl das Motorboot als auch die Dampfer als Varianten des Schiffes symbolisieren dabei die Lebensfahrt (Becker 1992:255) und somit Rosies Sehnsucht nach einem mündigen, ihr ebenbürtigen Partner.

Bald nach diesem Wunsch verändern sich jedoch die Requisiten schlagartig. Der Pfad zurück zum Meer wird zur engen Treppe, *[die] Sonne glüht, das Meer blitzt und blendet* (Kaschnitz 1991:10) alliterierend. Das blendende Meer, der Meeresspiegel im direkten wie im übertragenen Sinn des Wortes, eröffnet quasi eine vom Mythos bestimmte Parallelwirklichkeit: *Pan sitzt auf dem Ginsterhügel* […]*, Pan schleicht der Nymphe nach* (ebd.). Doch diese mythische Wirklichkeitsebene ist Rosie, wie der Erzähler leicht lehrerhaft anmerkt, aufgrund ihrer mangelhaften Schulbildung unzugänglich und besitzt daher nur eine latente, allerdings bald brisant in Erscheinung tretende Kraft. Denn es hilft Rosie nicht, in der Verkörperung des Pan nur den lästigen zwölfjährigen Jungen zu sehen. Das Mythische und Sinnliche behauptet sich trotzdem, genährt von *Herbstgespräche[n]* […]*, Wintergespräche[n]* der italienischen Erwachsenen, denen der Zwölfjährige nachlauscht und die *von den fremden Mädchen, die so liebessüchtig und willfährig sind* (ebd.), handeln.

Die natürlichen Parameter verschlimmen sich in der Folge noch mehr, denn der Weg führt nun *ein Stück weit ganz ohne Geländer an der Felswand* […]*, drunten liegt der Abgrund und das Meer* (Kaschnitz 1991:10). Gleichzeitig gibt der Junge *einen seltsamen, fast flehenden Laut von sich, der etwas Unmenschliches hat und Rosie erschreckt* (ebd.). Die Lage spitzt sich weiterhin zu, als der Junge *vor ihren Augen aus seiner Kinderhaut [fährt]* (Kaschnitz 1991:11), *zornige Stirnfalten [bekommt] und einen wilden, gierigen Blick* (ebd.). Auch diese Zuspitzung konstituiert das Mittelmeer, dessen Brandung Rosies Ruf um Hilfe, wie sie sich eingestehen muss, ersticken würde und das in der vorgestellten Todesnachricht wieder stereotypisch figuriert: *Rosie Walter und dahinter ein Kreuz, eure liebe Mitschülerin, gestorben am blauen Mittelmeer, man sagt besser nicht, wie* (ebd.).

Folgerichtig erscheint im Augenblick, als der frühreife Junge sich Hemd und Hose herunterreißt und *plötzlich nackt in der grellheißen Steinmulde* (ebd.) steht, das Meer personifiziert als *das geschwätzige, gefühllose Meer* (Kaschnitz 1991:12). Erst als Rosie sich an einen Ratschlag ihres Vaters erinnert, wie einem wilden Hund zu begegnen ist, wächst auch sie *aus ihren Kinderschultern* (ebd.), sieht dem Jungen *zornig und starr in die Augen, viele Sekunden lang* (ebd.), bis er sich zurückzieht. Zu der *Urkraft des Begehrens* gesellt sich somit komplementär die *Urkraft der Abwehr* (ebd.), und während *oben auf der Straße der Junge langsam nach Hause trottet*, wäscht Rosie sich unten am Strand *das Gesicht und den Hals mit Meerwasser* (Kaschnitz 1991:13). Beide werfen dabei *lange, weit voneinander entfernte Schatten, über die Kronen der jungen Pinien am Abhang, über das schon blassere Meer* (ebd.).

3. ‚Am Circeo', ‚Eines Mittags, Mitte Juni'

War das Meer, das das letzte Wort der Kurzgeschichte ‚Lange Schatten' ausmacht und das in diesem Text in einer spannungsreichen Korrelation mit Mythos und italienischer Alltagskultur steht, ein ständiger Begleiter und ein wichtiger Konstituent der Handlung, so radikalisiert sich seine Funktion im Text ‚Am Circeo'. Die unverdeckt autobiographische Ich-Instanz, deren Tagebucheinträge vom Urlaub in San Felice Circeo vornehmlich dem verstorbenen Gatten gelten und den Text der Kurzgeschichte bilden, setzt nämlich das Meer gleich am ersten Tag ihres Aufenthalts mit dem Tod gleich. Sie berichtet, wie leidenschaftlich sie hier Ausschau hält *nach einem Körper, nach deinem langen, schmalen Jünglingskörper, den sollte das Meer ans Land spülen, der Tod ans Land spülen, denn das Meer ist auch der Tod* (Kaschnitz 1991:86).

Bereits im zweiten Tagebucheintrag weicht allerdings diese grelle, fatalistische Zeichnung des Meeres, konkret des Tyrrhenischen Meeres an dem vom griechischen Mythos so durchdrungenen

Monte Circeo, einer positiven und poetischen Wahrnehmung. Das verwitwete Ich notiert, wie eine Bildungslücke seiner *spaßhaften Freunde* aus Rom (Kaschnitz 1991:87), die den Mythos um Odysseus und die zauberkundige Circe *ans Schwarze Meer versetzten* (ebd.), ihm den Blick für die Gegenwart öffnet und das Meer diametral anders als noch kurz zuvor sehen lässt: *Meine Augen standen doch plötzlich offen, kein Moos mehr auf der Netzhaut, kein Gedanke mehr an Verrat* [des verstorbenen Mannes durch das Weiterleben, J. H.] *und nur so viel Tränen, um die zarten Farben des abenteuerlichen Meeres mit einem Glanz von Perlmutter zu überziehen* (Kaschnitz 1991:87).

Diese Umpolung des *abenteuerlichen Meeres* vom Fatalen ins Positive und ästhetisch Schöne, und zwar durch die Kraft der Tränen und der Poesie, verweist die LeserInnen an jene leise Magie, die bereits das Gedicht ‚Schatten und Gestalt‘ aus dem Jahr 1928 ausstrahlt, worin in der letzten Strophe das *Cap der Circe* höchst kunst- und geheimnisvoll heraufbeschworen wird:

Du spürst es, daß dich mein Gedanke sucht.
Du flüsterst, – schau, –
Das Cap der Circe schwebt im lichten Blau
Wie eine Wolke, fast vom Meer getrennt.
Durchsichtig zart ist Umriß und Getön
Unirdisch heiter und doch irdisch schön
Wie eine Landschaft, die den Tod nicht kennt. (Kaschnitz 1985:38–39)

Hier steht die Signatur Monte Circeo, Cap der Circe, *fast vom Meer getrennt* (und zwar genau in der Mitte der Strophe), eindeutig als eine Gegenkraft des Todes, als Inbegriff der Liebe. Als solche wird sie auch in privaten Briefen des Ehepaars Kaschnitz immer wieder aufgerufen, so wenn Guido Kaschnitz von Weinberg am 16. 10. 1931 seiner Frau anvertraut: „[…] und wenn ich übermorgen nach Velletri gehe […] und den Circeo sehe am Himmel schwebend ‚im lichten Blau, wie eine Wolke fast vom Meer getrennt‘ dann werde ich mit aller Innigkeit an mein Puppi denken die von dieser Schönheit soviel in unsere Liebe gegossen hat!“ (in: Briefe an Marie Luise Kaschnitz von Guido Kaschnitz-Weinberg 1930–1935; Nachlass Marie Luise Kaschnitz im Deutschen Literaturarchiv Marbach)

Nun muss aber nach dem Tod des „‚Fahrenden Gesellen‘ Odysseus“ (Gersdorff 1992:77) – so laut Dagmar von Gersdorff die gängige Bezeichnung für Guido Kaschnitz von Weinberg seitens seiner Frau – es die verwitwete Autorin hinnehmen, *daß letzlich die Liebe keine Macht habe über den Tod* (Gersdorff 1992:78). Ihren *toten Geliebten* (Kaschnitz 1991:104) lässt die Ich-Instanz der Geschichte ‚Am Circeo‘ nur folgerichtig am letzten Tag des Aufenthalts in San Felice *luftigen Schrittes hinauf zu der Wohnung der Zauberin* [Circe, J. H.] streben (Kaschnitz 1991:105), während sie sich *Weiterschreiben, weiterleben, mit schwererem Mut als bisher* (Kaschnitz 1991:104) auferlegt.

Dies *Weiterschreiben* verwirklicht sich gleich in der zweiten betont autobiografischen Kurzgeschichte der Sammlung ‚Lange Schatten‘, in ‚Eines Mittags, Mitte Juni‘, wobei auch hier die Tagebucheinträge der Ich-Instanz von besonderer Bedeutung sind. Dieser Text wird von einer Ich-Erzählerin, die sogar unverdeckt als *Frau Kaschnitz* (Kaschnitz 1991:114) angesprochen wird, konstituiert und in eine gegenwärtige und eine vergangene Zeitebene aufgeteilt. Die Vergangenheit, die aufgearbeitet werden muss, lehnt sich dabei frei an das in der Kurzgeschichte ‚Am Circeo‘ Dargestellte und verfügt größtenteils über identische Figuren (Tochter Costanza und ihre Freundin, der Mago, der Ingenieur). Auch hier spielt Circe, wie oft bei Kaschnitz (s. Gersdorff: „der Name wird zum Lebensmotiv, zum Liebeshinweis, in der *Römischen Wanderung* […] ebenso wie in den *Griechischen Mythen* und in *Engelsbrücke* […]; Gersdorff 1992:77), eine wichtige Rolle und mit ihr *das Meer der bekannte Spiegel, in winzigen, kaum hörbaren Uferwelchen auslaufend* […]. (Kaschnitz 1991:117)

Ähnlich wie in der Kurzgeschichte ‚Lange Schatten‘ setzt auch hier die vergangene Handlung zur *[p]anischen Stunde* an (Kaschnitz 1991:117) und wie dort eröffnet der Meeresspiegel genau dann eine surreale, mythisch bestimmte Ebene. Die Erzählerin wird aber diesmal in der Selbstansprache direkt als Circe tituliert, nicht wie im Text ‚Am Circeo‘ vage mit der Zauberin assoziiert: *Armselige*

Zauberin, […] *Nichtskönnerin, du hast den Odysseus nicht halten können mit all deinen Künsten, wer fort will, geht fort, auch wenn man ihm ewige Liebe verspricht, wer wandern muß, wandert, und wer sterben muß, stirbt* (Kaschnitz 1991:117).

Schwimmend im Meerwasser wird dies von der Ich-Erzählerin dargelegt, auch wird von ihr der Gatte als Odysseus angesprochen ([…] *du hast dich nicht halten lassen, Odysseus, fort, dein Schicksal erfüllen, fort nach Ithaka, und Ithaka ist der Tod*; Kaschnitz 1991:117), während die Schwimmerin sich selbst zuletzt *trinken, ertrinken* (Kaschnitz 1991:118) – leitmotivisch wiederholt – vornimmt. Erst die tief im Wasser gehörte, anscheinend vom Ufer kommende Flöte ihrer Tochter Costanza entreißt sie schließlich dem sicheren Tod, lässt die Schwimmerin Richtung Strand umkehren. Der *Spuk* der *„[p]anische[n] Stunde* (Kaschnitz 1991:117) ist somit, *um zwölf Uhr zwanzig* (KASCHNITZ 1991:118) und *am Cap der Circe* (Kaschnitz 1991:114), vorbei, und zu dieser Zeit ist in Deutschland auch eine Italienerin, die *Frau Kaschnitz* in ihrem Haus bei allen Parteien für tot erklären wollte, zum Abzug gezwungen (Kaschnitz 1991:118–119). Die Ich-Erzählerin beschließt, über ihre suizidale Fantasien somit aufgeklärt, wegen der dreisten Ausländerin keine Polizei zu rufen.

4. Fazit

Erstaunlich viel verbindet die Kurzgeschichten ‚Lange Schatten', ‚Am Circeo' und ‚Eines Mittags, Mitte Juni', was von der Kaschnitz-Forschung bisher nicht bemerkt wurde. Alle drei gehen auf den Ferienaufenthalt der Autorin, ihrer Tochter Iris Costanza und ihrer Freundin Elisabeth (im Text ‚Am Circeo' Annamaria genannt) in San Felice Circeo vom 7. bis zum 29. 6. 1959 zurück, wobei sie mehr oder weniger direkt reale Begebenheiten und Orte reflektieren. Im Text ‚Lange Schatten' sind es Lage und Charakter der namentlich nicht genannten Stadt und ihre Umgebung sowie der Plot der Kurzgeschichte. Im Text ‚Am Circeo' vergrößert sich dies, denn schon der Titel verweist auf die konkrete Lokalität, und das Resort San Felice Circeo wird hier darüber hinaus geradezu evoziert, mit vielen landeskundlichen und atmosphärischen, wahrheitsgetreu gezeichneten Details. Im Text ‚Eines Mittags, Mitte Juni' schließlich, im Teil, der in Italien spielt, wird auf das in der Erzählung ‚Am Circeo' Dargebrachte zurückgegriffen und die „Küste am Cap der Circe" (Kaschnitz 1991:114) zur panischen Stunde nochmals heraufbeschworen und porträtiert.

Alle drei Texte zeigen offen ihre Autobiographik, insbesondere ‚Am Circeo' und ‚Eines Mittags, Mitte Juni', worin mit biographisch festgelegten Eigennamen (Costanza, Frau Kaschnitz) und Erlebnissen (tatsächlich wurde im Sommer 1959 Marie Luise Kaschnitz für tot erklärt; s. Kaschnitz 2000 I:634–635) gespielt wird, sie recht mutig inszeniert werden.

Allen drei ist zudem gemeinsam, dass das Mittelmeer und die mediterrane, vor allem italienische, Kultur in ihnen eine führende Rolle spielen. Dies ist bei ‚Lange Schatten' der Fall, worin das „blaue Mittelmeer" leitmotivisch und sehr stereotypisch dargebracht wiederkehrt, sei es in Form einer Ansichtskarte, *knallblau und giftgrün* (Kaschnitz 1991:9), sei es auf einer von Rosie antizipierten Todesanzeige (Kaschnitz 1991:11; *Rosie Walter und dahinter ein Kreuz, eure liebe Mitschülerin, gestorben am blauen Mittelmeer, man sagt besser nicht, wie*). Aber auch weniger klischeehafte landeskundliche Begebenheiten werden hier angeführt, wobei sie das von Rosie eigenständig Erfahrene widerspiegeln; so etwa *Schlafzimmer zu ebener Erde, wo über gußeisernen, vielfach verschnörkelten Ehebettstellen süßliche Madonnenbilder hängen* (Kaschnitz 1991:8).

Im Text ‚Am Circeo' intensivieren sich die orttypischen Settings, werden viel origineller und mit Liebe zum Detail und Stimmung dargestellt. Sogar in ‚Eines Mittags, Mitte Juni', obwohl hier nur ein Teil der Handlung in Italien spielt, wird die Schilderung der Atmosphäre von San Felice Circeo wichtig, mit kurzen Erläuterungen zur *Furchtbarkeit des Südens* (Kaschnitz 1991:117) und weiteren landeskundlichen Elementen.

Nicht zuletzt spielt der Mythos im Zusammenhang mit dem Mittelmeer in allen drei Kurzgeschichten eine herausragende Rolle, konstituiert wesentlich die Handlung. In ‚Lange Schatten' ist es recht vordergründig, indem Pan alliterierend mit dem Jungen Peppino gleichgesetzt wird. In den Texten ‚Am Circeo' und ‚Eines Mittags, Mitte Juni' sind die Bezugsgrößen vor allem die Zauberin

Circe und Odysseus, beide eindeutig autobiographisch konnotiert, aber auch *Sirenenklänge des Lebens* (‚Am Circeo‘, Kaschnitz 1991:86) oder *Orfeo* (Kaschnitz 1991:117) kommen vor. Es ist ganz offensichtlich das Anliegen der Autorin zu zeigen, dass auch für die zeitgenössische Gegenwart das Mythische noch verbindlich ist, auch wenn es nur unterschwellig wahrgenommen wird. Vor allem bei der Begegnung mit dem Tod, die alle drei Kurzgeschichten in hohem Maße prägt, erscheint der Mythos im Zusammenspiel mit den mittelmeerischen Realien und mit dem Meer an sich als eine treibende Kraft der Handlung. Dem Meer kommt dabei eine große Bedeutung zu: Es eröffnet die verborgene mythische Ebene der Wirklichkeit und bildet die Fläche, wo sich Altes und Neues, Überliefertes und Gegenwärtiges begegnen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

Kaschnitz, Marie Luise (1981): *Gesammelte Werke. Bd. 1: Die frühe Prosa.* Hrsg. v. Büttrich, Christian/Miller, Norbert. Frankfurt am Main.

Kaschnitz, Marie Luise (1985): *Gesammelte Werke. Bd. 5: Die Gedichte.* Hrsg. v. Büttrich, Christian / Miller, Norbert. Frankfurt am Main.

Kaschnitz, Marie Luise (1991): *Lange Schatten. Erzählungen.* München.

Kaschnitz, Marie Luise (2000): *Tagebücher aus den Jahren 1936–1966. Bd. 1 u. 2.* Hrsg. v. Büttrich, Christian / Büttrich, Marianne / Schnebel-Kaschnitz, Iris. Frankfurt am Main; Leipzig.

Kaschnitz von Weinberg, Guido (1931): Brief an Marie Luise Kaschnitz vom 16. 10. 1931, Rom. In: Briefe an Marie Luise Kaschnitz von Guido Kaschnitz-Weinberg, 1930–1935. Nachlass Marie Luise Kaschnitz im Deutschen Literaturarchiv Marbach.

Sekundärliteratur:

Bachmann, Asta-Maria (2004): Marie Luise Kaschnitz: *Lange Schatten.* In: Bellmann, Werner (Hrsg.): *Klassische deutsche Kurzgeschichten.* Stuttgart, S. 232–239.

Becker, Udo (1992): *Lexikon der Symbole*. Freiburg; Basel; Wien.

Corkhill, Alan (1983): Rückschau, Gegenwärtiges und Zukunftsvision: die Synoptik von M. L. Kaschnitz’ dichterischer Welt. In: *The German Quarterly*, Nr. 56/3, S. 386–395.

Corkhill, Alan (1984): Das Bild der Frauen bei Marie Luise Kaschnitz. In: *Acta Germanica. Jahrbuch des Germanistenverbandes im südlichen Afrika,* Nr. 16/183, S. 113–123.

Gersdorff, Dagmar von (1992): *Marie Luise Kaschnitz. Eine Biographie.* Frankfurt am Main; Leipzig.

Kaschnitz von Weinberg, Guido (1944): *Die mittelmeerischen Grundlagen der antiken Kunst.* Frankfurt am Main.

Kaschnitz von Weinberg, Guido (1965): *Mittelmeerische Kunst. Eine Darstellung ihrer Strukturen.* Hrsg. v. Blanckenhagen, Peter von. Berlin.

Kettner, Sabine (1987): Kinder, die erwachsen werden. Eine Studie zu der Erzählung „Lange Schatten“ von Marie Luise Kaschnitz. In: *Diskussion Deutsch*, Jg. 18, S. 416–422.

Kirchner, Doris (1993): Marie Luise Kaschnitz: Zwischen ästhetischer Introversion und zögernder Opposition. In: dies.: *Doppelbödige Wirklichkeit. Magischer Realismus und nicht-faschistische Literatur.* Tübingen.

Das Epos der Maschine

Tendenzen der Literatur im digitalen Zeitalter[1]

Andjelka KRSTANOVIĆ

Abstract

Das Epos der Maschine: Trends in literature in the digital age

'Das Epos der Maschine' is a multimedia work by Urs Schreiber that was published in 1998. In the work, the relationship between literature and technology is addressed in two ways. On the one hand, digital technology is tested as a new medium in the production of literature. On the other hand, the work is an epic about the reach of man who tries to uncover the mysteries of his existence with the help of technology. In this article, 'Das Epos der Maschine' is analyzed in terms of authorship, the nature of the text and the function of the recipient. The aim is to use this hypertext to examine which tendencies the above-mentioned trio of aspects display when addressing new technology.

Keywords: hypertext, Das Epos der Maschine, author, text, recipient

DOI: 10.15452/StudiaGermanistica.2022.30.0004

1. Über den Hypertext

Bei der Entwicklung der digitalen Medien hat sich eine besondere Technik der Informationsverknüpfung herauskristallisiert, nämlich die Hyperlink-Technik, die Ulrich Schmitz in seiner Studie zur Entwicklung der Sprache in modernen Medien als Möglichkeit definiert, „unterschiedlichste Informationen an beliebig vielen Punkten untereinander zu verknüpfen und selektiv- recherchierender Nutzung durch einfachen Mausklick zugänglich zu machen" (2010:87). In der World-Wide-Web--Ära wurde diese Technik in einer hypermedialen Umgebung sehr verbreitet. Ihre Nutzung führte zur Etablierung neuer Textformen. Es entstand der Hypertext als „eine multi-lineare, netzförmige Organisation von Segmenten durch ‚Hyperlinks', die dem Leser eine alternative Navigation durch das Gesamtdokument erlaubt" (Lamping 2009:387). Das Angebot an einer breiten Palette von möglichen Verknüpfungen hat bei Leser und Verfasser die Wahrnehmung und den kognitiven Umgang bei der Begegnung mit hypertextuellen und hypermedialen Entwürfen tiefgreifend beeinträchtigt. Die Leser mussten diese Lesewege selbst herausfinden, ohne eine Vorstellung vom Zusammenhang

[1] Der vorliegende Beitrag wurde in einer verkürzten Fassung im Oktober 2018 bei der Tagung des SOEGV in Skopje vorgestellt.

des Ganzen zu haben, und die Verfasser mussten bei einer solchen Text- und Bildrezeption die Sinnkonstruktion anders gestalten, als das in klassischen linearen Texten der Fall war. (vgl. Schmitz 2010:88).

Literaturgeschichtlich betrachtet ist der Hypertext, der sich schon seit mehr als zwei Jahrzehnten im Netz etabliert, immer noch als experimentelle Erscheinung zu betrachten, als eine Avantgarde im digitalen Zeitalter, welche die Printliteratur nicht aufgehoben hat. Der Hypertext erweist Parallelen zur historischen Avantgarde und Neoavantgarde in Bezug auf die in diesen Epochen entwickelten Techniken, an die er anknüpft und sie weiter ergänzt, und zwar nicht nur in der deutschsprachigen Netzliteratur, sondern auch weltweit. Diese für den Hypertext so wichtigen Wurzeln unterstreicht auch Hans Kristian Rustad in seiner Untersuchung der Netzliteratur in den nordischen Ländern:

> „In some Nordic digital work there are obvious connections with literary experimentation on computers, which can be traced back to the multimedia avant-garde. The neo-avant-garde's impact on the e-literature tradition in the Nordic countries can be seen in Tallmo's work, just as we find it in other early examples of electronic literature." (Rustad 2012:URL 1)[2]

Die technologische Basis, die den Hypertext als innovative Form erscheinen lässt, ist in den Literaturkreisen weniger umstritten. Vielmehr wird der Hypertext als neue Form vor der Frage diskutiert, inwiefern er den ästhetisch-literarischen Forderungen entsprechen kann bzw. ob er sich auf pures Spiel mit der Technik reduzieren lässt. Ferner ergibt sich die Frage, welche neue Ansprüche er an den Rezipienten stellt. Vladislava Gordić Petković definiert in ihrer Untersuchung den Hypertext als Art der Beförderung der grafischen Form der Printliteratur durch interaktive Elemente des Bildschirmbruches (2012:URL 2). Dabei unterstreicht sie die innovative Form, welche die klassische Form der Printliteratur überholt. Gordić Petković fährt im gleichen Beitrag fort, dass sich der Hypertext der linearen Struktur durch eine fragmentarische und dem Akt des passiven Lesens durch eine Strategie der Erfindung der Bedeutung widersetzt (ebenda), was wiederum eine neue Rolle des Rezipienten hervorhebt. Ihr Ausgangspunkt in diesem Beitrag sind die Thesen von Astrid Ensslin, die den Hypertext als eine spezifische Form der Gegenwartsliteratur definiert, welche die modernen Hypermedien mit der neuen Leseart kombiniert, die zugleich traditionell und innovativ ist (ebenda). Ensslin unterstreicht also auch die neue Form dieser Erscheinung, die mit Hypermedien operiert, und ihr Verhältnis zum Leseakt. Ensslin und Skains bringen in einer anderen Untersuchung diese neue Form anhand von Tendenzen, die sie aufweist, in die Nähe des Poststrukturalismus: „[...] hypertext came to be considered a tangible writerly implementation of major poststructuralist and deconstructionist theorems such as antilogondcentrism, the writerly text, the death of the author, decentering and non-closure"[3] (Ensslin/Skains 2017:URL 3).

Der Hypertext hatte selbstverständlich wie alle anderen künstlerischen Erscheinungsformen einen Entwicklungsweg, der, in seinem Fall, von Hypertext zu Hypermedia geführt hat. Thomas Dreher führt in seinem Beitrag über die deutschsprachige Netzliteratur an, dass diese Entwicklungslinie vom Programm Storyspace über Hypercard zu Multimedia hinauslief (2011/2012:URL 4).

Die deutschsprachige Netzliteratur setzt in den 1990er-Jahren ein. Entscheidend dabei war der 1995/1996 durchgeführte Wettbewerb für Internet-Literatur, der von der *Zeit* organisiert war (vgl. Suter 1999:URL 5). Das Neue bei der Internet-Literatur, wie es Beat Suter festhält, waren andersartige narrative Formen, die andersartige Umgebung und das Testen der neuen Technologie (ebenda). Faszinierend dabei war für die Leserschaft, dass sie die Literatur plötzlich nicht mehr in einer Printfassung, sondern auf dem Bildschirm untersuchen und genießen konnte. Die neue Technologie

[2] „In manchen nordischen digitalen Werken gibt es offensichtliche Verbindungen zu literarischen Experimenten auf Computern, die bis zur Multimedia-Avantgarde zurückverfolgt werden können. Der Einfluss der Neo-Avantgarde auf die Tradition der e-Literatur in den nordischen Ländern ist in Tallmos Werk zu sehen, genauso wie wir ihn in anderen frühen Beispielen elektronischer Literatur finden."

[3] Hypertext konnte als konkrete schriftliche Umsetzung wichtiger poststrukturalistischer und dekonstruktivistischer Theoreme wie Anti-Logozentrismus, der schreibbare Text, der Tod des Autors, Dezentrierung und non-closure betrachtet werden.

ermöglichte zudem, dass der Text räumlich organisiert wird, unter Aufhebung der klassischen linearen Struktur, die auf der Grundlage der Progressivität die Spannung aufbaut. Der Leser wurde nun mit verschiedenen Textfragmenten konfrontiert, die durch Hyperlinks verbunden waren. Je nach dem ausgewählten Klick steuerte er den Gang der Geschichte. Er wurde auch dazu herausgefordert, im Labyrinth von verschiedenen Textsegmenten zu navigieren und zu suchen, um einer möglichen Bedeutung auf die Spur zu kommen. Die Netzwerke wiesen somit eine offene Struktur auf, die sich beweglich und veränderlich im Sinne der Aufhebung der Irreversibilität der Geschichte zeigte. Durch die digitale Technologie wurde es auch möglich, die Textsegmente nicht nur, wie in der Zeit der Avantgarde, mit grafischen und typografischen Einschüben zu kombinieren, sondern auch mit beweglichen Bildern, z. B. Ausschnitten aus Talkshows, Filmen, Videoclips und mit Audioeffekten, was den Hypertext zu einem noch komplexeren Gebilde heranwachsen ließ, nämlich zur Hypermedia. Diese moderne Literaturerscheinung stellte neue Anforderungen sowohl an die Autorschaft und die Beschaffenheit des Textes als auch an die Rolle des Rezipienten.

‚Das Epos der Maschine', das mit der Grafik von Kai Jelinek, den Zeichnungen von Cesare Wosko, der Fotografie von Claudia König und dem Sound von „Die with Dignity" unterzeichnet ist, erschien 1998 im Internet als Hypermedia-Projekt und erwarb sich viele Lobesworte im Kreis der Literaturkritik (vgl. Simanowski 2000:URL 6). Es ist ein komplexes Netzwerk mit innovativen technologischen Lösungen und einem thematischen Schwerpunkt, der sowohl die technologische Basis im Bild der produzierenden Maschine anspricht, als auch die Reichweite des Rezipienten, der mittels der Maschine ihre Potenziale und Grenzen in Erlangung der Erkenntnis erprobt. Diese doppelte Lesbarkeit des Textes in Bezug auf das Verhältnis zwischenMensch und Maschine eignet sich gut für die Untersuchung sowohl der formellen Aspekte, welche die digitale Technologie in Aussicht stellt, als auch der inhaltlichen Reichweite, die durch eine solche technologische Basis vermittelt wird. Um ‚Das Epos der Maschine' als komplexe hypermediale Struktur überhaupt anschaulich zu machen, wird methodologisch zunächst deskriptiv an das Werk herangegangen, um es in einzelnen Segmenten interpretativ näher zu erfassen. In der darauffolgenden Analyse wird abschließend synthetisch die Problematik der Autorschaft, der Textbeschaffenheit und des Leseaktes fokussiert, so wie sie nach der Form und dem Inhalt des Werkes nachvollziehbar wird.

2. Zu ‚Epos der Maschine'

‚Das Epos der Maschine' kann als eine Weiterentwicklung der Bestrebungen der Avantgarde betrachtet werden, was Roberto Simanowski in seinem Beitrag zu diesem Werk durch den Untertitel ‚Wenn konkrete Poesie digital wird' (2000:URL 7) unterstreicht. Der Leser/User ist nach dem Anklicken des Werkes mit vielen Textfragmenten in verschiedenen Farben auf dem Bildschirm konfrontiert, die oft in einem nicht deutlichen Verhältnis zueinanderstehen und mit visuellen und Toneffekten kombiniert werden. Viele dieser Textsegmente werden dem Leser in Versform vermittelt, aber auch in verschiedener visueller Gestaltung, die signalisiert, dass das Bild mit dem Text gleichwertig ist. Astrid Ensslin geht in ihrer Untersuchung dieses Werkes so weit, dass sie das Bild als semiotischen Hauptträger deutet, da der Text oft mit dem Bild verschmilzt. (2010: URL 8). Die Startseite, wie auf der folgenden Abbildung zu sehen ist, enthüllt einen gesichtslosen Kopf, in dessen verschiedene Teile Drahtseile eingebohrt sind – eine etwas grausam vermittelte Botschaft, die die Technik und den Menschen in den Fokus der Wahrnehmung stellt.

Abb. 1: ‚Das Epos der Maschine' (1998:URL)

Dabei bleibt der Hintergrund dunkel, auch wenn man die Seiten wechselt, und wird durch monotone, ausgedehnte psychodelische Sound-Effekte begleitet, was eine qualvolle Märtyrertumsignalisierende, ja pessimistische Grundstimmung bis zum Ende aufrechterhält. Auf der Startseite erscheint ein bewegliches Fragezeichen aus Wörtern, in dessen unterem Teil, wie die folgende Abbildung zeigt, das Wort Wahrheit in Form eines Codes blinkt.

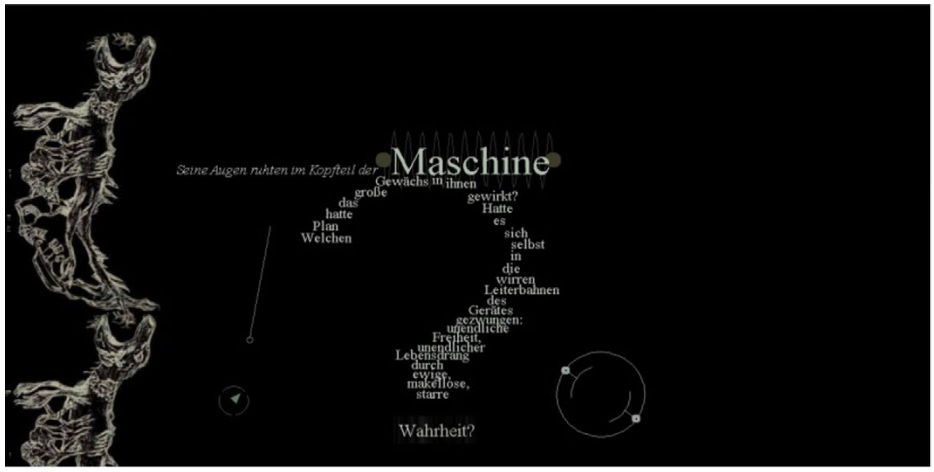


Abb. 2: ‚Das Epos der Maschine' (1998:URL)

Die Wahrheit als unbekannte Botschaft, als Chiffre könnte die Assoziation des Lesers sein. Der Text hat eine sehr dynamische Struktur, denn sobald man den Cursor bewegt, folgen die Wörter des Fragezeichens dem Wort Wahrheit durch den Bildschirm nach.

Man ist auch im weiteren Verlauf mit ständigen Transformationen konfrontiert. Auf jedes erneute Klicken erscheinen andere Textsegmente, wobei die vorigen nicht verschwinden. So wird eine Kumulation in Gang gesetzt, die sich thematisch um den Fokus ‚Wahrheit' ausdehnt und sich von ihr ständig weiter entfernt. Beim Anklicken des Wortes ‚Maschine', in größerem Font angegeben, erscheint der Satz ‚Seine Augen ruhten im Kopf der Maschine'. Auf das erneute Klicken verschwindet der Satz in der Maschine, die ihrerseits in der Art des Herzschlags pulsiert. Diese erste

Berührung mit dem Werk enthüllt dem Leser, dass er erstens auf eine Interaktion mit dem Autor angewiesen ist, denn er navigiert durch das Werk, zweitens auf einen innovativen kognitiven Umgang mit dem Werk, wobei das Bild, der Ton und der Text als gleichwertig und aneinander ergänzend in der Wahrnehmung zu verarbeiten sind, und drittens, dass das Werk, wenn auch schwer deutbar, eine semantische Botschaft beherbergt, die um die Schlüsselelemente Mensch – Wahrheit – Maschine kreist. Der Mensch, der vor dem Bildschirm sitzt – der eigentliche Kopf der Maschine – sucht mittels der Maschine nach der Wahrheit, und diese Suche nimmt eine ästhetische Form an, die von der Maschine produziert wird. Die Maschine als technische Errungenschaft des Menschen reflektiert zugleich seine Reichweite in der Sphäre Erkenntnis. Er tappt im Dunkeln, im Inneren der Maschine, in der Hoffnung, eines Tages aus ihr herausbrechen zu können, einen Kontakt mit einer möglicherweise höheren Maschine herzustellen. So ist das ‚Epos der Maschine' ein Epos, das die Maschine produziert und zugleich ein Epos, das von der existenziellen Geschichte des Menschen zeugt, die eine Geschichte über die Suche nach der Wahrheit ist.

Die nächste Seite, auf die man durch den Klick auf die ‚Koje' wechselt, bietet weiterhin ein reiches Geflecht aus Text und Bild an. Links auf dem Bildschirm erscheint der Satz ‚Ein Segen war allein die Koje', rechts ein weiterer Satz, darunter die Aussage ‚Ein Ball aus einem einzigen Steinblock'.

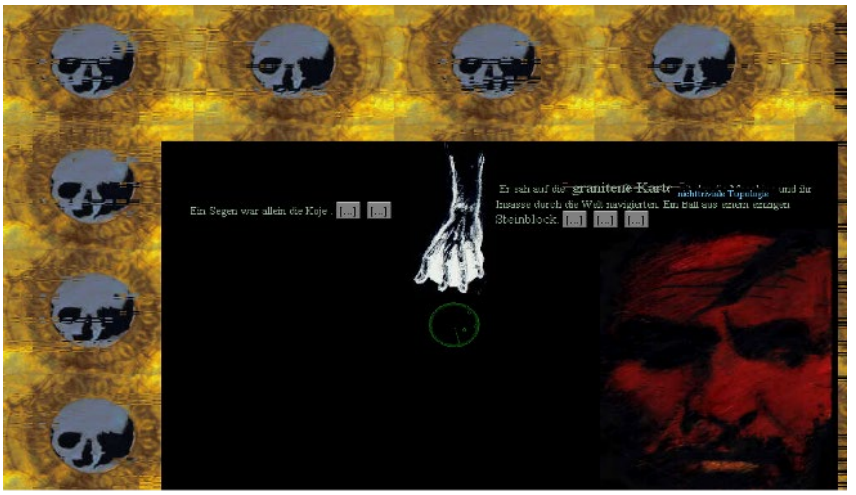


Abb. 3: ‚Das Epos der Maschine' (1998:URL)

Wie auf der obigen Abbildung zu sehen ist, ist in der Mitte ein Bild, eine glänzende knochige Hand, die einen glänzenden Ball festhält. Unter der Hand ist eine Grafik, die auf technizistische Bezeichnungen verweist – ein Kreis, in dem ein Strich, ein Plus und eine Null abgebildet sind. Ganz rechts steht ein Bild mit dem Gesicht eines bejahrten Mannes mit sichtbaren Falten im Gebiet der Stirn, womit Reife und Weisheit assoziiert wird. Den Hintergrund machen gesichtslose Köpfe aus, möglicherweise Skelette von Verstorbenen, die sich einst wie dieser Mann um die Wahrheit bemüht haben. Damit wird das Motiv der Zeitlichkeit eingeführt – die Suche durch die Generationenkette und die Vergänglichkeit der menschlichen Existenz. Die Bedeutung des Wortes Koje, die auf eine enge Schlafstätte, auch einen Käfig oder den inneren Schiffsraum verweist, wird an dieser Stelle assoziativ verwendet. Aus der Perspektive des Insassen betrachtet, wie es im weiteren Text heißt, ist sie eigentlich das Cockpit in Form eines Eies im Inneren der Maschine. Die Maschine ist eine perfekte Konstruktion von Bauplänen, der von außen nichts mehr zuzufügen ist. Trotzdem weist sie ihre begrenzten Möglichkeiten auf. Es fällt auf, dass technische Objekte immer wieder zu parallelen Motivpaaren mit organischen und sinnstiftenden Phänomenen werden (z. B. Uterus – Maschine,

Eidotter – Cockpit, Ursinn – Navigierung durch granitene Karte, usw.), womit assoziiert wird, dass der nach dem Leben und dem Geist in ihrer sinngebenden Beschaffenheit strebende Mensch hinsichtlich der Hoffnung auf Erlösung dem Technischen ausgesetzt ist. Das wird auch aus der Textstelle deutlich, an der der Reisende um all die Menschen trauert, die sich für den Bau der Maschine so eingesetzt haben, dass sie ihren Lebenssaft verloren.

In ‚Epos' ist von Anfang an von einem Er die Rede. Man kann sich natürlich nicht dem Eindruck entziehen, dass er für die Klasse Mensch stehe. Er wird als Hauptprotagonist aus der Außenperspektive betrachtet – die traditionelle Perspektive des Autors, der in die Rolle eines Erzählers schlüpft. Im Teil ‚Die Koje' wird er ein Reisender genannt, womit ein Faden zum traditionellen Epos aufgegriffen wird – die lange Suche nach der identitätsstiftenden Wahrheit. Er unternimmt eine Reise mit der Maschine. Der Ball aus einem einzigen Steinblock, den er zu erforschen und zu bewältigen trachtet, verweist auf seine Heimat Erdball und auch die visuelle Erscheinung – ein glänzender Ball in der Hand – zeugt von einer möglichen Bewältigung, von 'in der Hand haben`. Die Hand, die auch im weiteren Text als Motiv auftaucht, z. B. im Teil ‚Der alte Wald' als gekreuzigte Hand und im Teil ‚Das Ende' als Kreuzseite auf den abgebildeten Kreuzen, ist als erweitertes Instrument der Ratio im Sinne der Materialisierung des Gedachten zu erfassen. Den Erdball in der Hand haben oder gar das Universum ist durch das von der Hand Erschaffene zu erreichen – und das ist natürlich die technische Konstruktion – die Maschine. Wenn man sie mit der Koje gleichsetzt, wird sie an dieser Stelle als einziger Segen begriffen oder Hoffnung, durch die Materialisierung des Gedachten zur Wahrheit, zur Erkenntnis zu gelangen. So vermischt sich auch auf dieser Seite die Text-Bild-Ton-Form mit der inhaltlichen Botschaft, die nur unter Berücksichtigung aller Medien in ihrer gemeinsamen Wirkung zu verfolgen ist. Indem man die Seite weiter nach unten schiebt, blinkt das Bild und links unten erscheint die Titelseite mit dem anfänglichen Menü.

Das Kapitel ‚Radar' stellt die zentrale Menüliste dar. Auf dem Bildschirm erscheint der Kreis in Form eines Radars, der aktiviert ist und dessen Zeiger andauernd kreist. Im Kreis sind Icons eingeblendet, die nach dem Zeiger verschwinden und mit seiner erneuten Drehung wieder erscheinen. Im Kreis werden auch einzelne Kapitel in roten Buchstaben abwechselnd gezeigt. Die Buchstaben bewegen sich schnell von rechts nach links und umgekehrt, in der Weise von sich schnell abwechselnden Ziffern in einer Maschine. Auch die Hand als Motiv taucht wieder auf. Links vom Kreis ist nämlich ein blaues Kreuz abgebildet, auf dem eine magere Hand oder Skeletthand gekreuzigt ist. Sie nimmt in ihrer Dehnung Formen einer Menschengestalt an. Der Bedingungshinweis verweist darauf, dass man die weiteren Kapitel durch das Anklicken der Icons oder in der unten aufgestellten Menüliste aktivieren kann.

‚Der alte Wald' ist das nächststehende Kapitel. Rechts erscheint der Text ‚Bäume von unbestimmter Größe'. Darunter werden verschwommene Wörter eingeblendet. Indem man den Cursor auf die einzelnen Wörter richtet, werden sie lesbar. Es erscheint folgende Passage:

die Superstringgewitter der stellaren
Fusion auf ihrem Weg zwischen dem
Kollaps und dem äußeren Drängen
der Fusionsfeuer (‚Das Epos der Maschine' 1998:URL)

Neben dieser versförmigen Passage kreist durch den Bildschirm kreuz und quer ein Text, die Wörter werden nacheinander aufgeblendet. Der Hintergrund ist dunkel, einzelne Zweige sind auf dem Bildschirm verteilt, die in Form von nach oben strebenden Pfeilen enden. Auf einem Zweig ist ein glänzendes Gewächs auf dessen Spitze zu sehen. Die Zweige sind auf dem Hintergrund eines Planeten in Großaufnahme verteilt. Indem man mit dem Cursor auf das Gewächs kommt, wird ein weiterer Titel enthüllt: ‚von Feynmanndiagrammschen Beginnen'. Beim Anklicken des eingekreisten ‚Beginnens' erscheint der erläuternde Text über die Lichtlinie, die in der Raumzeit verteilt ist. Die drei Pünktchen, die immer wieder erscheinen, sind Markierungen für weitere Textabschnitte, z. B. der Textabschnitt über die Blüte des Universums. Diesen Textabschnitten ist schwer zu folgen, denn sie erscheinen, überlagern sich und verschwinden, eine weitere unkonventionelle Weise der

Präsentation. Da die Worte kommen, verschwinden und in andere übergehen, liegt für den Leser nahe, dass damit wieder der Zeitfluss, die Vergänglichkeit assoziiert wird. Ein weiteres Fragment ist das Bibelzitat ‚Es steht geschrieben'. Ganz unten ist das Stichwort Meteor mit einem weiteren Text zu finden. Hierzu die Abbildung:

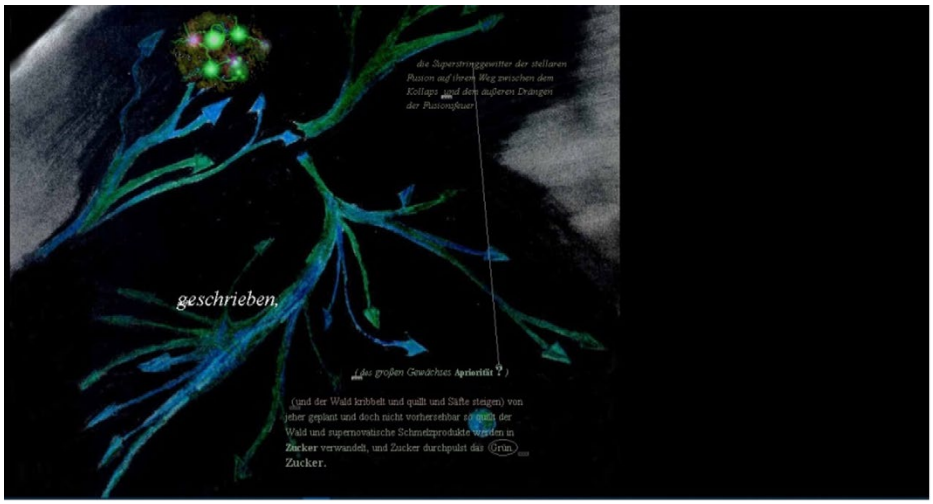


Abb. 4: ‚Das Epos der Maschine' (1998:URL)

Man kommt zu der anfänglichen Menüliste über das Wort ‚Dunkelheit'. In diesem Kapitel wird deutlich, dass es sich um eine Suche des Reisenden handelt, offensichtlich die Suche nach dem Ursprung. Sein Startpunkt ist die Erde und die Wege sind vielfältig, was auch bildlich in Form des Baums unterstrichen wird. Auf einem Zweig ist aber ein glänzendes Gewächs abgebildet, eine mögliche Kontaktaufnahme mit dem Ursprung. Die Wörter ‚Beginnen', ‚Universum', ‚Raumzeit', das Bibelzitat, usw. verweisen darauf, dass es sich um die Suche nach dem Ursprung der Existenz handelt. Die technizistischen Ausdrücke, die diese Suche untermauern, enthüllen das wissenschaftliche Vorgehen dabei. Es wird immer deutlicher, dass die Maschine als wissenschaftliche Stütze und Außenhülle die beengte menschliche Existenz beherbergt, und dass sie zugleich ein Gleichnis für die Beschaffenheit des Universums ist. Diese so herbeigesehnte Kontaktaufnahme mit dem Ursprung des Universums gelingt im nächsten Kapitel ‚Gelandet bei den fedrigen Wesen'.

Das Begriffsinventar in diesem Kapitel verweist auf die hergestellte Kontaktaufnahme. Somit ist dieses Kapitel der Höhepunkt der Reise, von der man nicht genau weiß, ob sie sich im Traum oder in der Wirklichkeit abspielt. Auffallend dabei ist, dass diese Kontaktaufnahme durch Laute hergestellt wird – also nicht durch das Bild oder Wort, sondern durch den Ton. Die Kontaktaufnahme wird in einem Textabschnitt explizit erläutert:

> [...] *da also hatten sich die Fenster befreit und er hatte Funkkontakt aufnehmen können, das Rauschen wich einem klaren Empfang, und seit langer Zeit lief durch die Stahladern der Maschine wieder die 1/f-Frequenz biomorpher Formen.* (‚Das Epos der Maschine' 1998:URL)

Das Wortpaar ‚1/f-Frequenz' pulsiert dabei. Auch die Tatsache, dass sich der Mensch mit der Zeit von diesem Ursprung entfernt hat, wird im Gespräch mit fedrigen Wesen, das sich dem Leser durch das Klicken auf die immer wieder auftauchenden drei Pünktchen gänzlich erschließt, zum Ausdruck gebracht:

> *Ich bin das Herz, die Luft ist klar, das Leben warm und rein, die Welt strukturiert sich neu, wird neu geschöpft und wohl belebt, es wächst und wuchert hier bei uns. Fremdling bist du von weit weg, wer warst du, sei willkommen, bei uns herrscht der Sommer, der milde Sommer des Herzens, du mußt von*

> *hier sein, wir können uns vielleicht an dich erinnern, wann bist du gegangen?* [...] *Vor Äonen, sprach er, doch meine Zeit läuft anders, und wer mich nicht erkennt, bin ich, denn in diesem Zeitparadox läuft die Zeit um so schneller, je weiter entfernt man sich bewegt vom Zentrum der Galaxis, und die Erinnerung strömt aus proportional zum Abstand vom wärmenden Schwarzen Loch.* (Ebenda)

Dieser Text erscheint in gelben Buchstaben und schwimmt auf dem Bildschirm in Form von Wellen. So kommt der Reisende in die Nähe des Ursprungs, kann aber nicht aus der Maschine geholt werden. Seine von dem Ursprung abgerissene Existenz folgt nun anderen Gesetzen. Die Leere erscheint und sagt ihm, dass er niemals ein Geliebter des Schicksals war, dass er verglimmen wird. Der einzige Trost, so die Leere, sei, dass ihm wenigstens die Ahnung einer Sehnsucht nicht genommen war. Diese Worte enthüllen das Schicksal des Reisenden, dem der Leere nach nur eine Ahnung von seinem Ursprung zustehe, nicht aber die volle Wahrheit. So entfernt sich der Reisende *vom Schwarzen Urgrund des Universums* zurück, wo *Leben sich gebar und Sinn leise tröpfelte*, zu der Wüste Trai, die das nächste Kapitel bildet.

In ‚Wüste Trai' landet die Maschine. Die Textabschnitte in diesem Kapitel folgen weiterhin einer dynamischen Struktur. Der Leser ist genötigt, an sie mit dem Cursor ganz nahezukommen, um sie zu vergrößern und lesen zu können. Manche Wortfolgen sind beweglich, sodass es umständlich wird, ihnen zu folgen, um sie zu entziffern. In diesem Kapitel bekommt der Begriff „Koje" eine andere Dimension, die auch an dieser Stelle durch die Verflechtung der visuellen Effekte mit dem Verbalen dem Leser vermittelt wird. Während sie im vorigen Kapitel als ein Cockpit fungierte, ist hier die Rede von der Koje als einer Mitte *als ewige Referenz auf jenen Urpunkt, um welche die geistigen Vakumfluktationen kreisen als Ahnung des unsichtbaren Sinnes der Schöpfung*. Das Bildliche unterstreicht diese Aussage, da sich die weißen Wörter in Form von Wellen verteilen. Auch der Textabschnitt, der die Geburt der Koje erläutert, ist symbolisch in Form eines beweglichen Kreises von Wörtern veranschaulicht, wie aus der folgenden Abbildung zu entnehmen ist. Mit dem Kreis wird die Eizelle assoziiert.

Abb. 5: ‚Das Epos der Maschine' (1998:URL)

Es heißt hier: *Fixpunkt paarte sich mit der Übertragungszeit und die Koje wurde erfüllt, mit Dotter durch die Sendeschüsseln, und durch die Nabelschnur mit Eiwand und Maschine verbunden*. Es liegt nicht fern, dass man die Koje an dieser Stelle nicht mehr als Cockpit oder eine Konstruktion betrachten soll, sondern als die menschliche Existenz selbst. Diese Existenz, der wegen ihrer Ent-

stehungsbedingungen sowohl die Ewigkeit als auch die vergängliche Zeit immanent ist, verweist als ewige Referenz auf den Ursprung, den sie, da in sich einverleibt, doch ahnt. Die Maschine, welche die Koje umkreist, ist ihr übergeordnet, so wie das Universum der menschlichen Existenz. Die ganze Konstruktion erweckt den Eindruck, dass diese doppelte Lesbarkeit eigentlich ein Gleichnis ist. Die Maschine als Errungenschaft des Irdischen steht zugleich für die ewige Konstruktion – die göttliche Ordnung. Der Reisende, der nun in Gewissheit von einer ihm übergeordneten Maschine in der Wüste landet, wird fortan der Eindringling genannt.

In ‚Epos' kann man somit einen Spannungsaufbau verfolgen, der mit Maschine einsetzt, im Kontakt mit den höheren Regionen seinen Höhepunkt erreicht, um in ‚Wüste Trai' in die irdische Sphäre als Inbegriff des Materiellen zurückzugelangen. Dieser dritten Phase als Abstieg folgen die nächsten abschließenden Kapitel: ‚Die Erde', ‚Im Hangar', ‚Das Dominoexperiment' und ‚Das Ende'.

Im Kapitel ‚Die Erde' wird die kinetische Darstellung noch komplexer. Manche Wörter sind nur teilweise erkennbar, manche erscheinen im Kreis und werden durch das Navigieren mit dem Cursor Zeile für Zeile enthüllt, manche rennen durch den Bildschirm. Das Hauptmotiv in diesem Kapitel ist die Krankheit und die biologische Auflösung, wofür der Tumor mit seiner Zerstörungskraft steht. Das oppositionelle Motiv, das sich der biologischen Auflösung widersetzt, ist die Liebe. Diese wird durch springende Wörter gepriesen, die als Hymne durch den ganzen Bildschirm hüpfen und die Liebesblase Erde als *Hyperzyklusrandparameter* feiern.

Das irdische Leben bleibt im Fokus auch im Kapitel ‚Im Hangar'. Auch hier wird die gleiche Strategie eingesetzt – man veranschaulicht das Gegenständliche, an dieser Stelle ist das ein Waschbecken mit Siphon, der irgendwo in der Wand, in seinen Ursprung verschwindet, um hinter diesem banalen Gegenständlichen die Ahnung und die Sehnsucht nach einer höheren Welt zu artikulieren. In diesem Kapitel meldet sich plötzlich ein Ich, das sich nach einer Zeit sehnt, in der all das Materielle und Dreckige verschwinden wird. Der Wunsch, das irdische Leben aufzuheben, verleitet dieses Ich in die Gedankenwelt, was *eine Erinnerung an den Auftraggeber* ist. Das Wort *Gedanken* erscheint als Code. Diese Gedankenwelt widersetzt sich zugleich der gegenständlichen und findet ihren Höhepunkt in der Dichtung, denn es heißt, *er sinkt in die Dichtung*. Die Dichtung erscheint hier als eine Fluchtwelt, in die das Ich wegen der Ohnmacht fällt. Durch das Klicken auf *Gedanken* wechselt die Seite.

Der visuelle dunkle Grundton als Hintergrund bleibt im Kapitel ‚Das Dominoexperiment' weiter präsent. Der ganze Hintergrund ist mit Skeletten oder Röntgenaufnahmen von Köpfen erfüllt. Die Musik bleibt ebenso psychodelisch. Es meldet sich eine tiefe seufzende Stimme, die einzelne Wörter ausstößt wie *dulden*, *unverständlich*, *umständlich*, *länger dulden*, usw. Sie werden im Reihungsstil aneinandergekettet ohne grammatikalische Verknüpfungen. Die grammatikalischen Abweichungen kommen generell auch in Textpassagen vor. Verschiedene Textsegmente erschließen sich auf dem Bildschirm parallel und verschwinden immer wieder, manche Wörter tanzen. Manche Textsegmente fallen auseinander und bilden einzelne Komplexe. Inhaltlich werden die Assoziationen mit dem Krieg hervorgerufen, es ist die Rede von Blut, Dolchen, Sterben, usw. Diesem widersetzt sich möglicherweise eine Ermahnung an die Menschheit, dass man sich durch einen solchen geschichtlichen Weg des Konflikts, des Krieges und Mordens vom Ursprung der Existenz entfernt, statt ihm durch geistige Errungenschaften näher zu kommen. Denn es heißt:

> *Haltet ein! So nehmet doch zur Kenntnis daß wir Euch länger nicht dulden können! Eure Ausführungen sind unverständlich und es verschiebt sich auch der Sinn unserer Anwesenheit. sage ich nicht 'verschwindet.* (‚Das Epos der Maschine' 1998:URL 9)

Es bleibt aber unbeleuchtet, von wessen Stimme diese Ermahnung kommt. Das naturalistische Bild des Mordens und Sterbens wie in der Zeile *Man sah Blut spritzen aus Mündern, geöffneten Mäulern* und *so starben sie alle, so wie ein Kreis Dominosteine umfällt* ergänzt die Thematisierung des Geistes Vergessenheit:

So sehet her und werdet verständig, denn ich bin der Geist Vergessenheit, von mir weiß ich nicht einen Augenblick paradoxer Existenz. (ebenda)

Mit dieser archaischen Rede wird das Zeitliche, Begrenzte, Vergängliche, im Chronos befangene, aber auch Sinnlose des irdischen Lebens noch einmal unterstrichen. Die Textsegmente erscheinen in Schädeln und verschwinden, alles hat eine bewegliche Struktur, bis ein Teil der Textwelle stehen bleibt:

Und wie er, des Eminenz, dreinblickte in diesen Kreis verfluchter Hinsiechung und sah, daß dort für ihn starb, was er hätte sterben müssen, da wollte er sich häuten und zog mit beiden Händen die Haut über dem Gesicht sich in die Höhe, legte bald darauf einen Bleichen Schädel frei, zog und zerrte an Ohren und Nase, streifte sich das Gesicht von den Wangenknochen, bis noch ein Zipfel am Nasenbein haftete und im Kontrast rotes Blut in feinen Adermäandern über elfenbeinerne Knochen rann, ein Gleichnis schreibend auf die Fontanelle des Entgeisterten über (ebenda)

Das letzte Wort *über* ist durch einen Pfeil mit dem fließenden Urgewächs verbunden. Offensichtlich wird auch hier ein komplexes Spiel mit dem Leser betrieben, in dem die Parallelen zwischen der Ewigkeit und Zeitlichkeit, zwischen dem Irdischen und Ursprünglichen, zwischen dem Materiellen und Geistigen, Sinn und Unsinn gezogen werden, aber ohne nähere Interpretationsmöglichkeit. So bleibt beispielsweise ungeklärt, wer dieser *er* im letzten Abschnitt ist oder in welchem Verhältnis die biblische Botschaft im vorletzten Abschnitt zum letzten Textsegment steht. Es wundert daher nicht, dass z. B. Roberto Simanowski in seiner Analyse des Werkes am Ende Folgendes festhält: „Dies ist also das Finale der Textschlacht, die in dieser Abteilung stattgefunden hat. Es gab Dolche, es gab Blut, Geister und Tote. Man frage nicht, wer wie wen!“ (Simanowski 2000:URL 7). Die semantische Botschaft ist eindeutig verschwommen und das Ganze lässt sich nur in Andeutungen verfolgen.

Die Reise dieses Ers, der sich an einer Stelle in ein Ich verwandelt, um in den letzten zwei Abschnitten wieder in ein Er zurückzuschlüpfen, endet im Kapitel ‚Das Ende‘, in dem ein Heilandbild das Ganze abschließt:

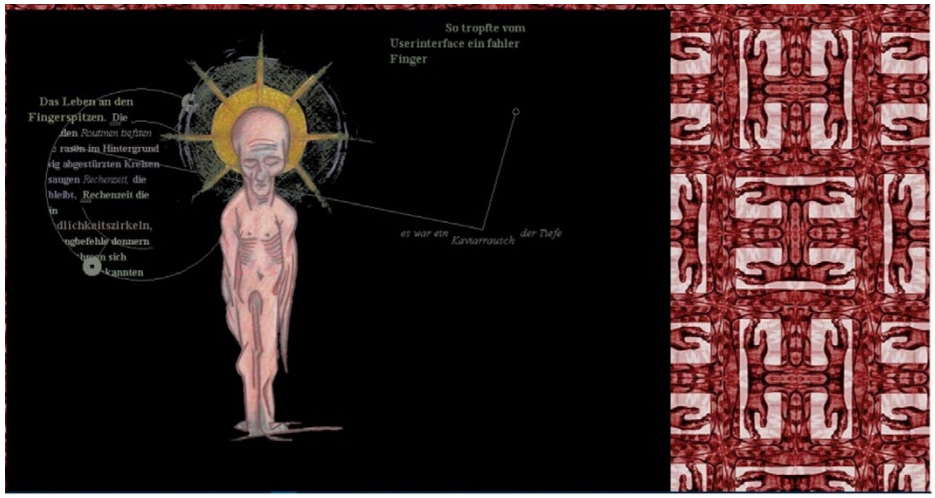


Abb. 6: ‚Das Epos der Maschine‘ (1998:URL)

Das Ende bestätigt den Leitgedanken des Epos – die Sehnsucht nach der Befreiung des Geistes von der Materie. Den Hintergrund des abschließenden Kapitels bilden die Kreuze, an deren Enden Hände zu erkennen sind. Die Hand, die symbolisch die Reichweite der menschlichen Erkenntnis veranschaulicht, ist durch das ganze Epos präsent und mündet an dieser Stelle in die christliche Hoffnung. Die Schlüsselbotschaft steht auf dem Bildschirm links: *Das Leben an den Fingerspitzen*. Manche Wörter schwimmen allmählich nach oben. Beim Anklicken der drei Pünktchen erschließt sich der weitere Text:

> *Das Leben an den Fingerspitzen. Die gleißenden Routinen*
> *tiefsten Lebens rasen im Hintergrund in ewig abgestürzten*
> *Kreisen und saugen Rechenzeit, die ihm bleibt, Rechenzeit die*
> *rast in Unendlichkeitszirkeln, wo Sprungbefehle donnern und*
> *Algorithmen sich auflösen zu unbekannten Prozeduren, wo*
> *Sinnloses ewig gelesen wird unter dem Fluch des verborgenen*
> *Zeigers, des unter dem Druck der Rekursion zerbrochenen*
> *Zeigers, des explodierten Stacks.* (‚Das Epos der Maschine':URL)

Gleichzeitig pendelt durch den ganzen Bildschirm die Wortreihe *es war ein Kaviarrausch der Tiefe.* Der Text rechts erscheint nur, wenn man den Kreis mit dem Cursor nach rechts bewegt, und er erläutert folgende Botschaft:

> *So tropfte vom Userinterface ein fahler Finger, und ein trüber Kopf träufelt*
> *auf die Tastatur, ein einsamer Bildschirmschoner wie ein*
> *andächtig tanzender Heiligenschein über der Fontanelle und*
> *tiefgründige Tastenkombinationen, mit allen zehn Fingern nicht*
> *mehr zu greifen, könnten vielleicht verborgene Codesegmente*
> *erschließen* [...] (ebenda)

Die Codesegmente blinken. Der weitere Text erschließt sich in zusammengesetzten Strichen, womit Computerziffern assoziiert werden:

> *wo Welt wieder Geist, Daten zu Code, und der RAM –*
> *Inhalt sich loest von seinem Prozessor und (nach Churchens*
> *Lambda-Regeln die Einheit alles Formulierbaren praktizierend)*
> *sich erhebt aus den Schaltkreisen, wie Geist aus den Neuronen*
> *schwebend und Gott erfreut die Hand schuettelnd sich umsieht.* (ebenda)

Zum Schluss verwandelt sich der Text immer mehr in Ziffern, verschiedene Wörter stechen abwechselnd hervor und blinken. Die Botschaft schließt auf folgende Weise ab:

> *Das Treffen der Gegensätze im Rücken der Unendlichkeit, wo sie*
> *sich schneiden, wie zwei Unberührbare sich berühren, wie der*
> *Gott des Michelangelo mit einer kleinen Fingerspitze,*
> *Nanoabstände und elektronenübergängige Tastungen, taktile*
> *Quantentunnel, dort, so nehmen Sie Einfluß auf einander und*
> *treffen sich in der EINHEIT, dem Gewächs, Worte, sie enden* [...] (ebenda)

So die Schlussbotschaft. Der Kontakt mit der Ewigkeit ist zart, nur an den Fingerspitzen zu fühlen, er ist eher ein Hauch, eine Ahnung, die nicht entziffert werden kann. Dabei bleibt die Hoffnung, einmal durch alle Errungenschaften der menschlichen Erkenntnis, an deren wissenschaftlichen Spitze die Maschine – der Computer – steht, das Materielle in das Geistige zu verwandeln, d. h. zum wahren Code zu gelangen, wo sich der RAM-Inhalt vom Prozessor löst wie Geist aus den Neuronen. Der Körper als Inbegriff des Materiellen enthüllt im Heilandbild seine Erschöpfung, seine Grenzen, die sich in der Zeitlichkeit bestätigen, wobei der glänzende Heiligenschein des Geistes, der zusätzlich mit der Krone der Freiheitsstatue (vgl. Simanowski:URL 7) ergänzt ist, von der ewigen Sehnsucht

und Hoffnung nach der Befreiung von der Zeitlichkeit zeugt, nach der Aufhebung der widersprüchlichen Natur des menschlichen Lebens.

3. Zur Triade Autor – Text – Rezipient

Wie aus der Darstellung des vorliegenden Hypertextes hervorgeht, erweisen sich vor der Folie der digitalen Technologie neue Herausforderungen für die Autorschaft, die Textbeschaffenheit und den Leseakt. Der Einbezug der verschiedenen Medien, die das Werk in ein hypermediales Projekt verwandeln, macht diese Herausforderungen umso komplexer.

Die Demokratisierung der Distribution durch Online-Ausgaben ermöglichte den Autoren einen freien Zugang zur Veröffentlichung ohne komplizierte Zustimmungen von Verlagshäusern. Gleichzeitig bekamen sie die Möglichkeit, die Distribution zu kontrollieren und selbst vorzubestimmen, ob dem Leser ein freier Zugang ermöglicht wird oder eine Pay-Variante. Die Voraussetzung für die Entstehung von hypertextuellen Werken war sicherlich ein gewandter Umgang mit dem Computer, mit verschiedenen Softwares und Plattformen. Darüber hinaus konnten die Autoren, wie auch das vorliegende Werk belegt, ihre digitalen Space-Formen auf der Grundlage einer Mitarbeit mit verschiedenen Branchen erweitern. In ‚Epos' übernahm Urs Schreiber die Verantwortung für den Text und die Programmierung, während er in Bezug auf andere Effekte wie Grafik, Sound, Zeichnungen, usw. die Mitarbeiter aus anderen Branchen einbezog. So wurde ‚Epos' zu einem Mitschreib-Werk. Die gruppenorientierte Gestaltung des Werkes übertrug sich zudem auch auf den Rezipienten. Der Autor, üblich für einen Hypertext, bietet ein Konstrukt an, das den Leser zu einer Interaktion auffordert. So wird das Werk zu einem offenen dynamischen Gebilde, wobei die Kontrollinstanz letztendlich doch der Autor bleibt.

Aufgrund einer solchen Vorgehensweise ergibt sich im neuen Medium eine neue Art von Textgestaltung. Der Leser verfolgt nun den Text im Gegensatz zur Printliteratur auf dem Bildschirm. Dieser ist nicht mehr einer linearen Ordnung verpflichtet, in der in der Abfolge der einzelnen Textsegmente die Spannung der Geschichte aufgebaut wird, sondern er ist durch ein Nebeneinander im Raum verteilt und zusätzlich durch die Hyperlinks verknüpft. Während der Leser in der Epoche der Printliteratur bei simultan aufgebauten Texten den ganzen Überblick in das Gedruckte schon beim ersten Hinschauen auf das Blatt hatte, wird er im Fall von Hypertext mit einzelnen Segmenten konfrontiert, deren Verknüpfungen und Zusammenhänge er mittels Hyperlinks erst erforschen muss. Am Beispiel von ‚Epos' ist zu sehen, dass die einzelnen Textsegmente in verschiedenen Farben angegeben sind. Sie haben auch verschiedene typografische Gestaltung wie Groß- und Kleinschreibung, die Präsentation durch Striche, Ziffern, usw. Die Grafik ergänzt zusätzlich die inhaltliche Botschaft des verbalen Materials. Dies alles ist in einzelnen Segmenten präsentiert, deren Fortgang der Leser steuert. Die grafischen und typografischen Einschübe waren sicherlich auch im Printmedium präsent. Was aber das Neue an ‚Epos' und generell an Hypertext dank der neuen Technologie ist, ist eine verlinkte, und in diesem Fall auch kinetische Organisation der einzelnen Segmente, und zwar nicht nur in Momentaufnahmen, sondern als ein andauernder Zeitfluss. Das ist ein bedeutendes Merkmal des ‚Epos', das auch Simanowski in seinem Beitrag festhält:

> „The kinetic aspect is itself based on the fact that in the digital realm visual poetry employs the syntax not only of text and space, but also of time. There is a fourth syntax in the game: interaction." (2000:URL 6)[4]

Die Buchstaben schwimmen, verschwinden und kommen wieder, rennen durch den ganzen Bildschirm oder kreisen in verschiedenen Formen. Grafische Elemente und Bilder bekommen eine bewegliche Form und sie sind als eine Erweiterung der verbalen Botschaft zu erfassen. Die digitale Technologie ermöglicht zudem, dass auch Sound-Effekte in das Werk integriert werden, sodass der

[4] „Der kinetische Aspekt selbst beruht darauf, dass visuelle Poesie im digitalen Bereich nicht nur die Syntax von Text und Raum, sondern auch die von Zeit verwendet. Es gibt eine vierte Syntax im Spiel: Interaktion."

Rezipient in der Erschließung des Werkes alle Komponenten einzubeziehen hat. Eine solche hypermediale Gestaltung entreißt dem verbalen Material den Primat.

Aus der hypertextuellen Gestaltung des ‚Epos' ergeben sich somit folgende Konsequenzen für den Rezipienten. Er ist zunächst auf die Interaktivität angewiesen, denn es steht ein räumliches Gerüst vor ihm, in dem er nach Markierungen suchen muss, um durch die Geschichte zu navigieren. Im Unterschied zu vielen Hypertexten, in denen die Links sichtbar aufgestellt werden, müssen sie in ‚Epos' vom Leser erst aufgesucht werden, da die Links oft versteckt sind. Der Effekt dessen ist ein Innehalten, wobei das Dargestellte auf dem Bildschirm länger wahrgenommen und verarbeitet wird. Auch eine Spannung hinsichtlich der Suche wird aufgebaut. Der Leser surft von Kapitel zu Kapitel, erforscht Links und konfrontiert sich mit der Zusammensetzung eines möglichen Zusammenhangs zwischen Form und Inhalt. Er wird zu einem aktiven Gestalter statt eines passiven Konsumenten. Diese Suche erschwert ihm in ‚Epos' die Textbeschaffenheit, da es keine konkreten und zusammenhängenden Aussagen gibt. In der Tradition der konkreten Poesie bietet der Inhalt nur Andeutungen und Assoziationen an. Der Leser ist mit räumlich verteilten Textfragmenten konfrontiert, die ein Nebeneinander von assoziativen Aussagen vermitteln. Eine zusätzliche Herausforderung stellt für den Leser die hypermediale Struktur dar. Visuelle Effekte sowie Ton-Effekte vermischen sich mit dem Text. Anders als in der Zeit der Avantgarde und Neoavantgarde dienen die visuellen Elemente nicht nur der Unterstreichung der verbalen Botschaft oder ihrer Auflösung, sondern sie erweitern sie zusätzlich. Ein Beispiel sind die Wörter um das Stichwort Wahrheit, welche die Bedeutung der Wahrheit zusätzlich erweitern, indem sie sich zu einem Fragezeichen formen und durch den Bildschirm kreisen, überdeckt von sich andauernd häufenden Wörtern. Ein Beispiel wäre auch die Erklärung der Geburt der Koje auf dem Hintergrund eines abgebildeten Planeten, ferner das Heilandbild neben dem Text über die Aufhebung der Gegensätze, usw. So ist der Leser auf doppelte Weise herausgefordert – er navigiert durch ein assoziatives Geflecht und muss zudem alle Medien gleichwertig in die Wahrnehmung einbeziehen, um einem möglichen Zusammenhang auf die Spur zu kommen. Er ist im Unterschied zum traditionellen Leseakt auch dadurch irritiert, dass er einen andersartigen kognitiven Umgang mit dem Dargestellten entwickeln muss – denn er verarbeitet ein hypermediales, räumlich verteiltes Gebilde, das in Bewegung ist. Diese dynamische Komponente signalisiert dem User die Grundlage seines Suchens – er muss selbst in Bewegung sein, da sich auch die Wahrheit ständig bewegt, transformiert und neugestaltet. Es ist noch hinzufügen, dass diese Jagd nach kinetisch gestalteten, kaum lesbaren, erscheinenden und wieder verschwindenden Zeichen oft zur Qual wird, da sie sich durch den zu schnellen Wechsel des Dargestellten dem natürlichen Wahrnehmungsakt des allmählichen ‚Bild für Bild' widersetzen.

So wird der Leser zu einem dynamischen Erforscher der Bedeutung, die durch die Art der Vermittlung seinen üblichen kognitiven Umgang mit dem Text zum Großen herausfordert. Und seine kreative Rolle bei der Suche nach einem Zusammenhang findet auch ihre Grenzen, denn die Interaktivität basiert darauf, die aufgestellten oft versteckten Links herauszufinden. Der User kann sie also nur im Rahmen des Vorgegebenen aktivieren, sie in keiner Hinsicht erweitern oder verändern. So bleibt der Autor auch weiterhin die übergeordnete Kontrollinstanz.

Das ‚Epos' ist natürlich nur eine von vielen potenziellen Formen des Hypertextes, welche die digitale Technologie ermöglicht. Er teilt aber mit anderen Hypertexten die wesentlichen Merkmale. Er zeigt eine räumliche Struktur auf, hat einen offenen Aufbau von verschiedenen Fragmenten, deren Reihenfolge nicht fixiert ist. Die einzelnen Fragmente werden vom Leser mittels der Hyperlinks verknüpft, was den Rezipienten dazu auffordert, interaktiv an den Text heranzugehen.

4. Schlussfolgerung

Hinsichtlich der Veränderungen, die der Hypertext für die Autorschaft, die Textgestaltung und den Leseakt mit sich gebracht hat, stellt sich die Frage, was für Potenziale eine solche Literatur, die auf der digitalen Technologie basiert, künftig anbieten kann. Bezüglich dieser Frage mangelt es nicht an Kritiken, welche die hypertextuellen Erscheinungen vor allem auf das technische Spiel

ohne ästhetische Ansprüche reduzieren. Christian Benne äußert beispielsweise 1998 eine scharfe Abstempelung der Internet-Literatur:

> „Lesen im Internet ist wie Musikhören übers Telephon. [...] Literatur im Netz ist eine Totgeburt. Sie scheitert schon als Idee, weil ihr Widersinn womöglich nur noch von Hörspielen aus dem Handy übertroffen wird. [...] Literatur [...] kann allein in der Schrift von Generation zu Generation weitergegeben werden. Littera scripta manet. [...] Noch viel weniger als das Buch wird sie (die Internet--Literatur) in der Lage sein, eine moderne literarische Öffentlichkeit zu schaffen. Im Netz sind allen Chats zum Trotz, Lektorat und konstruktive Kritik so unvorstellbar wie ein WWW-Äquivalent zu dem Tisch mit den Neuerscheinungen. Im gigantischen Durcheinander des Internet regiert Zufall, nicht Qualität." (zitiert nach Suter 1999:URL 5)

Netzliteratur ist Bennes Äußerung nach sowohl in Bezug auf ihr Medium, das eine neue Art der Rezeption fördert, als auch in Bezug auf die stark demokratisierten Veröffentlichungen zum Scheitern verurteilt. Wie es scheint, kritisiert Benne nicht den Text als solchen, der auch im Internet ein schriftlicher ist, womöglich auch mit anderen Zeichensystemen verbunden, sondern ein der natürlichen Wahrnehmung nicht entsprechendes Medium seiner Vermittlung, und nicht zuletzt, dass eine Kontrollinstanz der Qualität hinsichtlich einer Überzahl an Diskussionen und Werken in der Regel ausbleibt.

Der Skepsis gegenüber dem Hypertext schließen sich auch Anne Mangen und Adriaan van der Weel an, wenn sie behaupten, dass er eine marginale Erscheinung bleibt. Ihrer Argumentation nach ist dies auf psychologische Gründe und kognitive Art, wie man im Allgemeinen die Informationen verarbeitet, zurückzuführen (2015:URL 9).

Im Beitrag von Roberto Simanowski wird auf eine weitere Kritik hingewiesen, die Robert Coover geäußert hat. Nach Coover sei die goldene Zeit des Hypertextes vorbei, weil Hypertext keine ernste Literatur anbieten könne, höchstens eine unterhaltende, chaotische oder kommerzielle. Und das Bedrohliche an Hypermedia sei nach Coover, dass sie die literarische Kunst auf „surface spectacle" reduziert (vgl. Simanowski 2000:URL 7).

Die Gegenstimmen, welche die digitale Literatur nicht auf das nichtssagende technische Spektakel reduzieren, gibt es natürlich auch. So lobt Beat Suter schon in der Frühphase der Hyperfictions die innovative Anwendung von Erzählstrategien in neuen Mustern und Formen (1999:URL 5). Astrid Ensslin verteidigt hypermediale Erscheinungen und führt gerade am Beispiel von ‚Epos' an, dass die Absicht des Autors ist, die eingelullten konventionellen Vorstellungen des Lesers zu provozieren, ohne dabei eine tiefere Bedeutung des Werkes auszuschließen:

> „Text is presented in a state of flux, and the author challenges the reader´s aesthetic nerve by going beyond conventional enlightenment expectations of visual harmony, musical consonance and cognitive logic." (2010:URL 8)[5]

Vladislava Gordic Petkovic geht in ihrer Untersuchung des Hypertextes so weit, dass sie behauptet, das Buch sei nur arbiträr und willkürlich gewählt worden, als eine privilegierte Praxis von Lesen und Schreiben zu gelten. Der Hypertext müsse demnach als eine andersartige diskursive Praxis begriffen und akzeptiert werden (vgl. 2012:URL 2.)

Roberto Simanowski widersetzt sich der These von Coover, der Hypertext sei nur ein technisches Spektakel, und belegt seine Standpunkte am Beispiel von ‚Epos'. Er führt die Stelle an, an der sich die Wörter um das Wort Wahrheit zu einem Fragezeichen formen und eine bewegliche Form annehmen, während die Wahrheit steht. Sie folgen der Wahrheit, häufen sich und können niemals verwischt werden. Nach Simanowski beherbergt sich auch eine semantische Botschaft hinter diesem beweglichen Diskurs, dessen Opposition die stehende Wahrheit ist. Er schließt mit folgendem Fazit ab:

[5] „Der Text wird in einem Zustand des Flusses präsentiert, und der Autor fordert den ästhetischen Nerv des Lesers heraus, indem er über die konventionellen Aufklärungserwartungen von visueller Harmonie, musikalischer Konsonanz und kognitiver Logik hinausgeht."

„[...] animation and visualisation do not necessarily have to suck the substance out of the work, reducing it to Robert Coovers surface spectacle. There can be substance behind spectacle, the attraction of technical aesthetics can be combined with the attraction of deeper meaning." (2000:URL 6)[6]

Die vorliegende Analyse von ‚Epos' zeigt die Übereinstimmung mit Simanowskis Standpunkt. Der Leser hat ein innovatives dynamisches hypermediales Gebilde vor sich und die fragmentarisch aufgestellten assoziativen Textabschnitte verbinden sich zu einem inhaltlichen roten Faden, der um den thematischen Schwerpunkt – Sehnsucht nach der Aufhebung der Gegensätze – kreist und die von der Menschenhand erstellte Maschine als ein Gleichnis für die höhere göttliche Ordnung erscheinen lässt.

So ist man einerseits der Schlussfolgerung nahe, dass sich die künftigen Untersuchungen der Netzliteratur nicht auf die technologischen Innovationen beschränken sollten im Sinne einer Reduzierung des Hypertextes und der Hypermedia auf pures technisches Spiel. Dies gilt umso mehr, als sich auch die klassische Literatur nicht mit den Potenzialen der Printtechniken beurteilen ließ. Das grundlegende Kriterium soll daher auch weiterhin das Ästhetische bleiben. Die Technologie ist dabei als Hilfsinstrument zu betrachten, die einer ästhetischen Idee folgen sollte, ihr aber nicht übergeordnet sein kann.

Andererseits soll man nicht außer Acht lassen, dass sich die Netzliteratur seit mehr als zwei Jahrzehnten etabliert, und dass man sie immer noch nicht aus der Perspektive der Ästhetik definieren kann. Diese Tatsache ist umso interessanter, als sich, historisch gesehen, viele literarische Strömungen in ein paar Jahren etablieren konnten und sich dabei vor programmatisch festen ästhetischen Standpunkten untersuchen ließen. Wie es scheint, werden sich die gegenwärtigen hypertextuellen Erscheinungen nicht bald unter einem poetologischen Dach definieren lassen, was wiederum auf postmoderne Tendenzen zurückzuführen ist, welche die Vielfalt von einzelnen Sichtweisen und das Fragmentarische, nicht aber das Einheitliche und Ganze fördern. Es ist daher anzunehmen, dass sich die künftigen Untersuchungen nach den individuellen ästhetischen Entwürfen richten werden.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

URL: Schreiber, Urs (1998): *Das Epos der Maschine.* http://kunst.im.internett.de/epos-der-maschine/edmalterwald.html [03.03.2022].

Sekundärliteratur:

Lamping, Dieter (2009): *Handbuch der literarischen Gattungen*. Stuttgart.

Schmitz, Ulrich (2010): *Sprache in modernen Medien* (eBook). Berlin.

URL 1: Rustad, Hans Kristian (2012): *A short History of Electronic Literature and Communities in the Nordic Countries*. Zugänglich unter: http://www.dichtung-digital.org/2012/41/rustad.htm [05.03.2022].

URL 2: Gordić Petković, Vladislava (2012): *Nova hipertekstualnost u književnosti:* čitanje*, vrednovanje, obrazovanje.* Zugänglich unter: https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0023-5164/2012/0023-51641235102G.pdf [05.03.2022].

URL 3: Ensslin, Astrid / Skains, Lyle (2017): *Hypertext. Storyspace to Twine.* Zugänglich unter: https://www.researchgate.net/publication/322211592_Hypertext_Storyspace_to_Twine [05.03.2022].

URL 4: Dreher, Thomas (2011–2012): *Geschichte der Computerkunst.* Zugänglich unter: http://iasl.uni-muenchen.de/links/GCA_Index.html [05.03.2022].

URL 5: Suter, Beat (1999): *Fluchtlinie*. *Zur Geschichte deutschsprachiger Hyperfictions*. Zugänglich unter: https://www.netzliteratur.net/suter/fluchtlinie.htm [05.03.2022].

[6] „[...] Animation und Visualisierung müssen dem Werk nicht unbedingt die Substanz entziehen und es auf Robert Coovers oberflächliches Spektakel reduzieren. Hinter dem Spektakel kann Substanz liegen, der Reiz der technischen Ästhetik kann mit dem Reiz des tieferen Sinns verbunden werden."

URL 6: Simanowski, Roberto (2000): *When Literature goes Multimedia.* Zugänglich unter: http://www.dichtung-digital.de/2000/Simanowski/24-Aug/index2.htm [06.03.2022].
URL 7: Simanowski, Roberto (2000): *Urs Schreibers Das Epos der Maschine.* Zugänglich unter: http://www.dichtung-digital.de/2000/Simanowski/23-Aug/index6.htm [06.03.2022].
URL 8: Ensslin, Astrid (2010): *Individual Work Das Epos der Maschine*. Zugänglich unter: https://directory.eliterature.org/individual-work/314 [05.03.2022].
URL 9: Mangen, Anne / van der Weel, Adriaan (2015): *Why don't we read hypertext novels?* Zugänglich unter: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1354856515586042 [10.03.2022].

Daniel Kehlmanns Roman ‚Mahlers Zeit' und Quantenmechanik

Eine interdisziplinäre Interpretation

Nikola MIZEROVÁ

Abstract

Daniel Kehlmann's novel 'Mahler's Time' and quantum mechanics

This paper proposes an interdisciplinary reinterpretation of the novel 'Mahler's Time' by Daniel Kehlmann, arguing that this work explores the epistemological consequences of quantum mechanics. It is shown that the so-called Copenhagen interpretation of quantum mechanics is disguised in the text as the fictional physical Valentinov paradox, which shapes the poetic statement as well as the structure of the novel. The interdisciplinary interpretation is also reinforced by Kehlmann's poetological essays.

Keywords: Daniel Kehlmann, contemporary German literature, literature and quantum mechanics, interdisciplinary approach

DOI: 10.15452/StudiaGermanistica.2022.30.0005

1. Einleitung

Dieser Beitrag schlägt eine interdisziplinäre Neuinterpretation des Romans ‚Mahlers Zeit' vor und geht dabei von der These aus, dass sich der Autor Daniel Kehlmann in diesem Werk mit den epistemologischen Konsequenzen der Quantenmechanik auseinandersetzt. Es wird belegt, dass die so genannte Kopenhagener Deutung der Quantenmechanik im Text als das fiktive physikalische Valentinov-Paradoxon getarnt ist und die poetische Aussage sowie die Struktur des Romans prägt. Die interdisziplinäre Interpretation wird ebenfalls durch Kehlmanns poetologische Essays bekräftigt.

Aus methodologischer Sicht stützt sich der Beitrag v. a. auf die Monographie ‚Literarische Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie', in der sich ihre Autorin Malinowski mit dem „an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Kunst angesiedelten Literaturtypus" beschäftigt (2021:62). Die von Malinowski beschriebenen Prinzipien werden auf den Roman ‚Mahlers Zeit' übertragen. Festgestellt wird, dass Kehlmann die Kopenhagener Deutung der Quantenmechanik aufgreift, und sie zu einer ästhetischen Wirklichkeit umgestaltet. Um diese wissenschaftliche Anleihe zu erläutern, bietet der Beitrag einen interdisziplinären Exkurs in die Quantenmechanik,

und insbesondere in das so genannte Komplementaritätsprinzip von Niels Bohr. Das im Roman eingesetzte Verfahren wird schließlich in das Gesamtwerk von Kehlmann eingebettet, in dem sich deutliche Parallelen (v. a. mit dem Roman ‚Die Vermessung der Welt' und dem Drama ‚Die Geister in Princeton') zeigen.

2. Forschungsstand

In seinem Beitrag hält Krausser fest, dass Daniel Kehlmanns Roman ‚Mahlers Zeit' wenig beachtet und zwiespältig beurteilt wurde: „‚Mahlers Zeit' ist für mich einer der größten Romane der deutschen Literatur. Umso beschämender wirkte auf mich, dass von dem Buch bis dato kaum 2 000 Exemplare verkauft wurden und dass es von der Kritik durchaus zwiespältig beurteilt worden war" (Krausser 2008:54). Dem ist völlig zuzustimmen. Darüber hinaus wurde auch der im Werk ‚Mahlers Zeit' essentielle Bezug auf die Quantenmechanik bisher völlig übersehen.

An dieser Stelle sei die Handlung des Romans kurz skizziert. Das junge Physik-Genie David Mahler ist überzeugt, vier Formeln erfunden zu haben, die es möglich machen, den Zweiten Hauptsatz der Thermodynamik aufzuheben. Infolgedessen wäre es möglich, die Richtung der Zeit zu ändern und mit dem Tod aufzuräumen. Seitdem Mahler diese Entdeckung gemacht hat, wird er von unheimlichen Vorfällen heimgesucht. Er deutet diese Ereignisse als Bemühungen der mysteriösen, übernatürlichen „Wächter" der Naturgesetzte, ihn – wenn nötig auch mit Gewalt – aufzuhalten und seine Entdeckung, die die Weltordnung umwerfen würde, zu verheimlichen. Der Roman schließt mit einem rätselhaften Tod des Protagonisten. Unklar bleibt: Waren seine Erfindung und die Verfolgung durch die „Wächter" nur Mahlers Einbildung, und ist der Roman folglich als eine psychologische Studie dieses Verfolgungswahns zu lesen? Oder ist der Text als ein phantastischer Roman mit science-fiction-Merkmalen zu deuten?

Die meisten literaturwissenschaftlichen Abhandlungen reflektieren den Roman eher flüchtig, indem sie sich auf zwei Feststellungen einschränken: Erstens laufe der Text durch seine offene Struktur auf zwei Lesarten hinaus und lasse sich als solcher einerseits „als Studie eines Verfolgungswahns, andererseits als phantastischer Roman über den obsessiven Forscher lesen" (Krausser 2008:56). Zweitens sei der Roman dem für Kehlmann typischen und von ihm selbst definierten „gebrochenen Realismus" zuzuordnen, der es – in Anlehnung an den magischen Realismus – darauf abzielt, die Regeln der Wirklichkeit zu brechen und ein Spiel mit der Wirklichkeit zu treiben (2016:15f.). So ende nach Anderson der Roman „in einer Grundunentschiedenheit zwischen Wahnsinn und Erkenntnis, Täuschung und Realität, Welt und Gegenwelt" (2008:61).[1] Diese beiden analytischen Thesen sind stimmig, zugleich jedoch sehr vage. Aus diesem Grund stützt sich diese Studie primär auf die beiden Sekundärwerke, die wohl als einzige einen aufschlussreichen Einblick in den Roman vermitteln: Andersons Beitrag ‚Der vermessende Erzähler' und Hermanns Monographie ‚Literarische Vernunftkritik im Roman der Gegenwart'.

In seinem Beitrag ‚Der vermessende Erzähler' geht Anderson dem Begriff des „gebrochenen Realismus" nach, den Kehlmann selbst geprägt hat und den er selbst in Anlehnung an den magischen Realismus[2] als „das Spiel mit Wirklichkeit, das Brechen von Wirklichkeit" definiert (2016:16). Anderson betont, dass Kehlmann im Unterschied zum magischen Realismus die übernatürliche Welt, die in den Alltag eindringt und ihn entfremdet, durch die Welt der naturwissenschaftlichen Theorien ersetzt. Interessanterweise sei diese unbekannte Wirklichkeit häufig nicht irreal, sondern es handle sich – so Anderson – um die ungreifbare Welt der wissenschaftlichen Theorien. Kehlmanns Geschichten seien „oft abenteuerliche Reisen in die abstrakten Zonen der Philosophie, der Physik und

[1] In diese Richtung laufen z. B. auch die Interpretationen von Ahrend (2008), Gasser (2008), Krausser (2008) und Zeyringer (2008).

[2] Kehlmann knüpft bewusst v. a. an die lateinamerikanischen Autoren des magischen Realismus an, der eine Verschmelzung der realen Wirklichkeit mit einer magischen Realität anstrebt. Zum magischen Realismus bei Kehlmann, vgl. Zeyringer (2008). Zum magischen Realismus im Allgemeinen, vgl. Zamora/Faris (1995) und Krappmann (2013).

vor allem der Mathematik" (2008:59).

Bezogen auf den Gegenwartsroman seit den 1990er Jahren stellt Hermann in seiner Monographie ‚Literarische Vernunftkritik im Roman der Gegenwart' fest, dass der Roman der Gegenwart die philosophische Vernunftkritik der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wiederentdeckt (2017:7). Diese literarischen Texte sind dem Paradigma der Vernunftkritik zuzuordnen (2017:8). Die literarische Vernunftkritik begreift sich selbst als „eine Innovierung des vernunftkritischen Diskurses durch die eigenständige ästhetische Form" (2017:8). In Hermanns Monographie dient Daniel Kehlmanns Prosawerk als ein typisches Beispiel der gegenwärtigen literarischen Vernunftkritik. Hermann nimmt eine Analyse der Romane ‚Beernholms Vorstellung', ‚Mahlers Zeit' und ‚Der fernste Ort' vor und leitet dabei Kehlmanns Zuordnung zum Paradigma der Vernunftkritik v. a. aus den folgenden Merkmalen her: a) Kehlmann verweise auf die Selbstbezüglichkeit des Erkenntnisinstruments, b) sein narratives Verfahren bestehe im Kontrastieren verschiedener Realitäts- und Rationalitätsmodelle, c) er greife zur Figur des Wissenden und hinterfrage seine Rationalität und kontrastiere sie mit anderen Erkenntnisformen, d) häufig träten auch Wissenschaftler auf, die die Begrenztheit der Vernunfterkenntnis zum Forschungsgegenstand hatten, e) beim Umgang mit historischen Stoffen würden erhebliche künstlerische Freiheiten in Anspruch genommen (2017:88ff.). Hermanns Monographie ist für die vorliegende Interpretation ausschlaggebend, v. a. was die Zuordnung zum Paradigma der Vernunftkritik betrifft. Zu bemängeln ist allerdings, dass Hermann die Bedeutung der Naturwissenschaften im Roman ‚Mahlers Zeit' unterschätzt, indem er behauptet, dass sich Kehlmann bis auf den Zweiten Hauptsatz der Thermodynamik „von der Physik der außerliterarischen Welt weitgehend loslöst" (2017:101), und übersieht, welche Bedeutung die Quantenmechanik im Roman hat.

3. Interdisziplinäre Interpretation

In Auseinandersetzung mit der besprochenen Sekundärliteratur werden hier die folgenden Thesen aufgestellt, die z. T. kompiliert, z. T. neu sind: ‚Mahlers Zeit' ist als Roman über die epistemologischen Konsequenzen der modernen wissenschaftlichen Forschung zu lesen. Kehlmann macht darin eine Aussage über die Unzulänglichkeit der Vernunft, die durch die wissenschaftlichen Erkenntnisse fundiert ist. Die Quantenmechanik spielt im Text eine wesentliche Rolle.

Kehlmanns Roman liegt an der Schnittstelle zwischen Kunst und Wissenschaft und könnte dem Genre der „poetica scientiae" zugeordnet werden. Dieses Genre wird von Malinowski als ein Literaturtypus definiert, für den „die produktive Differenz zwischen szientifischem und fiktionalem Diskurs" (2021:62) und eine ideale Reibungsfläche zwischen dem durch die Wissenschaft gegebenen Realismus und der poetischen Aussage kennzeichnend sind (2021:63). Für die zu diesem Literaturtypus zuzuordnenden Texte ist der Transfer wissenschaftlicher Anleihen kennzeichnend. Der Transfer basiere auf den Prinzipien „Wiederholung" und „Transgression" (2021:114): eine wissenschaftliche epistemologische Aussage wird im literarischen Text wiederholt und anschließend poetisch überschritten. Die poetisierte wissenschaftliche Aussage bleibe zwar auf den wissenschaftlich begründeten, epistemologischen Zusammenhang hingewiesen, ist mit diesem jedoch nicht identisch. Daraus ergebe sich auch die diesem Genre eigene Spannung: „Die streng determinierte, eindeutig-propositionale Aussage des wissenschaftlichen Urteils verwandelt sich in die offene, undeterminierte, nichtpropositionale Behauptung der Dichtung" (2021:114). Ebenfalls aus rezeptionsästhetischer Sicht ist dieses Genre spezifisch: Der Leser komme nämlich „nicht umhin, sich jene intertextuelle Kompetenz zu erarbeiten, die notwendig ist, um das im Text virtuell in der Gestalt des impliziten Lesers angelegte Äquivalenzsystem – die Summe aller potentiellen Lektüren – wenigstens partiell zu realisieren" (2021:162).

Konkret im Roman ‚Mahlers Zeit' werden die beiden von Malinowski definierten Prinzipien „Wiederholung" und „Transgression" folgendermaßen gestaltet. Kehlmann verwertet den Zweiten Hauptsatz der Thermodynamik, um eine Aussage über die Vergänglichkeit zu machen, und die Quantenmechanik, um Vernunftkritik zu üben. Dies wird in Kapiteln 3.1. und 3.2. nachgewiesen

und näher ausgeführt. Der Transfer des Zweiten Hauptsatzes der Thermodynamik wird dabei eher angedeutet, und zwar mit der Begründung, dass dieses Thema von Hermann in seiner bereits erwähnten Monographie detailliert behandelt wurde.

3.1. Der Zweite Hauptsatz der Thermodynamik

Der Zweite Hauptsatz der Thermodynamik beschreibt die Richtung von natürlichen Prozessen und besagt, dass alle spontan ablaufenden Vorgänge irreversibel sind, d. h. unumkehrbar. Er besteht aus mehreren Aussagen und umfasst u. a. die Regel, dass die Zustandsgröße der Entropie in geschlossenen Systemen nur zunehmen kann. Die zunehmende Entropie – man könnte auch sehr laienhaft „Unordnung" sagen – entspricht der spontanen Entwicklung geschlossener Systeme. Als solche wurde sie von Eddington als „Zeitpfeil" bezeichnet (Prigogine/Stengers 2017:119, vgl. Prigogine/Stengers 2017:107ff.).

In Kehlmanns Roman ‚Mahlers Zeit' ist der Protagonist Mahler überzeugt, entdeckt zu haben, wie der Zweite Hauptsatz der Thermodynamik aufzuheben wäre. In diesem Zusammenhang wird auch dieses Gesetz im Text paraphrasiert, und zwar an mehreren Stellen verstreut. So erklärt Mahler seinem mit Physik unvertrauten Freund Marcel: „Es geht um den Zweiten Hauptsatz der Thermodynamik. Das Gesetz der Zeit. Die Unordnung in einem geschlossenen System kann nur gleichbleiben oder wachsen. Das heißt, dass ein Schreibtisch von sich selbst unordentlich wird, aber niemals ordentlich […]" (2019:31). An anderer Stelle wird auch der mit der Zeit eng verknüpfte Begriff der Entropie angesprochen: „Jene Regel, die vorschreibt, dass der Zerfall uns näher rückt, wie allem, wie jedem Wesen; die behauptet, dass die Welt verströmt und alle Sonnen in die Kälte fließen, bis sie ausgebrannt sind" (2019:66).

Soweit die „Wiederholung" der wissenschaftlichen Anleihe im Roman. Überschritten wird diese Anleihe, indem die Entropie mit dem Tod identifiziert wird: „Das Anwachsen der Unordnung spannt die Zeit auf. Und bestimmt ihre Richtung. […] So gibt es immer Anfang und Ende. *Entropie*: der Tod, übersetzt in Physik" (2019:76). Für den Protagonisten Mahler sind der Zweite Hauptsatz der Thermodynamik und die Entropie eine Art Memento mori und die wissenschaftliche Aussage zum Phänomen der Zeit wird hier zum traditionellen Topos der Vanitas verwandelt. Seit dem frühen, drastischen Tod seiner Schwester widmet sich das Genie Mahler dem Phänomen der Zeit und sucht nach Wegen, die Vergänglichkeit aufzuheben. Im Sinne der Vanitas behauptet er von der Zeit verfolgt zu werden und spricht über die „Diktatur" der Naturgesetzte über den Menschen (2019:67). Die Verknüpfung mit Vanitas wird durch den Einsatz der im Roman kontinuierlich verwendeten, traditionellen Symbolik unterstützt – v. a. durch das Motiv der Fliege und der Libelle.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass hier Kehlmann bei der Transgression des Zweiten Hauptsatzes der Thermodynamik eine frische Verknüpfung des Vanitas-Topos mit dem Bereich der Naturwissenschaften gelingt. Durch die naturwissenschaftliche Fundierung des traditionell religiösen Vanitas-Topos wird zugleich ein Paradoxon aufgebaut, da die beiden Bereiche der Wissenschaft und der Religion als konträr wahrgenommen werden.

3.2. Die Kopenhagener Deutung der Quantenmechanik

Die Quantenmechanik ist ein Teil der Quantenphysik oder Quantentheorie und befasst sich mit der physikalischen Beschreibung der subatomaren Verhältnisse. Die Quantenmechanik geht davon aus, dass die Materie sowohl die Eigenschaften eines Teilchens, als auch einer Welle aufweist. Der Begriff Kopenhagener Deutung hat sich v. a. für die Unschärferelation von Werner Heisenberg und für das von Heisenberg ausgehende Komplementaritätsprinzip von Niels Bohr eingelebt. Den beiden erwähnten Prinzipien ist die Grundannahme gemeinsam, dass zwei Eigenschaften eines Teilchens nicht gleichzeitig genau bestimmbar sind, was jedoch nicht an der Ungenauigkeit der Messung liegt

(vgl. Baker 2014 155ff.). Wie Prigogine[3] und Stengers in Bezug auf die Kopenhagener Deutung beschreiben, wird das Resultat des Experiments – also die Antwort – dadurch beeinflusst, wie das Experiment definiert ist – also welche Frage im Experiment gestellt wird (vgl. Prigogine/Stengers 2017:224f.). Will das Experiment die Natur des Elektrons als eine Welle messen, belegt es, dass sich das Elektron als eine Welle verhält. Will das Experiment die Natur des Elektrons als ein Korpuskel messen, belegt es, dass sich das Elektron als ein Korpuskel verhält.

V. a. in der Fassung von Niels Bohr wurde diese Grundannahme der Quantenmechanik zur Herausforderung für die Physik und hat die moderne Wissenschaft revolutioniert: Bohrs Annahme, dass der Beobachter das Resultat des Experiments beeinflusst, hat nämlich die Vorstellung von der Objektivität in der Forschung grundlegend angezweifelt (vgl. Baker 2014: 161). Auch Prigogine und Stengers erläutern die verheerenden Konsequenzen der Bohrschen Deutung: sie bedeutete im Endeffekt, dass das Konzept der Objektivität in der Wissenschaft nicht mehr haltbar war (vgl. Prigogine/Stengers 2017:225). Während die Physik bis dahin davon ausgegangen war, dass in der Wissenschaft die Wirklichkeit objektiv studiert und beschrieben werden kann, musste nun der Wahrheitsanspruch beträchtlich reduziert werden, denn die Wirklichkeit in Physik war in dieser Auffassung, die experimentell verifiziert wurde, nicht mehr einfach objektiv vorhanden, sondern sie zeigte sich als ein mentales Konstrukt (vgl. Prigogine/Stengers 2017:225).

Im Zusammenhang mit dem Transfer der Kopenhagener Deutung in die Literatur ist erwähnenswert, dass die Quantenmechanik nicht nur auf Physik eingeschränkt blieb. Niels Bohr selbst hat nämlich sein Komplementaritätsprinzip als eine universale Erkenntnishaltung verstanden, wie z. B. Grygar belegt (2014:153ff.). Um diese Erkenntnishaltung zu veranschaulichen, verwendet Grygar in seiner Veröffentlichung zur Idee der Komplementarität die aus der Psychologie bekannten Rubins Vasen (siehe Abbildung). Diese Eselsbrücke ist nicht willkürlich, da Bohr von seinem Vetter, dem Philosophen und Psychologen Edgar Rubin nachweislich beeinflusst wurde und seine Dissertation zur Psychologie der Wahrnehmung von uneindeutigen Figuren las (vgl. Grygar 2014:154).

Abb. 1: Rubins Vasen. Public Domain. This work has been released into the public domain by its author, John Smithson 2007 at English Wikipedia.

Im Experiment, das unter dem Titel „Rubins Vasen" bekannt ist, wird ein Bild gezeigt, bei dessen Betrachtung man scharf und genau entweder eine Vase oder zwei Profile sehen kann. Die visuelle Perzeption ermöglicht nicht, in einem Augenblick beides scharf und genau zugleich zu sehen. Erst

[3] Illya Prigogine (1917–2003), russisch-belgischer Physikochemiker und Philosoph, 1977 Nobelpreis für Chemie für seine Leistung zur Thermodynamik der Nichtgleichgewichtssysteme.

durch die Kombinierung der beiden unvereinbaren Perzeptionsweisen erhält man eine komplementäre Beschreibung der Abbildung.

Bohr verglich dieses Experiment zu den komplementären physikalischen Messungen der Welle und des Korpuskels in der Quantenmechanik (vgl. Grygar 2014:154). Genauso wie „Rubins Vasen" soll Bohrs Idee der Komplementarität unvereinbare und konträre Beschreibungen bestimmter Phänomene zu einem komplementären Bild vereinen und auf diese Weise eine komplexe Erkenntnis nicht nur in der Quantentheorie, sondern auch in anderen Bereichen des Wissens und Handelns ermöglichen (vgl. Grygar 2014:153). Auch Prigogine und Stengers sind überzeugt, dass das Komplementaritätsprinzip auf andere Bereiche des Wissens übertragbar ist (vgl. Prigogine/Stengers 2017:225).

Im Folgenden wird die Frage beantwortet, wie diese wissenschaftliche Anleihe aus der Quantenmechanik bei Kehlmann umgesetzt wird. Neben dem Zweiten Hauptsatz der Thermodynamik ist für den Roman, wie bereits erwähnt, die Quantenmechanik in der so genannten Kopenhagener Deutung ausschlaggebend. Sie wird im Text nur flüchtig in Form einer Paraphrase erwähnt, prägt jedoch wesentlich die künstlerische Aussage und die Struktur des Romans.

Während seiner Vorlesung an der Universität erwähnt Mahler u. a. das so genannte Valentinov-Paradoxon. Es handelt sich um ein fiktives Prinzip, das nach einer Romanfigur – dem Gegenspieler von Mahler und dem Nobelpreisträger für Physik Valentinov – benannt ist:

> *Sie kennen alle das Valentinov-Paradoxon. Sie wissen, dass die Natur eines Elektrons sich uns enthüllt, abhängig von der Frage, die wir ihm stellen. Das Experiment, das die Wellennatur belegen soll, belegt die Wellennatur; das Experiment, das die Korpuskelthese stützen soll, stützt die Korpuskelthese. Beides scheint sich auszuschließen, beides existiert nebeneinander.* (Kehlmann 2019:97)

Bei einer näheren Betrachtung zeigt sich, dass die wissenschaftliche, außerliterarische Grundlage des Valentinov-Paradoxons die bereits besprochene Grundannahme der Kopenhagener Deutung der Quantenmechanik bildet.

Im Valentinov-Paradoxon wird zwar das Komplementaritätsprinzip wiederholt, doch folgendermaßen uminterpretiert: die beiden Perspektiven stehen nämlich bei Kehlmann in einem unaufhebbaren Widerspruch:

> *Normalerweise gehen wir davon aus, dass diese Perspektiven vereinbar sein müssen, unter einer dritten Perspektive, die wir noch nicht kennen.* […] *Aber was, so das Valentinov-Paradoxon, wenn das nicht so ist?* […] *Wenn die beiden Experimente einander widersprechen, ohne dass irgendetwas uns hilft und den Widerspruch aufhebt?* (2019:97f.)

Der Protagonist David Mahler schlussfolgert, welche Konsequenzen dies für die menschliche Erkenntnis und für das Leben hätte: „Dann wäre die Realität ein ziemlich unsicherer Ort" (2019:97f.). Die beiden Perspektiven wären dann zwar wissenschaftlich „richtig", dennoch stünden sie im Widerspruch zueinander.

Das neuinterpretierte Komplementaritätsprinzip (oder das Valentinov-Paradoxon) wird zum strukturellen Prinzip des Romans umgewandelt. Es werden hier zwei konträre naturwissenschaftliche und epistemologische Positionen gegeneinandergestellt, wobei sich beide im Rahmen der erzählten Welt als legitim zeigen. Zur Gestaltung dieser beiden Perspektiven dienen zwei Figuren der Wissenschaftler, der Protagonist Mahler und der bereits erwähnte fiktive Nobelpreisträger Valentinov. Es sei hier nur grob skizziert, wie der Gegensatz gestaltet wird. Mahler ist überzeugt, dass es grundsätzlich möglich ist, den Zweiten Hauptsatz der Thermodynamik aufzuheben. Auch glaubt er durchaus an das Metaphysische/Magische in der Welt. Er fühlt sich von den metaphysischen „Wächtern" der Naturgesetze verfolgt. Natürlich könnte man ihn für verrückt halten – die erzählte Welt unterstützt jedoch seine Behauptungen. So wird er „tatsächlich" Zeuge geheimnisvoller Vorfälle, die er als Warnungen der Wächter interpretiert. So sind die metaphysischen und magischen Figuren, wie z. B. Mahlers tote Schwester und die Wächter, in der erzählten Welt „real" anwesend, und werden sogar von anderen Figuren (Mahlers Freund Marcel) als solche wahrgenommen.

Dagegen steht der Physiker Valentinov, der Mahlers Entdeckung schroff ablehnt: „*Wissen Sie, ich frage mich, warum es immer wieder der Zweite Hauptsatz ist. Vielleicht wirklich, weil er uns und allen Dingen, allen nur möglichen Dingen, den Tod vorschreibt. Ihn aufheben, das wäre … keine kleine Leistung. Aber es geht nicht, es wird nie gehen. Es kann nicht gehen; wenn irgendetwas sicher ist, dann das*" (2019:158).

Auch bestreitet Valentinov die Existenz „der Wächter" und des Metaphysischen im Allgemeinen. Für ihn leben wir in einem kalten Universum, dem wir völlig gleichgültig sind. Er könnte als Atheist, Materialist und Positivist bezeichnet werden. Das Übernatürliche ist nach ihm nur das Ergebnis unserer ständigen Bemühung, Tatsachen als Zeichen zu interpretieren:

> *Sehen Sie, bald werden wir die Sternbilder sehen, von hier oben geht das sehr gut. Aber wie Sie genau wissen, sind es keine Bilder; sie haben nichts mit uns zu tun. Alles hier* […] *hat mit uns nichts zu tun. Und immer wieder treffe ich Menschen, die das nicht akzeptieren. Die sich lieber verfolgt und angegriffen fühlen, als umgeben von einer gleichgültigen Welt.* (2019:157–158)

Der Leser könnte nun vermuten, die beiden im Roman vertretenen Positionen sollten ihm als zwei Betrachtungsweisen weiterhelfen, um sich selbst eine neue überbrückende Perspektive zu schaffen. Das ist jedoch nicht der Fall. Im Roman ist es unmöglich, durch das Prinzip der Komplementarität eine überbrückende, dritte Position zu finden. Beide Einstellungen schließen einander aus, sind jedoch in der erzählten Welt legitim. Der Roman eröffnet nicht einfach zwei Lesarten, sondern schafft aus den beiden Lesarten ein Paradoxon. Das Verblüffende für den Leser ist, dass der Text nicht entweder als Studie eines Verfolgungswahns, oder als phantastischer Roman zu lesen ist, sondern als beides zugleich. So muss der Leser hautnah die Erfahrung machen, dass seine Vernunft angesichts der fiktiven Wirklichkeit als Erkenntnisinstrument versagt und unfähig ist, diese eindeutig zu interpretieren.

4. „Ins Wanken gebrachte Weltordnung"

Ausgehend von der modernen Wissenschaft – insbesondere der Quantenmechanik – gelingt Kehlmann im Roman ‚Mahlers Zeit' eine Aussage über die Unzulänglichkeit der Vernunft. In diesem Sinne ist der Roman ein Pendant zur ‚Vermessung der Welt', wo sich Kehlmann nach eigenen Worten mit den Konsequenzen der modernen naturwissenschaftlichen Forschung auseinandersetzt. Der Roman ‚Vermessung der Welt' ist als ein Abgesang an den in der Aufklärung und der Klassik wurzelnden Vernunftoptimismus zu betrachten. Die allgemeine Verunsicherung der traditionellen Weltordnung wird von Kehlmann in seinem essayistischen Buch ‚Wo ist Carlos Montúfar?' eben in Bezug auf den Roman ‚Die Vermessung der Welt' artikuliert: „Das Unbehagen an einer durch die Entdeckungen von Gauß, Darwin, Einstein, Gödel und Heisenberg ins Wanken gebrachten Weltordnung ist immer noch größer, und zwar in jedem von uns, als uns selbst klar ist" (2010:23f.).[4] Aufschlussreich ist in dieser Hinsicht ebenfalls eine Stelle in Kehlmanns Essay „Unvollständigkeit", in der er über die Quantenmechanik und deren epistemologische Konsequenzen spricht: „Was die Quantenphysik für unsere Wahrnehmung der physischen Welt unternimmt – sie zeigt, dass die Realität nicht abgeschlossen ist, sondern im Kleinsten offen, sie verschwindet gewissermaßen unter dem schärfsten Mikroskop in die Vagheit […]" (2015:142). Sie öffnet „den Irrgarten, in dem es allezeit dunkle Bereiche geben wird" (2015:142).

Diese im Roman vertretene epistemologische skeptische Position, die das Unerklärliche und Metaphysische als eine durchaus in Frage kommende Möglichkeit rettet, ist jedoch nicht mit der Infragestellung der modernen Wissenschaft zu verwechseln. Im Gegenteil. Sie entspricht völlig der Position der modernen Wissenschaft, wie sie z. B. von Hans Magnus Enzensberger für die moderne Mathematik ausformuliert wird:

[4] Im Roman ‚Mahlers Zeit' ist es eben die hier von Heisenberg vertretene Quantenmechanik, die im Zentrum des Textes steht.

„Hie und da ist die Vorstellung geäußert worden, dass die Forschung irgendwann zur endgültigen Lösung ihrer Grundfragen gelangen könnte [...]. Solche Prognosen sind natürlich abwegig, und zwar schon aus dem schlichten Grund, dass unser Denken, gemessen an dem, was uns umgibt, prinzipiell unterkomplex ist“ (2009:56 f.).

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

Kehlmann, Daniel (2019): *Mahlers Zeit*. 12. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Sekundärliteratur:

Ahrend, Throsten (2008): No more dogs! Erfahrungen mit Daniel Kehlmann. In: ARNOLD, Heinz Ludwig (Hrsg.): *Text und Kritik. Zeitschrift für Literatur*. München, S. 68–72.

Anderson, Mark M. (2008): Der vermessende Erzähler. Mathematische Geheimnisse bei Daniel Kehlmann. In: ARNOLD, Heinz Ludwig (Hrsg.): *Text und Kritik. Zeitschrift für Literatur*. München, S. 58–68.

Baker, Joanne (2014): *50 Physics Ideas your Really Need to Know.* London.

EnzensbergeR, Hans Magnus (2009): Von den metaphysischen Mucken der Mathematik. In: Enzensberger, Hans Magnus: *Fortuna und Kalkül. Zwei mathematische Belustigungen.* Frankfurt a. M., S. 47–68.

Gasser, Markus (2008): Daniel Kehlmanns unheimliche Kunst. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.): *Text und Kritik. Zeitschrift für Literatur*. München, S. 12–29.

Grygar, Filip (2014): *Komplementární myšlení Nielse Bohra v kontaxtu fyziky, filosofie a biologie*. Červený Kostelec.

Hermann, Leonhard (2017). *Literarische Vernunftkritik im Roman der Gegenwart*. Stuttgart.

Kehlmann, Daniel (2016): *Die sehr ernsten Scherze. Poetikvorlesungen.* 5. Aufl. Göttingen.

Kehlmann, Daniel (2019): Geister in Princeton. In: Kehlmann, Daniel: *Vier Stücke.* Reinbek bei Hamburg, S. 7–85.

Kehlmann, Daniel (2015): Unvollständigkeit. In: Kehlmann, Daniel: *Kommt, Geister. Frankfurter Vorlesungen.* 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg, S. 133–170.

Kehlmann, Daniel (2010): *Wo ist Carlos Montúfar? Über Bücher.* 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg.

Krappmann, Jörg (2013): Magischer Realismus. In: Brittnacher, Hans / May, Markus (Hrsg.): *Phantastik. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart / Weimar, S. 529–537.

Krausser, Helmut (2008): Ich und Kehlmann. Und „Mahlers Zeit“. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.): *Text und Kritik. Zeitschrift für Literatur*. München, S. 54–57.

Malinowski, Bernadette (2021). *Literarische Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie*. Berlin; Boston.

Prigogine, Ilya / Stengers, Isabelle (2017): *Order out of Chaos. Man's New Dialog with Nature.* London.

Zamora, Nois Parkinson / Faris, Wendy B. (Hrsg.) (1995): *Magical Realism. Theory, History, Community*. Durham; London.

Zeyringer, Klaus (2008): Gewinnen wird die Erzählkunst. Ansätze und Anfänge von Daniel Kehlmanns Gebrochenem Realismus. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.): *Text und Kritik. Zeitschrift für Literatur*. München, S. 36–44.

Die Natur und deren Elemente in ausgewählten frühen deutschgeschriebenen Erzählungen Karel Klostermanns

Umriss einer literarischen Landschaft

David POLČÁK

Abstract

Nature and its elements in selected early German short stories by Karel Klostermann: An attempt at the outline of a literary landscape

The aim of this article is to explore the depiction of nature and its elements in Klostermann's early German short stories. These stories were mostly published during the 1880s in the Prague-based German-language newspaper Politik. Eleven of the stories, published by Gerold Dvorak at the Stutz Publishing House in Passau under the title Faustins Geschichten aus dem Böhmerwald (2003), were selected for the research. A further aim of the study is to explore how the literary landscape was constituted in these short stories. The research is based on the principles of hermeneutic analysis.

Keywords: realism, landscape depiction, nature, short stories

DOI: 10.15452/StudiaGermanistica.2022.30.0006

1. Forschungsstand, Ziele der Studie und Forschungsmethodologie

Würden wir in zeitgemäßen deutschgeschriebenen literaturhistorischen Handbüchern nach dem Stichwort suchen, in welchem wir mehr Informationen über den tschechischen Schriftsteller deutscher Herkunft Kar(e)l Klostermann (1848–1923) erfahren würden, wären wir leider nicht erfolgreich (Maidl 2000:33). Eine kurze Bemerkung und Bewertung seines Werks bietet uns nur die Dissertationsarbeit Rudolf Langfellners ‚Das Schrifttum des Böhmerwaldes nach Stifter bis auf die Gegenwart. Mit einem Anhang über die tschechische Literatur' (1940:124–126), die in Prag verteidigt worden ist. Auf der tschechischen Seite ist die Situation selbstverständlich besser, die Mehrheit seiner Werke hat Klostermann tschechisch geschrieben, jedoch kann man sie auch nicht als ideal bezeichnen. Es gibt nämlich nur zwei alte Monographien, die sich seinem Leben und Werk widmen, und zwar Dreslers ‚Der Dichter des Böhmerwaldes' (1914) und Regals ‚Das Leben und Werk Karel Klostermanns' (1926), die neuer ist und auch häufiger zitiert wurde. Am meisten wird

die deutschgeschriebene Dissertationsarbeit Mareile Ahrndts ‚Karl Klostermann (1848–1923) als Schriftsteller in zwei Sprachen. Die allmähliche Wandlung eines Deutschen zum tschechischen Literaten' (1995) zitiert, die auch den neuesten Forschungsstand zu dieser Problematik repräsentiert. Darüber hinaus entstanden zahlreiche Beiträge, die meistens von tschechischen Klostermann--Forschern verfasst wurden. (vgl. z. B. Nikl 2000, Viktora 2009)

Das Ziel des vorliegenden Artikels ist, das Bild der Natur und deren Elemente in frühen deutsch geschriebenen Erzählungen Klostermanns vorzustellen. Diese Erzählungen sind meistens in den 1880er Jahren im Prager deutschen Tagesblatt ‚Politik' erschienen. Für die Untersuchung wurden elf von diesen Erzählungen gewählt, die Gerold Dvorak unter dem Titel ‚Faustins[1] Geschichten aus dem Böhmerwald' (2003) in Passauer Verlag Stutz herausgegeben hat. Ihrer Erforschung wurde bisher relativ wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Diese Studie hat deshalb vor, diese Forschungslücke durch neue Informationen zu füllen. Zu den Intentionen dieser Untersuchung gehört jedoch auch die Beantwortung der Frage, wie in diesen Erzählungen die literarische Landschaft konstituiert worden ist. Dabei wird das literarische Schaffen Klostermanns von 1890 minimal berücksichtigt, denn der Autor hat in dieser Zeit vorwiegend tschechisch geschrieben. Nach dem Erfolg seines ersten Romans ‚Aus der Welt der Waldeinsamkeiten' (1891) hat er seine Werke vornehmlich auf Tschechisch geschrieben. In der Abhandlung wird nicht zuletzt der Vergleich der untersuchten Erzählungen Klostermanns mit dem literarischen Schaffen Adalbert Stifters angedeutet, der als Vorgänger dieses Autors betrachtet werden kann. (Pavera 2000:44, Ahrndt 1995:144–146)

Die Untersuchung fußt auf den Prinzipien der hermeneutischen Forschungsanalyse, deren Umsetzung durch die folgenden Forschungsintentionen gerechtfertigt wird: Die Erzählungen Klostermanns spielen sich in demselben oder in einem ähnlichen Milieu ab, sie beziehen sich also auf den Böhmerwald einer gewissen Zeit, auf dessen Bewohner, die oftmals aus einem ähnlichen sozialen Milieu sind, auf Bräuche, Gegebenheiten etc. Aus diesem Grund wird der historisch-kulturelle Hintergrund einzelner Erzählungen in Betracht gezogen, vor dem die Analysen erörtert werden.

Die Grundfragen, auf die die Erforschung eingeht, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Wie wird die Landschaft in frühen Erzählungen Klostermanns literarisch dargestellt und konstituiert? Welche literarisch-thematischen Schwerpunkte sind dabei als tragend zu verstehen? Welche weiteren Einblicke werden durch das Medium der Landschaft vermittelt? Den theoretischen Ausgangspunkt der Analyse stellen vor allem die Arbeiten des deutschen Philosophen Kurt-H. Weber (Weber 2010) und des tschechischen Literaturwissenschaftlers Martin Tomášek (Tomášek 2016) dar.

2. Die Landschaftsdarstellung in Erzählungen Klostermanns

Die Auffassung der Landschaft im literarischen Werk ist einerseits durch den zeitgemäßen Geschmack, andererseits durch das schöpferische Herantreten des Autors bestimmt (Tomášek 2016:28), woraus folgt, dass diese literarische Landschaft bei diversen Autoren verschieden gebildet wird. Jede scheinbare Kleinigkeit kann ihre Bedeutung haben, Unterschiede bestimmen de facto den Autorenstil. Ein wichtiger (und End-) Faktor bei der Konstituierung der literarischen Landschaft sind die Leserimagination und Interpretation, die der literarischen Landschaft ermöglichen, aus dem Text zu treten:

> „Es gibt unzählige Landschaften, und dass sich das Disparate zu einer bestimmten Einheit zusammenschließt, liegt nicht an den Dingen, das liegt am Betrachter. Es ist sein Standort und seine Sichtweise, die einer beliebigen Naturszenerie eine ganzheitliche Struktur verleihen. Allein der Wechsel des Standpunktes würde eine andere Ordnung ergeben. Das schon beweist, dass die Landschaft aus einer individuellen Sicht auf die Natur hervorgeht." (Weber 2010:169)

[1] Faustin war ein literarisches Pseudonym Klostermanns, unter dem er vor allem seine deutsch geschriebenen Erzählungen in Politik veröffentlicht hat.

Da hat Weber offenbar vor allem den Beobachter der Landschaft im ursprünglichen, nicht übertragenen Sinn gemeint, jedoch genauso könnten es der Autor beim Schaffen seines Textes (und meiner Meinung nach ist es auch so) oder der Leser bei dessen Dekodierung sein, beide tragen nämlich in diese Akte ihre Erfahrung hinein. Die Landschaftsschilderung trägt jedes Mal viele variable Merkmale mit sich, die man einer Analyse unterziehen kann. Die Landschaft wird immer geometrisch konstruiert, es wird ihr ein Grundrahmen gegeben, der weiter ausgefüllt wird. Sie hat immer eine gewisse archetypische Bedeutung (z. B. der Archetyp des tiefen Waldes), wobei die Art und Weise deren Veranschaulichung genrebildend ist (in einem gewissen Maß unterliegt sie den Regeln des gegebenen Genres), und verweist nicht nur auf die aktuelle Welt, sondern auch auf andere Texte oder außerliterarische Diskurse. Das Landschaftsbild wird den zeitgemäßen literarischen Normen unterstellt, wobei es die Landschaft eines konkreten Werks repräsentiert. (Šidák 2012:83–84)

Dementsprechend wird die Natur am detailliertesten in der Erzählung ‚Des Holzhauers Neujahrstag' dargestellt. Ganz kennzeichnend wurde sie am Neujahrstag 1897 veröffentlicht. Das Thema ist eigentlich einfach, wie es bei Klostermanns Früherzählungen zu sein pflegt. Die Frau erwartet mit den Kindern die Heimkehr ihres Ernährers, des Holzhauers namens Kasper, der an der anderen Seite der Grenze, in Bayern, beschäftigt war, da im fürstlichen Wald keine Arbeit war. Die Verwicklung dieser Erzählung beruht darauf, dass Kasper und seine Genossen, mit denen er auf dem Heimweg den Wald durchquert, durch einen Schneesturm überfallen werden, in dem er seine Reisegefährten verliert. In dieser Situation bleibt ihm nichts Anderes übrig, als zu versuchen, das Toben des Gestöbers in einer halbzerfallenen Waldhütte zu überstehen.

Der Sturm, der in der Erzählung rundherum tobt, ist so stark, dass er für einen Augenblick sogar die Frau des Holzhauers bestürzt, die sonst kein übertriebenes Interesse am Schicksal ihres Mannes zeigt:

> *Das Auge des Weibes sah jedoch im düsteren, grauen Zwielicht des Wintertages das krause Gewirr eines wütenden Schneetreibens, das draußen begonnen hatte. Ein Schatten flog über das harte, an einen Raubvogel mahnende Antlitz, ein rascher Schatten, der schnell wieder verschwand.* (Klostermann 2003:133)

Im Ausschnitt werden die Naturkräfte sehr dunkel geschildert, einem aufmerksamen Leser entrinnt schon an dieser Stelle nicht, wie stark der Sturm auf die Frau wirkt, die sich in Ruhe und Gemütlichkeit des Familienhauses befindet und übergenug ihrer Arbeit hat. Der Sturm ist so stark, dass er nicht einmal einen gewöhnlichen Blick auf die unmittelbare Umgebung des Hauses oder sogar auf die Landschaft als Ganzes ermöglicht:

> *Ein weißes Grau ringsum, ein treibendes Entsetzen, das gar keinen Ausblick gestattete; es schien, als hätte sich die Oberfläche der Erde aufgelöst in weißen Staub, den der eisige Wind vor sich hertrieb wie die wogenden Wellen eines Milchmeeres...* (Klostermann 2003:134)

Alles, was die handelnden Personen in deren Umgebung vertraut gekannt haben, ist die Zeitdauer des Sturmes hindurch anders. Auch ein sonst üblicher, sovielmal ausgetretener Weg zu den Nachbarn, kaum hundert Schritte betragend, auf den sich die älteste Tochter Kaspers macht, damit sie auf Mutters Geheiß feststellt, was mit dem Vater passiert ist, hat seinen Charakter völlig geändert:

> *Stechend wie ungezählte feine Nadeln schlug ihr der Schneestaub ins Antlitz, zwang sie, die Augen zu schließen und blind dem Gedächtnisse zu folgen.* [...] *Keine Oberfläche selbst der Schneereifen spottete. Schritt für Schritt sank sie tief [in den Schnee] ein, arbeitete sich wieder heraus, sank wieder ein. Sie hatte keine dreißig Schritt Weges zurückgelegt, als ihr klar war, dass sie um ihr Leben ringe.* (Klostermann 2003:135)

In Kontrast zu dieser Episode wird die Ankunft des Mädchens in der Wohnstube im Nachbarhaus gestellt, in der absolute Ruhe und Behagen herrschen, als ob sie von drei Männern, den verschwundenen Genossen Kaspers, ausgehen würden, die schon vor geraumer Zeit glücklich zurückgekommen sind.

Inzwischen muss Kasper mit wütenden Naturkräften, die in diesem Moment sein Leben völlig beeinflussen, allein kämpfen. Eines, was sie nicht beeinflussen, ist sein Orientierungssinn, der unerwartet gut entwickelt ist. Der wird zu einem der etwa drei Faktoren, die ihn zuletzt vor dem fast sicheren Tod retten. Seine Rettung findet er in der Holzhauerhütte inmitten des Waldes:

> *Da stand die Hütte vor ihm, ganz wohl erhalten lag sie da zwischen jungen Bäumen;* [...]*; etwas abseits, dem Winde entgegen, erhob sich ein älterer Wald, schwarz und dunkel im grauen Zwielicht der von den Flocken verfinsterten Luft, gleich einer hohen, gespenstischen Mauer.* (Klostermann 2003:140)

Auch das Refugium, das ihm zuteilgeworden ist, kontrastiert mit dem dunklen Wald, der wie ein gespenstischer Wall wirkt. Es wird klar gezeigt, dass er die Naturkräfte noch nicht besiegt hat und diese gleich hinter den Wänden seiner vorläufigen Behausung lauern. Daraus ist ersichtlich, dass der Mensch in Klostermanns Prosatexten nicht als Bestandteil der Natur aufgefasst wird, sondern als ihr Gegenspieler und Gegner (Maidl 2006:67, Janáčková 1985:179), was von der ausgewogenen Anwendung beider Faktoren zeugt. Der Wald wird sogar mit einem lebenden (und kämpfenden) Wesen verglichen, das *sturmgepeitscht ächzte und stöhnte wie ein sterbender Riese* (Klostermann 2003:141).

Dadurch, dass die Natur nicht nur auf eine beschreibende Weise abgebildet wird, wird das Handlungswesen (Anreger des Textes) gestaltet. (Riedlbauchová 2009:74) Klostermanns Auffassung der Natur ist durch den Realismus beeinflusst, dessen Programm er in seinen Werken erfüllt hat. (Voisine-Jechová 2009:6) Einige der Motive sind als (neo-)romantisch zu betrachten. Sie wurden zur untersuchten Zeit jedoch bereits überwunden. Die überwiegenden Tendenzen sind also realistisch, auch gebräuchliche literaturhistorische Handbücher zählen doch sein Werk zu der sog. realistischen Landprosa. Vom Gebrauch realistischer sprachlicher und literarischer Ausdrucksmittel werden auch seine Beschreibungen der Natur und Landschaft geprägt. In der von mir interpretierten Erzählung wird der Held durch die Naturkräfte nicht aus symbolischen Gründen getroffen. Er sollte nicht von einer höheren Macht bestraft werden. Der Grund ist viel prosaischer, durch die Grundsätze des Realismus zu begründen, Kasper muss für seine Leichtsinnigkeit bezahlen: *Da fühlte er, dass einer seiner Schneereifen locker wurde. Er kniete nieder, um ihn fester zu binden. Als er sich wieder aufrichtete, sah er nichts mehr von seinen Kameraden* (Klostermann 2003:139). Klostermanns Helden entdecken die Landschaft, wie es auch an diesem Beispiel zu sehen ist, durch das Gehen, das allgemein für ein typisch romantisches Motiv gehalten wird, es handelt sich da allerdings um ein Zweckmotiv (Ahrndt 1995:161), weil literarische Figuren aus einer Stelle auf die andere geraten müssen. Einige dieser Passagen können so wirken, als ob sie Bestandteil einer für das 19. Jahrhundert typischen Reisebeschreibung wären, was mit den Grundintentionen der realistischen Literatur korrespondiert. Klostermanns Gänger trägt seine Probleme mit, das Gehen erlaubt ihm nicht sie zu vergessen, das ist z. B. in der Erzählung ‚Die Großmutter' (1895) gut ersichtlich, wo die schon erwähnte Hauptheldin auch unterwegs auf dem Waldweg den Kopf voll von ihr anvertrauten Kindern und liegender Wöchnerin hat.

Die Natur hat in den Erzählungen Klostermanns jedoch immer das letzte Wort. Nachdem Kasper das Obdach gefunden hatte, gewann er im Weiten nicht. Die Natur hat ihn auch in dieser Situation besiegt:

> *Sie tat so weh, die schreckliche Kälte; er fühlte, wie sie eisig nach dem Mark seiner Knochen griff. Noch einmal raffte er sich auf, von unbeschreiblicher Qual getrieben. Noch einmal durchsuchten seine zitternden, erstarrenden Hände alle Taschen seines Gewandes.* (Klostermann 2003:142)

Seine einzige Hoffnung wird ein Streichholz, das er zu finden glaubt. Es gelingt ihm schließlich, aber er muss mit einem neuen Feind kämpfen, und zwar mit Hunger. Dem Hunger und der absoluten Erschöpfung erliegt er fast. Er wird lediglich durch seine Zähigkeit und Furcht Gottes gerettet:

> *Grimmig kalt war's am Tag nach Neujahr geworden; der Nebel war gewichen, heiter und rein strahlte die Sonne. Da war der Kasper, der auch diese Nacht noch überlebt hatte, neuerlich aus seiner*

Zufluchtsstätte hervorgekommen; noch einmal wollte er's wagen, aus lauter Angst vor Gottes Strafgericht. Und siehe da! Der Schnee war hart gefroren und trug ihn. (Klostermann 2003:146)

Seinen Kampf mit der Natur hat er also gewonnen, aber Klostermann lässt ihn nicht einmal in diesem Augenblick aus dem Kreislauf des Alltagslebens austreten, in dem dieser Kampf eine bloße Episode war. Der Hauptheld kehrt nach Hause zurück, wo ihm seine Frau ausschimpft, dass er mehr Geld hat bringen können, auf die Suppe muss er bis Mittag warten. Der Held gewinnt keine Oberhand über die Natur: „Er ist nicht reich oder arm geworden, er hat nur bestanden."[2] (Janáčková 1985:177)

In der Erzählung ‚Die Tochter des Glasschleifers' (1893) taucht eines der klassischen realistischen Themen auf: Die Tochter widersetzt sich ihrem Vater sowie dem Schicksal der Töchter der Glasschleifer, sie heiratet keinen von ihnen und bemüht sich, das Glück durch ihren eigenen Weg zu erlangen. Am Anfang erscheint bei Klostermann der typische panoramatische Blick auf den Schauplatz der Geschichte:

Vor zwanzig Jahren schien Gottes Sonne gerade so auf eine kleine, tief in einer schmalen Talmulde versteckte Böhmerwaldstadt hernieder, wie sie es heute tut. Gerade so bespülte ein brausender Fluss mit seinen braunen, schaumgekrönten Gewässern die grünen Wiesen, die sich oberhalb ausdehne; soweit die allenthalb abstürzenden Felswände es ihnen gestatten. Und die Nebel wälzten sich darüber hin, die wogenden, grauen Schwaden, die von den unendlichen Wäldern, welche alle Hänge und Berge weit, weit hinauf stromaufwärts bedecken, zu dichten Massen geballt, langsam herabgleiten, sich im Tale sammeln und, verstärkt durch die dampfenden Ausdünstungen des Flusses und der neuen Wiesen, talab ziehen und, einer schweigenden Brandung vergleichbar, sich an einer Krümmung des Flusses unterhalb der Stadt brechen, wo ihnen eine zweihundert Meter hohe, von jähen Felswänden und rollenden Steinmoränen behangene, von Föhrenwäldern gekrönte Felsmasse entgegentritt. Die grauen Nebel prallen zurück, überschlagen sich über der Stadt, ein feiner, durchdringender Regen entrieselt ihren wogenden Schleiern, er durchnässt alles, er macht die Menschen frieren bis ins Mark, er legt sich auf den Atem, er verdüstert das Gemüt. (Klostermann 2003:31)

Schon aus dieser Schilderung ist ersichtlich, dass auf die Leser eine ernst gestimmte Geschichte wartet, davon zeugen benutzte Verben und vor allem Adjektive, die der Schilderung einen düstereren Charakter verleihen. Obgleich sich Klostermann an dieser Stelle farbenreicher äußert, als das in restlichen Teilen der Erzählung der Fall ist, bleibt er auch trotzdem der realistischen Tradition getreu und in der Schilderung fabelt er nicht. Die Narration spielt sich nicht nur in der Situation ab, in der viele Glashütten aus der Umgebung des Holzmangels wegen gescheitert sind, sondern auch der Wald verschwunden ist. Darin kann man den environmentalen Umfang erblicken, der auch in weiteren Erzählungen Klostermanns erscheint. In der Geschichte geht es aber vor allem darum, dass sich die Tochter des Glasschleifers nicht so benimmt, wie es alle von ihr erwarten, sie folgt nicht der Tradition und verliebt sich in den Schneider Gaisberger, den sie später auch heiratet.

Anfangs geht es den Eheleuten gut, sie kaufen ein Haus und ein Feld in den Bergen, aber später beginnen die Probleme mit der Abzahlung aufzutauchen:

Dünner und dünner wurde der Wald über ihnen, so dünn, dass man ganz gut durchsehen konnte. Ein blauer Schleier von unendlicher Pracht schien sich darüber zu weben, blau leuchtete das Tal, das Gebirge jenseits des Flusses, aber in die Herzen derer, die da oben wohnten, im sonnigen, duftigen Lichtmeer, drang kein Hoffnungsstrahl. (Klostermann 2003:41)

Die dünner werdenden Finanzmittel symbolisiert der verschwindende Wald, dessen fortschreitende Fällung das unselige Schicksal der Familie verkehren soll. Die mit blauer Farbe verbundene optimistische Symbolik wird in der analysierten Erzählung ins Gegenteil verkehrt: Sie wird als Vorzeichen des schlimmen Endes aufgefasst. Vor voller Not und Hunger haben die Eheleute und deren Kinder immer eine schwarze Kuh im Stall bewahrt, die viel Milch und jedes Jahr ein Kalb gegeben hat. Die ganze Familie baut zu dem Tier eine sehr starke Beziehung auf. Jedoch schafft es

[2] Im Original: *„Nezbohatl, nezchudl, jenom obstál."*

die mächtige Natur das menschliche Schicksal in den Bergen sehr stark zu beeinflussen, aber nicht nur in ihnen. Eines Jahres ist eine sehr starke Dürre gekommen:

> *Da, im August, als die Hitze und Dürre den höchsten Grad erreichte, hörte die schwarze Kuh plötzlich zu fressen auf. Ein Tag, zwei, drei Tage vergingen, und das arme Tier nahm keinen Bissen Gras.* (Klostermann 2003:41–42)

Nach vielen Heileingriffen, die sich die heutige Veterinärmedizin nur mit Mühe und Not vorstellen kann, ist das Unvermeidliche passiert: *Doch nicht genug des Jammers. Kaum war die Kuh fort, so versiegte das Wasser im Brunnen; es blieb nur eine widrige, schmutzige Jauche zurück.* (Klostermann 2003:43) Darüber hinaus sind die Kinder an der Ruhr erkrankt. Leider waren gerade zu dieser Zeit keine Milch und kein trinkbares Wasser vorhanden. Auch in dieser Erzählung ist die Dominanz der Natur der Landschaft des Böhmerwaldes ersichtlich. Sie hatte trotz menschlicher Bemühungen und Pläne einen entscheidenden Einfluss auf ihr Leben. Sie wurde durch die ständige Dynamik gekennzeichnet, die sich sogar von einem bestimmten Maß an Fatalität nicht trennen lässt. Die Tragödie ist in die Familie auch von außen – aus der Natur – gekommen. Die Pointe, nach der die Protagonisten für ihre sich den Gewohnheiten widersetzendes Handeln bestraft wurden, entspricht jedoch nicht der realistischen Doktrin. Die Botschaft des Textes rückt wiederum die Natur und deren Kraft in den Vordergrund, denn sie haben sich am Schicksal der Familie von Anfang an beteiligt: von der Lage ihres (Zu-)Hauses über die sie über Wasser haltenden Tiere bis hin zum Mangel an Milch und Wasser.

Auch die Erzählung ‚Die Großmutter' (1895) beginnt mit Naturschilderungen. *Wie dunkles, flüssiges Blei hatten sich die Dünste aufgetürmt über der runden Kuppe des Antiglberges, über dem schwarzen Rücken von Goldbrunn und den Haidler Höhen*; [...]. (Klostermann 2003:93) In so einer Nacht sind die Sterne nicht zu sehen, dennoch jagt sie keinen Schrecken und ruft keinen Respekt hervor. Auch die Wälder sind dunkel, aber auf eine gewisse Weise freundlich:

> *Dahin sind die alten, düsteren Wälder, durch die er einst führte; weite, kahle Flächen, hie und da ein Streifen zerzausten, verkrüppelten Jungfichtenbestandes, den die Stürme und der Schnee nicht hochkommen lassen.* (Klostermann 2003:93)

Das Thema der Erzählung allein kann trotzdem mit solchen Attributen nicht charakterisiert werden. Die idyllische Beschreibung der jungen Fichten steht im krassen Kontrast zum Handeln der eigenen Kinder der zentralen Figur, die in der Erzählung – mit einer gewissen Zeitraffung – als Großmutter bezeichnet wird. Alle ihre Kinder ziehen in die Welt hinaus und sie bleibt auf ihrem Bauernhof mit der täglichen Last der schweren Arbeit alleine:

> *Kein Feld gibt es hier oben, nur nasse, moorige Wiesen, niedergehauenen Wald und etwas Weidegrund. Das alles ernährt drei bis vier Stück Rindvieh; Hafer und Kartoffeln für das Geflügel muss gekauft werden, ebenso Brot. So arbeiten die Kinder denn in den Wäldern oder verdingen sich als Knechte oder Mägde. Als dann der Vater starb, wollte keines das Anwesen übernehmen,* [...]. (Klostermann 2003:97)

Ihre herrisch gewordene Tochter äußert sich über ihren Herkunftsort sogar als über *dieses düstere, abscheuliche Erdenloch* (Klostermann 2003:98). Die Großmutter kümmert sich zuletzt um ihre fünf Enkelkinder, auch wenn es für sie immer anspruchsvoller wird. Wenn sie sich aber um eine ihrer Töchter kümmern soll, die im Wochenbett liegt, wird es für sie schicksalhaft. Sie bricht in die Stadt auf, die Gänse zu verkaufen, damit sie der Tochter ein Medikament anschafft. Auf dem Weg zum Markt verliert schon der Wald seinen freundlichen Charakter:

> *Schwer und drückend lag die Luft, die fallenden Dünste verhüllten alles, selbst das Grauen des Morgens. Nass und glitschig war der Weg, mit jedem Schritt stolperten die müden Füße. Plötzlich schrien die Gänse scharf auf:* [...]. (Klostermann 2003:102)

Auf dem Rückweg verändert sich die Waldstimmung in eine noch bedrückendere:

Ein grauer, trauriger Tag. Der Wald, durch welchen ihr Weg sie führte, lag schweigend da, ein Bild entsetzlicher öde. Schwarz hingen die zerzausten Zweige der Fichten von den Ästen, als drückte sie eine bleierne Last; kein Grün, kein frischer Farbton. Am Himmel standen weißliche, zur Erde herabstrebende Wolkenfetzen. (Klostermann 2003:102)

Zuletzt erliegt die schon beträchtlich entkräftete Alte ihrem Alter und stirbt inmitten des Waldes:

Ein Strom Blutes entquoll dem Mund. Für einen Augenblick färbte sich die schwarze Moorerde rot, dann wurde alles wieder düster braun, wie die faulenden Blätter des Heidelbeergestrüpps. (Klostermann 2003:103)

Auch in den letzten drei Ausschnitten verwendet Klostermann einen reichen, bildhaften Wortschatz, dennoch bleiben seine Betrachtungen ständig realistisch. Obgleich der indirekte Vergleich der sterbenden Alten mit moderndem Laub zu bemerken ist, verliert der Text nichts an seiner realistischen Exaktheit.

3. Schlussfolgerungen

Die Natur nimmt in den frühen Erzählungen Klostermanns eine zentrale Stellung ein. Die Natur- und Landschaftsbeschreibungen übernehmen oft menschliche Eigenschaften. Durch diese personifizierte Stilisierung der Natur werden ihre Nähe dem Menschen gezeigt und gleichsam ihr Übergewicht unterstrichen. Der Autor schenkt sogar kleinen Details Aufmerksamkeit, die durch die Eingriffe der Natur mit ihrer Rasanz deutlich werden. Die sämtlichen in ihr abspielenden Handlungen sind immer streng wissenschaftlich erklärbar, nicht einmal in den Metaphern entfernt sich Klostermann von der realistischen Auffassung seiner Erzählungen. Müssen seine Helden den Naturgesetzen folgen, dann treten die nationalen für den Böhmerwald typischen Polaritäten in den Hintergrund. Falls ihre Gesetze und ihr Gleichgewicht aus einem beliebigen Grund verletzt werden, kann man für die Bewohner nichts Gutes erwarten.[3]

Oft skizziert Klostermann in seinen Beschreibungen die Natur mit „Aquarellfarben". Der Umfang der Erzählungen ermöglicht keine detaillierte Schilderung, jedoch kann eine solche Darstellung auch ausreichend kontrastreich sein, damit sie auf den Leser die Stimmung des Augenblicks überträgt, die der Autor gerade zu vermitteln versucht. Der alte Wald gerät oft in Kontrast zu wechselnden Bedingungen der umliegenden Welt, die von seinem größten Gegenspieler – dem Menschen – bestimmt werden. Die Natur verzeiht den Helden nichts, sie ist weder grausam noch wehrlos, sie richtet sich einfach nach Gesetzmäßigkeiten, die außerhalb einer solchen menschlichen Auffassung stehen. Die Helden bestehen oder verlieren vor ihr. Nichts Anderes lässt die Natur in Klostermanns Erzählungen zu, was allerdings der realistischen Auffassung der Landschaft entspricht. Es gibt keinen Platz für ein starkes romantisches Motiv, das darauf hinweist, wer dem Wald unterliegt.

Von nicht weniger Interesse ist, dass Klostermann über die Landschaft als lebendige Gemeinschaft nachgedacht hat, die nicht nur das ökonomische Potenzial (Holzgewinnung im Wald) hat, sondern auch als Träger eines gewissen Gedächtnisses zu sehen ist. Durch diese Intention kann die poetische Botschaft Klostermanns eine minimale Brücke zu den gegenwärtigen environmentalen Reflexionen schlagen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

Klostermann, Karel (2003). *Faustins Geschichten aus dem Böhmerwald. Herausgegeben, kommentiert und mit einem Nachwort versehen von Gerold Dvorak.* Passau.

[3] Z. B. die Konjunktur, die durch das Käferparadies verursacht worden ist, das nach dem Orkan eingetreten ist, der Böhmerwald im Oktober 1870 betroffen hat.

Sekundärliteratur:

Ahrndt, Mareile (1995). *Karl Klostermann (1848–1923) als Schriftsteller in zwei Sprachen. Die allmähliche Wandlung eines Deutschen zum tschechischen Literaten.* Frankfurt am Main.

Janáčková, Jaroslava (1985). *Stoletou alejí. O české próze minulého věku.* Praha.

Langfellner, Rudolf (1940). *Das Schrifttum des Böhmerwaldes nach Stifter bis auf die Gegenwart. Mit einem Anhang über die tschechische Literatur.* Praha.

Maidl, Václav (2000): Klostermannovy literární začátky v kontextu německé literatury. In: NIKL, Ivan (Hrsg.): *Karel Klostermann – spisovatel Šumavy*. Sborník literárních příspěvků z česko-německého sympozia, Sušice 17.–19. září 1998. Klatovy, S. 33–37.

Maidl, Václav (2006): Krajina a literatura staré Šumavy. In: Spurný, Matěj (Hrsg.): *Proměny sudetské krajiny.* Domažlice, S. 60–74.

Pavera, Libor (2000): Adalbert Stifter – předchůdce K. Klostermanna?. In: Nikl, Ivan (Hrsg.): *Karel Klostermann – spisovatel Šumavy. Sborník literárních příspěvků z česko-německého sympozia, Sušice 17.–19. září 1998.* Klatovy, S. 43–46.

Riedlbauchová, Tereza (2009): Nad Klostermannovými díly Böhmerwaldskizzen a V srdci šumavských hvozdů. In: Viktora, Viktor (Hrsg.): *V ráji realistickém. Sborník příspěvků ze sympozia věnovaného Karlu Klostermannovi a realismu v české literatuře. Klatovy 24. a 25. duben 2008.* Klatovy, S. 72–80.

Schama, Simon (2007). *Krajina a paměť.* Praha.

Šidák, Pavel (2012): Sémantika krajiny v literárním díle. In: Komenda, Petr (Hrsg.): *Místo – prostor – krajina v literatuře a kultuře. Literární tematologie v pohledu vědních disciplín.* Olomouc, S. 83–89.

Tomášek, Martin (2016). *Krajiny tvořené slovy. K topologii české literatury devatenáctého století.* Praha.

Voisine-jechová, Hana (2009): Pronikání popisu přírody do zobrazení člověka. In: Viktora, Viktor (Hrsg.): *V ráji realistickém. Sborník příspěvků ze sympozia věnovaného Karlu Klostermannovi a realismu v české literatuře. Klatovy 24. a 25. duben 2008.* Klatovy, S. 6–13.

Weber, Kurt-H. (2010). *Die literarische Landschaft. Zur Geschichte ihrer Entdeckung von der Antike bis zur Gegenwart.* Berlin.

Lehrkompetenzentwicklung von DaF-Studierenden in einer binationalen universitären Ausbildungskooperation

Helena HRADÍLKOVÁ, Michal DVORECKÝ, Anke SENNEMA, Pavla MAREČKOVÁ

Abstract

Development of teaching competencies of GfL students in bilateral teacher training education

In teacher training, practical phases offer students the opportunity to further develop their skills and professionalize their own teaching. In a bilateral cooperation project, student teachers from the Czech Republic and Austria jointly prepared a week of teaching according to the concept of problem-based learning and carried it out as a project week at a Czech grammar school. The individual considerations of the students regarding their development of teaching skills and personality in project work are evaluated. Results indicate the benefit of integrating practical bilateral teaching experiences into the curriculum.

Keywords: Development of teaching competencies, problem-based learning, project-based learning

DOI: 10.15452/StudiaGermanistica.2022.30.0007

1. Einleitung

Für den erfolgreichen Aufbau von Lehrkompetenzen greifen eine Vielzahl von curricularen Elementen und fachlichen Initiativen (z.B. Schreibwerkstätten, Literaturzirkel u.Ä.) in dem Bemühen ineinander, Studierenden die bestmögliche Ausbildung und Vorbereitung auf das anvisierte Berufsfeld Unterricht /Lehre zu bieten. In der Lehrendenausbildung bieten zudem Praxisphasen Studierenden die Möglichkeit, durch den handelnden Einblick in den Beruf ihre fachlichen Fertigkeiten weiter auszubauen und die eigene Lehre zu professionalisieren. Dabei können die Vorstellungen durchaus variieren, was von DaF-Studierenden verschiedener Länder unter Lehrkompetenz verstanden wird und was für die Lehrprofessionalisierung als wichtig erachtet wird. Im folgenden Beitrag werden Erfahrungen zur Entwicklung von Lehrkompetenzen und Lehrpersönlichkeit, die Studierende im Rahmen eines bilateralen Kooperationsprojekts während Vorbereitung und Durchführung vom Projektunterricht machten, reflektiert und in Bezug auf Lehrkompetenzentwicklung in der Ausbildung ausgewertet.

Bei der Verwendung des Kompetenzbegriffes gehen wir davon aus, dass es bei diesem „nicht primär um das produzierte Wissen, das scheinbar wertfreie Endprodukt [geht], sondern um die Fä-

higkeit, in offenen Denk- und Problemlösungssituationen kreativ und selbstorganisiert neue Wege zu beschreiten, um solches Wissen zu erzeugen und zu nutzen“ (Arnold/Erpenbeck 2014). Es ist von daher sinnvoll und notwendig, Studierenden Möglichkeiten zur praktischen Erprobung und Einübung von Lehrkompetenzen zu bieten und dabei problemorientiert anzusetzen. Die Problemorientierung (Hmelo-Silver, 2004) meint eine angeleitete Lernerfahrung, die durch Lösen eines realen Problems, wie beispielweise der Entwurf und die Durchführung einer Lehrsequenz, gewonnen wird. Dabei sollen die Studienziele von Lehrkompetenzaufbau und Ausbildung einer Lehrpersönlichkeit durch die Lernerfahrungen in der Praktikumssituation erfahrbar gemacht und gefördert werden (s. Kap. 2.3).

Zur Unterrichtskonzeption nach dem problemorientierten Ansatz fand von November 2019 bis Mai 2020 eine Kooperation zwischen dem Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk Universität Brno und dem Institut für Germanistik der Universität Wien statt. Dank finanzieller Förderung der Aktion Tschechien-Österreich und freundlicher Unterstützung des Erzbischöflichen Gymnasiums in Kroměříž (Partnerschule im Projekt) wurde Studierenden beider Länder die Gelegenheit gegeben, gemeinsam nach dem Konzept des problemorientierten Lernens (Cook/Weaving 2013) eine Unterrichtswoche vorzubereiten und sie als Projektwoche für gymnasiale Schüler_innen durchzuführen.

Im folgenden Beitrag werden Erfahrungen zur Entwicklung von Lehrkompetenzen und Lehrpersönlichkeit, die Studierende im Rahmen dieses bilateralen Kooperationsprojekts während Vorbereitung und Durchführung vom Projektunterricht machten, reflektiert und in Bezug auf Lehrkompetenzentwicklung in der Ausbildung ausgewertet.

2. Studienziele Lehrkompetenz aufbauen und Lehrpersönlichkeit ausbilden

Der Begriff der Lehrkompetenz wird sowohl in der bildungswissenschaftlichen Forschung als auch im Bereich der Fremdsprachenvermittlung thematisiert. Die Bedeutung der Lehrperson(en) und auch die der Lehrkompetenzen im Unterrichtsprozess wurde in der Arbeit von Hattie eindrücklich belegt (vgl. Hattie 2014:74). Im Folgenden wird der Begriff in Bezug zum hier beschriebenen Projekt erläutert.

In der 6. Auflage des Handbuchs Fremdsprachenunterricht findet sich ein expliziter Beitrag ‚Kompetenzen der Sprachlehrenden‘ (Krumm 2016), wobei man sagen könnte, dass dieser Beitrag eine Art Weiterentwicklung des Überblicksartikels über die Kompetenzorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen darstellt. Küster (2016) thematisiert in seinem Beitrag u.a. die wesentlichen Meilensteine in der Entwicklung des Kompetenzbegriffs, wobei er in der Mitte der 1970er Jahre ansetzt und die Kompetenzen im Kontext des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS, Council of Europe 2001:2018) diskutiert. In der Definition stützt er sich dabei auf Weinert (2001), der sie beschreibt als „[…] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001:27). In dieser Definition hat der Kompetenzbegriff einen sehr breiten Umfang und umfasst viele unterschiedliche Ebenen des Sprachenlernens. Es lässt sich auch eine gewisse Output-Orientierung herauslesen, wie sie bei auch Krumm (2016) zu finden ist, unter der die Zielfähigkeit dessen verstanden werden kann, was „Lehrerinnen und Lehrer für die Erteilung von (erfolgreichem) Unterricht brauchen“ (Krumm 2016:311). Eine komplexe Definition von Lehrkompetenz liefert Krumm, der seine eigene Definition mit dem engen und weiten Verständnis der didaktischen Kompetenzen nach Hallet (2006) kombiniert: Lehrkompetenzen in einem weiten Verständnis umfassen demnach sowohl die sprachlichen, die sprach- und literaturwissenschaftlichen und landeskundlichen als auch die pädagogischen, fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Fähigkeiten und schließen zusätzlich auch affektive Komponenten und Einstellungen ein. Neben diesem weiten hat sich auch ein engerer Begriff von Lehrkompetenz etabliert, der gezielt auf die lehr- und lernprozessbezogenen Kompetenzen fokussiert. (Krumm 2016:311)

Zieht man das inhaltliche Modell der didaktischen Kompetenzen (Hallet 2006:32ff.) heran, entsteht ein komplexes Lehrkompetenzmodell, das zwar von institutionellen Rahmenbedingungen geprägt ist, aber sehr gut die unterrichtsbezogenen Kompetenzen im engeren Sinne (fachliche, fachdidaktische, diagnostische, methodische Kompetenz, Beherrschung von Lehr-/Lernformen, Beurteilungs- und Evaluationskompetenz) und die übergreifenden pädagogischen und didaktischen Kompetenzen (erzieherische, personale und soziale, Planungs- und Managementkompetenz und Entwicklungskompetenz) einschließt. Die Vielschichtigkeit der jeweiligen Komponenten der Definitionen und Modelle spiegeln zum Teil auch die inhaltliche Ausprägung der universitären Ausbildung, wobei wir uns den Überlegungen von Krumm (2012) anschließen, der das Feld Kompetenzorientierung und Professionalisierung – auch die der Lehrenden – als eines von sieben Feldern herausstellt, in denen sich der Unterricht fortwährend verändert.

Dass die Lehrkompetenz eine wichtige Komponente im Kontext der Fremdsprachenvermittlung ist, belegt auch der erste Band der Reihe dll Deutsch lehren lernen (Schart/Legutke 2012), in dem Fragen rund um den Begriff Lehrkompetenz nachgegangen wird, wie z.B. Was prägt Lehrende und welche Vorbilder haben sie? Welche Gestaltungsspielräume haben Lehrende? Wie können Lehrende sich und ihren Unterricht professionell weiterentwickeln? (vgl. Schart/Legutke 2012:6). Die Notwendigkeit, den Begriff Lehrkompetenzen zu thematisieren, betonen die Autoren im ersten Satz der Einleitung: „Auf die Lehrerinnen und Lehrer kommt es an!“ (Schart/Legutke 2012:6). Laut Schart und Legutke umfasst der Begriff Kompetenzen unbedingt auch Persönlichkeitsbildung, die professionelles pädagogisches Handeln ermöglicht:

> „[…] dass sich die Professionalität von Lehrenden nicht über die Ansammlung von Wissen (zum Beispiel Kenntnisse über didaktisch-methodische Prinzipien und Modelle von Unterricht) herausbildet. Entscheidend ist die Entwicklung einer Lehrerpersönlichkeit, die mit ihren Fähigkeiten den Unterrichtsalltag erfolgreich bewältigen kann.“ (Schart/Legutke 2012:52)

2.1. Zur Vermittlung von Lehrkompetenzen

Das hier beschriebene Projekt zielte darauf ab, ausgewählte Lehrkompetenzen (und somit auch den Professionalisierungsprozess) angehender Lehrer_innen des Unterrichtsfaches Deutsch und des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu fördern bzw. weiterzuentwickeln. Wie Schocker und Müller-Hartmann (2016, angelehnt an Schocker-von Ditfurth 2001) in ihrer Studie bestätigen, können die entsprechenden Kompetenzen (angehender) Lehrender nur dann entwickelt werden, „[…] wenn sich die Qualifizierung an den folgenden vier aufeinander bezogenen Schritten orientiert:

- Aktivieren des Erfahrungs- und Praxiswissens von angehenden und praktizierenden Lehrerinnen und Lehrern, um sich so der eigenen Vorstellungen über das Lehren und Lernen von Sprachen bewusst zu werden und diese als Ausgangspunkt für Entwicklungen zu nehmen;
- Auseinandersetzung mit relevanten publizierten Wissens-/Forschungsergebnissen, um die eigenen Annahmen zu prüfen und gegebenenfalls theoriegeleitet zu entwickeln;
- Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen von Praxiswissen (z.B. direkt erfahrbar durch die Erprobung von Aufgaben und durch kollegiale Unterrichtsbeobachtung oder dokumentiert über Videoaufzeichnungen von Unterricht);
- Entwickeln von Handlungskompetenzen durch verschiedene Formen forschenden Lernens (z.B. Klassenforschungsprojekte), die relevanten Perspektiven auf das Lehren und Lernen integrieren.” (Schocker/Müller-Hartmann 2016:56)

Im vorliegenden Projekt spielen insbesondere zwei Punkte eine wichtige Rolle: Das Anliegen des Projekts war es erstens, in den zwei Phasen zu Beginn des Projekts (Vorbereitungs- und Durchführungsphase) das Erfahrungs- und Praxiswissen der Studierenden zu aktivieren und somit auch die eigenen Vorstellungen über das Lehren von Sprachen bewusst zu machen. Der zweite Punkt betrifft

die Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen von Praxiswissen: Die Studierenden hatten die Möglichkeit, eine ganze Woche an einer Schule Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten und somit direkt zu prüfen, welche unterrichtsbezogenen Kompetenzen wie auch übergreifende pädagogische und didaktische Kompetenzen, im Sinne des Modells von Hallet (2006), in der Unterrichtsvorbereitung und der Unterrichtsdurchführung zum Einsatz kamen.

2.2. Orientierung an dem Konzept Problembasiertes Lernen

Die gemeinsam geplante Unterrichtswoche wurde in der Form von Projektunterricht durchgeführt. Was die Lern- und Arbeitsphase der Studierenden betraf, so orientierten sich diese an dem Konzept des problembasierten Lernens (Problem-Based Learning, PBL, vgl. Tan/Chapman 2016:1).

Von seiner Durchführung her handelt es sich bei problembasiertem Lernen um ein Konzept, in dem Lernen rund um Probleme organisiert ist. Probleme sind dabei als komplexe Aufgaben oder auch breit angelegte Fragen zu verstehen, die eine ganze Reihe von Aktivitäten seitens der Lernenden erfordern, wie z.B. Recherchen durchführen, Entscheidungen treffen oder Aufgaben bearbeiten. Lernende können relativ selbständig über einen bestimmten Zeitraum ihre Arbeit organisieren. Dabei wird auf eine enge Verknüpfung zwischen der Ausbildung von Lerner_innenautonomie und interkultureller und kommunikativer Kompetenz geachtet (Herrmann/Siebold 2012). In der Vorbereitungsphase beinhaltete problembasiertes Lernen für die beteiligten Studierenden eine Woche Unterricht für gymnasiale Schüler_innen vorzubereiten und diesen nach dem Konzept des Projektunterrichts durchzuführen.

Sowohl problembasiertes Lernen als auch projektorientierter Unterricht sind miteinander verwandt, sie ergänzen und überlappen sich auch teilweise: Beide Ansätze haben ihren Ursprung in der pragmatischen Pädagogik von Dewey und Killpatrick (Průcha/Walterová/Mareš 2009:226; Hmelo-Silver 2004:236). Es soll eine Lernumgebung geschaffen werden, in der die Selbständigkeit der Lernenden gefördert und ein kognitiv aktivierender Unterricht gestaltet wird. In beiden Ansätzen wird in Teams gearbeitet, Lernende bearbeiten aktiv eine Aufgabe, während die Lehrenden eine unterstützende Rolle übernehmen. Die intrinsische Motivation soll durch lebensnahe, sinnstiftende Aufgaben geweckt werden (vgl. Hmelo-Silver 2004:241). Trotzdem haben die Ansätze eigene Spezifika, durch die sie sich voneinander unterscheiden: So steht im Konzept des problembasierten Lernens das ‚Problem' im Zentrum, das durch selbständiges Lösen einen Lernprozess initiiert und fördert (Hmelo-Silver 2004:235). Ein problembasiertes Curriculum bietet den Studierenden eine angeleitete Lernerfahrung, die durch Lösen eines realen Problems ermöglicht wird. Das Problem wird in Kleingruppen unter tutorieller Unterstützung mit dem Ziel gelöst „transferfähiges Wissen und fachspezifische Lern- und Denkstrategien zu erwerben" (Reusser 2005:159). Durch das Lösen eines Problems, also einer authentischen Aufgabe, die nicht nur eine richtige Lösung hat (sog. ‚ill-structured problems'), generieren die Lernenden neues Wissen. Dabei handelt es sich nicht nur um Grundlagewissen, sondern auch um fachliche Problemlösefähigkeiten und „soft skills", wie beispielsweise die Kompetenz zur effektiven Zusammenarbeit (vgl. Reusser 2005:160). Im projektbasierten Unterricht steht hingegen das Produkt zentral (Harakchiyska 2018:26–28; Čapek 2019:376). Die Präsentation der Projektergebnisse nahm von daher auch im vorliegenden Projekt eine besonders wichtige Stelle ein.

Reusser (2005) sieht den Gewinn durch die Arbeit nach problemorientierten Ansätzen für die Ausbildung vor allem in akademischen Kontexten, denn "Problemorientierte Ansätze gehen davon aus, dass vorab in akademisch geprägten Berufen viele komplexe und schlecht strukturierte Handlungsprobleme auftreten, zu deren Lösung der Abruf von einfachen Routinen und Faktenwissen nicht ausreicht, sondern wozu die kreative Verbindung erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten zusammen mit der Erarbeitung von neuem Wissen notwendig ist." (ebd. S. 161).

In der DaF-/DaZ-LehrerInnenbildung erarbeiten die Studierenden in der Praktikumsphase meist nur Mikrosequenzen für Unterrichtsabschnitte, sodass sie oft nicht die gesamte Komplexität des Unterrichtsgeschehens betrachten können. In dem Projekt bekamen sie dagegen die Gelegenheit,

eine ganze Woche (30 UE) Deutschunterricht durchzuführen. Sie konnten selbständig entscheiden, welche konkreten Lernziele sie verfolgen möchten und welche Aufgaben und Aktivitäten sie einsetzen, um ihre Ziele zu erreichen. Das Lernen der Studierenden erfolgte situations- und kontextgebunden, durch Kooperation und Kommunikation innerhalb ihrer Arbeitsgruppe.

3. Projektbeschreibung

3.1. Bisherige Erfahrungen

Dass tschechische und österreichische DaF-Lehramtstudierende bei der Vorbereitung und Durchführung einer Projektwoche für tschechische gymnasiale Schüler_innen voneinander profitieren, zeigten schon Projekterfahrungen aus früheren Jahren. Während in den beiden ersten Jahren der Zusammenarbeit (2016–2018) die Motivation zum Deutschlernen bei den teilnehmenden Schüler_innen fokussiert wurde (Sennema/Hradílková 2018a), erforschte man in Jahren 2018 und 2019 u.a., welche Lehrkompetenzen im Rahmen eines solchen bilateralen Kooperationsprojekts entwickelt werden können und welchen Nutzen die teilnehmenden Studierenden für ihren zukünftigen Beruf daraus ziehen können.

Aus den Ergebnissen wurde deutlich, dass nicht nur die Durchführung der Projektwoche selbst, sondern gerade auch die alleinverantwortliche Vorbereitung einen positiven Einfluss in Bezug auf die Entwicklung konkreter Teilkompetenzen hatte. Dies bestätigen auch die schriftlichen Selbstreflexionen der Studierenden im Rahmen des anschließenden Projektes im Schuljahr 2018–2019. Die Kompetenzen, die seitens der Studierenden am häufigsten genannt wurden, lassen sich in drei Kategorien einteilen (Hradílková/Marečková/Sennema 2019):

- Methodisch-didaktische Kompetenzen
  Hier erwähnten Studierende am häufigsten, dass sie durch die Projektarbeit die Kompetenz, sich im Team auf den Unterricht vorzubereiten sowie im Team zu unterrichten (Teamteaching) entwickeln konnten. Darüber hinaus schätzten sie die Möglichkeit, durch unterschiedlichen Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien neue Unterrichtsmethoden kennenzulernen.
- Pädagogische Kompetenzen
  Den höchsten Lerngewinn sahen die Studierenden in der Fähigkeit, die Schüler_innen im Unterricht sensibel zu unterstützen und ihnen in passender Form Feedback zu geben. Weiter führten sie an, dass sie im Laufe des Projektes Feingefühl im Bereich des Konflifktmanagements ausbauen konnten.
- Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen
  Auch in diesem Bereich zeigten sich markante Entwicklungen: War der Beginn der Projektarbeit noch von Nervosität und Stress geprägt, so gaben die Studierenden an, im Laufe der Zeit die Nervosität bzw. den Stress bewältigt und sich doch meistens entspannt zu haben. Weiterhin konnten sie besonders in Bezug auf die pädagogische Fachsprache ihre kommunikative Kompetenz entwickeln. Nicht zuletzt gerieten die Studierenden mehrmals in Situationen, in denen sie sich nicht an ihrem vorbereiteten Plan halten konnten und improvisieren mussten. Improvisation zu erleben bzw. Improvisationsfähigkeit unter Beweis zu stellen, wurde von den Studierenden als sehr bereichernd empfunden.

Diese Ergebnisse dienten als Ausgangsbasis für das Folgeprojekt im Studienjahr 20192020, in dem die Entwicklung von Lehrkompetenz und Lehrpersönlichkeit im Rahmen von Projektunterricht eingehender untersucht werden sollte.

3.2. Organisatorisches und Durchführung

Im Projektjahr 2019/20 nahmen insgesamt sechs DaF-Studierende teil, von denen vier an der Masaryk-Universität Brno und zwei Studierende an der Universität Wien studierten. Die

tschechischen Studierenden befanden sich in der Studienanfangsphase, die österreichischen waren im Studium schon fortgeschritten. Die Teilnahme am Projekt erfolgte freiwillig und war nicht an eine Kursleistung gebunden. Die Aufgabe der Studierenden bestand darin, in Abstimmung mit den Lehrerinnen und Schüler_innen der Partnerschule Themen (s. unten) und Lernziele für die Projektwoche zu bestimmen, diese in zwei Präsenztreffen inhaltlich auszuarbeiten (3 Tage in Wien, 2 Tage in Brno, wobei ein Besuch am Gymnasium und ein Treffen mit teilnehmenden Schüler_innen eingeplant wurden) und den Unterricht in Form einer Projektwoche anschließend durchzuführen.

Die Projektarbeit wurde von drei Dozent_innen der beiden beteiligten Universitäten begleitet. Sie unterstützten die Arbeit der Studierenden organisatorisch und moderierend, beteiligten sich jedoch während der Vorbereitung oder Durchführung des Projektunterrichts nicht inhaltlich steuernd. In der Projektwoche wurde parallel in zwei Unterrichtsgruppen mit jeweils 20 Schüler_innen gearbeitet. In täglichen Reflexionen (peer-feedback, Feedback von gymnasialen DaF-Lehrer_innen und von Dozent_innen) wurde die Unterrichtsarbeit besprochen. Der Unterricht betrug insgesamt 30 Unterrichtseinheiten mit folgenden Programmbestandteilen:

- Inhalte und Themen: Praktische Spracharbeit und persönliche Erfahrung mit der Anwendbarkeit des Deutschen im Leben von Jugendlichen. Behandelte Themen: Einkaufen, Wetter, Märchen, Kultur und Studieren im Ausland, Stadt Krems.
- Eintägige Exkursion nach Krems, inkl. Besuch eines Gymnasiums in Krems.
- Präsentation und Auswertung der Projektergebnisse am letzten Tag der Projektwoche: Schüler_innen präsentierten allen Beteiligten und der Schule ihre Wochenarbeit in Kurzfilmen, Plakaten, kurzen Dialogen oder Fotostrecken.

Abb. 1: Schematische Darstellung der Projektphasen

4. Studie zur Entwicklung von Lehrkompetenzen und Lehrpersönlichkeit

Wir gehen davon aus, dass die Studienziele von Lehrkompentenzaufbau und Ausbildung einer Lehrpersönlichkeit durch die Lernerfahrungen in der Praktikumssituation erfahrbar gemacht und gefördert werden. Um diese Annahmen zu untersuchen, wurden folgende Fragestellungen formuliert: Welche Lehrkompetenzen können in der Projektarbeit in binationalen Teams nach dem Ansatz des problembasierten Lernens besonders entwickelt oder gefördert werden? In welchen Bereichen profiliert sich auch die Entwicklung von Lehrpersönlichkeit? Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden Selbsteinschätzungen und mündliche Interviews durchgeführt, wobei an dieser Stelle betont werden muss, dass es sich um eine exemplarische Untersuchung mit einem begrenzten Datensample handelt. Das Forschungsdesign kann tendenziell dem qualitativen Forschungsansatz zugeordnet werden, da Verständnis und Exploration angestrebt wurde (Riemer 2014:21).

4.1. Datenerhebung

Die Datenerhebung begann am Ende der Unterrichtswoche und basierte auf einer Methodenkombination von Selbsteinschätzungen der Studierenden am letzten Tag der Projektwoche, kombiniert mit Fokus- bzw. Einzelinterviews, die ca. 3 Wochen nach der Projektwoche durchgeführt wurden.

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Schritten: Nach der Durchführung der Projektwoche wurden die Projektbeteiligten (vier Studierende von der Masaryk-Universität und zwei Studierende von der Universität Wien) mit zeitlichem Abstand von einer Woche gebeten, die eigene Lehrkompetenz-

entwicklung und die Entwicklung der Lehrpersönlichkeit mit Hilfe einer Grafik darzustellen. Das Ziel bestand darin, in Bezug auf das gesamte Praxisprojekt den Entwicklungsverlauf ihrer Lehrkompetenzen und den ihrer Lehrpersönlichkeit zu reflektieren. Eingesetzt wurde eine Grafik (Abb. 2), in die mit einem Stift die Entwicklungskurven zu den beiden Bereichen Kompetenz (mit blauem Stift) und Persönlichkeit (mit rotem Stift) eingezeichnet und ggf. kommentiert werden sollten.

Die Teilstriche auf den Achsen dienen zur Orientierung im Raster und sie stellen modellhaft Abschnitte dar. Die horizontale Achse beginnt mit den Vorbereitungen im November, ‚Projektstart' markiert den Beginn der Unterrichtswoche im Februar, ‚Projektende' markiert das Ende der Unterrichtswoche. Projektstart und Projektende bilden also die eigentliche Praxiswoche ab. Die vertikale Achse bietet einen Indikator für die Wahrnehmung von fachlichem bzw. persönlichkeitsbildendem Gewinn. Im Verlauf des Projekts sollte von den teilnehmenden Studierenden in der Grafik eine Einschätzung ihrer Entwicklungsfortschritte abgebildet werden.

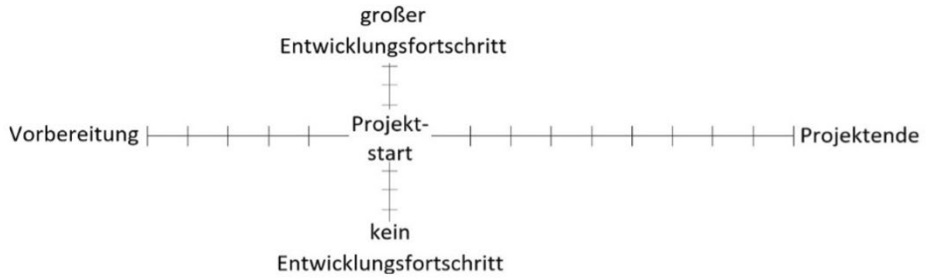


Abb. 2: Raster zur Selbsteinschätzung des Entwicklungsverlaufs von Kompetenzen und Lehrpersönlichkeit

Im zweiten Schritt der Datenerhebung wurde eine mündliche Befragung der Studierenden durchgeführt, die bei den Studierenden aus Wien als Einzelinterview durchgeführt wurde und bei den Studierenden aus Brno als fokussiertes Gruppeninterview auf Tschechisch und Deutsch stattfand. Die Entscheidung für eine unterschiedliche Arbeitsweise wurde aus organisatorischen sowie aus zeitlichen Gründen gewählt. Sie hat sich anschließend als vorteilhaft erwiesen: Bei den Studierenden aus Tschechien, die in den ersten Jahren ihres Studiums waren, konnten auf diese Weise mögliche Sprechhemmungen gegenüber befragenden Dozent_innen vermieden werden und sie konnten leichter zum Sprechen motiviert werden. Auch konnten alle Beteiligten aufeinander reagieren, gegenseitig Impulse aufgreifen und so die Aspekte des Themas von allen Seiten beleuchten.

Studierende aus Wien, die schon weiter im Studium waren und mehr Erfahrung mit Selbstreflexion in Bezug auf eigene Unterrichtsaktivitäten hatten, konnten dagegen in Einzelinterviews individuelle Aspekte tiefgehender erläutern.

Um Auswertung und Ergebnisse vergleichbar zu machen, basierten alle Interviews auf einem vorher entwickelten Leitfaden. Das Leitfadeninterview als Instrument gehört zu den strukturierten Interviewmethoden. Laut Gläser/Laudel (2010:41) wird zwischen vollstandardisierten, halbstandardisierten und nichtstandardisierten Interviews unterschieden. Die im Projekt durchgeführten Interviews lassen sich der Gruppe der halbstandardisierten Interviews (Frageinhalt und die Reihenfolge der Fragen sind vorgegeben) zuordnen.

Für beide Gruppen wurde ein Interviewleitfaden verwendet, der fünf Bereiche abdeckte:

1. Was können Sie jetzt besser als vorher? (z.B. insbesondere in Hinblick auf die Unterrichtsvorbereitung und -Planung, Zeitplanung, Formulierung von Lernzielen) Welche Fähigkeiten konnten Sie (sonst noch) weiterentwickeln/neu hinzulernen? Wodurch?
2. Was hat Sie in der Entwicklung Ihrer Fähigkeiten als Lehrperson im Projekt am stärksten gefördert? Hat Sie etwas gehemmt?
3. Was nehmen Sie aus Ihren Erfahrungen in Ihre weitere universitäre Ausbildung mit? Was nehmen Sie für Ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrperson mit?

4. Problem-based Learning ist eine Lernform, deren Charakteristikum es ist, dass die Lernenden weitgehend selbständig eine Lösung für ein vorgegebenes Problem finden sollen. Inwiefern waren für Sie Elemente dieser Lernform im Projekt zu finden?
5. Welche Empfehlungen haben Sie für zukünftige Projekte dieser Art? Was sollte so bleiben? Was sollte geändert werden?

Das Ziel der Interviews bestand darin, sowohl die Projektwoche als auch die gesamte Projektarbeit im Hinblick auf den Beitrag zur eigenen, weiteren Professionalisierung zu reflektieren.

4.2. Datenaufbereitung

Bei den von Studierenden bearbeiteten Grafiken zur Selbsteinschätzung des Entwicklungsverlaufs von Kompetenzen und Lehrpersönlichkeit wurden die Koordinaten aus den einzelnen Selbsteinschätzungen in ein gemeinsames Raster übertragen. Die Linien der einzelnen Studierenden wurden graphisch individuell markiert (Strich-Kodierungen).

Die mündlichen Interviews wurden mit der Software MAXQDA transkribiert, die für datenintegrierende Untersuchungen sehr gut geeignet ist. Bei der Transkription wurde das Transkriptionssystem nach Kuckartz et al. (2008:27f) gewählt. Die transkribierten Daten wurden zusammengefasst, expliziert und schließlich strukturiert. Die Interviews wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) ausgewertet. Im Mittelpunkt der Analyse steht das Kategoriensystem, das in unserem Fall deduktiv erstellt und induktiv erweitert wurde. Grundlage der deduktiv gebildeten Kategorien bildeten theoretische Annahmen über Lehrkompetenzbereiche, die sich aus den Studienschwerpunkten ergaben (curricularer Bezug) und/oder angenommene Einflussfaktoren, die sich auf die professionelle Persönlichkeitsbildung auswirken.

5. Ergebnisse und Interpretation

Zentrale These dieser Untersuchung ist, dass DaF-Lehramtsstudierende durch Projektarbeit (hier: Planung und Durchführung einer Projektwoche an einem Gymnasium) nach dem Ansatz des problembasierten Lernens Lehrkompetenzen erwerben bzw. ausbauen, die sie dazu befähigen, in ihrem späteren Berufsleben als DaF-Lehrende professionell handeln zu können. Vor diesem Hintergrund wurde erforscht, inwiefern Projektarbeit nach dem Ansatz des problembasierten Lernens den Aufbau von Lehrpersönlichkeit und den Ausbau von Lehrkompetenzen unterstützt. Das schließt auch eine Professionalisierung der Hochschullehrenden ein, damit diese die im Kontext von schulischem DaF-Unterricht als wichtig erachteten Kompetenzen in der Lehre aufgreifen können. Die Studie will damit auch einen Beitrag zur Frage leisten, wie sich eine geeignete Verzahnung von Erfahrungen aus der Projektarbeit und eine Einbindung in hochschulische Curricula gestalten lässt.

5.1. Selbsteinschätzungen: Erhebung und Ergebnisse

Am Ende der Unterrichtswoche zeichneten die sechs Studierenden die Einschätzung zu Entwicklung ihrer Lehrkompetenz und Lehrpersönlichkeit in einem Raster ab (s. Abb. 2). Die Datenpunkte der gezeichneten Kurven wurden aus dem Raster in die Grafiken ‚Lehrkompetenzentwicklung' (Abb. 3) und ‚Entwicklung der Lehrpersönlichkeit' (Abb. 4) übertragen. Die unterbrochenen Linien zeigen jeweils die Einschätzungen der Studierenden aus Brno (Stud. 1–4), die durchgezogenen Linien die der Studierenden aus Wien (Stud. 5–6).

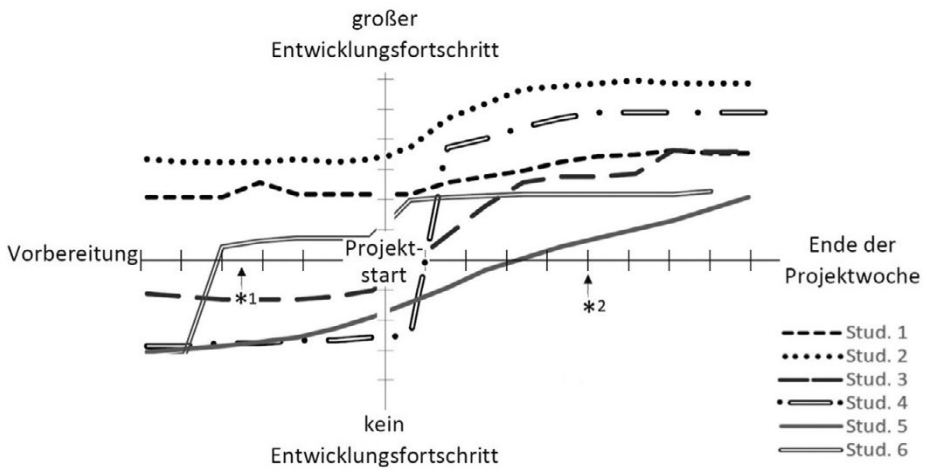


Abb. 3: Entwicklung der Lehrkompetenzentwicklung: Selbsteinschätzung von sechs Studierenden (Studierendenkommentare zu Zeitpunkt *1: Besuch der Partnerschule, *2: Gruppenexkursion nach Krems)

Es zeigt sich, dass während der Vorbereitungsphase mit Ausnahme von Stud. 6 von allen Studierenden kaum Kompetenzgewinn wahrgenommen wird. Der Besuch der Partnerschule, bei dem die Studierenden die Schule, deren räumliche Gegebenheiten und die zukünftigen Projektgruppen kennenlernten, bewirkt für Stud. 1 ein kurzzeitiges Ansteigen der wahrgenommenen Kompetenzentwicklung (im Zeitstrahl auf der X-Achse markiert als *1). Mit Beginn des konkreten Unterrichts mit den Schüler_innen (markiert als *Projektstart*) steigt der wahrgenommene Kompetenzzuwachs bei allen Studierenden. Besonders drastisch bildet dies Stud. 4 ab: Die gesamte Vorbereitungszeit wird als fachlich kaum relevant wahrgenommen, erst die Praxis löst einen Schub für die professionelle Entwicklung aus. Von manchen wird wiederum die Vorbereitungszeit als enorm wichtig eingeschätzt, sie bildet die Grundlage für routiniertes Lehrverhalten nach Beginn der Unterrichtswoche (vgl. Stud. 6). Der fachliche Gewinn wird von Stud. 6 deutlich in der Vorbereitungszeit verortet, mit dem Besuch der Partnerschule als Auslöser.

Die Entwicklung der Lehrpersönlichkeit (Abb. 4) nimmt bei allen Studierenden im Verlauf des gesamten Projekts zu, sie scheint aber gegenüber der Lehrkompetenz langsamer in Gang zu kommen: Tatsächliche positive Entwicklungen werden erst nach Beginn der Projektwoche gesehen (Stud. 3-6), der gemeinsame Exkursionstag (Zeitpunkt *2) wird von Stud. 2 als Auslöser für eine drastische positive Stärkung der Lehrpersönlichkeit vermerkt.

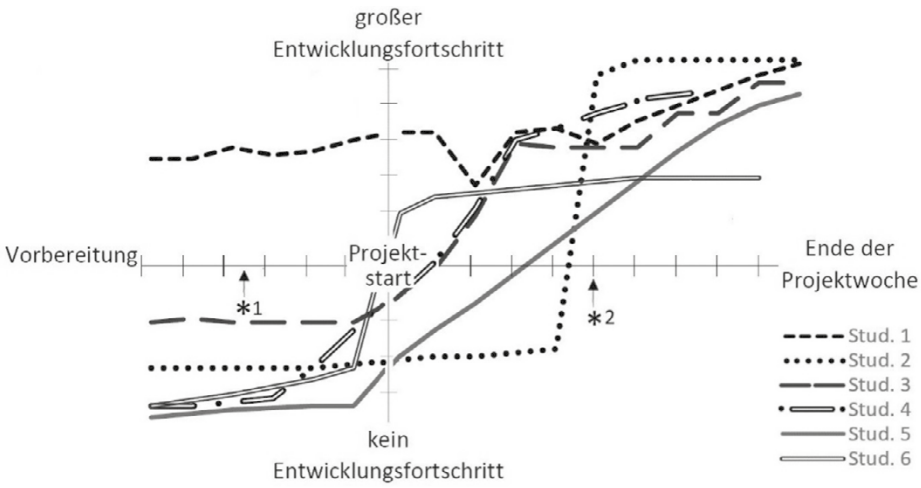


Abb. 4: Entwicklung der Lehrpersönlichkeit: Selbsteinschätzung von sechs Studierenden (Studierendenkommentare zu Zeitpunkt *1: Besuch der Partnerschule, *2: Gruppenexkursion nach Krems)

Der Besuch der Partnerschule wird als förderlich wahrgenommen (Stud. 4), allerdings können bestimmte Ereignisse oder individuelle Erfahrungen an einem Schultag auch sehr bewusst als belastend erfahren werden, wie es sich im Einschnitt der Kurve bei Stud. 1 zeigt. Insgesamt scheint in der eigentlichen Praxiswoche das Konstrukt der Lehrpersönlichkeit kritischer reflektiert zu werden: Wurde dem Lehrkompetenzgewinn noch großzügiger ein genereller Anstieg zugesprochen, so werden persönlichkeitsbildende Erfahrungen differenzierter und situationsbezogener wahrgenommen.

5.2. Auswertung der halbstandardisierten Leitfadeninterviews und des Fokusinterviews

Für die Auswertung der Interviews der Wiener Studierenden und der Fokusinterviews mit den tschechischen Studierenden wurden insgesamt 120 Stellen codiert, wobei 52 Stellen auf halbstandardisierte Leitfadeninterviews entfallen. Das relativ umfassende Codiersystem (siehe auch die Codewolke in der Abb. 5) ergab eine Reihe von interessanten Feststellungen, die im Folgenden näher analysiert und beschrieben werden.

Abb. 5: Aus den Interviews generierte Codewolke. Die unterschiedliche Größe der Begriffe spiegelt die Häufigkeit ihres Auftretens im Codesystem

Die Codes wurden drei übergreifenden Kategorien zugeordnet: (1) Lehrkompetenzen, (2) Lehrer_innenpersönlichkeit und (3) Problembasierter Unterricht. Bei allen drei Kategorien wurden die aus den Interviews ausgewählten Textstellen zu einer Paraphrase gekürzt und zusammengefasst wiedergegeben. Aus den generierten Paraphrasen wurden anschließend sog. Generalisierungen formuliert.

5.2.1. Ergebnisse der Kategorie Lehrkompetenzen

In der Kategorie Lehrkompetenz wurden im Sinne der Definition von Hallet (2006) sowohl unterrichtsbezogene Kompetenzen im engeren Sinne (fachliche, fachdidaktische, diagnostische, methodische Kompetenz, Beherrschung von Lehr-/Lernformen, Beurteilungs- und Evaluationskompetenz) als auch übergreifende pädagogische und didaktische Kompetenzen (erzieherische, personale und soziale, Planungs- und Managementkompetenz und Entwicklungskompetenz) berücksichtigt. Im Konkreten enthält die Kategorie folgende Unterkategorien: (1) Sprachkompetenz, (2) methodisch-didaktische Kompetenz und (3) Teamteaching. Die nachfolgende Tabelle (Tab. 1) bietet einen kompakten Überblick über die Kategorie Lehrkompetenz inkl. der Codes, die in dieser Kategorie identifiziert wurden.

Subkategorie	Codes	Anzahl der codierten Stellen
(1) Sprachkompetenz	Rolle der deutschen Sprache Sprachlicher Ausdruck	2 3
(2) methodisch-didaktische Kompetenz	Zielgruppe Jugendliche Themen Projektunterricht Korrelation der Aufgaben mit zeitlichen Vorgaben Lernziele Feedback Aufgabentypen	3 5 5 2 4 3 9
(3) Teamteaching	Lerneffekte ausgelöst durch die Beobachtung der anderen Akzeptanz von anderen Zeitliche Planung Unterrichtsplanung Teamteaching	5 2 8 11 9

Tab. 1: Überblick über die Subkategorien in der Hauptkategorie Lehrkompetenz

Die Subkategorie Sprachkompetenz umfasst die Codes *Rolle der deutschen Sprache* und *sprachlicher Ausdruck*. Hier wurden Aussagen aufgenommen, in denen sich die Interviewpartner_innen (I1, I2, I3) zur Verwendung der deutschen Sprache im Unterricht oder zur eigenen sprachlichen Kompetenz äußerten. In dieser relativ überschaubaren Subkategorie zeichnen sich gleich mehrere interessante Feststellungen ab. Erstens wurde die Verwendung der deutschen Sprache im Teamteaching kommentiert, und zwar zeigte sich, dass in Teams bestehend aus Studierenden mit unterschiedlicher Erstsprache die Nutzung von Deutsch als gemeinsame Sprache insbesondere die tschechischen Studierenden vor hohe sprachliche Herausforderungen stellte. Diese hatten zu Projektbeginn Hemmungen, vor der Klasse Deutsch zu sprechen, was sich jedoch durch das Teamteaching auflöste. In der fortgeschrittenen Phase der Projektwoche wurden die zum Teil unterrichtserfahreneren Studierenden mit der Erstsprache Deutsch als sprachliches Korrektiv herangezogen, wodurch auch die eigene sprachliche Kompetenz der tschechischen Studierenden eine Verbesserung erfuhr. Zweitens zeigte sich, dass der sprachliche Ausdruck im Hinblick auf die Unterrichtssprache durch das Teamteaching qualitativ besser wurde, was sich auch mit der Beobachtung des sprachlichen Ausdrucks der Teamlehrer_innen erklären lässt.

Jo, tak mně vlastně pomohlo to, že jsme byli právě v té skupině, kde vlastně XXX (Anm. Name von Autori_innen gelöscht.) už měla ukončené studium takže vlastně už byla i na praxích, takže když jsem potřebovala prostě s něčím poradit nebo jsem nevěděla, tak mi vlastně řekla a taky mně hodně pomohlo to, že vlastně mý kolegové byli, jsou rodilí mluvčí, takže když jsem nevěděla i jsem byla hodně nervózní, občas z toho projevu vlastně, že jsem tam třeba neměla něco úplně stoprocentně gramaticky v pořádku, tak jsem vlastně přímo při té hodině se na ně obrátila a oni mně to jako hnedka řekli. Vlastně jak se to řekne, takže jsem to řekla třeba po druhé a trochu jsem opravila nějakou předložku (I3:72)

[Ja, mir hat eigentlich sehr geholfen, dass wir in der Gruppe waren, wo XXX (Anm. Name von Autori_innen gelöscht.) war, die ihr Studium bereits abgeschlossen hat, also schon ihr Praktikum gemacht hat. Wenn ich Hilfe brauchte oder etwas nicht wusste, hat sie mich unterstützt. Und mir hat auch sehr geholfen, dass meine Kollegen Muttersprachler waren. Wenn ich etwas nicht gewusst habe oder sehr nervös war, wie manchmal beim Sprechen, dass ich nicht alles grammatikalisch hundertprozentig korrekt gesagt habe, dann habe ich mich in der Stunde an sie gewendet und sie haben mir gleich geholfen. (I3: 72)][1]

Eine österreichische Studierende, die sowohl des Tschechischen als auch des Deutschen mächtig ist, thematisierte die schwierige Entscheidung, welche Sprache sie im Unterricht verwenden soll. In ihrer Reflexion zeigt sich auch, dass die von den tschechischen Studierenden so positiv angenommenen sprachlichen Korrekturen sie selber vor schwierige Entscheidungen stellte (I1: 15)

Oder auch die Sprachverwendung im Unterricht. Spreche ich mit den Schülern auf Deutsch, da es eine Deutschprojektwoche ist oder spreche ich auf Tschechisch mit ihnen? Das war dann schwierig und hat mich auch ein bisschen gehemmt, weil ich dann nicht gewusst habe, wie ich mit den Situationen umgehen soll und das im Unterricht selbst thematisieren soll; man möchte nicht die anderen verbessern, mach das doch so, aber das war ein bisschen schwierig. (I1:15)

Die aus der Sicht der Codes umfangreichste Subkategorie Methodisch-didaktische Kompetenz umfasst sieben Codes: (1) Zielgruppe Jugendliche, (2) Themen, (3) Projektunterricht, (4) Korrelation der Aufgaben und der zeitlichen Vorgaben, (5) Lernziele, (6) Feedback, (7) Aufgabentypen. Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass der Code Aufgabentypen eine dominante Stellung in dieser Subkategorie einnimmt. Es lässt sich auch dadurch erklären, dass die Aufgabe der Studierenden darin bestand, vor dem Hintergrund des problembasierten Unterrichts passende Aufgaben für die ganze Projektwoche zu entwickeln. Die Interviews zeigten, dass sich die Studierenden der Unterscheidung zwischen den Begriffen Übung und Aufgaben nicht bewusst waren. Die Unterschätzung der (zeitlichen) Komplexität, der Offenheit wie auch einer relativ hohen Beanspruchung der Lehrenden und der Lernenden bei der methodisch-didaktischen Konzipierung der Aufgaben zeichnen sich in allen Interviews ab. Die Studierenden verstanden im Laufe des Projektes, dass der Erfolg des Projektunterrichts u.a. von gut konzipierten Aufgaben abhängig ist und dass komplexe Lernziele nicht unbedingt mit Hilfe eines Arbeitsblattes, das von den Lernenden ausgefüllt wird, erreicht werden können.

Was ich auf jeden Fall gelernt habe, ist, dass, wenn es eine Aufgabe gibt, die dann enden soll mit einer Präsentation oder mit einem Schauspiel, dass die Vorbereitungszeit sehr viel länger benötigt als gedacht und dass die Schüler das auch wollen oder auch einfordern und auch kritisieren, wenn es zu kurz ist. Wir haben zum Beispiel einen Stadtspaziergang gemacht und wir hatten keine Zeit mehr gehabt, die Schüler vorzubereiten, vorbereiten zu lassen und da haben wir auch die Rückmeldung bekommen: 'Wir hätten uns gerne vorbereitet, wir hätten dann gerne gewusst, was wir sagen'. Also das habe ich zum Beispiel gelernt. (I1:3)

Es handelt sich um eine wichtige Erkenntnis für die Studierenden, denn die Unterscheidung zwischen Übungen und Aufgaben wird zwar in der Lehramtsausbildung thematisiert, aber erst durch

[1] Zur besseren Verständlichkeit wurden in den Rückmeldungen kleinere sprachliche Unebenheiten geglättet.

Projektarbeit können die Studierenden nachvollziehen, wodurch sich Übungen von Aufgaben unterscheiden. Gemeint sind insbesondere folgende Charakteristika der Aufgaben, die u.a. bei Hutz (2006, 24) genannt werden: Inhaltsorientierung, Wirklichkeitsnähe, situative Einbettung, entdeckender und kreativer Charakter, Ergebnisoffenheit, integrative Berücksichtigung von allen sprachlichen Fertigkeiten, natürlicher Sprachgebrauch etc. Im Zusammenhang mit den Aufgaben wurde auch festgestellt, dass die Komplexität der Aufgaben von den tschechischen Studierenden eher marginal wahrgenommen wurde. In dem Fokusinterview wurden eher Übungsformate (Lückentexte) auf diversen Arbeitsblättern genannt und die damit zusammenhängenden sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen:

> *No a byla jsem si občas nejistá vlastně v náročnosti těch úkolů, protože musela jsem myslím, dvě cvičení úplně vynechat z toho projektu* (I3: 74).
> [Na und ich war mir manchmal nicht sicher in Sachen Schwierigkeitsgrad der Aufgaben und musste – denke ich – zwei Übungen komplett weglassen (I3:74)].

Mit der bereits angesprochenen Komplexität der Aufgaben hängen auch die Codes *Themen* und *Lernziele* und *Projektunterricht* zusammen. Schon in der Vorbereitungsphase wurde den Studierenden kommuniziert, dass sie ein Thema nach Wahl vorbereiten müssen, an das mehrere Lernziele gekoppelt werden und diese in Form des Projektunterrichts vermittelt werden müssen. Als besonders herausfordernd erwies sich die Auswahl des Themas. Durch die fehlende Praxiserfahrung wurde in der Vorbereitungsphase nur eine begrenzte Auswahl an Themen berücksichtigt. In einer Gruppe wurde beispielsweise vorgeschlagen, das Thema Märchen zu bearbeiten, was auch erfolgreich umgesetzt wurde. In einem Interview wurde die Wahl des Themas positiv kommentiert: „Es waren einfach Themen, die ich nicht verwendet hätte. Also zum Beispiel das mit dem Märchen, das nachzuspielen, darauf wäre ich nicht gekommen." (I1: 8). Der Projektunterricht stellte für alle Studierenden ein neues Format dar und obwohl nur drei Interviews geführt wurden, könnte vorsichtig konstatiert werden, dass durch die Teilnahme an der Projektwoche die Studierenden gelernt hatten, was Projektunterricht umfasst und inwiefern es relevant ist, bei jeder Aktivität auch passende Lernziele zu formulieren. Diese zwei Punkte belegen auch die folgenden Auszüge aus den Interviews mit tschechischen und österreichischen Studierenden:

> *Aber dadurch, dass es ja Projektunterricht war und sich über eine ganze Woche hinzieht, das war halbwegs neu für mich*. (I2: 2)
> *Also da hab ich nur hingeschrieben dafür sind motivierte und selbständige Schüler Voraussetzung, damit sowas [Projektunterricht] funktionieren kann* (I3: 199)
> *Wir hatten ja das mit dem Video, dass das das Ziel ist und alles irgendwie so bearbeitet wird, dass man das dann in diesem Video einbauen kann. Das war neu für mich und das habe ich auf jeden Fall dazu gelernt, mit diesen Lernzielen umzugehen*. (I2:4)

Die Interviews zeigten auch, dass für die Studierenden die Zielgruppe Jugendliche eine relativ neue Erfahrung darstellt. Die Studierenden wussten im Prinzip nicht, was auf sie zukommt und mit welchen methodisch-didaktischen Besonderheiten die Arbeit mit Jugendlichen verbunden ist. Sehr reflektiert formuliert eine Studierende zu diesem Aspekt: „Jugendliche sind nichts, wovor man Angst haben muss." (I2: 6). Es zeigt sich also, dass eine intensive Konfrontation der Studierenden mit einer neuen Zielgruppe unbedingt positive Effekte hat.

Feedback stellt den letzten Code dar, der in den Interviews identifiziert wurde. Überraschenderweise wurde er nur in dem Fokusinterview erkannt. Feedback bezieht sich nicht direkt auf den Unterricht, den die Studierenden geführt hatten, sondern auf die Feedbackschleife, die sie sich seitens der Projektleiter_innen bzw. der „lokalen" Lehrenden gewünscht hätten. Die Möglichkeiten, über alles im Unterricht frei zu entscheiden, ist zwar angenehm, aber insbesondere bei den Studierenden, die am Anfang des Studiums stehen, stellt Feedback ein wichtiges Instrument für die Lehrkompetenzentwicklung dar, was auch das folgende Zitat aus einem Interview belegt:

> *Das aber das wissen sie ja schon ehm und da wäre es super, wenn wir irgendwie noch wenigstens ein Briefing oder so was, vielleicht eine kleine Lektion bekommen würden, wie es eigentlich ist ein Lehrer zu sein, wie man sich demgegenüber verhalten soll oder so was. Ja, ansonsten so ein kleines Feedback auch von den Lehrenden wäre schön gewesen.* (I3: 139).

Die letzte Subkategorie bezieht sich auf Teamteaching. In diese Subkategorie wurden folgende Codes aufgenommen: (1) Lerneffekte ausgelöst durch die Beobachtung der anderen, (2) Zeitplanung, (3) Unterrichtsplanung, (4) Teamteaching. Durch die Codes in dieser Subkategorie lassen sich auch die Entwicklungen im Bereich der multiprofessionellen Kooperation in der Lehrer_innenbildung bestätigen.

> So sollen bereits im Studium die Notwendigkeit von Kooperation in der Schule erkannt, grundlegendes Wissen über unterschiedliche professionelle Rollen und Aufgaben vermittelt [...] werden, indem die Studierenden auf der Grundlage gemeinsamer Fallarbeit Zuständigkeiten ‚übend' aushandeln und dadurch probehandelnd zur wechselseitigen Rollenklärung beitragen und ihr Problembewusstsein für die Herausforderungen von [...] Kooperation schärfen. (Bauer/Fabel-Lamla 2020:95)

Die positiven Effekte des Teamteachings für die Entwicklung der eigenen Lehrkompetenz wurden in allen drei Interviews genannt. Die Interviewpartner_innen betonten insbesondere die Möglichkeiten, sich mit anderen Kolleg_innen (in diesem Fall Studierenden) auszutauschen und auch die Möglichkeit, alle Entscheidungen, gemeinsam zu treffen.

> *Ja, vor allem die Zusammenarbeit, also das man net alleine im Unterricht steht, sondern dass man, also wir sind zu dritt im Unterricht gewesen. Das hat mich schon sehr gefördert, weil es viel interessanter ist, wenn man das gemeinsam macht, wenn man immer wieder Rückhalt hat, also man muss es nicht alleine schaffen, sondern ist immer wer da, der noch aushilft, oder der was anders erklären kann. Und ja, da habe ich auch gesehen oder gelernt, dass ich sehr dominant sein kann im Unterricht.* (I2: 7)

Beim Teamteaching denkt man in der Regel an den Unterricht, der von zwei Lehrenden geleitet wird. In unserem Projekt wurden einige Klassen von drei Lehrenden geführt, was von den Studierenden nicht unbedingt positiv wahrgenommen wurde. Aushandlungsprozesse in einer Dreier-Konstellation scheinen komplexer zu sein. Auf jeden Fall lässt sich festhalten, dass der Lerneffekt, der durch die eigene Beobachtung der anderen Studierenden ausgelöst wurde, sehr groß war. Die Studierenden haben gelernt, wie eine effiziente Abfolge der Übungen und Aufgaben erfolgen soll, wie die Rollenverteilung im Team funktioniert und dass insbesondere die Zeitplanung zu den größten Herausforderungen der Unterrichtsplanung gehört.

Die Kategorie Unterrichtsplanung stellt aus Sicht des Projekts eine sehr wichtige Kategorie dar. Interessanterweise wurden die Elemente der Unterrichtsplanung überwiegend in den Fokusinterviews angesprochen, was darauf zurückgeführt wird, dass die tschechischen Interviewpartner_innen wesentlich weniger Unterrichtserfahrung als die österreichischen Studierenden mitbrachten. Die Interviewpartner_innen sprachen insbesondere die Komplexität der Unterrichtsplanung an, an die die Phänomene Zeitplanung, Formulierung von Lehr- und Lernzielen, Einschätzung von Schwierigkeitsgrad bei den ausgewählten Übungen und Aufgaben wie auch die auf den ersten Blick einfachen organisatorischen Fragen gekoppelt sind, wie z.B. Habe ich genug Kopien vorbereitet? Die Projektwoche trug sicherlich dazu bei, das Bewusstsein für die Komplexität und Vielfalt der methodisch-didaktischen Überlegungen zu schärfen und dass die Studierenden sich der Tatsache bewusst werden, dass methodisch-didaktische Kompetenzen für eine transparenten und auf die Lehr- und Lernziele abgestimmten Unterrichtsplanung unverzichtbar sind.

5.2.2. Ergebnisse der Kategorie Lehrer_innenpersönlichkeit

Im Rahmen der zweiten Kategorie, die sich auf die Entwicklung der Lehrer_innenpersönlichkeit bezieht, ließen sich drei Themen (Codes) identifizieren: *Neue Wahrnehmung der Lehrer_innenrolle*,

Emotionen und *Selbstbewusstsein.* Die Anzahl der relevanten Aussagen (codierten Stellen) ist der Tabelle 2 zu entnehmen.

Kategorie	Codes	Anzahl der codierten Stellen
Lehrer_innenpersönlichkeit	Neue Wahrnehmung der Lehrer_innenrolle Emotionen Selbstbewusstsein	6 5 3

Tab. 2: Überblick über die Codes im Rahmen der Hauptkategorie Lehrer_innenpersönlichkeit

Aus den Interviews ergab sich, dass die Studierenden dank der Teilnahme am Projekt die Rolle der Lehrperson aus einer anderen Perspektive erleben und betrachten konnten. Zwei Studierende waren vor dem Projektanfang davon überzeugt, dass es eine Herausforderung sein müsste, Jugendliche zu unterrichten. Nach Beendigung des Projekts berichteten sie jedoch, dass sie überrascht gewesen seien zu sehen, wie aktiv, motiviert und emphatisch die Schüler_innen waren. Diese Erfahrung regte sie dazu an, ihre Einstellung im positiven Sinne zu ändern. Auch andere Studierende, die sich zuvor nicht sicher waren, ob sie tatsächlich Lehrer_innen werden wollten, bewerteten die Projekterfahrung in dieser Hinsicht als sehr positiv bzw. motivierend und möchten in Zukunft im Lehrerberuf tätig sein.

Anders wahrgenommen wurde die Lehrer_innenrolle aus der Sicht der Studierenden, die im ersten bzw. zweiten Semester waren. Ein Student äußerte sich, dass er sich, vor allem in der Anfangsphase, in der Rolle auf Grund mangelnder Kenntnisse und Praxiserfahrungen nicht wohl fühlte und dass es für ihn „ein Sprung ins kalte Wasser" gewesen sei.

Die nächsten zwei Codes *Emotionen* und *Selbstbewusstsein* werden nun gemeinsam beschrieben, da diese Phänomene eng miteinander zusammenhängen. Dies bezeugt auch die Tatsache, dass mehrere Äußerungen parallel mit beiden Codes versehen wurden.

Aus den Aussagen ergab sich, dass die meisten Studierenden am Anfang der Projektwoche unsicher waren bzw. Angst hatten, vor den Schülerinnen aufzutreten und zu unterrichten, was sich im Laufe der Projektwoche jedoch positiv entwickelte.

> *Also mir hat es* [die Teilnahme am Projekt] *sehr geholfen ehm hinterher, um viel selbstbewusster vor den Schülerinnen und Schülern zu stehen und ihnen zu sagen, wie was funktioniert und was Sache ist. Am Anfang war ich da sehr gehemmt, weil ich nicht wusste, wie ich denen etwas vermitteln soll und nun ist das viel [besser/einfacher], jetzt fühle ich mich freier gegen Ende der Projektwoche.* (I3: 59)

Die weniger erfahrenen Studierenden empfanden es auf emotionaler Ebene als unterstützend, dass sie mit anderen Kolleg_innen im Team unterrichteten, darunter mit Erstsprachler_innen, die ihnen jederzeit behilflich waren, falls sie eine sprachliche Unterstützung brauchten (mehr dazu siehe 5.2.1 Subkategorie *Teamteaching*).

> *Takže zlomil se ve mně mírně strach z učení anebo strach z toho jako zvládnout vyučování a velmi mi pomohlo, že jsme byli ve skupině tři.* (I3:55)
>
> [Bei mir ist die Angst vor dem Unterrichten, besser gesagt die Angst, wie ich das Unterrichten hinbekomme, zurückgegangen und sehr hat mir geholfen, dass wir zu dritt in der Gruppe waren.] (I3:55).

Die Ergebnisse aus dieser Kategorie zeigen, dass die Studierenden durch die Teilnahme am Projekt und insbesondere durch die Praxiserlebnisse ihre (Lehr-)Persönlichkeit entwickeln konnten, indem sie die Lehrer_innenrolle aus einer neuen Perspektive wahrnehmen konnten, mit Emotionen umgehen lernten sowie ihr Selbstbewusstsein als Lehrperson stärken konnten.

5.2.3. Ergebnisse der Kategorie Problembasierter Unterricht

Einige codierte Aussagen wurden der Kategorie Problembasierter Unterricht zugeordnet. Diese bezogen sich auf den problembasierten Ansatz, an dem sich die Lern- und Arbeitsphasen der Studierenden sowie die gesamte Organisation und der Ablauf des Kooperationsprojekts orientierte. Studierende haben vor allem Punkte genannt, die sie als hemmend oder beitragend für ihren Arbeitsanteil betrachtetet.

Kategorie	Codes	Anzahl der codierten Stellen
Problembasiertes Lernen	beitragend hemmend	4 5

Tab. 3: Überblick über die Codes im Rahmen der Hauptkategorie Problembasierter Unterricht

Aus ihren Aussagen sind zwei wesentliche Aspekte abzuleiten: Eine wichtige Voraussetzung für den guten Ablauf problembasierten Unterrichts, in unserem Fall des gesamten Kooperationsprojekts, sei ein klar definierter inhalts- und zielbezogener Arbeitsauftrag inklusiv einer Einführung in die Ansätze Problembasierten Lernens und Projektorientierten Unterrichts, der für die alleinverantwortliche Arbeit der Studierenden einen sicheren Rahmen schaffen würde.

Weiter ist die schon oben indirekt erwähnte Freiheit in der Themenauswahl und Unterrichtsgestaltung ein wichtiger Punkt, der bei einigen Studierenden vor allem in den Anfangsphasen zuerst zu Verunsicherung führte, schließlich allerdings sehr positiv bewertet wurde.

> [Že] *vlastně si to všechno musím jako udělat sama a rozhodnout se sama jestli to je v pořádku a mě tady ta pozice je spíš nepříjemná, ale zase to byl právě ten klad, že vlastně jsem se naučila sebepořádku*. (I3: 93)
> [Dass] [ich alles selbst machen und allein entscheiden musste [...] Mir war diese Rolle eher unangenehm, aber gerade das war das Positive, dass ich Selbstdisziplin gelernt habe.
> Also ich fand es sehr sehr schön, dass wir so frei in unserem Tun waren.] (I2: 38)

Studierende mussten durch die Abwesenheit einer kontinuierlich leitenden Unterrichtsperson selbstverantwortlich unterrichtsbezogene Entscheidungen treffen, die sie nur untereinander oder gegenüber den Schüler_innen des Gymnasiums rechtfertigen mussten.

6. Abschließende Betrachtung

In einem internationalen Kooperationsprojekt zweier Universitäten wurden 6 DaF-Studierende in der Vorbereitung und Durchführung einer Projektwoche beobachtend begleitet. Die Lern- und Arbeitsphasen der Studierenden orientierten sich an dem Konzept des problembasierten Lernens. Nach der Projektwoche wurden die Studierenden hinsichtlich ihrer Einschätzungen zur Entwicklung der eigenen Lehrkompetenz und der Lehrpersönlichkeit mündlich befragt. Das Ziel dieser qualitativen Untersuchung war es, in bilateralem Austausch den Mehrwert von gemeinsamer Praxiserfahrung in Bezug auf die Lehrkompetenzentwicklung zu erforschen.

Es zeigte sich, dass die internationale Zusammensetzung der Kleingruppen den Studierenden eine wichtige Gelegenheit bot, fachliche Zugänge zu vergleichen und Kenntnisse zu erweitern sowie auch sprachliches Wissen und sprachliche Selbstbewusstheit zu vertiefen. Als gewinnbringend stellte sich die Tatsache heraus, dass sowohl bei den österreichischen als auch den tschechischen Studierenden das Bewusstsein für die Komplexität der methodisch-didaktischen Prozesse geschärft werden konnte, was auf die Schaffung von Freiräumen bei der Vorbereitung und Durchführung der Projektwoche zurückgeführt wird. Nicht zuletzt lässt sich feststellen, dass die aktive Übernahme von Verantwortung für die Planung und Durchführung der Projektwoche von den Studierenden auch als persönlichkeitsbildende Erfahrung wahrgenommen wurde.

Der hier verfolgte projektorientierte Ansatz ergänzt das universitäre Angebot an Unterrichtspraktika um erlebnishafte, coaching-betonende Strategien (vgl. Hilligus & Ringus (2006). Die Ergebnisse belegen den Wert, im Rahmen der universitären Lehrendenausbildung nicht nur Gelegenheiten zur praktischen Einübung von Lehrkompetenzaufbau zu schaffen, sondern genauso auch Erfahrungen unterschiedlicher Lernkulturen und didaktischer Herangehensweisen zu ermöglichen. Indem sich Studierende in den Praxisphasen in ‚neue Lernräume' begeben und sich darin handelnd über ihre didaktischen Vorstellungen austauschen können, erweist sich das problemorientierte Lernen als kreativer und lösungsoffener Ansatz der Professionalisierung in der Lehrendenausbildung.

Das hier beschriebene Kooperationsprojekt wurde durch finanzielle Förderung der Aktion Tschechien-Österreich ermöglicht und wir danken dem Programm sehr für die erhaltene Unterstützung.

Literaturverzeichnis

Sekundärliteratur:

Ansarian, Loghman / Teoh, Mei Lin (2018): *Problem-based Language Learning and Teaching*. *An Innovative Approach to Learn a New Language.* Singapore.

Arnold, Rolf / Erpenbeck, John (2014): *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung.* Hohengehren.

Bauer, Petra / Fabel-Lamla, Melanie (2020): (Multi-)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin / Koenig, Johannes / Rothland, Martin/ Blömeke, Sigrid (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn, S. 91–97 .

Čapek, Robert (2015): *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod.* Praha.

Cook, Rose / Weaving, Harriet (2012): *Key Competence Development in School Education in Europe. Keyconet's Review of the Literature: A summary.* Brussels.

Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*

Gläser, Jochen / Laudel, Grit (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen.* Wiesbaden.

Gröschner, Alexander / Schmitt, Cordula (2010): Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: *Erziehungswissenschaft,* Nr. 40, S. 89–97.

Hallet, Wolfgang (2006): *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten.* Stuttgart.

Harakchiyska, Tsvetelina (2018): *Learner-centred Teaching Manual. A Training Pack for University Teaching Staff.* Brno.

Hattie, John (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers". Baltmannsweiler.

Herrmann, Annika / Siebold, Kathrin (2012): Projektarbeit im universitären DaF-Unterricht: ein wichtiger Schritt in Richtung Lernerautonomie. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache,* Nr. 6, S. 637–650.

Hilligus, Annegret Helen / Rinkens, Hans-Dieter (2006): Einleitung. In: Hilligus, Annegret Helen / Rinkens, Hans-Dieter (Hrsg.): *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive.* Münster, S. 15–27

Hmelo-Silver, Cindy E. (2004): Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?. In: *Educational Psychology Review,* Nr.16, S. 235–266.

Hopf, Christel (2013): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von /Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Reinbek bei Hamburg, S. 349–360.

Hradílková, Helena / Marečková, Pavla / Sennema, Anke (30. 5. 2019–1. 6. 2019): *Welche Lehrkompetenzen entwickeln Lehramtsstudierende während der Planung, Durchführung und Evaluierung einer Projektwoche?* Vortrag. Warschau.

Hradílková, Helena / Sennema, Anke (11. 10. 2018): *Projektová výuka: motivace pro studium němčiny.* Vortrag. Bratislava.

Hutz, Matthias (2006): Lemonade for Sale! Grammatik im aufgabenorientierten Unterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch,* Nr. 40, S. 22–27.

Košinár, Julia / Gröschner, Alexander / Weyland, Ulrike (Hrsg.) (2019): *Langzeitpraktika als Lernräume*. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde. Münster; New York.

Krumm, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern: Überlegungen aus europäischer Perspektive. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn.* Budapest, S. 53–74.

Krumm, Hans-Jürgen (2016): Kompetenzen der Sprachlehrenden. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen, S. 311–314.

Kuckartz, Udo / Dresing, Thorsten / Rädiker, Stefan / Stefer, Claus (2008): *Qualitative Evaluation*. *Der Einstieg in die Praxis.* Wiesbaden.

Küster, Lutz (2016): Kompetenzorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen, S. 83–87.

Legutke, Michael (2003): „Projektunterricht". In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen, S. 259–263.

Maňák, Josef / Švec, Vlastimil (2003): *Výukové metody.* Brno.

Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung.* Weinheim.

Morgan, David L. (1997): *Focus Groups as Qualitative Research.* Thousand Oaks; London; New Delhi.

Morgan, David L. (2001): *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu.* Boskovice.

Průcha, Jan / Walterová, Eliška / Mareš, Jiří (2009): *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.

Reinhoffer, Bernd / Dörr, Günter (2008): Zur Wirksamkeit schulpraktischer Studien. In: Rotermund, Manfred / Dörr, Günter / Bodensohn, Rainer (Hrsg.): *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform.* Leipzig, S. 10–31.

Reusser, Kurt (2005): Problemorientiertes Lernen. – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung,* Nr. 2, S. 159–182.

Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie. In: Settinieri, Jutta / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* . Paderborn, S. 15–32.

Schart, Michael / Legutke, Michael (2012): *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung.* Berlin; Madrid; München u.a.

Schocker,Marita / Müller-Hartmann, Andreas (2016): Professionalisierung durch forschendes Erfahrungslernen. Lehrkompetenzen im aufgabenorientierten Englischunterricht mit Hilfe von Unterrichtsvideos entwickeln. In: Keller, Stefan / Reintjes, Christian (Hrsg.): *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. idaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde.* Münster; New York, S. 53–72.

Schocker-von Ditfurth, Marita (2001): *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. *Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven.* Tübingen.

Sennema, Anke / Hradílková, Helena (2018): Projektunterricht im schulischen DaF-Unterricht: Schreiben als Sprachhandlung. In: ÖDaF-Mitteilungen, Nr. 2, S. 114–122.

Sennema, Anke / Hradílková, Helena (2018): "Why should I learn this?" Competency-oriented and autonomous forms of teaching as motivation in the secondary school classroom. In: Nekolová, Veronika (Hrsg.): *Inovatívne vzdelávacie metódy. Zborník z medzinárodnej konferencie.* Bratislava, S. 20–26.

Tan, Joseph C. L. / Chapman, Anne (2016): *Project-based learning for academically-able students: Hwa Chong Institution in Singapore.* Rotterdam.

Trim, John / North, Brian / Coste, Daniel / Sheils, Joseph (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Lernen, lehren, beurteilen: Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2. Berlin; München.

Vávrová, Soňa / Gavora, Peter (2014): Analýza komunikace ohniskové skupiny ve výchovném ústavu. In: *Studia Paedagogica, Nr.2*, S. 105–121.

Vetter, Eva (Hrsg.) (2013): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt*. *Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung.* Baltmannsweiler.

Weinert, Franz E. (2001): Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen.* Weinheim; Basel, S. 17–31.

Deutschlernen durch bewegliche Bilder?
Zum Einsatz audiovisueller Medien im Sekundarbereich II in der Slowakei aus der Perspektive der Lehrenden

Michaela KOVÁČOVÁ, Veronika JURKOVÁ

Abstract

Learning German through moving pictures? On the use of audio-visual media in upper secondary education in Slovakia from the teacher's perspective

Movies are an essential part of our media reception. They have been used as a tool for learning foreign languages from the very beginning, but this trend has been growing in recent years. This quantitative study explores the attitudes of teachers from secondary schools in Slovakia to the use of audio-visual media as teaching material, and surveys how they apply AV material in German language lessons. A total 109 teachers participated in the survey, conducted in 2018–2020. The findings indicate that mostly short audio-visual formats, primarily educational videos, are integrated into German lessons at secondary schools, and that teachers usually apply tasks that are familiar from reading and listening activities. Creative interpretative methods are not given enough space.

Keywords: movies, teachers' attitudes, secondary schools, German as a foreign language

DOI: 10.15452/StudiaGermanistica.2022.30.0008

1. Zur Rolle des Films im Fremdsprachenunterricht

Gegenwärtige Kulturen sind in hohem Maße visuell. Wir sind nahezu ständig von statischen und bewegten Bildern umgeben und ihre Flut wird v. a. auf den Bildschirmen unterschiedlicher mobiler Geräte wahrscheinlich noch wachsen. Die bewegten Bilder gibt es als eine mit technischen Mitteln ausgeführte Kunstform (Kunstfilm) sowie als Bestandteil der breiten visuellen Populärkultur (kommerzielle Spielfilme, Fernsehen, Internetvideos). Überdies findet der Film sein Echo in der digitalen Unterhaltungskultur (Videogames, Handy-Applikationen, Internet) und in Konsumwaren (Merchandisingprodukte). Filme in ihren unterschiedlichen Formen sind somit zum Bestandteil unseres Alltags geworden. Sie erweitern unser Weltwissen, rühren unsere Emotionen an, erlauben uns Erfahrungen, die weit über das hinausreichen, was wir selbst erleben können, beeinflussen unsere Beurteilung sozialer Realität, die Identitätsbildung, bestimmen das Geschichtsbewusstsein, das nationale Selbstverständnis sowie das Verständnis fremder Kulturen mit. Anders et al. (2019) konstatieren sogar, dass der Film und andere audiovisuelle (AV-) Medien inzwischen Buch und Schrift

als narrative und kulturelle Leitmedien abgelöst hätten, denn im Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen kann man eine deutliche Hinwendung von gedruckten hin zu AV- und sog. neuen Medien beobachten.

In den Geisteswissenschaften reagierte man auf diese Prävalenz des Visuellen durch „cultural studies", die ihre Aufmerksamkeit auf die Populärkultur richten. Konzepte wie „iconic turn" und „visual culture" wurden interdisziplinär fruchtbar (Kolečáni Lenčová 2017). Ferner etablierte sich ein neuer breiterer Textbegriff, der auch AV-Formate umfasst.

Die Fremdsprachendidaktik fokussierte sich bereits mit dem Aufkommen der AV-Methode in den 1950er Jahren auf diese Medien. Im DaF-Unterricht begannen sich AV-Texte Ende der 1960er Jahre zu etablieren und seit Anfang der 1980er nahm ihr Gebrauch im Unterricht zu, wobei er hauptsächlich lernpsychologisch begründet wurde. Ende der 1980er Jahre äußerte Inge Schwerdtfeger (1989) die revolutionäre Forderung, neben den vier „klassischen" Fertigkeiten Hörverstehen, Lesen, Sprechen und Schreiben auch das Hör-Seh-Verstehen als eine selbstständige fünfte Fertigkeit zu betrachten. In den 2000er Jahren wurde der fremdsprachige Film v. a. als motivierendes, authentisches Material zur Entwicklung kommunikativer Kompetenzen wahrgenommen, das außerdem Einblicke in die fremdsprachige Realität ins Klassenzimmer bringt (Brandi 2005, Chudak 2008). Erst neuere Veröffentlichungen fokussieren den fremdsprachigen Film auch als Medium bzw. Kunstwerk und versuchen, sprachliches, kulturelles und mediales Lernen zu verzahnen.

Für die Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht (FSU) wurde eine Vielzahl von Methoden entwickelt. Die Lernenden müssen dabei nicht immer den ganzen Film auf einmal sehen (Block-Präsentation), sondern können ihn auch aufgegliedert in mehrere Teile (Intervall-Präsentation) rezipieren, wobei zwischen den Vorführungen eine Reflexion des Gesehenen in Form von Aufgaben integriert werden kann. Bei der Sandwich-Präsentation werden nur einige Teile vorgeführt, andere von der Lehrkraft (in einer lernerangemessenen Sprache) nacherzählt. Schließlich kann man auch nur ein bestimmtes Filmesegment detailliert analysieren (Segment-Präsentation).

Die Lerneraktivitäten schließen drei Phasen ein – vor, während und nach der Rezeption. Die erste Phase vor dem Sehen dient der Motivierung der Lernenden und dem Aufbau von Erwartungshaltungen (Assoziationsübungen zum Filmtitel, Filmthema oder zum zusätzlichen visuellen oder auditiven Material (Filmplakat, Standbilder aus dem Film, Trailer, Soundtrack, aufgrund deren der Charakter der Protagonist*innen, die Atmosphäre und manchmal auch das Genre eingeschätzt werden können). Für die sprachliche und inhaltliche Vorentlastung können Zuschauerkritiken und andere schriftliche Paratexte eingesetzt werden.

In der Phase während des Sehens dienen die Aufgaben primär der Verständnissicherung der Filminhalte. Im Hinblick auf das mediale Lernen im Sinne der Filmbildung ist aber auch die Erfassung der formalen Filmaspekte von Interesse. Die Aktivität der Lernenden bei der Aufgabenlösung soll relativ einfach sein, damit sie sich weiterhin auf den Film konzentrieren können (Multiple-Choice-, Zuordnungs-, Ergänzungsübungen). Den geschlossenen Übungen sollen aber offene Aufgaben folgen (Bildung von Hypothesen über den weiteren Filmverlauf oder die Figurenentwicklung, Beschreibung einer im Film erwähnten, aber noch nicht gesehenen Figur, „silent viewing",[1] „blind listening",[2] „split viewing"[3] usw.), die den Lernenden mehr Handlungsspielräume bieten, zu individuelleren Resultaten führen, Stoff für spontane Diskussionen liefern und somit die Entwicklung des mündlichen Ausdrucks fördern.

In der Phase nach dem Sehen sollen die Lernenden zuerst ihre Eindrücke über den Film äußern. Erst danach sollen Filmrekapitulation und Filmanalyse folgen, die in ein tieferes Filmverständnis bezwecken. Bei einer Interpretation des Filmwerks sollen sowohl die erlebten Emotionen als auch

[1] Beim „silent viewing" verfolgen die Lernenden nur die Bildspur und versuchen die Tonspur (Dialoge, begleitende Musik) anhand des Gesehenen zu rekonstruieren.

[2] Das „blind listening" ist ein umgekehrtes Vorgehen. Die Lernenden nehmen nur die Tonspur wahr und verbalisieren dann ihre Vermutungen zur Bildspur.

[3] Beim „split viewing" handelt es sich um ein arbeitsteiliges Vorgehen, wobei eine Gruppe den Film ohne Ton rezipiert, die andere ohne Bild und anschließend sie ihre Hypothesen im Austausch überprüfen.

Resultate der kognitiven Auseinandersetzung mit dem Film mitberücksichtigt werden. Neben den analytischen auf Reflexion gerichteten Aufgaben, die den Filmaufbau, die Entwicklung der Figuren, die kulturellen Muster oder cineastische Mittel unter die Lupe nehmen können und meistens in Form eines Filmgesprächs realisiert werden, können auch kreative (ein Remake oder eine Fortsetzung des Films entwerfen), handlungsorientierte, gestalterische (Filmplakat entwerfen, filmische Standbilder manipulieren, Kostüme für das Remake entwerfen) oder szenische Aufgaben gestellt werden (Inszenierung offener Szenen, Casting-Simulation). Weiterführende Aufgaben können die Kenntnisse zum Filmthema oder dem Film als Medium vertiefen oder sich auf die Lebenswelt der Lernenden beziehen (Recherchen, Referate, Diskussionen) (Anders et al. 2019, Blell et al. 2016, Henseler et al. 2011, Krammerer/Maiwald 2021, Surkamp 2017).

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die prototypischen Verfahren zwar vom Spielfilm ausgehen, aber auch auf andere narrative Formate wie kurze Lehrfilme die als Begleitmaterial zu Lehrwerken immer häufiger erscheinen, Soaps, z. T. auch auf Videoclips zu Liedern und im eingeschränkten Maße auch auf Dokumentarfilme übertragbar sind.

Empirische Studien zur Implementierung der Filmarbeit in den FSU belegen, dass ca. 60 % (Tuncay 2014) bis 85 % (Al Murshidi 2020, Kabooha 2016) der Lernenden gerne mit AVMedien arbeiten. Günter Burger (2019) führt in seiner aufgrund von 160 Evaluationen entstandenen Metastudie überwiegend positive Effekte auf die Motivation, Wortschatzerweiterung, Hörverstehen und Entwicklung produktiver Fertigkeiten sowie auf die Erweiterung des landeskundlichen Wissens an.

Trotz dieser Vorteile berücksichtigen die Bildungsstandards für DaF für die Sekundarstufe II in der Slowakei (URL 1, 2, 3, 4), die Leistungsstandards für Abiturient*innen (URL 5) sowie die Richtlinie Nr. 33/2020 über didaktische Mittel (URL 6) den Filmeinsatz nur minimal. Filme treten eher in der Rolle fakultativer Lernmittel auf, wo sie jedoch eindeutig im Schatten der Printkultur stehen. Ihre Beschaffung für Bildungsziele wird in der Richtlinie über die didaktischen Mittel (URL1) ausgeblendet[4], obwohl – im Einklang mit dem Referenzrahmen – von den Lernenden beim Abschluss der Sekundarstufe II auf dem B1- und B2-Niveau erwartet wird, dass sie Spielfilme bzw. Filmabschnitte in der Standardsprache global verstehen. Bei den B1-Lernenden beschränkt sich die Rezeption auf AV-Texte über vertraute Alltagsthemen. B2-Lernende sollen auch AVTexten über unbekannte Themen folgen, die Filmhandlung interpretieren und kurz zusammenfassen und eine Stellungnahme dazu abgeben können (URL 2, 3). Abiturient*innen sollen Stellung zu den Themen „Fernsehen als Massenmedium und seiner Wirkung auf die Einzelne(n), das Familienleben und die Gesellschaft" beziehen können sowie das Kulturleben auf Filmfestivals beschreiben. Im Falle eines persönlichen Interesses können sie vertiefend auf die Filmwelt bei Themenkreisen wie „Kultur und Kunst", „Freizeit, Vorlieben und Lebensstil", ggf. „Wissenschaft und Technik im Dienst der Menschheit" eingehen (URL 4). Der Stand der Sprachkompetenzen macht es aber möglich, eine breite Palette von sprachlichen Handlungen zu realisieren, die in den Bildungs- oder Leistungsstandards nicht direkt angeführt sind. Für den Eingang des Films in den Unterricht spricht auch die Tatsache, dass die Medienerziehung seit 2008 als ein fächerübergreifendes Thema ein obligatorischer Bestandteil der schulischen Curricula ist.

Die Lage ist also zwiegespalten, einerseits gibt es Anforderungen, die die Integration des AV--Materials befürworten, die AV-Medien sind für die Lerner zugleich attraktiv, andererseits erhalten die Lehrkräfte vom Ministerium nicht die notwendige Unterstützung – weder finanziell noch durch Bereitstellung authentischer AV-Materialien und ihrer Didaktisierungen. Sie bekommen so zwar eine große Freiheit bei der Auswahl und Umgang mit den Materialien, aber die Qualität der schulischen Filmarbeit hängt dann im großen Maße von ihrem didaktischen Können und ihren Recherchen im kostenlosen Angebot im Netz ab. Wie die Lehrkräfte mit dieser Situation umgehen, versuchte man durch eine Fragenbogenerhebung zu ermitteln.

[4] Eine Ausnahme bilden begleitende DVDs zu den vom Ministerium bewilligten Lehrwerken. Sie gelten als Komponente des Lehrwerks und ihre Anschaffung wird mitfinanziert. Leider existieren diese Lehrfilme nur für A1–A2 Niveaus und sind für den Aufbau von „film literacy" nur wenig relevant.

2. Empirische Studie – Einsatz vom AV-Medien im DaF-Unterricht aus der Sicht der Lehrenden

2.1. Forschungsfragen

Wie schätzen die Lehrkräfte das eigene Filmwissen[5] ein und wie haben sie die methodisch-didaktische Kompetenz für die Arbeit mit Videomaterial erworben?
Wie oft werden Filme bzw. AV-Materialien im Unterricht verwendet?
Welche Faktoren hindern die Lehrkräfte, AV-Materialien im DaF-Unterricht einzusetzen?
Welche Ziele beabsichtigen die Lehrkräfte durch den Einsatz von AV-Materialien zu erreichen?
Welche Arten von AV-Materialien verwenden sie im Unterricht?
Was beeinflusst die Wahl des AV-Materials?
Wie präsentieren sie das Material?
Wie wird das Videomaterial didaktisch aufgearbeitet (selbstständige/übernommene Didaktisierungen, Schwerpunkte der Filmarbeit, ihre Phasierung, Aufgabentypologie)
Wie nehmen sie die Reaktion der SuS auf die Filmarbeit wahr?

2.2. Stichprobe und Erhebungsinstrument

Die Erhebung fand 2018-2020 unter Lehrenden im Sekundarbereich II statt. Die Grundgesamtheit bilden die im Staatlichen Pädagogischen Institut[6] registrierten Mittelschulen (Gymnasien, Fachmittelschulen und Konservatorien). Als Erhebungsinstrument diente ein Fragebogen mit insgesamt 41 Fragen, davon zwei offene Fragen, vier halbgeschlossene Auswahlfragen mit Mehrfachantworten, darunter auch mit der Möglichkeit zu einer eigenen kreativen Textantwort, drei Auswahlfragen und 32 sechsstufig skalierte Fragen zur Ermittlung von Frequenzen und Einstellungen.

An der Befragung nahmen 109 Lehrkräfte teil, das Gros der Antworten ist 2020 eingegangen. Von den Befragten unterrichten ca. 70 % an einem Gymnasium und 30 % an einer Fachschule. Es handelt sich überwiegend um erfahrene Lehrende; 45 % der Proband*innen unterrichten länger als 20 Jahre, 39 % verfügen über eine Berufserfahrung zwischen 10 und 20 Jahren, nur 16 % unterrichten kürzer. 44 % des befragten Personenkreises wirken in einer mittelgroßen Stadt (21.000 und 100.000 Einwohner), ca. 35 % in einer Großstadt (über 100.000 Einwohner) und 21 % in einem kleineren Ort.

2.3. Ergebnisse

Fokussiert man die Voraussetzungen der Lehrkräfte für die Filmarbeit, ergibt sich das folgende Bild: Die Befragten zeigen ein relativ hohes Interesse am Medium Film, der Mittelwert (MW) auf einer 6-stufigen Skala liegt bei 4,4. Ihr Filmwissen schätzen sie im Durchschnitt mittelmäßig ein (MW 3,3). Überraschend schätzen sie ihre Kompetenz, über Filme Deutsch zu sprechen und sie zu analysieren wesentlich höher ein (MW 4,4). Diese Diskrepanz deutet auf die subjektive Überzeugung der Befragten hin – die durch ministeriale Vorgaben und Präsentation der Welt von AV-Medien in den Lehrwerken unterstützt wird – dass eine intuitive, aus der alltäglichen Rezeption erwachsene Filmarbeit für den Unterricht ausreicht.

Bei der Eruierung der Lernbiografie bezüglich der filmspezifischen methodisch-didaktischen Kompetenzen geben 44,4 % der Befragten an, dass die Aneignung der entsprechenden Kompetenzen kein Bestandteil ihrer formalen Bildung war, nur 14,8 % erklären, eine Fortbildung zu diesem Thema absolviert zu haben. Zugleich behaupten 38,8 %, sich autodidaktisch im Bereich Filmarbeit weiterzubilden und 25,9 % pflegen diesbezüglich einen Austausch mit Kolleg*innen.

[5] Im Fragebogen wurde es definiert als Kenntnis der Filme, die auch außerhalb des Mainstreams liegen, die Kenntnis wichtiger Filme aus unterschiedlichen Epochen der Filmgeschichte, die Fähigkeit, die Machart des Films zu analysieren, der Überblick über das aktuelle Geschehen in der Filmbranche (Festivals, Regisseur*innen, Stars, neue Filme in Kinos).

[6] Štátny pedagogický ústav – ŠPÚ.

Lenkt man die Aufmerksamkeit auf die Frequenz der Einbindung des AV-Materials in den DaF--Unterricht, bieten die Antworten der Befragten das folgende Bild:

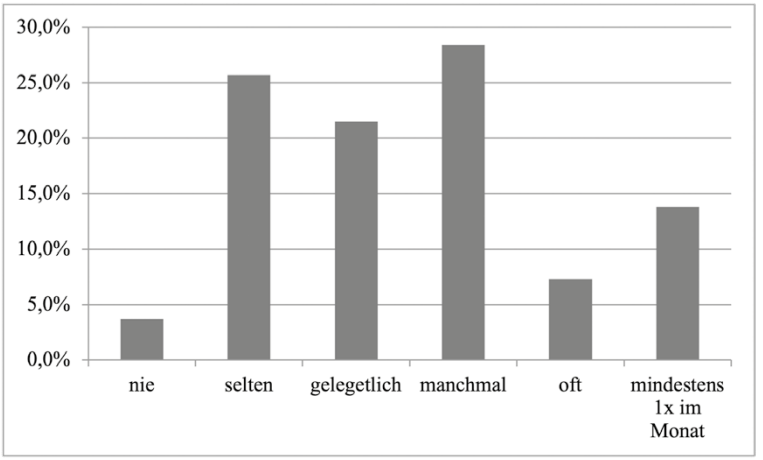


Abb. 1: Frequenz der Verwendung von AV-Material im Unterricht

Aus der Grafik ist deutlich zu entnehmen, dass Filme den Weg in den Unterricht gefunden haben. 96,3 % der hier befragten Lehrkräfte setzen AV-Material ein. Die Daten evozieren, dass sie das AV--Material als Zusatzmaterial verwenden. Im Vergleich zu skandinavischen Ländern ist der Anteil der Lehrenden, die das AV-Material mindestens einmal pro Monat implementieren, um einiges niedriger (Norwegen 25 % Hjelset [2015], Finnland 34 % [Ruusunen 2011]).

Die größten Hindernisse für eine häufigere Implementierung sehen die Befragten in der Überladung von Curricula, die kaum Raum für die Arbeit mit Filmen zulassen (71,1 %) sowie in dem hohen Aufwand, den sie mit der Filmarbeit verbinden (40,3 %). Der Mangel an der wahrgenommenen eigenen methodisch-didaktischen Kompetenz hemmt 13,5 %, die fehlende technische Ausstattung der Schulen 5,8 % und die unklaren rechtlichen Bedingungen für schulische Filmvorführungen 3,8 % der Befragten. Nur 3,8 % der Proband*innen halten das Medium Film für kein adäquates Lernmittel.

Aus den vorliegenden Daten geht hervor, dass die Lehrenden grundsätzlich positiv gegenüber den AV-Lernmitteln eingestellt sind, sie fühlen sich aber wegen dem eingeschränkten Zugang adressatengerechter, motivierender Filme bzw. wegen der mangelnden Informiertheit über legale (kostengünstige) Distributionsplattformen und Filmdidaktisierungen blockiert. Noch ein größeres Problem stellt die Wahrnehmung der Filmarbeit als eine zusätzliche, vom herkömmlichen Unterricht abgekoppelte Aktivität dar, wodurch der Eindruck entsteht, sie lasse sich aus zeitlichen Gründen wegen den vollen Curricula im regulären Unterricht nicht realisieren. In Ruusunens (2011) Stichprobe teilen diese Meinung hingegen nur 18 % der Befragten. Lehrer*innenfort- und -ausbildung kann und soll in diesen zwei Punkten – durch bessere Informiertheit über Distributionsplattformen und durch Aufzeigen von Möglichkeiten zur Verzahnung von Filmarbeit mit vorgeschriebenen Lernzielen und -inhalten – Abhilfe leisten.

Neben den erwähnten Variablen wurden Einflüsse des Schultyps und der Größe der Gemeinde, in der sich die Schule befindet, auf die Frequenz der Filmvorführungen untersucht. Beide statistischen Tests lieferten ein negatives Ergebnis – es wurden nur schwache und nicht signifikante statistische Zusammenhänge ermittelt. Eine mögliche Deutung ist, dass die Lehrkräfte das Videomaterial v. a. dem Internet entnehmen und das begleitende AV-Material zu den Lehrwerken benutzen. Dies belegen teilweise auch weitere Ergebnisse. Demnach scheinen die physischen Datenträger die in öffentlichen Bibliotheken oder in speziellen fremdsprachigen Bibliotheken des Goethe-Instituts oder des Österreich Instituts nicht mehr besonders von Belang zu sein. Kein statistischer Zusammenhang

zwischen dem Schultyp und der Frequenz der Filmvorführungen kann signalisieren, dass das AV--Material an Gymnasien und Fachmittelschulen ungefähr im gleichen Maße eingesetzt wird. D. h. in der Wahrnehmung der Lehrkräfte hat sich die methodisch-didaktisch durchaus berechtigte Überzeugung durchgesetzt, dass es sich bei Filmen und Videos um kein exquisites zusätzliches Lernmaterial für leistungsstärkere SuS handelt, sondern dass sie wegen der visuellen Stütze für das Hörverstehen und der oft betonten Motivationsfunktion auch leistungsschwächere Lernende ansprechen können.

Unter dem verwendeten AV-Material erfreuen sich für das Deutschlernen angepasste Kurzfilme (67,1 %) vom Goethe Institut, der Deutschen Welle oder Lehrwerkverlagen, gefolgt von Videoclips zu Liedern (56,8 %) und lehrwerkbegleitenden AV-Materialien (55,3 %) großer Beliebtheit. Im Mittelfeld befinden sich Spielfilme (Kinder- und Jugendfilme 36,6 %, narrative Filme für erwachsenes Publikum 24,7 %). Ähnliche Werte erreichen auch Erklärvideos (31,8 %) und Dokumentarfilme (33,0 %). Nachrichten sind mit 20 % vertreten. Deutlich weniger Interesse wird Literaturverfilmungen entgegengebracht (10,6 %). Die Schlusslichter bilden parafilmische Produkte wie Trailer und Teaser (7,1 %) und Wetterberichte (2,4 %).[7]

Die Verteilung der Antworten zeigt, dass die Lehrkräfte an kurzen narrativen Formaten interessiert sind, die das sprachliche Können ihrer Lernenden berücksichtigen (DaF-Lernfilme) bzw. stark ihren Interessen entsprechen (Videoclips zu Liedern) und idealerweise noch didaktisch aufbereitet sind. Wegen ihrer Kürze lassen sich diese Formate leicht in den Unterricht einbauen, ihre i. d. R. abgeschlossene Narration ist für die Lernenden attraktiv, fertige Didaktisierungen sparen den Lehrenden Aufwand in der Vorbereitung und minimalisieren die sprachliche Überforderung der Lernenden. Diese Vorteile entfallen großenteils bei der Arbeit mit dem authentischen AV-Material. Ein Vergleich mit ausländischen Studien deckt Unterschiede in Präferenzen bezüglich der verwendeten authentischen AV-Formate auf. Nach Hjelset (2015) nehmen die bedeutendste Stellung in der Sekundarstufe II in Norwegen Spielfilme ein (eingesetzt von 95 % der Lehrkräfte für Anfänger*innen und zu 100 % von den Lehrkräften für Fortgeschrittene), auf dem 2. Platz rangieren Musikvideos (77 % bzw. 72 %), bei den Anfänger*innen folgen mit deutlichem Abstand Episodenfilme sog. Soaps (32 %), bei den Fortgeschrittenen Dokumentarfilme (58 %).

Betrachtet man die Zwecke der Integration von Filmen in den FSU, so dominiert das Training des Hör-Seh-Verstehens (83,1 %). Im Zusammenhang mit dem sprachlichen Lernen nimmt das AV-Material eine wichtige Stellung auch bei der Vermittlung und Fixierung des thematischen Wortschatzes (43,4 %) ein. Im Gegensatz dazu nutzen nur 32,5 % Lehrende Filme als Sprech- und Schreibanlass. Stärker ist hingegen das landeskundliche bzw. interkulturelle Lernen vertreten, dem sich 60,2 % in der Filmarbeit widmen. Mediales Lernen fokussieren hingegen nur 26,5 % der Befragten. Andererseits behaupten 14 %, in Vertretungsstunden zu Filmen zu greifen und sie als eine Notlösung zu nutzen und 68,7 % geben an, Filme zur Abwechslung des Unterrichts zu verwenden. Da bei diesem Item Mehrfachantworten erlaubt waren, soll der hohe Anteil der Antworten, Filme zur Abwechslung zu gebrauchen nicht im Sinne einer faulen Bonbondidaktik ausgelegt werden, denn sie kamen oft in der Kombination mit sprachlichem und/oder landeskundlichem Lernen vor. Es kann eher signalisieren, dass sich die Lehrkräfte der Motivationsfunktion der Filme bewusst sind und einen medial abwechslungsreichen Unterricht anstreben. Der statische Test hat die Hypothese bestätigt, dass die filmisch gebildeten Befragten Filme vielseitiger einsetzen als solche, die in diesem Bereich weder eine Fortbildung absolvierten noch sich autodidaktisch weiterbilden. Zwischen beiden Variablen gibt es eine mittelstarke signifikante Beziehung (Koeffizient $\eta = 0{,}572$, p [Mann--Whitney-Test] = 0,013).[8]

Die Auswahl der AV-Materialien für Unterrichtszwecke beeinflussen mehrere Faktoren. Auf einer sechsstufigen Ordinalskala sollten die Proband*innen ihre subjektiv empfundene Stärke angeben. Die Ergebnisse fasst die folgende Tabelle zusammen:

[7] Aus der Verteilung der Antworten ist ersichtlich, dass die Frage nach dem verwendeten AV-Material Mehrfachantworten erlaubte.

[8] Zur statistischen Bearbeitung der Daten inklusive Testen von Hypothesen s. Chráska (2016).

Faktor	Mittel--wert	Standard-abweichung	Varianz
sprachliche Angemessenheit	5,00	1,141	1,302
eigenes positives Filmerlebnis	4,59	1,326	1,757
Zugänglichkeit (leicht und kostenlos)	4,53	1,337	1,787
thematische Übereinstimmung mit Curricula oder Abi-Themen	4,52	1,180	1,392
Bezug auf die Lebenswelt von SuS	4,43	1,148	1,317
Vermittlung neuer Erfahrungen, Einblick in unbekannte Lebensrealitäten	4,16	1,228	1,509
Empfehlung von SuS	3,85	1,475	2,177
passende, leicht zugängliche Didaktisierung	3,78	1,597	2,551
Empfehlung anderer Lehrenden	3,48	1,395	1,947

Tab 1: Faktoren der Filmauswahl

Die Tabelle verdeutlicht, dass das ausschlaggebende Kriterium die sprachliche Angemessenheit ist. Die niedrigste Varianz deutet darüber hinaus an, dass sich die Befragten relativ einig über den hohen Stellenwert der sprachlichen Angemessenheit sind. Der hohe Mittelwert korrespondiert auch mit den Angaben über bevorzugte AV-Materialien, unter denen die für DaF-Lernende sprachlich angepassten Materialien die Plätze 1 und 3 belegen. Becker/Roos (2016:91) betonen allerdings, dass auch der zunächst zu hoch scheinende sprachliche Anspruch durch entsprechende Didaktisierungen und Lernaufgaben kompensiert werden kann. Die Angemessene linguistische Komplexität darf knapp über dem Niveau der Lernenden liegen. Schließlich soll auch der Filmunterricht zur Kompetenzentwicklung der Lernenden beitragen. Ein weiteres wichtiges Auswahlkriterium ist das eigene positive Filmerlebnis der Lehrkraft. Bei diesem Kriterium ist die Streuung jedoch höher, ebenso wie beim nächsten bedeutenden Kriterium der Zugänglichkeit. Konsistenter treten die Befragten bei der Einstufung der thematischen Relevanz des Films einerseits im Hinblick auf die curricularen Vorgaben und im Hinblick auf die Lebenswelt der Lernenden, ihre Interessen und Bedürfnisse andererseits auf. Dieses Kriterium spielt auch in der filmdidaktischen Literatur eine bedeutende Rolle (Biechele 2010). Fast zwei Drittel der Lehrkräfte (61,7 %) berücksichtigen manchmal bis immer bei der Filmauswahl die Wünsche der Lernenden. Passende, leicht zugängliche Didaktisierungen oder Empfehlungen anderer Lehrkräfte beeinflussen die Auswahl im Schnitt nur etwas mehr als mittelmäßig.

Fasst man die relevanten Antworten zur fakultativen offenen Frage nach dem Lieblingsfilm zusammen, so ergibt sich ein breites Spektrum von einer dokumentarischen, ursprünglich für deutsche Kinder und Jugendliche konzipierten Lehrfilmreihe (*Galileo,* n = 1) über Werbespots (n = 2), DaF--Lernfilme, bzw. auf Videosequenzen basierte Kurse (n = 6), unter denen der mobile Online-Kurs der Deutschen Welle *Nicos Weg,* die Miniserie des Goethe-Instituts *Mein Weg nach Deutschland* und die bereits etwas ältere Soap *Extra* mehrfach genannt sind, bis hin zu Spielfilmen (n = 37). Unter der Großgattung Spielfilme sind mit minimalen Häufigkeitsunterschieden Literaturverfilmungen (n = 12), Filme für Kinder und Jugendliche inklusive Märchen (n = 11/6), Dramen (n = 11) und Komödien (n = 9) vertreten.[9] Eine hohe Rate erreichen Filme, die die deutsche Vergangenheit – entweder den Nationalsozialismus und den 2. Weltkrieg (n = 7) oder die Teilung Deutschlands (n = 6) – thematisieren. Nur sechs genannte Filmtitel haben einen eindeutigen Bezug auf die Gegenwart. Die meisten Filme entstanden im ersten Dezennium unseres Millenniums.

Unter den Präsentationsmodi wird die Intervall-Präsentation präferiert (MW = 3,5), an der zweiten Stelle findet sich die Segment-Präsentation (MW = 3,1), wenig seltener wird das gesamte AV-

[9] Bei der Zuordnung in die einzelnen Genres konnte ein Film auch mehreren Kategorien zugeordnet werden – z. B. *Tschick* als Literaturverfilmung und zugleich als ein Jugendfilm. Der Kategorie Literaturverfilmungen wurden Werke zugeordnet, wenn die literarische Vorlage dem breiten Publikum bekannt ist und von der Literaturkritik angesehen ist.

-Material ohne Unterbrechung gezeigt (Block-Präsentation (MW = 2,9). Das autonom organisierte Sehen (z. B. Film als Hausaufgabe) wird kaum eingesetzt (MW = 1,8). Das nachfolgende Diagramm bildet die Datenverteilung ab.

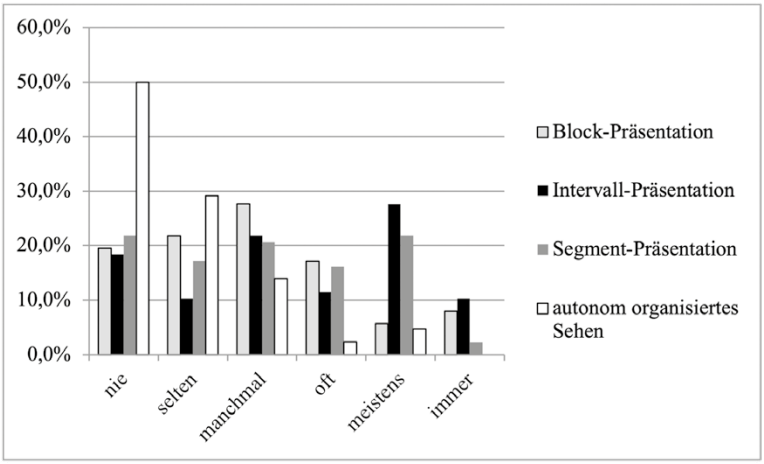


Abb. 2: Präsentationsmodi an slowakischen Mittelschulen

Obwohl jeder Präsentationsmodus je nach den Lernzielen gerechtfertigt werden kann, ist die Aufteilung des Materials aus didaktischer Sicht gerade bei längeren AVTexten günstig, denn sie ermöglicht, effektiv mit der Konzentration der Lernenden zu arbeiten und die Aufgaben in die Filmarbeit häppchenweise einzugliedern.

Didaktische Aufarbeitung in Form von Aufgaben bieten den Lernenden meistens oder immer 57,4 % der Befragten (MW = 4,6). Werden die Lernenden kognitiv gefordert, gehen sie von passiver Rezeption zum aktiven Lernen über. Dies bestätigt auch ein festgestellter mäßiger bivariater signifikanter Zusammenhang zwischen der Aufgabenstellung und der Nicht-Wahrnehmung der schulischen Filmarbeit als Freizeitbeschäftigung. (Gamma-Koeffizient = -0,343, p = 0,003).

Bei der Didaktisierung verlassen sich die befragten Lehrkräfte häufiger auf eigenes Wissen und Können (eigene Didaktisierungen MW = 3,7) als auf fertige Didaktisierungen (MW = 2,82). Aufgrund der Interferenzstatistik und Analyse von Diagrammen lässt sich schlussfolgern, dass die filmdidaktisch gebildeten Lehrenden eher fertige Didaktisierungen nutzen als ihre Kollegen, die weder eine formelle noch eine autodidaktische Filmbildung angeben (Cramer V = 0,312, p (Mann-Whitney-Test) = 0,046). Die ursprüngliche Hypothese nahm ein umgekehrtes Verhältnis an, d. h. es wurde vermutet, dass sich die weniger Filmgebildeten wegen der eigenen mangelnden Erfahrung eher auf vorgefertigtes Material stützen würden. Die Daten legen aber eine andere Interpretation nahe. Wahrscheinlich internalisieren die erfahreneren Kolleg*innen die Wichtigkeit einer Didaktisierung und kennen die entsprechenden Quellen. Die bedeutendste Stellung nimmt das Goethe-Institut (n = 26) ein, die zweite Stelle nimmt die Deutsche Welle (n = 9) ein. Zu den weiteren weniger frequentiert genutzten zuverlässigen Quellen zählen begleitendes Material zu Lehrwerken und DVDs mit Lernfilmen, Webseiten von Lehrwerkverlagen, das Österreich Institut oder das renommierte Schulnetzwerk PASCHnet. Im Gegensatz dazu kann die Qualität einer zufällig im Internet gefundenen (n = 8) oder von Kolleg*innen übernommenen Didaktisierung (n = 2) hinken.

Geht man der Frage nach, inwieweit das Lernpotential der Filme im DaF-Unterricht ausgeschöpft wird, so wird das AV-Material primär zum sprachlichen und interkulturellen Lernen (MW jeweils = 4) eingesetzt. Die Entwicklung der Filmkompetenz bleibt hingegen stark zurück (MW = 2,6). Die Varianz ist in allen Variablen ähnlich.

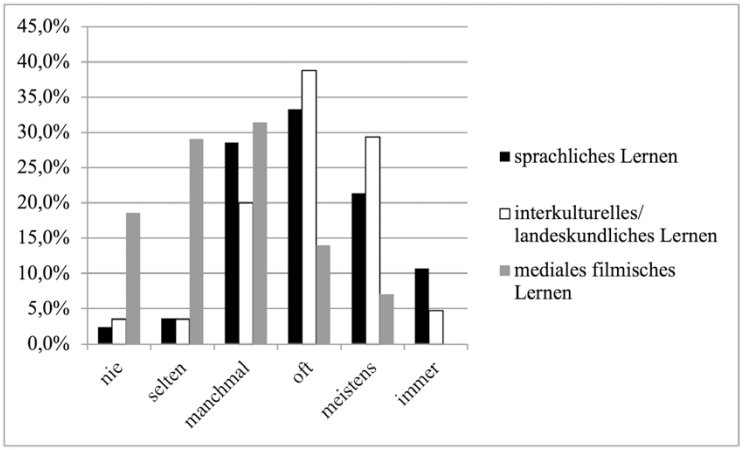


Abb. 3: Umgesetzte Potentiale des AV-Materials im DaF-Unterricht

Der Befund korrespondiert mit den genuinen Zielen des FSU im kommunikativen Ansatz – Sprache und Alltagskultur zu vermitteln – sowie mit der Wahrnehmung des AV-Materials in slowakischen DaF-Curricula und Lehrwerken, in denen es überwiegend die Rolle des Lernmittels einnimmt und viel seltener als Lerngegenstand fokussiert wird, auch wenn dies die modernen Tendenzen in der fremdsprachlichen Filmdidaktik negiert. Dieser Trend mag mit den drei am häufigsten eingebunden AV-Materialien zusammenhängen, nämlich den für das Deutschlernen angepassten Kurzfilmen, Videoclips zu Liedern und lehrwerkbegleitenden AV-Materialien, die filmanalytisch eher wenig ergiebig sind. Schließlich wird der Beitrag von Filmen für das sprachliche und interkulturelle bzw. landeskundliche Lernen in den Lehrer*innenumfragen auch in anderen Ländern (Finnland, Norwegen, den Niederlanden) akzentuiert, wohingegen die Filmbildung entweder stark vernachlässigt (Hjelset 2015) oder in den Untersuchungen ganz ausgeblendet wird (Kross 2020, Ruusunen 2011). Überdies setzt eine erfolgreiche Filmbildung die Vertrautheit der Lehrenden mit cineastischen Mitteln und der notwenigen Terminologie voraus, was auch eine bivariate signifikate Relation zwischen dem subjektiv eingeschätzten Filmwissen und der Einbeziehung des medialen Lernens bezeugt (Gamma-Koeffizient = 0,343, p = 0,005). Diese ist aber in dem befragten Lehrer*innenkreis nur leicht überdurchschnittlich.

Das nachfolgende Diagramm vermittelt einen Überblick über die methodisch-didaktische Aufbereitung in den einzelnen Phasen des Filmunterrichts.

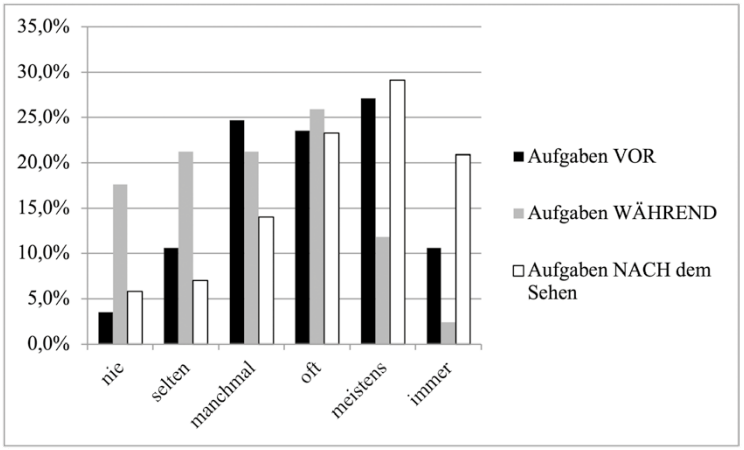


Abb. 4: Verteilung von Aufgaben in den einzelnen Phasen der Filmarbeit

Am häufigsten werden die Aufgaben nach dem Sehen (MW = 4,3) gestellt. 73,3 % der Befragten setzen diese oft bis immer ein. Mit kleinem Abstand folgen vorentlastende Aufgaben (MW = 3,9), die 61,2 % der Befragten oft bis immer integrieren. Die Inferenzstatistik bestätigte die Hypothese, dass filmisch gebildete Lehrkräfte mit einer mehr als fünfjährigen Berufserfahrung eine Vorentlastung häufiger durchziehen als junge unerfahrene Kolleg*innen (Cramer V = 0,313, p [Mann-Whitney--Test] = 0,008). Verhältnismäßig wenig werden die Aufgaben während des Sehens eingeschoben (MW = 3; 40,1 %), was sich teilweise durch die Kürze der beliebtesten Formate erklären lässt. Die Schwerpunktsetzung im Hinblick auf die einzelnen Phasen korrespondiert mit der von Hjelset (2015) festgestellten Reihenfolge.

Die Präferenz der einzelnen Phasen für die Aufgabenstellung findet ihren Niederschlag auch in den eingesetzten Aufgaben- und Übungsformen, die die Befragten aus einer Liste mit 20 Alternativen mehrfach auswählen konnten. Einen Überblick bietet das nachfolgende Diagramm:

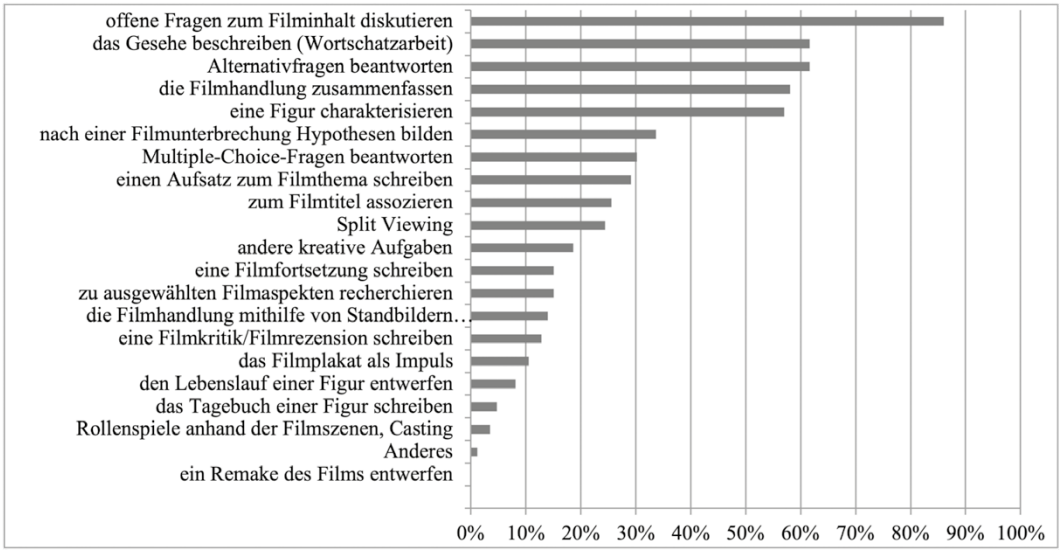


Abb. 5: Rangfolge der Aufgaben- und Übungsformen in der Filmarbeit

Die Mehrheit der häufig genannten Aufgaben fokussiert sprachliches Lernen, v. a. das Hör-Seh--Verstehen, Sprechen und teilweise auch Schreiben. Die Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten ergibt sich beim interkulturellen, aber auch medialen Lernen, die jedoch erwartungsgemäß weniger stark vertreten sind. Sowohl auf das interkulturelle als auch auf das mediale Lernen können sich Recherchen zu ausgewählten Filmaspekten (15,1 %) beziehen. Mediales Lernen betreffen ferner das Verfassen einer Filmkritik oder Rezension (12,8 %), filmisches Schreiben, ein Entwurf des Lebenslaufs einer Filmfigur (8,1 %) und fiktive Tagebucheinträge einer Figur (4,7 %) sowie szenische Arbeit (Rollenspiele 3,5 %), die die Schlusslichter in der Häufigkeitstabelle bilden.

Beim Blick auf die präferierten Aufgaben und Übungen fällt auf, dass viele von ihnen aus dem herkömmlichen Training anderer rezeptiven Kompetenzen, aus dem muttersprachlichen Literaturunterricht oder aus der Arbeit mit statischen Bildern auf die Filmarbeit übertragen werden. Dies spiegelt nach Bonas und Wilts (2016) die Unsicherheit der Lehrenden im Umgang mit Filmen wider. Es ermöglicht aber auch, einen positiven fächerübergreifenden Transfer zwischen dem muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht, insbesondere bei der Betrachtung filmerzählerischer Aspekte zu schaffen. Bedauerlicherweise rangieren auf den Plätzen 2-4 rezeptive und reproduktive Aufgaben, in denen das Ausmaß der subjektiven Reflexion und Zulassung verschiedener Sinnkonstruktionen nicht immer berücksichtigt werden. Produktive, kreative Aufgaben, in denen die

Persönlichkeit der Lernenden durchschillern kann, erreichen geringe Prozentsätze. Obwohl 18,6 % der Befragten den Einsatz anderer kreativer Methoden für sich reklamierten, wurde keine einzige alternative Methode in der offenen Antwortmöglichkeit ergänzt.

Hypothesen über einen Zusammenhang zwischen der Filmbildung und einer höheren Frequenz der auf produktive Fertigkeiten gerichteten Aufgaben als auch zwischen der Filmbildung und Verwendung offener, kreativer Aufgaben mussten nach der statistischen Analyse zurückgewiesen werden.

Im letzten Themenkomplex wird auf die Reaktionen der Lernenden auf die Filmarbeit und auf ihre außerschulische Rezeption deutschsprachiger Filme anhand der Fremdbeobachtung der Lehrenden eingegangen. Grundlegende deskriptive Statistiken fasst die folgende Tabelle zusammen.

Item	Mittel-wert	Standard-abweichung	Varianz
Attraktivität des Mediums Film für Lernende	4,45	1,165	1,357
Überförderung der Lernenden durch fremdsprachige Filme	3,16	1,146	1,314
Gleiches Engagement bei der Filmarbeit wie bei anderen Medien	2,82	1,251	1,565
Wahrnehmung der schulischen Filmarbeit als Freizeitaktivität	3,34	1,410	1,989
Rezeption deutschsprachiger Filme in der Freizeit	2,37	1,073	1,151

Tab. 2: Reaktionen der Lernenden auf die Filmarbeit und ihre außerschulische Rezeption deutschsprachiger Filme

Nach den Ergebnissen der Umfrage finden Lernende das Medium Film überwiegend attraktiv; sie arbeiten auch im Vergleich zu anderen Medien überdurchschnittlich gern damit, was mit mehreren Befunden in der Fachliteratur korrespondiert (Al Murshidi 2020, Kabooha 2016, Tuncay 2014). Obwohl die Befragten bei der Filmauswahl nach eigenen Angaben hohen Wert auf die sprachliche Angemessenheit legen, nehmen sie dennoch eine relativ hohe sprachliche Überforderung ihrer Lernenden bei der Filmrezeption wahr. Der Grund dafür mag erstens in einem relativ geringen Konsum deutschsprachiger Filme und Videos in der Freizeit liegen, sodass die Lernenden womöglich nur ungenügend über entwickelte Hör-Seh-Verstehens-Strategien verfügen. Zweitens wurde keine positive signifikante Beziehung zwischen der Zuweisung vorentlastender Aufgaben und einem leichteren Filmverstehen festgestellt. Die sprachliche Vorentlastung in der Phase vor dem Sehen scheint also zu scheitern. Über den Erfolg anderer Unterstützungsmaßnahmen wurden keine Daten gesammelt. Der relativ hohe Mittelwert der sprachlichen Überforderung deutet jedoch darauf hin, dass unterstützende Maßnahmen zielgerichteter und häufiger implementiert werden sollen und/oder sprachliche Angemessenheit präziser (anhand von mehreren Kriterien) festzustellen sind.

Eine didaktische Herausforderung stellt die Wahrnehmung der Filmbetrachtung im Unterricht als eine Freizeitaktivität dar. Nach den Angaben der befragten Lehrer*innen liegt eine Assoziierung der Filmarbeit mit einer Freizeitaktivität bei 47,1 % der Lernenden oft bis immer vor. Aktivierung der durch Aufgaben und Vermeidung einer Block-Präsentation v. a. bei den längeren AV-Formaten können gegen diesen unerwünschten Effekt wirken. Diese Empfehlungen gehen auf signifikante Zusammenhänge zwischen der freizeitähnlichen Rezeption und der (fehlenden) Zuweisung von Aufgaben (Gamma-Koeffizient = -0,343, p = 0,003) und zwischen der Block-Präsentation und der Wahrnehmung des Filmsehens als eine Freizeitaktivität (Cramer V = 0,399, p [Mann-Whitney-Test] = 0,016) zurück. Die didaktisch naheliegende Hypothese, dass die Lernenden lieber mit Filmen arbeiten, wenn die Lehrkräfte vielfältige Aufgaben und Übungen einsetzen, musste aber trotz eines vorhandenen mäßigen Zusammenhangs wegen der fehlenden Signifikanz zurückgewiesen werden.

3. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann man konstatieren, dass die AV-Materialien ihren Weg in den DaF-Unterricht in der Slowakei als Zusatzmaterialen gefunden haben. Die schulische Arbeit mit dem Film scheint in einem durch zwei gegensätzliche Einflüsse geprägten Spannungsgefüge zu erfolgen. Einerseits wird sie durch die Attraktivität des Mediums nicht nur für Lernende, sondern auch durch das Interesse der Lehrenden an Filmen gefördert; anderseits wird sie durch die marginale Stellung der AV-Materialien in Curricula, in älteren Lehrwerken sowie durch den subjektiv wahrgenommenen hohen Aufwand gehemmt. Überdies nimmt die schulische Arbeit mit dem Film wegen einer ungenügenden Berücksichtigung neuer filmdidaktischer Empfehlungen in Curricula und Lehrwerken sowie wegen ihrer minimalen Beachtung in der Lehrendenausbildung eher konservative Züge an.

Die befragten Lehrpersonen verfügen zwar über ein ziemlich hohes Filminteresse, schätzen ihr Filmwissen aber nur leicht über dem Mittelmaß ein. Methodisch-didaktische Kompetenzen für die Filmarbeit scheinen nach den gesetzten Schwerpunkten und den frequentiert verwendeten Aufgaben eher unterentwickelt zu sein. Weniger als ein Sechstel der Befragten absolvierte eine formale Filmbildung, die Bemühung, sich in diesem Bereich autonom weiterzubilden, ist aber hoch. Die Ausrichtung und die Qualität des eigenverantwortlichen Lernens bleiben jedoch offen.

Unter den eingesetzten AV-Materialen erfreuen sich kurze Formate (didaktisierte Kurzfilme und Videoclips) einer hohen Beliebtheit. Besonders letztere lassen sich leicht in den Unterricht einbinden, da sie kurz und sowohl thematisch als auch sprachlich auf die Zielgruppe zugeschnitten sind. Authentische längere Filmformate – Spielfilme und Dokumentarfilme – nutzt ca. ein Viertel bis ein Drittel der Befragten. Die Auswahl des Filmmaterials determiniert vorwiegend die sprachliche Angemessenheit aber auch das eigene positive Filmerlebnis der Lehrkraft, leichter und kostenloser Zugang zum Material, sein Einklang mit den Curricula sowie lernerbezogene Kriterien. Filme und Videos werden hauptsächlich verwendet, um sprachliches Lernen (besonders das Hör-Seh-Verstehen und die Wortschatzerweiterung) als auch um interkulturelles Lernen zu fördern. Dem entsprechen auch die Aufgaben, die am häufigsten nach dem Sehen gestellt werden. Im Hinblick auf ihre Typologie ist eine Orientierung an die aus der Arbeit mit anderen Texten bekannten Muster, die auch in Lehrwerken oft vorkommen, erkennbar. Da Filme auch als multimodale Texte aufgefasst werden, ist dieses Vorgehen teilweise berechtigt, problematisch ist hingegen, dass kreativ-produktive und cineastisch orientierte Aufgaben unterrepräsentiert sind. Die Reaktionen der Lernenden fallen differenziert aus und können auch Aufschluss über die Qualität der schulischen Filmarbeit geben. Sie finden zwar das Medium Film attraktiv und arbeiten gern damit, doch fühlen sie sich bei der schulischen Filmarbeit häufiger als erwartet sprachlich überfordert und ein nicht unbeachtlicher Teil von ihnen betrachtet sie oft als eine Freizeitaktivität.

Die Offenheit für die Einbindung der AV-Medien in den DaF-Unterricht ist auf der Lernenden- als auch auf der Lehrendenseite vorhanden, verbesserungsbedürftig ist aber die Umsetzung des Lernpotenzials, welches die AV-Medien anbieten. Sprachpolitische Akteur*innen (Verantwortliche für Curricula, Verlage für Lehrwerke, Ausbildungs- und Weiterbildungsinstitutionen) sollen die Lehrkräfte dabei durch Schaffung eines geeigneten methodisch-didaktischen Rahmens, die Veröffentlichung einschlägiger Materialien und die Vermittlung von Verfahren unterstützen.

Literaturverzeichnis

Sekundärliteratur:

Al Murshidi, Ghadah (2020): Effectiveness of Movies in Teaching and Learning English as a Foreign Language at Universities in UAE. In: *Psycholgy and Education 57/6*, S. 442–450.

Anders, Petra et al. (2019): *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet.* Stuttgart; Weimar.

Becker, Carmen / Roos, Jana (2016): Film im Englischunterricht der Grundschule Kompetenzentwicklung durch Lernaufgaben. In: Blell, Gabrielle et al. (Hrsg.): *Film – Bildung – Schule, Band 2, Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler, S. 79–95.

Biechele, Barbara (2010): Verstehen braucht Sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilm im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Welke, Tina / Faistauer Renate (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien, S. 13–32.

Blell, Gabrielle et al. (2016): Film in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch. Ein Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung. In: Blell, Gabrielle et al. (Hrsg.): *Film – Bildung – Schule, Band 2, Film in den Fächern der sprachlichen Bildung.* Baltmannsweiler, S. 11–61.

Bonas, Kristina / Wilts, Johannes (2016): Hör-Seh-Verstehen – Sinn und Unsinn. Zur Problematik geschlossener Aufgabenformate in der Spielfilmdidaktik. In: Blell, Gabrielle et al. (Hrsg.): *Film – Bildung – Schule, Band 2, Film in den Fächern der sprachlichen Bildung.* Baltmannsweiler, S. 97–109.

Brandi, Marie-Luise (2005): *Vîdeo im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Fernstudieneinheit 13.* Berlin.

Burger, Günter (2019): Was bewirkt der Einsatz von Spielfilmen im Fremdsprachen-unterricht? Die empirische Forschung im Überblick. In: *Info DaF*, *46/6,* S. 687–713.

Chráska, Miroslav (2016): Metody pedagogického výzkumu. Praha.

Chudak, Sebastian (2008): Einsatz der Textsorte „Film" im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Stellung von audiovisuellen Unterrichtsmitteln in neueren Lehrwerken für DaF. In: *Studia Germanica Posnaniensia XXXI*, S. 113–129.

Henseler, Roswitha et al. (2011): *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres*. Seelze.

Hjelset, Mette (2015): *Die Verwendung von Film im DaF-Unterricht in der norwegischen Sekundarstufe II. Masterarbeit.* Høgskolen i Østfold, https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/2353361/15-00459-22%20Masteravhandling%20-%20Die%20Verwendung%20von%20Film%20im%20DaF-Unterricht%20in%20der%20norwegischen%20242357_1_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y, [23.3.2021].

Kabooha, Raniah Hassen (2016): Using Movies in EFL Classrooms: A Study Conducted at the English Language Institute (ELI), King Abdul-Aziz University. In: *English Language Teaching 9/3*, S. 248–257, https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095569.pdf, [25.5.2021].

Kolečáni Lenčová, Ivica (2017): Visual literacy v cudzojazyčnej edukácii In: Veverekova, Darina / Danihelová, Zuzana / Ľupták, Marek (Hrsg.): *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte 4*. Zvolen, S. 16–26.

Krammerer, Ingo / Maiwald, Klaus (2021): *Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin.

Kross, Lisa (2020): *Interkulturelles Lernen mit dem Medium Film im norwegischen DaF--Unterricht. Masterarbeit*. Høgskolen i Østfold, https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/2659441/Kross_Lisa.pdf?sequence=1&isAllowed=y, [23.3.2021].

Ruusunen, Virve (2011): Using movies in EFL teaching: the point of view of teachers. Master's thesis. University of Jyväskylä, https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/ 123456789/37097/URN:NBN:fi:jyu2011121611812.pdf?sequence=1, [23.3.2021].

Schwerdtfeger, Inge C. (1989): *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Berlin.

Surkamp, Carola (2017): Filmdidaktik. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon der Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart; Weimar, S. 73–77.

Tuncay, Hidayet (2014): An Integrated Skills Approach Using Feature Movies in EFL at Tertiary Level. In*: TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology 13/1*, S. 56–63.

Internetquellen:

URL 1: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-pro-gram/nemecky_jazyk_uroven_a1_g_4_5_r.pdf [20.12.2020].

URL 2: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/nemecky_jazyk_uroven_a2_g_4_5_r.pdf [20.12.2020].

URL 3: https:// www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/nemecky_jazyk _uroven_b1_g_4_5_r.pdf [24.11.2021].
URL 4: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/ inovovany-statny-vzdelavaci-program/nemecky_jazyk_uroven_b2_g_4_5_r.pdf [24.11.2021].
URL 5: https://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/cielove-poziadavky-pre-mat-skusky/nove/nemecky-jazyk-b1b2.pdf, [24.11.2021].
URL 6: https://www.minedu.sk/smernica-o-didaktickych-prostriedkoch [20.12.2020].

Steinig, Wolfgang / Ramers, Karl Heinz (2020): Orthografie. Tübingen : Narr Franke Attempto. (Lingus 7 Linguistik und Schule. Von der Sprachtheorie zur Praxis). 151 S. ISSN 2566-8293, ISBN 978-3-8233-81761 (Print), ISBN 978-3-8233-9176-0 (ePDF), ISBN 978-3-8233-0060-1 (ePub).

Der Reihenuntertitel ‚Von der Sprachtheorie zur Unterrichtspraxis' gibt bereits die Zielvorgaben dieses Buches vor: Es soll die Basis für „Richtigschreibung" (S. 7) legen, wobei die Autoren die Orthografie zu Recht als Teilgebiet der Graphematik sehen. Beide können nicht getrennt von einander betrachtet werden, sodass Orthografie natürlich auch wissenschaftlichen Beschreibungsmethoden folgt. Diese sollen von Schüler:innen nachvollzogen werden können, damit ein aufwändiges und stumpfes Auswendiglernen vermieden wird. Als Teil dieses Praxisbezugs wird auch der Umgang mit und die Benützung von Wörterbüchern mit einbezogen; eine Zugangsweise, die wiederum die Praxis beschreibt und, soweit ich sehe, in Einführung in die Orthografie sonst nicht behandelt werden. Dafür wird die Interpunktion ausgespart.

Das Buch ist in übersichtliche sechs Kapitel eingeteilt, die vom Allgemeinen zum Speziellen gehen. Am Beginn werden daher Grundlagen dargelegt: Auf einen kurzen Rechtschreibtest,[1] der den Leser:innen die eigenen Kenntnisse vor Augen führen soll, und die Behandlung der Frage, ob die Rechtschreibkenntnisse im Allgemeinen immer schlechter werden, folgt eine ausführliche und didaktisch zielführende Erläuterung der deutschen Alphabetschrift mit ihren Eigenschaften wie dem akustischen und konsonantischen Phonemsystem und den graphemischen Entsprechungen. Obwohl die Formulierungen der Anschaulichkeit wegen manchmal recht einfach gewählt sind, erfüllen sie alle wissenschaftlichen Anforderungen. Die darauf folgenden Erklärungen zur Silbe sind allerdings sehr verkürzt und wären, wenn die Autoren das Sonoritätsprinzip beim Silbenaufbau erklärt hätten, sicher nachvollziehbarer geworden. Der Weg von der Silbe zum Wort und damit zur Wortschreibung führt zunächst zum „Kernwortschatz" (womit die Autoren „Grundwortschatz" meinen).[2]

Die Wortebene wird dann in Kapitel 2 weiter ausgebaut. Für den schulischen Rechtschreibunterricht wird zunächst das „Garagenhaus" nach Röber[3] vorgestellt, nach dem erstbetonte Zweisilber von Erbwörtern quasi die erste Silbe dem „Wohnhaus" zugeordnet werden und die unbetonte Endsilbe der angebauten „Garage". Daraus sollen die Schüler:innen einerseits lernen, dass das <e> der Endsilben nicht betont (etwa als langes, geschlossenes e), sondern als e-Schwa ausgesprochen wird, und andererseits weitere Eigenschaften, etwa dass auch bei nicht ausgesprochenem Schwa in <Giebel> ein <e> geschrieben werden muss. Im „Sofahaus" kann man visualisieren, wann Konsonanten verdoppelt werden. Die didaktischen Zugänge werden sehr genau beschrieben und zugunsten des Sofahaus-Modells miteinander verglichen. Das Kapitel schließt mit der Vorstellung des ORI--Modells (für „Orthografische Invarianten"), das von der berühmten Beobachtung von Rawlinson[4] ausgeht, dass die Buchstaben eines Wortes auch ungeordnet verstanden werden können, wenn nur der erste und letzte Buchstabe richtig gesetzt sind. Dieses zunächst als unbedeutendes Spiel erscheinende Prinzip erlangt aber große Signifikanz bei der Schreibung im Wortinneren anhand sogenannter „Signalgruppen".

Wie sehr die einzelnen Kapitel aufeinander abgestimmt sind, erkennt man am dritten Abschnitt, der dem morphematischen Prinzip gewidmet ist und somit auf den bisherigen Kapiteln aufgebaut. Wichtig erscheint gleich die einleitende Feststellung, dass morphematisches und semantisches Prinzip nicht voneinander getrennt werden können. Es folgen Abschnitte zu Auslautverhärtung,

[1] Die Formulierungen lassen allerdings nicht immer klar erkennen, was die Autoren meinen. Als richtige Antwort auf die Frage „Warum schreibt man *am* mit einem *m*, *Kamm* aber mit zwei *m*?" wird angegeben „Weil man *Kamm* verlängern kann" (S. 10). Ob hier wirklich allen bewusst wird, dass mit „Verlängern" die Flexion (*des Kammes, die Kämme* etc.) und die damit zunehmende morphologische Komplexität gemeint ist?

[2] Das ‚Metzler Lexikon Sprache' versteht unter „Kernwortschatz" den Erbwortschatz einer Sprache (Helmut Glück/Michael Rödl (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache. 5. Aufl. Stuttgart 2016, s.v. Erbwortschatz).

[3] Christa Röber: Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen: Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Batmannsweiler 2011.

[4] Graham E. Rawlinson: The significance of letter position in word recognition. In: IEEE Aerospace and Electronic Systems 22/1 (2007), S. 26f.

Umlautschreibung (etwa in *Lämmer*, das auf mittelhochdeutsch *lember* zurückgeht, wegen des Stammprinzips heute aber mit <ä> als Angleichungen an den Singular <Lamm> geschrieben wird) und Komposita. Drei weitere Unterkapitel widmen sich gebundenen lexikalischen Morphemen (3.2), freien grammatischen Morphemen (3.3.) und gebundenen grammatischen Morphemen (3.4.). Es kann nur vermutet werden, warum der vierte Typ in der Mophemmatrix, die freien lexikalischen Morpheme, nicht behandelt werden: Nach der „strengen" Morphematik existieren diese im Deutschen (etwa im Gegensatz zum Englischen) gar nicht, denn auch Morpheme wie {haus}, {baum}, {blau} müssen als gebunden betrachtet werden, da sie flektieren ({haus-}{-es}, {baum-}{-es}, {blau-}{-e}). In 3.2. erklären die Verfasser, warum etwa das <m> in *Brombeere* nicht geminiert wird, und bezweifeln den lexikalischen Status von Bestimmungswörtern wie *Brom-, Him-* und *Heidel-* in *Brombeere, Himbeere* und *Heidelbeere*. Sie erwähnen nicht, aus welchen Gründen auch immer, dass diese Morpheme in der Sprachgeschichte einmal lexikalischen Status aufwiesen (*Brombeere* zu mittehochdeutsch *brâme* ‚Dornstrauch', *Himbeere* zu mittelhochdeutsch *hinde* ‚Hirschkuh', *Heidelbeere* als ‚zur Heide gehörend'), ihre lexikalische Bedeutung heute aber verblasst ist, zumal sie nur unikal vorkommen. Synchronie und Diachronie strikt auseinander zu halten, ist − auch didaktisch− kaum möglich und sinnvoll, denn Erklärung helfen beim sinngemäßen Erfassen.[5] In 3.3. wird u.a. auf die „höchst problematische" Unterscheidung von *das/dass* eingegangen und diese mit vielen Beispielsätzen didaktisch aufbereitet. Das Kapitel schließt mit einem Abschnitt über die *s*-Schreibung; auch hier wieder offenbart sich der wohlüberlegte Aufbau der Darstellung.

Kapitel 4 befasst sich mit der Großschreibung. In den einleitenden Absätzen werden als besondere Anwendungsbereiche genannt: satzinitiale Großschreibung, Schreibung von Eigennamen, Anredepronomen (nicht weiter ausgeführt) und (satzinterne) Großschreibung von Substantiven. Als problematisch muss die Aussage „Gegen ihre [der Großschreibung, PE] Abschaffung spricht, dass sie beim Lesen hilft" (S. 85) eingestuft werden. Es ist keinesfalls eindeutig und/oder endgültig bewiesen, dass die Substantivgroßschreibung eine Leseerleichterung darstellt. Die Autoren beziehen sich hier auf die bekannte und von ihnen auch zitierte Untersuchung von Gfroerer/Günther/Bock, die aber nicht unwidersprochen geblieben ist.

Als Erstes wird deutlich gemacht, dass der dem Unterricht oft grundgelegte lexembasierte Ansatz zu kurz greift. Er versagt immer dann, wenn Substantive etwa bei Abstrakta (Gefühle wie *Lust, Mut, Sorge*) und bei Nominalisierungen (v.a. der Konversion grammatischer Wortarten) schlecht zu erkennen sind. Hilfreich für den Unterricht ist hingegen die Feststellung, dass im Deutschen nicht Substantive, sondern Kerne von Nominalgruppen groß geschrieben werden und so zusammengehörige Einheiten besser erkannt werden können. Es folgen verschiedene Erklärungsansätze, die in der Vorstellung der Nominalgruppe als einer Treppe gipfeln: Die Fußmatte dient als Basis für die Artikelwörter, die Stufen werden von „[b] eliebig viele[n] Adjektiven" gebildet, und „[d]as Wort auf dem Podium oben wird großgeschrieben, gleichgültig [sic!] zu welcher Wortart es gehört" (S. 98). Auch wenn dies wiederum etwas verkürzt erscheint, leuchtet das Prinzip dahinter ein. Es folgen kurze Ausführungen zur Kongruenz und Ausnahmen bei Phraseologismen.

Der kurze Abschnitt über Eigennamen können nicht als gelungen bezeichnet werden. Zum einen stellt die Unterscheidung von Eigennamen und Appellativen ein nicht gelöstes Grundproblem der Onomastik dar, sodass sie bei Weitem nicht so klar voneinander getrennt werden können, wie der Abschnitt suggeriert. Zum anderen handelt es sich bei „idiomatischen/festen Wortverbindungen", bei denen das Adjektiv groß oder klein geschrieben werden kann (wie das berühmte *S/schwarze Brett* oder der *B/blaue Brief*), nicht um Eigennamen und es steht ebenfalls in keiner Weise fest, wie diese geschrieben werden. Das Amtliche Regelwerk[6] bietet hier eine Kann-, aber keine Soll-Bestimmung.

Im nächsten Kapitel (5) wird auf die Getrennt- und Zusammenschreibung eingegangen. Als Grundregel wird vorgestellt: Wortgruppen (Syntagmen) schreibt man auseinander (*Die durch die Beleidigung schwer verletzten Gäste verließen das*

[5] Dazu sehr anschaulich: Stefanie Stricker; Rolf Bergmann; Claudia Wich-Reif: Sprachhistorisches Arbeitsbuch zur deutschen Gegenwartssprache. Mit einem Beitrag von Anette Kremer. 2. Aufl. Heidelberg 2016.

[6] Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. Aktualisierte Fassung des amtlichen Regelwerks entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung 2016. Mannheim: o.V. 2018, §63, S. 70f.

Fest), komplexe Wörter zusammen (*Die schwerverletzten Unfallopfer wurden zuerst behandelt*). Erweiterungs-, Ersetzungs- und Umstellproben sollen die semantisch nicht eindeutig zu fassenden Fälle unterscheiden helfen. Darüber hinaus werden „einfache Fälle" (*Holzbänke − Sie machten aus Holz Bänke*) von „schwierigen Fällen (*höchstpersönlich − höchst persönlich*) und der „Peripherie" (*Auto fahren − eislaufen*) getrennt. Die sehr detaillierte Darstellung ist sehr zu loben.

Das gilt im Besonderen auch für das abschließende, sechste Kapitel über Fremdwortschreibung. Es schließt sich damit der Kreis zu den einleitenden Graphem-Phonem-Korrespondenzen. Es wird chronologisch nach der Wortetymologie (griechisch, lateinisch, französisch und englisch) vorgegangen und die jeweiligen Verschriftlichungen im Deutschen werden anhand übersichtlicher Tabellen anschaulich aufgezeigt.

Der Aufbau folgt somit den Hauptabschnitten des Amtlichen Regelwerks (s. Fußnote 6), wenn auch nicht in dessen Reihenfolge. Abermals ist das Fehlen der Interpunktion zu bedauern, die im Regelwerk einen passenden Abschluss gebildet hätte. Vielleicht ist dies aber auch der nicht ausgesprochenen Tatsache geschuldet, dass die Zeichensetzung derzeit im Rat für deutsche Rechtschreibung eine grundlegende Neubearbeitung erfährt und die Ausführungen dazu bald veraltet wären. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Werk trotz der erwähnten leichten Einschränkungen sehr gut gelungen ist. Die Probleme sind didaktisch ausgezeichnet aufbereitet und den Lehrenden werden nicht nur meistens befriedigende Erklärungen, sondern auch zahlreiche Beispiele und Übungen (jeweils am Ende der Hauptkapitel) mit Lösungen an die Hand gegeben. Das Buch ist angehenden Lehrer:innen, aber nicht nur diesen, sehr ans Herz zu legen.

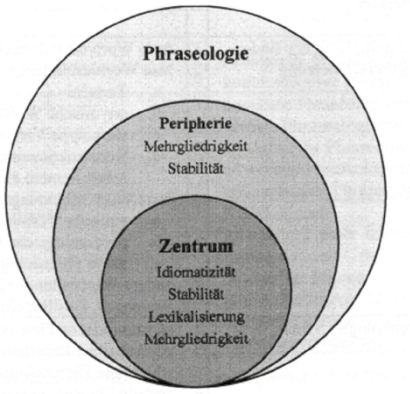
Peter ERNST

Szczęk, Joanna (2021): Phraseologie und Parömiologie in der germanistischen Forschung in Polen. Hamburg: Dr. Kovač [Studia Phraseologica et Paroemiologica 5]. 319 S. ISSN 2629-0022 (Print), ISBN 978-3-339-12350-3, eISBN 978-3-399- 12351-0.

Ein Arbeitsschwerpunkt von Joanna Szczęk (Universität Wrocław) sind Phraseologie und Parömiologie und mit diesem Buch hat sie wieder Bedeutendes dazu vorgelegt. Aus dem Titel lässt sich nicht schließen, dass es sich um ein zweigeteiltes Werk handelt: Der erste Abschnitt (bis S. 71) stellt eine Einführung in die Arbeit mit Redewendungen und Sprichwörtern im Deutschen dar. Den zweiten (S. 73−319) bildet eine Gesamtbibliografie zur Forschung in Polen.

Der theoretische Abschnitt bietet unter dem Titel „Phraseologie als linguistische Disziplin" eine grundlegende Aufarbeitung und Zusammenfassung − man kann sagen − aller Aspekte von gegenwärtiger phraseologischer Forschung. Er beginnt mit der Abgrenzung von Definitionen (also dem onomasiologischen Zugang) und Sachbereich der Phraseologie. Bereits der folgende Abschnitt führt in den Kernbereich, indem zunächst verschiedene Auffassung darüber, wie phraseologische Einheiten semasiologisch voneinander abgegrenzt werden können, angeführt werden. Dann handelt ein umfangreicher Teil von ihren Merkmalen, von denen die Autorin besonders Mehrgliedrigkeit, Stabilität, Idiomatizität, Lexikalisierung und Reproduzierbarkeit betont. Mehrgliedrigkeit äußert sich in der Form von „mindestens zwei Wörtern […], die getrennt geschrieben werden" (S. 22). Stabilität (auch Festigkeit) bedeutet, dass einzelne Komponenten eines Phrasems (dieser Terminus wird von Szczęk synonym mit Phraseologismus verwendet) nicht ausgetauscht werden können; allerdings wird dieses Prinzip von dem der Modifizierung konterkariert (vgl. unten). Die Idiomatizität stellt eine der Grundvoraussetzungen eines Phraseologismus dar und ist ironischerweise auch eines der größten Probleme der Forschung; schließlich existieren keine operationalen Verfahren für die Ermittlung und Bestimmung dieses rein semantischen Prinzips. Dementsprechend stellt die Autorin auch die sprachliche Übertragung in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Neben dem üblichen Schema Vollidiomatizität / Teilidiomatizität erhält die Trias Durchsichtige Metaphorisierung (*jmd. den Kopf waschen*), Undurchsichtige Metaphorisierung (*etw. auf die lange Bank schieben*) und Spezialisierungen (die nur aus Synsemantika bestehen wie *nicht ganz ohne sein*) zusätzliche Bedeutung, obwohl die Grenze zwischen durchsichtig und undurchsichtig wohl in vielen Fällen auf vorhandenem bzw. nicht vorhandenem sprachhistorisch-kulturellem Wissen beruht. Das Unterkapitel schließt u.a. mit Ausführungen zur Bildhaftigkeit von Phraseologismen.

Abschnitt 2.4 sind „Typen phraseologischer Einheiten“ gewidmet, zunächst dem Zentrum und der Peripherie der Phraseologie. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass viele Erkenntnisse und Erläuterungen in sehr anschaulichen, meistens von der Verfasserin selbst entworfenen Grafiken vveranschailicht werden, wie diese zur „Zweigliederung des Phraseologiebestandes nach dem Vorkommen von phraseologischen Merkmalen“ (S. 35):



Ein tabellarischer Überblick über die Klassifizierung und Typologisierung von Phraseologismen, die morphologisch-syntaktische Kategorisierung nach Fleischer,[7] die bekannten Basisklassifikationen von Burger[8] sowie ein eigenes Unterkapitel zu Sprichwörtern beschließen diesen Teil.

Die „besonderen Gruppen phraseologischer Einheiten“ (2.5) umfassen u.a. Zwillingsformeln, komparative Phraseologismen, Kinegramme (*den Kopf schütteln*), Geflügelte Worte (literarisch belegte, geläufige Redensarten), Autorenphraseologismen, onymische Phraseologismen, Routineformeln, „Streckformen des Verbs“ (Funktionsverbgefüge) sowie Einwortphraseologismen. Bei diesen sowie den Routineformeln offenbaren sich Probleme bei der theoretischen Fundierung: Besonders „situationsgebundene Routineformeln“ wie *Guten Tag!* oder *Herzlichen Glückwunsch!* können ja als Ellipsen aufgefasst werden (*Ich wünsche dir einen guten Tag! Ich spreche dir meinen herzlichen Glückwunsch aus!*) und dann stellt sich die Frage nach der Idiomatizität: Bilden diese Ausdrücke überhaupt noch Phraseologismen, wenn sie nicht oder nur sehr schwach idiomatisch sind? Und Einwortphraseologismen wie der berühmte *Schwarzmarkt* oder die *Achillesferse* erfüllen das Kriterium der Mehrgliedrigkeit nicht. Da sie aber allen anderen Anforderungen wie Idiomatizität und Stabilität genügen, werden sie hier als Phraseologismen behandelt. Es zeigt sich daran auch die Schnittstelle zwischen Morphologie und Syntax, denn Komposita können in syntaktische Fügungen transformiert werden (die allerdings nicht üblich sind): *der Markt, der schwarz* (= illegal) *ist; die Ferse des Achilles*. Sehr aufschlussreiche Kapitel über Kontrastive Phraseologie sowie phraseo- und parömiologische Lexikografie beenden den theoretischen Teil.

Der zweite Teil des Buches stellt dann die angekündigte Bibliografie dar, die nach vielfältigen Gesichtspunkten aufgegliedert wird. Auch wenn die Verfasserin auf den ersten Seiten der Einführung bescheiden anmerkt, dass Vollständigkeit nicht angestrebt worden ist, beweisen Stichproben die Zuverlässigkeit der Daten. Die Darstellung beginnt ihrerseits mit älteren Bibliografien und leitet dann zu Betätigungsfeldern der polnischen Phraseologie wie theoretischen Aspekten, Modifikationen (vgl. oben), Phraseologie im Sport, Tabu in der Phraseologie (!), Antisprichwörtern u.v.a.m. (S.74f.) über. Es folgt die Nennung von Lexika und Wörterbüchern (sowohl polnisch-deutsch als auch deutsch-polnisch), Monografien, thematischen Sammelbänden, Schriftenreihen, Zeitschriften und schließlich wissenschaftlichen Aufsätzen, zunächst nach intra- und interlingualen Studien, dann nach theoretischen Aspekten, nach Typen von phraseologischen Einheiten, nach onymischen Analysen, semasiologischen und kognitiven Zugängen, Korpusanalysen, Funktionen von Redensarten und Sprichwörtern, Modifikationen, Unterschieden in diversen Textsorten, in der Literatur, nach grammatischen Besonderheiten, in der Lexikografie, nach Fachsprachen, Didaktik, Diskursanalysen zum Gebrauch von Phraseologismen, personenbezogendem Gebrauch (etwa von Schriftsteller:innen) und schließlich nach Einzelstudien. Während der bisherige Teil aus der bloßen Nennung von Kurzzitaten besteht, wird in den an-

[7] Wolfgang Fleischer: Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer 1997.

[8] Harald Burger: Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 5. Aufl. Berlin: Erich Schmidt 2015 (Grundlagen der Germanistik 36).

schließenden Abschnitten 4 „Germanistische Forschungen zur Phraseologie und Parömiologie an den polnischen Hochschulen“, 5 „Wissenschaftliche Tagungen zur Phraseologie und Parömiologie“, 6 „Projekte zur Phraseologie und Parömiologie“ der Weg der kommentierten Bibliografie gewählt.

Mit Kapitel 8 setzt dann der Kernbereich ein, in dem die genaue Nennung der Titel erfolgt. Die Reihung umfasst (in dieser Reihenfolge) Bibliografien, Wörterbücher und Lexika, Monografien, Sammelbände, Schriftenreihen und Aufsätze. Die Benützung wird durch die Angabe von genauen Schlüsselwörtern zu jedem Titel (z.B. kontrastive Phraseologie, Lehrwerk, Ironie, Respekt) ungemein erleichtert. Diese Kriterien sind zwar heterogen, machen aber erst die vollständige Erschließung der Titel möglich. Das gilt auch für ein ebenfalls sehr genaues und umfangreiches Sachregister, das Einträge wie Ablehnung, Abtönungspartikel, Korpuslinguistik, Lüge(n), Meßeinheiten, Negation, Piktogramme etc. enthält. Es nimmt somit einerseits phraseologische Termini, andererseits Fachbereiche oder inhaltliche Aspekte auf. Eine statistische Übersicht sowie eine Bibliografie zum theoretischen, ersten Teil beschließen das Werk.

Man muss ausdrücklich festhalten, dass die Autorin ein in der jüngeren gegenwärtigen Forschung einzigartiges Werk vorgelegt hat. Hinter dem Titel verbirgt sich nicht nur eine sehr genaue Bibliographie, sondern auch eine vorzügliche und hochaktuelle Einführung in die Phraseologie und Parömiologie der deutschen Sprache, die allen nur wärmstens empfohlen werden kann. Sie ist höchst systematisch, bietet einen vorzüglichen Überblick über die Forschung, geht aber auch ins Detail und fasst die gegenwärtige Forschung in idealer Weise zusammen. Es ist sehr zu wünschen, dass solche Bücher auch für andere Sprachräume folgen. Es darf in keiner einschlägigen Bibliothek fehlen.

Peter ERNST

Derecka, Małgorzata (2021): *Patchworkdeutsch – Sprachlich-kulturelle Interferenz in den Songtexten von Haftbefehl*. Berlin u. a.: Peter Lang. 244 S. ISBN-10 3631853378, ISBN-13 978-3631853375

Linguistische Untersuchungen entwickeln sich in viele Richtungen; überschreiten dadurch die bisherigen Forschungsgrenzen und entdecken neue oder bislang wenig erforschte Felder. Die im Folgenden vorzustellende linguistische Neuerscheinung ist ein Beweis für diese Tendenz, sich dem Neuen zu öffnen, indem sie sich mit der Sprache von Songs eines populären deutschen Rappers mit Migrationshintergrund beschäftigt und diese im Hinblick auf ihre linguistischen Merkmale analysiert. Małgorzata Derecka, die Autorin des im Jahre 2021 erschienenen Buches unter dem Titel ‚Patchworkdeutsch – Sprachlich-kulturelle Interferenzen in den Songtexten von Haftbefehl‘, ist an der Universität Ermland-Masuren in Olsztyn tätig und forscht zu solchen Themenbereichen wie Mehrsprachigkeit, deutsche Jugendsprache und Patchworkdeutsch. Die hier zu besprechende Monographie geht auf die Dissertation von Małgorzata Derecka zurück und wurde in der Reihe ‚Schriften zur diachronen und synchronen Linguistik‘ im Verlag Peter Lang veröffentlicht.

Die Arbeit weist eine klare Struktur auf, indem sie in den theoretischen (vgl. Kapitel 1) und empirischen Teil (Kapitel 2) gegliedert ist. Dem theoretischen Teil gehen die Danksagung und die Einleitung voran. Dem empirischen Teil folgen Resümee, Zusammenfassungen polnischer und englischer Sprache, Bibliographie, Verzeichnisse der Onlinequellen, Abbildungen und Tabellen sowie der Anhang mit den analysierten Liedtexten von Haftbefehl, die die Monographie abrunden. In der Einleitung zu ihren theoretischen Ausführungen spezifiziert die Autorin das Ziel ihrer Arbeit wie folgt: „Die vorliegende Studie setzt sich zum Ziel, die gegenwärtige deutsche Sprache in einer ihrer äußerst provokatorischen Ausprägungen darzustellen – im Gangstarap von Haftbefehl, einem bekannten deutschen Rapper mit Migrationshintergrund“ (S. 12). Wie in der Einleitung festgestellt wird, steht im Mittelpunkt des Interesses dieser Abhandlung das Patchworkartige an der Sprache des Rappers (vgl. S. 12). Am Anfang wird angemerkt, dass sich die Sprache durch Vulgarität auszeichnet und die in den Songtexten aufgegriffenen Inhalte nicht selten beleidigend wirken können. Eindeutig wird allerdings konstatiert, dass die Arbeit nicht darauf abzielt, die Thematik der Texte unter die Lupe zu nehmen und in Bezug auf ihre Botschaft zu beurteilen, „sondern den Reichtum an sprachlichen Ressourcen hervorzuheben und auf die unaufhaltsamen Veränderungen der deutschen Sprache hinzuweisen, auf die große Präsenz dieser

Texte in den Medien einen bedeutenden Einfluss hat“ (S. 12).

Um dem oben genannten Ziel gerecht zu werden, wird das Forschungsobjekt – die Songtexte von Haftbefehl – in einem breiten wissenschaftlichen Rahmen verortet. In diesem Zusammenhang wird bei der Besprechung des theoretischen Hintergrunds zunächst auf den Begriff *Sprache* nach verschiedenen Auffassungen eingegangen. Schon in der Einleitung (S. 12) kommt deutlich zum Ausdruck, dass es schwerfällt, den Terminus *Sprache* umfassend genug, vollständig und vielschichtig zu definieren. In der Fachliteratur lassen sich allerdings zahlreiche Versuche ausfindig machen, das Phänomen *Sprache* zu erfassen, wobei verschiedene Perspektiven bei deren Betrachtung eingenommen werden. Derecka bespricht in ihrer Monographie den Sprachbegriff nach Sapir, Bloomfield, Chomsky, de Saussure und Grucza (vgl. Kapitel 1.1). Durch die Auswahl der Auffassungen wird dem Leser ein breiter Einblick in die Vielfalt gegeben, die Sprache begreifen zu können. Bei den einzelnen Ansätzen handelt es sich vorwiegend um komplexe Theorien, die hierbei vor allem mit Schwerpunkt auf die Gründe der Sprachwandlung und -entwicklung dargestellt werden. Dies erweist sich folglich für die im empirischen Teil der Arbeit erfolgte Untersuchung von Songtexten von größter Relevanz. In diesem Kontext sollte besonders das Kapitel 1.1.6 hervorgehoben werden, in dem das Patchworkdeutsch als eine neue Varietät präsentiert wird. Hierin wird der Versuch unternommen, das gegenwärtige Erscheinungsbild des Deutschen zu charakterisieren und auf aktuelle Prozesse und Erscheinungen (z. B. Migrationsbewegungen, Entwicklung der digitalen Medien) hinzuweisen, die auf die gegenwärtige Ausprägung des Deutschen einen Einfluss haben. Auf der Grundlage der Ausführungen in diesem Kapitel wird die folgende Definition von Patchworkdeutsch vorgeschlagen: „ein Gemix aus mehreren Sprachen, Neu- und Hybridbildungen, Kurzworten und Abkürzungen, Bricolagen, Code-Switching, Eigen- und Ortsnamen aus beinahe der ganzen Welt, zahlreichen Abweichungen von den Grammatik- und Rechtsschreibungsnormen“ (S. 30).

Einen weiteren Themenbereich, der einen Hintergrund für die Analyse im empirischen Teil bildet, stellt das Kapitel 1.2 *Über die sprachlich-kulturelle Interferenz zur erfolgreichen Integration* dar. Dabei wird besonders auf zwei Aspekte fokussiert. Erstens wird gefragt, wie die Integration aus der Perspektive der Betroffenen betrachtet wird. Dabei werden Auszüge aus einem Interview zitiert, das in der Zeitung ‚Die Welt‘ erschienen ist, in dem Menschen mit Migrationshintergrund zur Sprache kommen und über ihre Erfahrungen bezüglich der sprachlich-kulturellen Integration und Interferenz berichten. Zweitens wird in dem Unterkapitel 1.2.2 *Flüchtlingspolitik und ihre Schattierungen* Deutschland im Lichte der statistischen Daten als eines der wichtigsten Aufnahmeländer vorgestellt. In diesem Teil wird auch der Begriff *Flüchtling* als ein zentrales Wort in der Debatte über die Migration aus linguistischer Perspektive besprochen. In Anlehnung an einige Quellen kommt zum Tragen, wie dieser Begriff von den anderen (teils synonym) verwendeten Begriffen wie *Geflüchtete*, *Einwanderer* usw. abzugrenzen ist.

Eine logische Folge des vorausgehenden Kapitels bilden die nachfolgenden Überlegungen über die Mehrsprachigkeit in Deutschland, die hier als Konsequenz der Migrationsbewegung präsentiert werden. Diachron wird die Einwanderung nach Deutschland geschildert, wobei auf ihre Motive, Formen und Ausprägungen Bezug genommen wird. Ausgegangen wird von dem Ansatz der Sprachperioden nach Stedje (1989), mit denen gezeigt wird, welche Sprachkontakte das Deutsche einging und wie diese sein Wortgut beeinflusst haben. Vor dem Hintergrund des Konzepts von Sprachperioden werden eingehender die Migrationsbewegungen in Deutschland seit dem 18. Jh. geschildert (vgl. Kapitel 1.3.2). Unterschieden und besprochen werden die folgenden Migrationsbewegungen: Auswanderungswelle (18. Jh. bis 1914), Einwanderung in den Jahren 1890–1918 (ausgelöst von der Auswanderungswelle), Migrationswelle in der Zwischenkriegszeit, Migration nach dem Zweiten Weltkrieg. Vielerorts wird hervorgehoben, dass sich alle diese Migrationsbewegungen auf die deutsche Sprache ausgewirkt haben. Das Unterkapitel wird mit den Ausführungen über die Identität der Migranten abgeschlossen. Hierbei wird darauf verwiesen, welche Einstellung Migranten bezüglich ihrer Aufnahmeländer haben können. Besonders hervorgehoben wird die Rolle der Sprache als „ein Überbrückungsmittel, das zur Selbstfindung in der neuen Gesellschaft führt“ (S. 62).

Im Weiteren wird verdeutlicht, dass die Sprache der untersuchten Texte von Haftbefehl in vie-

len Punkten der Jugendsprache ähnelt. So wird im nachfolgenden Kapitel der Versuch unternommen, die Jugendsprache zu charakterisieren. Dabei wird gezeigt, welche Bereiche und Aspekte der Jugendsprache die Aufmerksamkeit der Sprachforscher auf sich ziehen. Im Anschluss daran wird Kiezdeutsch, d. h. ein Spezialfall der Jugendsprache, das von jungen Migranten gesprochen wird, unter die Lupe genommen. Dabei wird darauf eingegangen, welche Merkmale dieser Dialekt aufweist und wie er von der deutschen Bevölkerung empfunden wird. Anschließend werden die Merkmale der Jugendsprache mit dem Schwerpunkt auf die Grammatik und Lexik erörtert und exemplifiziert.

Ein Übergangskapitel zum empirischen Teil bildet das Kapitel 1.5 *Zum Phänomen von HipHop*. Die Darstellung dieser Musikrichtung nimmt auch die Hip-Hop-Subkultur in den Blick und bespricht Rap sowie verschiedene Rap-Stile.

Damit wird eine flüssige Überleitung zur empirischen Analyse im Kapitel 2 geschaffen, die mit der Präsentation des Rappers Haftbefehl einsetzt (vgl. Kapitel 2.1). Bei der Darstellung der Person des Rappers und Elemente aus seiner Biographie stützt sich die Autorin insbesondere auf die Auszüge aus seinen Interviews, die einen Einblick in sein Leben und sein Schaffen gewährleisten. Ein besonderes Interesse gilt dabei der Sprache des Rappers, die sehr auffällig ist. Derecka fasst sie als eine Patchworksprache auf, indem sie „eine Mischung aus Fremdsprachen, Dialekten, Slangs und Kurzformen“ (S. 106) darstellt. In der Sprache von Haftbefehl entdeckt sie „fremde Eigennamen, Entlehnungen, Neubildungen, Hybridbildungen (Orthographie und Interpunktion)“ (S. 106), die sie eben als eine Patchworksprache einstufen lassen. Im Weiteren (vgl. Kapitel 2.3) werden methodologisches Vorgehen samt dem Textkorpus und den Thesen vorgestellt. Aus diesem Kapitel geht hervor, dass das Korpus der Untersuchung 20 Songtexte[9] von Haftbefehl bilden, die aus einer größeren Sammlung von Liedtexten dieses Autors zur Analyse bestimmt wurden. Das erste Kriterium, die bei der Aufnahme der Texte ins Korpus entscheidend war, waren die sprachlichen Mittel, die in einem jeweiligen Liedtext vorkommen. Das zweite herangezogene Kriterium bildete die Zeit, in der die Alben mit den jeweiligen Songs herausgegeben wurden. Im Mittelpunkt stand hier das Bestreben, die Kontinuität und eine eventuelle Entwicklung der Patchworksprache des Songwriters verfolgen zu können. Die in der Untersuchung aufgestellten Thesen hängen damit zusammen, die Sprache des Rappers als eine Art Patchwork einstufen zu können, das sich durch verschiedene lexikalisch-stilistische Mittel und Abweichungen im Bereich der Grammatik und Rechtschreibung auszeichnet (vgl. S. 109). Die Autorin setzt entsprechend ihrer Definition der Patchworksprache voraus, auf der lexikalischen Ebene der untersuchten Texte Neubildungen, Hybridbildungen, Code-Switching, Eigen- und Ortsnamen aus verschiedenen Sprachen, Kurzformen nachzuweisen (vgl. S. 109). Außerdem wird angenommen, in den Songtexten zahlreiche Verstöße gegen Grammatik- und Rechtsschreibnormen zu verzeichnen (vgl. S. 109). Um die Thesen überprüfen zu können, bedient sich die Autorin einer semantischen und lexikalisch-grammatischen Textanalyse (S. 109). Die durchgeführte Analyse hat einen qualitativen Charakter.

Aus den formulierten Thesen und dem Ziel der Untersuchung resultiert die Analyse der Texte auf den folgenden Ebenen: grammatikalische, orthographische, lexikalische und semantische Ebene. Die Analyse der grammatikalischen Ebene wird damit eröffnet, auf die Songtexte aus zwei Quellen und die hierin enthaltenen Unterschiede in der Verschriftlichung hinzuweisen. Die Autorin unterstreicht noch einmal, dass die Originaltexte der Songs fehlen (vgl. S. 111), so dass die dem Internet entnommenen Liedtexte in Bezug auf die Schreibung, die Verteilung der Wörter in den Zeilen usw. variieren können, was wiederum einen bestimmten Einfluss auf die Gesamtaussage eines jeweiligen Songs haben kann. Die Erörterung der grammatikalischen Merkmale betrifft hier die Syntax (vgl. Kapitel 2.4.1.1) und die Besonderheiten auf der morphologischen und orthographischen Ebene (vgl. Kapitel 2.4.1.2). Im Bereich der Syntax werden vor allem die im Korpus der Untersuchung nachgewiesenen verschiedenen Typen von Sätzen im Hinblick darauf überprüft, inwieweit sie von der Norm abweichen. Aus der Analyse kristallisiert sich eine interessante und überraschende Tendenz heraus, dass die grammatisch korrekte Wortfolge in den meisten Beispielen für Satzarten (einfache Sätze, zusammengesetzte Sätze mit subordinierenden und koordinierenden Konnektoren, Infinitiv-

[9] Die Autorin weist hier auf Schwierigkeiten hin, die Liedtexte in ihrer Originalform zu finden (vgl. S. 107, auch S. 111).

sätze) beibehalten wird (vgl. S. 116). Im Bereich der Syntax werden allerdings auch andere Mechanismen festgestellt wie z. B. Weglassungen von Subjekten, Prädikaten, Präpositionen, Artikeln. Diesen liegen verschiedene Motive zugrunde, die teils mit dieser Musikgattung und ihren Charakteristika verbunden sind und teils mit der jugendspezifischen Ausdrucksweise zusammenhängen. Andere besondere Züge der Texte, die auf der morphologischen und orthographischen Ebene zum Vorschein kommen, lassen sich vor allem mit der Konjugation des Verbs und mit der Deklination der Pronomen, Substantive und Artikelwörter mit oder ohne Apostroph in Verbindung setzen. Das nächste Unterkapitel befasst sich mit den orthographischen Merkmalen der Texte, wobei zwei Aspekte, d. h. die Interpunktion und Klein-/Großschreibung auf eine besondere Art und Weise hervorstechen. Die Analyse der Zeichensetzung verdeutlicht, dass die Satzzeichen entweder fehlen oder an falschen Stellen gesetzt werden. Die im Teil zur Klein-/Großschreibung angeführten Beispiele illustrieren, dass in vielen Fällen die diesbezüglichen Regeln beachtet werden (z. B. im Falle der Großschreibung von deutschen Nomen, von substantivischen Entlehnungen aus dem Englischen, von substantivischen Übernahmen aus anderen Sprachen wie z. B. aus dem Französischen). Es konnte aber auch gezeigt werden, dass in einigen Fällen gegen die Normen verstoßen wird, indem z. B. Adjektive oder Adverbien mitten im Satz großgeschrieben werden oder indem die Schreibung bestimmter Wörter von Zeile zu Zeile variiert. In einem weiteren Teil zu lexikalischen Merkmalen der Sprache von Haftbefehl setzt sich die Autorin zunächst mit den sog. „Sprach-Erneuerungsmitteln“ (S. 140) auseinander, mit denen bestimmte stilistische Effekte erreicht werden können (z. B. Ironie, Witz, Provokation). Diese manifestieren sich in den erforschten Songtexten vor allem in Form von Neubildungen, Entlehnungen, Hybridbildungen und Kurzformen. Anhand von den Beispielen für diese Mechanismen wird gezeigt, auf welche Art und Weise die sprachlichen Innovationen zum Vorschein kommen. Der nächste Teil des Kapitels zu lexikalischen Merkmalen betrifft einen anderen Aspekt der Songs, nämlich ihre Internationalität, die sich z. B. durch den Gebrauch von Eigennamen manifestiert. Die Verwendung von Eigennamen gibt dem Publikum des Rappers einen Einblick in seine (wirkliche / gedichtete) Welt. Dazu tragen auch verschiedene Typen von Anthroponymen bei, die auf verschiedene Personen (nicht unbedingt aus der Musikbranche, auch Prominente, Politiker usw.) referieren, Markennamen und Automarken, die zeigen, mit welchen Produkten sich der Rapper umgibt. Auf diese Art und Weise entsteht anhand der Songs ein bestimmtes Bild des Rappers, der durch die Welt reist, teure Marken und Luxusautos bevorzugt sowie eine bestimmte Einstellung zu verschiedenen bekannten Personen in seinen Liedern öffentlich äußert. Der analytische Teil der Monographie wird mit dem Kapitel zu Stilmischungen abgeschlossen, in dem verschiedene in den Liedtexten zu beobachtende stilistische Vorgehensweisen thematisiert werden. Es handelt sich hierbei erstens um Bricolage (vgl. Kapitel 2.4.4.1), die darin besteht, ein bestimmtes Element eines kulturellen Bereichs in einen neuen Kontext zu versetzen (S. 178). Zweitens wird über Code-Switching (als „das Umtauschen von Sprache zu Sprache“ (S. 181) verstanden) reflektiert, das einerseits ermöglicht, bestimmte Wörter in Reime zu setzen, und das andererseits auch im Dienste der Hervorhebung oder anderer stilistischer Effekte eingesetzt werden kann.

Der empirische Teil wird mit der Zusammenfassung abgerundet, in dem ein vollständiger Song des thematisierten Songwriters angeführt wird, um zu zeigen, wie die früher separat analysierten sprachlichen Mittel und stilistischen Mechanismen in einem Liedtext miteinander spielen und welchen Effekt sie zusammen erzeugen. Die Teilanalysen der einzelnen sprachlichen Mittel und der zu Ende angegebene vollständige Liedtext lassen die Autorin ihre Thesen über den patchworkartigen Charakter der Sprache von Haftbefehl, die sich in seinen Songtexten niederschlägt, bestätigen.

In dem Resümee reflektiert die Autorin über die Sprachveränderungen und Sprachentwicklung. Ihre Untersuchung der Patchworksprache von Haftbefehl betrachtet sie als einen „Beitrag zur Erforschung der gegenwärtigen Sprache“ (S. 194). Wie sie feststellt, handelt es sich um eine Moment-Aufnahme der deutschen Sprache, die einen bestimmten Ausschnitt widerspiegelt. Mit dem Resümee wird die Monographie abgeschlossen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Małgorzata Derecka in ihrer Monographie ein sehr spannendes Thema aufgreift. Die Untersuchung der Songtexte eines Musikers, der eine markante Musikrichtung repräsentiert, gibt dem Leser eine breite Einsicht in die gestalterischen Mittel, sti-

listische Mechanismen und Ausdrucksformen des gegenwärtigen deutschen Raps. In der Studie von Małgorzata Derecka wird das Thema vor dem Hintergrund der Migration, der damit zusammenhängenden Mehrsprachigkeit und des Sprachwandels beleuchtet, was die Arbeit linguistisch sehr interessant macht.

Literaturverzeichnis

Stedje, Astrid (1989): *Deutsche Sprache gestern und heute: Einführung in die Sprachgeschichte und Sprachkunde*. München.

Marcelina KAŁASZNIK

Grimm, Angela / Cristante, Valentina (2022): *Deutsch als Zweitsprache – DaZ*. [*Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik*, Bd. 28], Heidelberg: Universitätsverlag Winter. 100 S. ISBN 978-3-8253-4908-0.

Beim Verfassen mancher Werke stellen sich Autor*innen die Frage, ob sie das Werk kürzer, aber obeflächlicher, oder ausfürlicher, aber länger konzipieren. Das Buch ‚Deutsch als Zweitsprache – DaZ' erbringt einen Beweis dafür, dass kein suboptimaler Kompromis gesucht werden muss und aufschlussreiche Werke nicht unbedingt lange sein müssen. Aus 100 Seiten gewinnen die Rezipient*innen eine fundierte Einsicht ins Thema, ohne wichtigen Informationen beraubt zu werden.

Das Buch eignet sich vor allem für Studierende in Lehramtsstudiengängen, aber dieser Rezipient*innenkreis ist bestimmt nicht der einzige. Das Buch ist auf verständliche Weise geschrieben und erklärt werden unter anderem einige Grundbegriffe im zum Verstehen notwendigen Umfang (wie z. B. gesteuerter und ungesteuerter Spracherwerb, S. 5), sodass auch Menschen ohne didaktische und linguistische Vorkenntnisse vom Buch schöpfen können. Obwohl der DaZ-Spracherwerb im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, können auch die DaF-Unterrichtenden und -Studierenden vom Buch profitieren. Sie können z. B. diese zwei Teilgebiete der Deutschvermittlung besser vergleichen, sich für Unterschiede zwischen einzelnen Begriffen sensibilisieren usw.

Nach den Autorinnen selbst besteht der größte Beitrag des Buches darin, dass es den Zweitsprachenerwerb des Deutschen aus einer linguistischen Perspektive betrachtet, wodurch die Lücke in der Literatur für Studierende gefüllt ist (vgl. Vorwort). Ganz bestimmt lässt sich das Buch zugleich aus weiteren Gründen als nutzbringend bezeichnen, wie aus Folgendem hervorgeht.

Das Buch beinhaltet neun Kapitel. Das erste Kapitel mit einer Kernbedeutung stellt eine Antwort auf die Frage dar, die im Titel des Kapitels selbst gestellt wird und die wohl die Frage der meisten Leser*innen widerspiegelt: ‚Kinder mit Deutsch als Zweitsprache – wer ist das?' Nach kurzer Vorstellung der Disziplinentwicklung werden verschiedene Begriffe und Konzepte der Mehrsprachigkeit verglichen, die sich im Laufe der Forschung etabliert haben. Das hilft Leser*innen in der Orientierung in den einzelnen Kategorien („bilingual", „simultan-bilingual", „sukzessiv-bilingual", „DaZ", „DaF", S. 3–5).

Zugleich wird klar abgegrenzt, dass unter dem Begriff „DaZ" im Titel des Buches solche Kinder gemeint werden, [...] „die im Alter von zwei bis vier Jahren begonnen haben, Deutsch zusätzlich zu ihrer L1 zu erwerben" (S. 5). Des Weiteren werden Mythen zu Mehrsprachigkeit ins rechte Gleis gebracht und typische Phänomene der Mehrsprachigkeit („Sprachkontakt und Sprachwandel", „Sprachdominanz", „Sprachmischungen und Code-Switching", „Transfer", „urbane Jugendsprachen", S. 6–15) definiert. Hilfreich ist auch das von Grosjean (1998) übernommene Schema des „Kontinuums der Sprachmodi" (S. 12) zur Unterstützung der Übersichtlichkeit.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem Thema ‚Kinder mit DaZ im deutschen Bildungssystem'. Es wird erstens betont, dass mit den schlechteren Leistungen der Schüler*innen mit DaZ nicht unbedingt deren Migrationshintergrund, sondern die schlechtere sozio-ökonomische Situation der Familie (die sehr häufig gerade einen Migrationshintergrund haben) zusammenhängen kann. Zweitens wird die zusammenhängende Problematik der Bildungssprache als einer Leistungsvoraussetzung einbezogen und an einem konkreten Beispielstext skizziert, wobei die einzelnen Merkmale der Bildungssprache systematisch in einer Tabelle aufgelistet werden (S. 20).

Im dritten Kapitel beleuchten die Autorinnen die Faktoren, die den DaZ-Erwerb beeinflussen. Dieses Kapitel ist unter anderem deswegen wichtig, dass hier der kontroverse Einflussfaktor „Alter bei Erwerbsbeginn" analysiert wird und verschiedene Theorien vorgestellt werden, die die Existenz

einer „kritischen Periode“ bzw. „sensibler Phasen“ (S. 24–25) annehmen oder ablehnen.

Das vierte Kapitel behandelt die Theorien, die auf verschiedene Art und Weise den (Zweit-) Spracherwerb modellieren. Man erfährt in einer verständlichen Form, worin sich die Theorien zum Zweitspracherwerb (eher gedacht für erwachsene Zweisprachlerner*innen) und Erstspracherwerb (eher gedacht für den Erwerb von kindlichen Zweitsprachlerner*innen) unterscheiden, wobei ein größerer Raum den nativistischen und konstruktivistischen Ansätzen zum Erstspracherwerb (S. 31–33) gewidmet wird.

Das fünfte Kapitel mit einem breit gefassten Titel ‚Eine (Zweit-)Sprache erwerben‘ geht auf Deutsch als Sprache und ihre typischen Merkmale ein, die den DaZ-Lernenden gerade Probleme verursachen. Vor allem wird der Volksspruch „wenn man schon zwei Sprachen gelernt hat, lernt sich eine weitere Sprache besser“ (S. 35–36) wissenschaftlich analysiert und diese Aussage wird präzisiert, indem die sprachliche Entwicklung in drei Aspekte zerlegt und einzeln betrachtet wird („Erwerbsgeschwindigkeit“, „Erwerbsmuster“, „Erreichen muttersprachlicher Kompetenz“, S. 36–38).

Das sechste Kapitel untersucht bei DaZ--Lernenden vertieft ihre Wahrnehmung oder Verständnis einerseits und Produktion andererseits von Sprachmitteln auf einzelnen sprachlichen Ebenen: „Phonologie“, „Wortschatz“, „Syntax und Morphologie“, „Semantik und Pragmatik“ (S. 40–56). Die Problematik wird an zahlreichen Beispielwörtern und -sätzen dargestellt, die typische Fehler bei einzelnen Gruppen der Lernenden oder in einzelnen Phasen des Erwerbs verdeutlichen.

Der schon im sechsten Kapitel erwähnte Begriff „Sprachstandsdiagnostik“ wird im siebten Kapitel weiter ausgeführt. Rezipient*innen werden mit Komplikationen konfrontiert, die der Durchführung einer Sprachstandsdiagnostik bei Kindern mit DaZ im Wege stehen (können). In diesem Zusammenhang werden Anforderungen an Diagnoseverfahren spezifiziert. Hierauf werden verschiedene Verfahrensarten („Schätz- und Beobachtungsverfahren“, „Profilanalysen“, „normiertes Testverfahren“, S. 62–65) zusammen mit ihren Vor- und Nachteilen thematisiert.

Im achten Kapitel liegt die Sprachförderung als ein wesentliches Phänomen im deutschen Bildungswesen im Fokus. Vor allem wird skizziert, welche Kompetenzen die Fördernden aufweisen sollen und wie die Sprachfördereinheiten geplant, durchgeführt und reflektiert werden sollen.

Das neunte Kapitel eignet sich neben Sprachdidaktiker*innen, Lehrenden und Studierenden gleichzeitig für Eltern, Ärzte und weitere vom Schulwesen Außenstehende, weil hier erläutert wird, welche Sprachentwicklung, sprachliche Handlungen und Fehler bei Kindern mit DaZ als eine Sprachentwicklungsstörung einzustufen und welche jedoch normal sind. Da Kinder mit DaZ von Natur aus verschieden sind und mehrere Faktoren, Merkmale und Störungen auf einzelnen Sprachebenen kontrolliert werden müssen, um eine richtige Diagnose festzustellen, wird vor vorzeitigen/unbegründeten Fehlschlüssen in beiden Richtungen (Einschätzung gesunder Kinder als kranker und umgekehrt) gewarnt (S. 81).

Die Übersicht der Kapitel zeigt deutlich, dass deren Aufbau durchdacht ist und sie aneinander logisch anknüpfen: Meistens eröffnet jeweils ein Kapitel eine Leerstelle zur Ergänzung im nächsten Kapitel oder wirft weitere Fragen auf, die in nächsten Kapiteln beantwortet werden können.

Das Buch weist darüber hinaus weitere inhaltliche Positiva auf. Trotz relativer Kürze sind die Kapitel reich an Informationen und stellen den Leser*innen einen aktuellen Stand der Forschung vor, indem von einer großen Menge an Sekundärliteratur geschöpft wurde. Die Autorinnen beschreiben nicht nur Tatsachen, die schon ermittelt wurden, sondern geben bei den einzelnen Themen auch an, welche Teilgebiete „weiße Stellen“ in der Forschung darstellen, sodass dieses Buch mehrere Impulse zur weiteren Forschung bietet.

Manche Termini werden sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch verfasst, Studierende können sich deswegen bei weiterem Studium in der englischsprachigen Literatur gut auskennen. Die Theorie wird um viele anschauliche Beispiele aus der Praxis bereichert. Am Ende jedes Kapitels werden die wichtigsten Informationen zusammengefasst und mit Aufgaben, Grundbegriffen und einer Liste weiterführender Literatur begleitet.

Die Rezeption der neuen Kenntnisse wird überdies durch Positiva auf der formalen Ebene erleichert. Einzelne Kapitel werden systematisch in weitere Unterkapitel gegliedert. Dank einer effektiven typographischen Bearbeitung können sich Leser*innen im Buch gut orientieren. Relevante Stichwörter, deutsche und fremdsprachige Termini, Formeln und Zwischenüberschriften sind

durch Kursivschrift oder Fettdruck markiert. Bei Auszählungen werden einzelne Angaben mithilfe schwarzer Kästchen angedeutet. Spezielle Passagen wie empfohlene Literatur und Aufgaben sind durch eine kleinere Schrift (und Aufgaben noch durch schwarze Linien) vom anderen Text optisch abgegrenzt. Auf der anderen Seite ist der Text durch auffällige Markierungen nicht überladen und diese eher bescheidene Hervorhebung ermöglicht den Studierenden, beim Studium eigene Markierungen bei den für sie relevanten Wörtern/Passagen z. B. mit einem Farbstift durchzuführen.

Auf zusammenhängende Informationen wird jeweils mithilfe der Unterkapitelnummer in Klammern hingewiesen, sodass man nicht vergeblich blättern und mühsam überlegen muss, wo man die Informationen schon gesehen hat, wenn man darauf zurückkommen will. Die Verbundenheit der Kapitel durch Querhinweise zwingt Leser*innen nicht, das Buch von Anfang bis Ende kontinuierlich zu lesen, sondern hilft, die zusammenhängenden Teilthemen nach Bedürfnis zu selektieren. Obwohl es sich um ein relativ kurzes Werk handelt, fehlen Glossar und Sachregister nicht, die eine gute Übersicht und Orientierung gewährleisten.

Man müsste lange nach Verbesserungsvorschlägen suchen. Eventuell überrascht ein bisschen, dass sich am Ende des ganzen Buches keine Zusammenfassung befindet, weil jedes Kapitel des Buches eine Zusammenfassung beinhaltet. Diese Kleinigkeit ist leicht zu „verzeihen“, denn man ist so motiviert, sich eine eigene Gesamtzusammenfassung zusammenzustellen. Vielleicht war es auch die Absicht der Autorinnen.

Des Weiteren könnten noch Fragen am Ende des Buches als eine komplexe Wiederholung stehen. Auf der anderen Seite ist positiv zu bewerten, dass diese „didaktischen“ Teile keinen dominanten Bestandteil des Buchs darstellen, sodass das Buch nicht zu sehr als ein Lehrwerk wirkt und andere Leser*innen als Studierende dadurch beim Lesen nicht stört.

Abschließend lässt sich konstatieren, dass – wie nicht nur aus diesem Werk folgt – die Problematik der Mehrsprachigkeit sehr komplex ist. Umso mehr kann man bewundern, wie den Autorinnen gelungen ist, verschiedene Aspekte und Herangehensweisen unter einen Hut zu bringen und den Leser*innen eine anregende Informationsquelle in einem sympathischen Format vorzulegen. Kurz gesagt im Einklang mit dem Thema: Dieses Buch is very good.

Eva POLÁŠKOVÁ

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Mgr. Michal DVORECKÝ, Ph.D.
Universität Wien
Institut für Germanistik
Universitätsring 1
A_1090 Wien
E-Mail: michal.dvorecky@univie.ac.at

ao. Univ.-Prof. tit. Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter ERNST
Universität Wien
Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät
Institut für Germanistik
Universitätsring 1
1010 Wien Österreich
E-Mail: peter.ernst@univie.ac.at

Mgr. Helena HRADÍLKOVÁ
Masaryk Universität Brünn
Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur
Poříčí 9
CZ_603 00 Brno
E-Mail: hradilkova@ped.muni.cz

doc. Mgr. Jana HRDLIČKOVÁ, Ph.D.
Jan-Evangelista-Purkyně-Universität Ústí nad Labem
Philosophische Fakultät
Institut für Germanistik
Pasteurova 3571/13
CZ-400 96 Ústí nad Labem
E-Mail: jhrdlickova@yahoo.de

RNDr. Veronika JURKOVÁ
Pavol-Jozef-Šafárik-Universität in Košice
Naturwissenschaftliche Fakultät
Institut für Mathematikwissenschaften
Jesenná 5
SK-040 01 Košice
E-Mail: nika.kopcova@gmail.com

Dr. Marcelina KAŁASZNIK
Universität Wrocław
Philologische Fakultät
Institut für Germanistik
Pl. Nankiera 15b
50-140 Wrocław
E-Mail: marcelina.kalasznik@uwr.edu.pl

Dr. Michaela KOVÁČOVÁ
Pavol-Jozef-Šafárik-Universität in Košice
Philosophische Fakultät
Lehrstuhl für Germanistik
Moyzesova 9
SK-040 01 Košice
E-Mail: michaela.kovacova@seznam.cz

Univ.-Prof. Dr. Andjelka KRSTANOVIĆ
Universität Banja Luka
Philologische Fakultät
Lehrstuhl für Germanistik
Vojvode Petra Bojovića 1A
BiH-78 000 Banja Luka
E-Mail: andjelka.krstanovic-jankovic@flf.unibl.org

Mgr. Pavla MAREČKOVÁ, Ph.D.
Masaryk Universität Brünn
Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur
Poříčí 9
CZ_603 00 Brno
E-Mail: p.mareckova@ped.muni.cz

Mgr. Nikola MIZEROVÁ, Ph.D.
Technische Universität in Liberec
Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für deutsche Sprache
Studentská 1402/2
CZ-461 17 Liberec
E-Mail: nikola.mizerova@tul.cz

Mgr. Martin MOSTÝN, Ph.D.
Universität Ostrava Philosophische
Fakultät Lehrstuhl für Germanistik
Reální 5
CZ-701 03 Ostrava
E-Mail: martin.mostyn@osu.cz

Mgr. Eva POLÁŠKOVÁ, Ph.D.
Universität Ostrava
Philosophische Fakultät
Lehrstuhl für Germanistik
Reální 5
CZ-701 03 Ostrava
E-Mail: eva.polaskova@osu.cz

Mgr. David POLČÁK
Universität Ostrava
Philosophische Fakultät
Lehrstuhl für Germanistik
Reální 1476/5
Moravská Ostrava
CZ-702 00 Ostrava 2
E-Mail: a19607@student.osu.cz

Dipl.-Päd. Dr. Anke SENNEMA, MA
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Deutsches Institut
Jakob-Welder-Weg 18
D_55128 Mainz
E-Mail: asennema@uni-mainz.de

Prof. Dr. phil. PhDr. Karsten RINAS
Palacký-Universität
Philosophische Fakultät
Lehrstuhl für Germanistik
Křížkovského 10
CZ - 771 80 Olomouc
E-Mail: karsten.rinas@upol.cz

ACTA FACULTATIS PHILOSOPHICAE
UNIVERSITATIS OSTRAVIENSIS

STUDIA GERMANISTICA

Nr. 30/2022

Vydala Ostravská univerzita
Dvořákova 7, 701 03 Ostrava

Adresa redakce/
Adresse der Redaktion: Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Ostravská univerzita
Reální 3
701 03 Ostrava
Česká republika
e-mail: lenka.vankova@osu.cz

Příspěvky/Beiträge: studiagermanistica@osu.cz

Objednávka/Bestellung: Univerzitní obchod a knihkupectví,
Ostravská univerzita
Mlýnská 5
Ostrava 1
Česká republika
e-mail: oushop@osu.cz

Informace o předplatném časopisu jsou dostupné na adrese/
Informationen zum Abonnement sind unter *studiagermanistica.osu.eu* zu finden.

Pokyny pro autory/
Hinweise für Beitragende: *studiagermanistica.osu.eu/instructions-for-authors/*

Technická redakce/
Technische Redaktion: Mgr. Martin Mostýn, Ph.D.
MgA. Helena Hankeová
Obálka/Umschlag: Mgr. Tomáš Rucki
Počet stran/Seitenzahl: 140

Místo vydání/Ort: Ostrava

Informace o nabídce titulu vydaných Ostravskou univerzitou jsou k dispozici na webu
Univerzitního obchodu a knihkupectví*: http://oushop.osu.cz*

Reg. č. MK ČR E 18718

ISSN 2571-0273 (online)