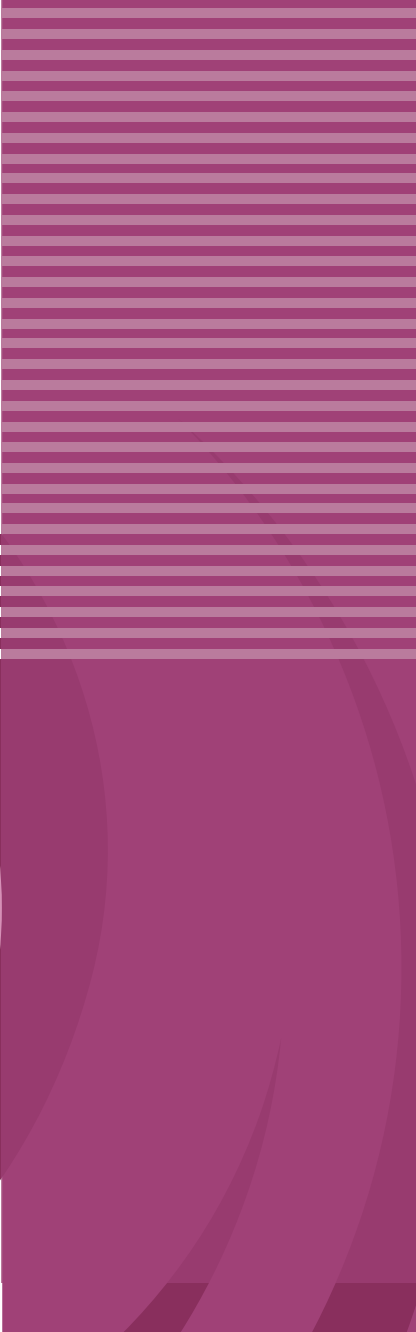


ACTA FACULTATIS PHILOSOPHICAE  
UNIVERSITATIS OSTRAVIENSIS



# STUDIA GERMANISTICA

Nr. 35/2024





**ACTA FACULTATIS PHILOSOPHICAE  
UNIVERSITATIS OSTRAVIENSIS**



**UNIVERSITY  
OF OSTRAVA**

# **STUDIA GERMANISTICA**

**Nr. 35/2024**



---

# Inhalt

## SPRACHWISSENSCHAFT

Ein realistischer Blick auf das Deutsche (nicht nur) als Wissenschaftssprache <i>LUDWIG M. EICHINGER</i> .....	5
Sprechende Namen in den Kinder- und Hausmärchen und ihre tschechischen Äquivalente <i>HANA MENCLOVÁ</i> .....	15
Das tschechische Kindergedicht ‚Polámal se mraveneček‘. Eine deutsche Nachdichtung <i>ANNETTE MUSCHNER</i> .....	33
Zwischen Distanz und Nähe: Stilwandel in deutschen und tschechischen Schul-Briefstellern der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts <i>KARSTEN RINAS</i> .....	53
Fachwortschatz in den Groß-Ullersdorfer Hexenverhörprotokollen aus den 70er Jahren des 17. Jahrhunderts <i>LIBUŠE SPÁČILOVÁ</i> .....	73
Linguistischer Fachwortschatz in der Allgemeinsprache <i>CLAUDIA WICH-REIF</i> .....	91

## LITERATURWISSENSCHAFT

Das novellistische Werk des Schriftstellers Max Ring am Beispiel der Novelle ‚Angelika‘ <i>IRENA ŠEBESTOVÁ</i> .....	105
Westschlesisches Heiligtum der Musen und Grazien. Das Schloss Rosswald in literatur- und kulturgeschichtlicher Perspektive <i>IVETA ZLÁ / NELLI NIESSNEROVÁ</i> .....	115

## DIDAKTIK

Jugendliche und literarische Texte. Lesepräferenzen der Generation Z im Kontext des DaF-Unterrichts <i>IVICA KOLEČÁNI LENČOVÁ / MÁRIA DOVIČÁK</i> .....	125
Mediation im Lehramtsstudium Deutsch als Fremdsprache. Reflexion durch Fokusinterviews und Tagebücher <i>PAVLA MAREČKOVÁ</i> .....	141

## BUCHBESPRECHUNGEN

Kolečáni Lenčová, Ivica / Molnárová, Eva (2024): Visual Literacy v cudzojazyčnej edukácii [Visual Literacy im Fremdsprachenunterricht] <i>MICHAELA KOVÁČOVÁ</i> .....	159
Šebestová, Irena / Zlá, Iveta (Hrsg.) (2023): Form und Funktion im literarischen Kontext <i>ĽUDOVÍT PETRAŠKO</i> .....	160
Hana Svobodová (2024): Sprachkontakt, Bevölkerungsaustausch und Sprachwechsel nach 1945. Am Beispiel von Braunau/Broumov in Böhmen <i>LENKA VAŇKOVÁ</i> .....	161



# Ein realistischer Blick auf das Deutsche (nicht nur) als Wissenschaftssprache

*Ludwig M. EICHINGER*

## **Abstract**

A realistic look at German (not only) as a scientific language

During the 19th century German became similar to French and English in its general importance. This position was largely due to the influence of the newly reformed system of education and research in which German speaking countries played an important role. Obviously, things have changed since then, the use of German nowadays reflects its status as a large European language, with the international language being English. This change in status is often seen as a fundamental loss. But, taking into account all the prerequisites and historical developments of the linguistic landscape, German has been rather successful. Arguments for this position – and corresponding facts - are presented in the following paper.

**Key words:** German, standard language, language policy, scientific language

**ORCID:** 0000-0003-4876-2103

**Contact:** University of Ostrava, ludwig.eichinger@icloud.com

**DOI:** 10.15452/StudiaGermanistica.2024.35.0001

## **1. Worauf man sich bezieht**

### **1.1 Was ist realistisch**

Die Aufforderung, doch einmal realistisch zu sein, verspricht zumeist nichts Gutes. Sie setzt voraus, man habe erkennbar eine unangemessen positive Sicht der Dinge, um die es gerade geht.

So ist denn auch die Diskussion um den jetzigen Zustand der deutschen Sprache und zu ihrer vergangenen wie erwartbaren Entwicklung sehr bemüht, in diesem Sinne realistisch zu sein. Praktisch heißt das sehr oft, dass die Geschichte der deutschen Sprachwelt, wie wir sie kennen, als Geschichte von Verlusten, also von einer wahrgenommenen und zu bedauernden Verschlechterung, erzählt wird. Ohne jeden Zweifel gibt es Veränderungen, die man allein betrachtet als das Verschwinden von etwas verstehen kann, und die dann als Verschlechterung oder Verlust beklagt werden.

Gerade wenn es um die heutige Bedeutung des Deutschen als Sprache der Wissenschaft oder der Wissenschaften geht, wird gerne beklagt, dass sie nicht mehr dieselbe sei wie früher, es wird ein gravierender Bruch in einer sozialen Praxis wahrgenommen (s. Reckwitz 2024:42). Der Rückgang

des Gebrauchs des Deutschen in diesem Bereich gilt als paradigmatisch für negative Tendenzen der Entwicklung des Deutschen insgesamt und kann als prototypische Instanz eines entsprechenden kulturellen, aber auch eines Statusverlustes gelesen werden. Wie weit das eine realistische Interpretation ist, wollen wir im Folgenden etwas genauer besprechen; mit der neueren Diskussion über Realismus, wie sie etwa Markus Gabriel (s. z. B. Gabriel 2014:193) betreibt und auch mit den umfänglichen Überlegungen, die Andreas Reckwitz in seinem Verlust-Buch anstellt, gehören diese Verlustnarrationen selbst als Faktoren zu einem realistischen Blick auf die Entwicklung des ausgebildeten Neuhochdeutschen, deren entscheidende Phase mit einer Vielzahl von Veränderungen und einem großen Umschwung in der allgemeinen Geltung des Deutschen vor etwas 250 Jahre beginnt.

## 1.2 Die Emanzipation des Deutschen im europäischen Kontext

### 1.2.1 Der Weg

Auf das Ende des 18. Jahrhunderts zu hatte man eine Form, einen Platz und eine argumentative Basis gefunden, um sich als ein relevanter Mitspieler unter den Großen der europäischen Sprachlandschaft zu positionieren. Die Form war eine weithin akzeptierte Ausgleichsform des damals so genannten Hochdeutschen, der Platz war die mehr und mehr bürgerlich geprägte Öffentlichkeit und die argumentative Basis war der sprachliche Erfolg in einer Vielzahl von gesellschaftlichen Bereichen, von der Literatur über die Pädagogik und Philosophie bis zum Rechtswesen.

Als Maßstab für den Gewinn eines angemessenen Status galt der Zustand des Französischen und des Lateinischen. Verbunden war das mit der allmählich immer dominanter werdenden Geltung einer bürgerlichen im damaligen Sinn „politischen“ Öffentlichkeit – unter feudalen Organisationsformen. Der sprachlichen Form, auf die man sich geeinigt hatte, und den Textformen und -stile, die sich allmählich herausbildeten, traute man zu, in angemessener Weise in der damals ganz eurozentrischen Welt mit den Großen, dem Englischen und dem Französischen (und mit der alten Wissenschaftssprache Latein) mitzuspielen (vgl. Eichinger 2017). Manch einer sieht mit diesen Entwicklungen geradezu das Ende einer idealen Entwicklung gekommen und wünscht sich, es sei damit eine Art Ende der Geschichte erreicht. So stellt Johann Christoph Gottsched, wirkmächtigster Grammatiker der entsprechenden Normierung fest, allerdings nicht völlig ernsthaft:

„Aus dieser Ursache nun wäre es zu wünschen, daß unsere Sprache bey der itzigen Art, sie zu reden und zu schreiben, erhalten werden könnte; weil sie, allem Ansehen nach, denjenigen Grad an Vollkommenheit erreicht zu haben scheint, worinnen sie zu allen Vorfällen und Absichten einer ausgearbeiteten und artigen Sprache geschickt und bequem ist.“ (Gottsched 1762:55–56).

Und tatsächlich orientieren sich auch die großen Autoren der später als klassisch betrachteten deutschen Literatur an den neu gefundenen Übereinkünften. So lernen wir, aus einem Brief Johann Wolfgang Goethes an Friedrich Schiller, dass beide (wie andere auch, etwa Jean Paul; zur kritischen Sicht Klopstocks s. Eichinger 1990:89) z. B. sich an Johann Christoph Adelungs ‚Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart‘ orientierten, was strittige Wortschatzfragen angeht. Dass Goethe selbst im Studium der Sprache halber zu Gellert nach Leipzig geschickt wurde (und auch Gottsched noch traf), ist eine passende Fußnote dazu (vgl. insgesamt Eichinger 1990).

Hier schicke ich meinen Adelung; verzeihen Sie daß ich den Ihrigen wohleingepackt an Voß geschickt habe, der dessen zu einer Recension von Klopstocks Grammatischen Gesprächen höchst nöthig bedurfte. (Goethe an Schiller, 26.1.1804; Briefwechsel 1829:257–258)

Kenntnis und Gebrauch dieser Sprachform verbeitern sich aber weit über diese sprachlichen Eliten hinaus; die zunehmende Möglichkeit, solch eine Sprachform zu gebrauchen, reflektiert wie gesagt die Durchsetzung des Bürgertums in der Öffentlichkeit. Auch der dramatische Ausbau der Schulpflicht in den deutschsprachigen Staaten und Herrschaften – wir befinden uns ja gerade in einer Phase, die für den deutschen Sprachraum als die pädagogischen Jahrzehnte apostrophiert



wird– trägt zur Popularisierung ihres Gebrauchs und der Verfestigung der gewonnenen Normen bei (s. Osterhammel 2009:1118–1122, 1131–1132). Die Entwicklung hier ist offenbar recht dynamisch.

Schon im Jahr 1817 kann dann Goethe feststellen, die deutsche Sprache habe nunmehr aufgrund der Bemühungen des 18. Jahrhunderts einen Zustand erreicht und in ihrer solcherart ausgebildeten Form eine solche Verbreitung erfahren, dass nunmehr alle Bedürfnisse einer bürgerlichen Öffentlichkeit mit ihr erfüllt werden könnten (vgl. sozialhistorisch Wehler 1989:239–240).

„Wir geben gerne zu, daß jeder Deutsche seine vollkommene Ausbildung innerhalb unserer Sprache ohne irgend eine fremde Beihülfe hinreichend gewinnen könne. Dieß verdanken wir einzelnen vielseitigen Bemühungen des vergangenen Jahrhunderts, welche nunmehr der ganzen Nation, besonders aber einem gewissen Mittelstand zu Gute gehn, wie ich ihn im besten Sinne des Wortes nennen möchte.“ (Goethe 1817 [1902]: 115–116)

Aus der Sicht des 18. Jahrhunderts könnte man sagen, die deutsche Sprache habe damit mit dem Französischen und dem Englischen – das damals aber nicht so sehr als Konkurrent im Fokus stand, aber für Status und Form der deutschen Aufklärung durchaus eine Rolle spielte – gleichgezogen. Das stimmt zweifellos im nationalen Raum der deutschsprachigen politischen Einheiten und im Hinblick auf das gegenseitige Verhältnis der drei großen europäischen Sprachen einer europazentrierten Welt.

Es gibt aber dann doch deutliche Unterschiede in den Voraussetzungen der drei Sprachen, die längerfristig zum Tragen kommen und in unterschiedliche Wege der Entwicklung weisen. Denn zweifellos waren das Deutsche, das Englische und das Französische die drei dominanten Sprachen auf dem Wege der – eurozentrischen, imperialistischen und national grundierten – Verwandlung der Welt im 19. Jahrhundert, wie das Jürgen Osterhammel in seinem Buch mit diesem Titel genau und im Detail dokumentiert (s. Osterhammel 2009:1109–1110). Das zeigt unter anderem ihr Rang als die klassischen Schulfremdsprachen, die sie bis heute in Europa darstellen.

Tatsächlich wurde aber mit der Schaffung der Möglichkeit für das Deutsche, Alles angemessen und wohlgeordnet erfassen zu können, lediglich eine der Voraussetzungen dafür geschaffen, überhaupt international wahrgenommen werden zu können. Und natürlich gehört dazu, dass das Deutsche zu dieser Zeit Neues und Interessantes – ja einen eigenen wissenschaftlichen Denkstil (im Sinne von Fleck 1935) – in die Diskussion einbringen konnte. Wie immer man das genau bemessen will, die Dinge haben sich seither ganz entschieden verschoben. Die Fokussierung auf diese positive „Hochzeit“ des Deutschen sieht von den Bedingungen ab, die schon während der „Erfolgsphase“ des 19. Jahrhunderts die Weiterentwicklung der Sprachenlandschaft prägen.

## 2. Die Rolle der Wissenschaftssprache

### 2.1 Die deutsche Sprache als Medium fachlichen Wissens

Was das Deutsche angeht, so kann man dafür auf zwei Faktoren verweisen, die seinen Status und seine weitere Entwicklung prägen und bei den beiden anderen „großen“ Sprachen des 19. Jahrhunderts nicht so gelten.

Der eine Unterschied zu den anderen beiden Sprachen ist, dass die Festigung der deutschen Hochsprache einigermäßen gleichzeitig mit einem wissenschaftlichen Aufschwung und mit einer Umdefinition und Umorganisation von wissenschaftlicher Tätigkeit übereinkam, die vom deutschen Sprachraum ausging und sich als höchst erfolgreiche Innovation erwies (s. Osterhammel 2009: 1140–41, 1157). Während das Französische im 18. Jahrhundert auch als Sprache der Wissenschaft noch als vorbildhaft gilt (s. Osterhammel 2009:1110) – man denke an die große *Encyclopédie* – und das Englische eher beiläufig diesen Platz als Repräsentant einer alternativen – pragmatischen – Form der Aufklärung einnimmt, wird das Fehlen entsprechender Möglichkeiten im Deutschen seit dem Beginn des 18. Jahrhunderts beklagt. Prominent werden diese Klage und entsprechende Forderungen durch Gottfried Wilhelm Leibniz vorgetragen, wenn auch seine entsprechenden deutschsprachigen Schriften erst posthum erscheinen. Er selbst schreibt (fast immer) Lateinisch und Französisch.

„Alles studiren und lesen soll künfftig meistens in teutschen büchern geschehen, auch was man schreibt, teutsch antworten. Im reden und schreiben muss man sich zu kurzen wohl geschlossenen periodis gewöhnen, die flickwörther meiden, denen wörthern liecht und krafft geben. Allezeit also reden, wie es gleich zu papier gebracht werden könnte. Die gebrauchlichsten formeln und redensarten sich wohl einbilden, damit sie ungezwungen und von selbstn fließen.“ (Leibniz 1999: 2703)

Nicht zuletzt die Preußische Akademie der Wissenschaften im Jahr 1700, die Leibniz auf den Weg gebracht hatte, orientierte sich an diesem Ziel, wenn auch nicht von Anfang der Planung an. Sie ging dann aber schnell wieder zum Französischen über – und nicht zuletzt der dann herrschende Friedrich Wilhelm I war von den neuen Ideen nicht sehr angetan. Er zog ihren realen Nutzen stark in Zweifel. Das führte nicht zuletzt zu einer Umverteilung der Finanzmittel, die der König eigenhändig in einer Form anordnete, die auch als ein Beispiel für die damaligen Mühen mit dem Deutschen angesehen werden kann (vgl. insgesamt Harnack 1901).

„Leibnitz soll hinführo 300 thlr. haben, der Secretarius 200 thlr. hinführo, [...] Diese 1000 sollen dem Gundelsheim quartaliter mit 250 thlr. gezahlet werden vor meine angerichtete Sossissiaetaet [gemeint: Collegium medicum/L.E.], die Viell. nützl[icher] ist als diese narrenpossen. Meine Sossiaet ist vor der weldt und Menschenbeste, die andehre nichts als der Dollen menschen Ihre curieusitet Dieses ist mein Wille sonder Remonstracion und soll der Ober Marechall ausfertiechen lassen.“ (Harnack 1901:150 (Friedrich Wilhelm I, eigenhändig)

Die gerade zitierten Texte weisen auf zwei Aspekte, die den Gebrauch des Deutschen als Sprache, die man in öffentlichen Kontexten gebrauchen könnte, einschränkten. Bei Leibniz geht es darum, dass sie noch der formalen Weiterentwicklung und der Übung in neuen Texttypen bedürfe. Die Gestalt des Schreibens von Friedrich Wilhelm spiegelt auch den Tatbestand, dass das Deutsche in den herrschenden Kreisen der Gesellschaft noch nicht als eine Sprache angesehen wurde, die man in geordneter Weise gebrauchen könnte oder sollte (s. Martus 2015:306–307; Eichinger 2023:215–221).

Aber jedenfalls hatten die gebündelten Initiativen zum Voranbringen der Deutschen, die sich seit den 1720er Jahren beobachten lassen (vgl. Eichinger 2023; auch Eichinger 1990), zur Folge, dass wie geschildert, im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts – der vielfältig besprochenen „Sattelzeit“ hin zu einer bürgerlich-republikanisch geprägten Diskurswelt (vgl. z. B. Wehler 1987:204; Eichinger 1990:75–76) – eine weithin akzeptierte gemeinsame hochsprachliche Form des Deutschen erreicht war und benutzt wurde.

Die Durchsetzung dieser Form steht in engem zeitlichem, aber auch institutionellem Zusammenhang mit der beginnenden Professionalisierung einer modernen Wissenschaft. In diesen Kontext gehört auch die Entwicklung eigener wissenschaftssprachlicher Strategien. Das betrifft die Weise, wie man zu schreiben hatte, um einen angemessenen wissenschaftlichen Stil zu erreichen. Es wurde damals ein für lange Zeit dominanter wissenschaftlicher Stil entwickelt, der es ermöglichen sollte, mit komplexen Sachverhalten sprachlich angemessen umzugehen. Dabei wurde neu definiert, wie das Verhältnis von explizit Auszusprechendem und implizit Angesprochenem sprachlich gefasst werden sollte, d.h. was der Komplexität der Sache sprachlich entsprechen sollte. Von einer deutlichen Reduktion einer barocken – an schier endlos anreihenden Perioden orientierten – Kodierung von Komplexität kam man zwischendurch zu einer Phase einer grundlegenden Vereinfachung. Für sie war die Orientierung an Einfachheit und Deutlichkeit grundlegend, für die man ein Vorbild im Stil gebildeten Sprechens zu finden meinte (vgl. z. B. Eichinger 1991:63). Für die neue fachliche Schriftlichkeit schien das dann aber letztlich zu wenig kondensiert. So war man im beginnenden 19. Jahrhundert zu einem Konsens und neuen Kompromiss bei der Kodierung komplexer Sachverhalte gekommen. Es ist geprägt durch die bekannte und seither häufig kritisierte Ballung verschiedenartiger Information in den nominalen Elementen. Seltener wird der damit unmittelbar verbundene strukturelle Effekt gesehen, dass so die Hauptaussagen einfacher strukturiert werden. Gerade die zeitgenössische Philosophie scheint den Zeitgenossen zu übertreiben; so kritisiert schon Friedrich Gottfried Klopstock, der die syntaktische Entwicklung insgesamt gutheißt, ironisch Immanuel Kants übertriebenen Gebrauch von Komposita (S. Eichinger 1990:90) und bei Wilhelm Hauff heißt es:

„Es ist wahr, die eigentlichen Gelehrten bei uns bilden sich eine eigene Sprache; sie konnten sich aus dem frühern lateinischen Jargon nicht gleich in das ehrliche Deutsch finden. Daher kommt es, daß man bei uns außer Platt-Schwäbisch und Hoch-Deutsch, auch noch Kantisch, Schellingsch, Heglisch ec. spricht und schreibt: [...] es ist kein Wunder, daß man Kant ins Deutsche übersetzt hat.“ (Hauff 182:148)

Nun gilt Georg Wilhelm Friedrich Hegel unter anderem auch bei Georg von der Gabelentz (1901: 456) als Paradebeispiel für nominale Verschachtelung. Und tatsächlich repräsentieren Sätze wie der folgende in ihrer nominalen Verdichtung und Vereinfachung der syntaktischen Hauptstruktur gut das Typische seiner Syntax.

„Die vielfache sich in sich unterscheidende Ausbreitung, Vereinzelung und Verwicklung des Lebens ist der Gegenstand, gegen welchen die Begierde und die Arbeit thätig ist.“ (Hegel 1807 [1979]:14)

Tatsächlich bleiben die entsprechenden Strategien der Kodierung in manchen Wissenschaftstraditionen aber lange prägend, wie der folgende Beleg eines durchaus progressiven Soziologenpaars noch aus dem Jahre 1990 zeigt.

„Die Besonderheiten der Gegensätze in den Lebenslagen von Männern und Frauen lassen sich in Abgrenzung von Klassenlagen theoretisch bestimmen. [...] Die mit der Enttraditionalisierung der Familie hervortretenden Gegensätze zwischen den Geschlechtern brechen wesentlich in der Zweisamkeit auf [...].“ (Beck/Beck-Gernsheim 1990:38)

Es ist zweifellos so, dass die Ausbaumöglichkeiten deutscher Nominalphrasen entsprechende Strukturen anbieten. So kann z. B. die Erweiterung von Adjektivattributen links vom Nomen zur Kondensierung von Propositionen genutzt werden – beide Beispieltexte nutzen das; weder im Französischen noch im Englischen ist das so möglich. Da andererseits die Verdichtung in Nebensätzen und ähnlichen Strukturen eher gemieden wurde, da sie an die überwundene periodische Entfaltung erinnerten, war das eine erfolversprechende Strategie.

Jedenfalls ist das die Sprachform, in der an den neuen Universitäten Wissenschaft betrieben werden wird. Der „neue“ Typ der Forschungsuniversität und seine Erfolge werden es sein, die im 19. Jahrhundert das Deutsche als Sprache der Wissenschaften interessant und wirksam werden lassen (s. Osterhammel 2009:1140–1145). Zudem konnte man davon ausgehen, dass sie aufgrund der Durchsetzung der gefundenen Hochsprachform im Bildungssystem auf ein in dieser Hinsicht kompetentes Publikum treffen würde (s. Osterhammel 2009:1120–21; Wehler 1987: 289–291). So ist der Erfolg des deutschen Universitätssystems – und später auch der technischen Hochschulen und der deutschen industriellen Forschung – auch mit dem Erfolg des Deutschen als Wissenschaftssprache verbunden. Das betrifft nicht zuletzt die „neuen“ Naturwissenschaften, die zudem auch praktische industrielle Erfolge aufzuweisen hatten – ein bekanntes Beispiel ist die Chemie (s. Wehler 1997:615). Es gilt aber auch für andere neue, auch praktische Wissenschaften wie etwa die Medizin, die z. B. bis weit ins 20. Jahrhundert hinein einen hohen sprachlichen Einfluss auf die Ausbildung in Japan genommen hat (vgl. z. B. Muroi/Watanabe 2003) oder die Psychologie und Psychoanalyse. Es gilt aber auch für die aufkommenden Sozialwissenschaften, so studiert z. B. der Begründer der französischen Soziologie, Emile Durckheim, in den 1880er Jahren noch in Deutschland (s. Lepenies 206:220; Müller 2019:10–11; vgl. Osterhammel 2009:1155–1157). Zu dieser Zeit gewinnt das Deutsche noch einmal an Ausstrahlung. Das geschah zudem in einer Phase, in der Volkssprachlichkeit als Teil einer republikanischen nationalen Idee ein wesentliches ideologisches Konzept darstellte.

Die Volkssprachlichkeit der Wissenschaft stellte sich so einerseits als Mittel dar, um auf dem Weg über das Bildungssystem das wissenschaftliche Potential zu erhöhen, und andererseits als der aufgeklärte Wunsch, über die Formulierung in der eigenen Sprache das Wissen in größerer Breite zur Verfügung zu stellen, die Entzauberung der Welt in die Gesellschaft zu tragen. Auch wenn diese republikanische Idee auch wegen der Voraussetzungsreichtums und der Komplexität der wissenschaftlichen Untersuchungen und Darstellungen nicht so einfach ist (vgl. schon Weber 1919:488).

## 2.2 Weltsprache der Wissenschaft?

Für das deutsche Bildungsbürgertum als der einflussreichsten gesellschaftlichen Gruppe war die Wertehaltung der deutschen Sprache besonders bedeutsam, gab es doch im Unterschied zum Englischen und zum Französischen keine korrespondierende staatliche Organisationsform. Da wir uns auch in der Phase der nationalen Arrondierung befinden, ist dieser Gedanke naheliegend. So schien das bis dahin wissenschaftlich vorherrschende Lateinische aus verschiedenen Gründen keine angemessene Wahl mehr zu sein. Auch wenn z. B. Arthur Schopenhauer diese Entwicklung bedauert, dass damit eine Basis für eine übergreifende Interaktion entfallen sei.

„Die Abschaffung des Lateinischen als allgemeiner Gelehrtensprache und die dagegen eingeführte Kleinbürgerei der Nationalliteraturen ist für die Wissenschaften in Europa ein wahres Unglück gewesen. [...] Nun ist aber die Zahl der eigentlich denkenden und urteilsfähigen Köpfe in ganz Europa ohnehin schon so klein, dass, wenn man ihr Forum noch durch Sprachgränzen zerstückelt und auseinander reißt, man ihre wohlthätige Wirksamkeit unendlich schwächt.“ (Schopenhauer § 255)

Diese Befürchtung hat ihre Berechtigung nicht zuletzt darin, dass sich mit der Verbreiterung der Bildung – noch dazu mit einem alphilologischen Schwerpunkt – das gesamte Sprachenregime veränderte. Die beiläufige Mehrsprachigkeit einer bürgerlichen Elite im deutschen Sprachraum, die mit Französisch, Englisch und oft auch Italienisch umgehen konnte, war keine tragfähige Konstruktion mehr. Dass die Wahl einer Schulfremdsprache heutzutage quer durch Europa auf die einzige große Weltsprache, das Englische, fällt, kann man auch als Reaktion auf dieses Manko verstehen.

Aufgrund der geschilderten sprachhistorischen Konstellation spielt die Stellung als Wissenschaftssprache für das Deutsche eine herausgehobene Rolle. Die beiden Konkurrenten sahen nicht die Notwendigkeit, sich an dieser Stelle besonders zu profilieren – man hatte einen staatlichen Bezug und hatte seine Rolle als Wissenschaftssprache – und die Wissenschaftssysteme waren anders organisiert. Wie man weiß, haben dann vor allem die us-amerikanischen Universitäten an das Konzept der Forschungsuniversität angeschlossen – aber das wird erst zum Ende des 19. Jahrhunderts wirksam.

## 3. Globale und europäische Sprachen

### 3.1 Geltungsbereiche

Die geringere Bedeutung dieses Bereichs für die Stellung des Englischen und des Französischen hat auch mit dem zweiten Punkt zu tun, in dem die deutsche Sprache andere Bedingungen hat als die französische und die englische.

Bei aller Wirkung der Wissenschaftssprache blieb das Deutsche doch eine europäische Sprache mit einer gewissen Neigung zum europäischen – slawischsprachigen – Osten. Wie das über die Jahrhunderte nachgewirkt hat, sieht man daran, dass Claude Hagège nach der politischen Wende wieder eine Abgrenzung des französischsprachigen Westens und eines deutschsprachigen Ostens kommen sah – was als generelles Muster in Anbetracht der zwischenzeitlichen Geltung des Englischen etwas aus der Zeit gefallen scheint (vgl. die Kapitel 3 und 4 in Hagège 1992). Wenn man allerdings betrachtet, wie sich das bevorzugte Erlernen des Deutschen und des Französischen als Fremdsprache verteilt, sieht man doch das Echo dieser Verteilung bis heute. Nach dem erudice-Bericht von 2023 (2024:87) sind Deutsch und Französisch (mit 20% bzw. 18,9%) die beiden meistgelernten gymnasialen Schulfremdsprachen in Europa, und zwar das Deutsche in den mittel- und südosteuropäischen Ländern (Bulgarien, Bosnien-Herzegowina, Kroatien, Nordmazedonien, Polen, Slowakei, Slowenien, Tschechien, Ungarn), außerdem in der westlichen germanisch-sprachigen Nachbarschaft (Dänemark, Luxemburg und den Niederlanden). Das Französische wird dominant in den zumeist romanisch-sprachigen Ländern Zentral- und Südeuropas gelernt.

Was das Französische angeht, so hat Jürgen Osterhammel (2009:1110) festgestellt, der schleichende Bedeutungsverlust des Französischen als internationale Wissenschaftssprache sei in Frank-

reich nicht so recht bewusst geworden, da sich durch das Ausgreifen im Kolonialismus die Zahl der Sprecher des Französischen im 19. und 20. Jahrhundert deutlich vergrößert hat. Anders ist die Sache im Englischen, das über die koloniale Ausbreitung von Großbritannien aus, und dann in Sonderheit durch die wachsende Bedeutung der USA zu der Weltsprache wurde, die auf allen Stufen der Kommunikation als mehr oder minder gut funktionierendes Bindeglied weltweiter Kommunikation dient – und damit auch nicht zuletzt im Bereich der Wissenschaft (s. Eichinger 2017:48–49).

Wie auch immer das im Einzelnen ist, der deutsche Kolonialismus hat auf jeden Fall keine nennenswerten Folgen für die internationale Verbreitung des Deutschen oder auch seine Stabilisierung als Wissenschaftssprache gehabt.

Von daher war offenkundig, dass der Einfluss des Deutschen durch diese Fokussierung auf den europäischen Raum beschränkt sein würde. Mit jeder Phase der Globalisierung, die über den europäischen Einflussraum hinausreichen würde, sollte daher der Einfluss der nicht so sehr auf Europa beschränkten – aber im Wissenschaftsraum entsprechend ausgewiesenen – Sprachen erhöhen. Dass das im 19. und 20. Jahrhundert im Wesentlichen keine weiteren Sprachen als die drei genannten waren, erklärt das heutige Sprachenbild: diese Differenzen erklären aber den Verlust des Weltsprachenstatus des Deutschen zu einer Art Phantomschmerz. Da war schon mal etwas Besonderes, aber doch etwas, was nur unter den ansonsten gegebenen Bedingungen funktionieren konnte. Und da stimmt auch unabhängig davon, ob man einer Fortschritts- oder einer Verlustideologie anhängt.

## **3.2 Deutsch als (große) europäische Sprache**

### **3.2.1 Die Verschiebung der Vergleichsmaßstäbe**

Wir wollen uns nicht weiter damit aufhalten, wie sich das nun durch das letzte Jahrhundert weiterentwickelt hat. Dass das Deutsche zusätzlich durch die beiden Kriege und den Nationalsozialismus nicht nur in der Einschätzung, sondern auch in der realen Geltung geschwächt worden ist, ist ein Faktor, der die Dinge noch verschärft, von denen das moderne Sprachregime aber ohnehin geprägt worden wäre. Man kann jetzt sicher darüber rasonieren, was geschehen wäre, wenn diese verheerenden Ereignisse nicht stattgefunden hätten.

Im eurozentrischen 19. Jahrhundert war man mit dem Status, den das Deutsche einnahm, eine globale Sprache (zumindest der Wissenschaft), da die globale Welt eine andere war. Mit der Verschiebung der Teilnehmenden heißt Globalisierung aber plötzlich etwas Anderes. Das setzt einerseits beim imperialen Ausgreifen der anderen beiden europäischen Sprachen an, und erreicht mit dem Eingreifen der USA als nicht-europäischer Macht in die internationalen (auch wissenschaftlichen) Kontexte eine neue Stufe. Die erhöhte Internationalisierung und Ausweitung der Globalisierung der realen und kulturellen Märkte führt notwendig zu einem neuen Sprachregime; die Markt- und Machtfragen, die hinter der Durchsetzung einer Weltsprache stehen, haben sich grundlegend verändert.

Das Deutsche konnte im frühen 19. Jahrhundert die Chance eines innovativen Bildungs- und Forschungssystems nutzen, die sich im späten 19. Jahrhundert erfolgreich mit einer dynamischen wirtschaftlichen und technologischen Entwicklung verband; allerdings in einem Rahmen, der sich dann dramatisch veränderte, auch was die Konkurrenz anging, mit der man es seither zu tun hat. Der Erste Weltkrieg – mit dem folgenden zeitweisen Verbot von Aktivitäten in der deutschen Wissenschaftssprache – sowie insbesondere der Nationalsozialismus und der Zweite Weltkrieg haben das Ihre, - was hier nicht mehr genauer ausgeführt werden kann – dazu beigetragen, dass sich der wissenschaftliche Weltmarkt und die sprachlichen Praktiken in der Wissenschaft in Richtung auf das Englische verändert haben.

Das betrifft die ehemaligen anderen großen zwei europäischen Sprachen besonders – und bei aller erkennbaren Differenz zumindest im europäischen Rahmen in ähnlicher Weise. In Manchem sehen sie jetzt recht ähnlich aus:



So sind Deutsch und Französisch die Sprachen mit den meisten muttersprachlichen Sprecherinnen und Sprechern in der EU, sie machen etwa 20% (deutsch) und 15% (französisch) aus (eurobarometer 2024:10; es folgen Italienisch mit 13%, Polnisch und Spanisch mit je 9%). In der Gesamtgröße der beiden Sprachen (incl. Zweit- und Fremdsprache) gibt es wegen der internationalen Verbreitung des Französischen einen erheblichen Unterschied, im Vergleich der weltweit meistverbreiteten Sprachen aber fällt als Parallele doch auf, dass es bei beiden Sprachen insgesamt eine deutliche Differenz zwischen der Zahl der Nutzer als Muttersprache und als Zweit- und Fremdsprache gibt. Dazu passt, dass in der EU für beide Sprachen jeweils 10% mehr unter den Befragten angeben, sie würden die Sprache einigermaßen beherrschen, als der Anteil der muttersprachlichen Personen ausmacht, also ca. 30% für das Deutsche und 25% für das Französische (eurobarometer 2024:21). Als Punkt für die Vertretung im Internet könnte man nennen, dass sie auch z. B. in der Wikipedia 2024 eine ähnliche (relativ hohe) Repräsentanz zeigen, mit Platz 2 (Deutsch) und 3 (Französisch) (nach Englisch s. URL 1) unter den großen Sprachen. Und was den Status als Wissenschaftssprache angeht, so zeigt sich in den „sprachbetonten“ Geisteswissenschaften eine ähnliche weltweite Verbreitung; im englischsprachigen Raum lesen Geisteswissenschaftler zu etwa 70% französische, 60% deutschsprachige Titel (dann folgt mit ca. 20% Italienisch; s. Berens et al. 2010:32).

### 3. 2. 2 Subsidiäre Wissenschaft?

Wenn man nach diesen Überlegungen noch einmal die heutige Vertretung im Markt der Sprachen der Wissenschaft betrachtet, so führt das für eine Sprache wie das Deutsche mit seiner Geschichte als Wissenschaftssprache zu einem funktional differenzierten Bild (vgl. zum Folgenden Eichinger 2017:60–65). Tatsächlich ist auf dem internationalen Markt der Naturwissenschaften und entsprechenden v.a. theoretische oder spezifisch technisch orientierten Wissenschaften die internationale Sprache Englisch bei Publikationen die unausweichliche Wahl. Auch in der praktischen kooperativen Forschung ist Englisch das normale Medium. Für eine große europäische Sprache wie das Deutsche bleibt nach wie vor die Frage, wie dieser Punkt z. B. mit den Modalitäten der Einführung in die Wissenschaft in Ausgleich gebracht wird. In der Lehre findet sich in vielen Fällen auch in diesen Fächern eine Mischung der beiden Sprachen. Zudem sind das Wissenschaften, in denen die sprachliche Form nicht die entscheidende Rolle spielt.

Eine mittlere Stufe findet sich in vielen Sozialwissenschaften, deren Beschreibungs- oder Regelungsobjekt. Häufig in der muttersprachlich deutschen Gesellschaft liegt. Neben großen Teilen der Rechtswissenschaft ist das etwa auch in Fächern wie der Soziologie oder der Betriebswirtschaftslehre der Fall. Dabei spielt die internationale englischsprachige Diskussion v.a. im theoretischen Hintergrundbereich – und bei einer Teilnahme an der entsprechenden Tradition eine große Rolle. Allerdings schreiben gerade derzeit die im Gespräch befindlichen Soziologen wie Andreas Reckwitz, Hartmut Rosa oder Steffen Mau dicke deutschsprachige Bücher – allerdings in einem kolloquial-narrativen wissenschaftssprachlichen Duktus, der zweifellos englischsprachigen Vorbildern (wie etwas Richard Sennett) Einiges verdankt.

Am bedeutsamsten gilt die jeweilige Sprachlichkeit bei den Geisteswissenschaften, die ja im Englischen gar nicht zu den *sciences* gehören. Auch hier gibt es natürlich den Sprachwechsel, aber nicht nur in der Germanistik (vielleicht weniger im linguistischen Teil) sind die Publikationen in deutscher Sprache in vielen Fällen die primäre Wahl; manche Geisteswissenschaften wie die Musikwissenschaft zeigen eine deutliche Neigung zum Deutschen. Weiter differenzieren ließe sich die Sache, wenn man auf stärker angewandte Bereiche der fachlichen Kommunikation eingehen würde (etwa in den Ingenieurwissenschaften), bei denen die Interaktion in eine größere Öffentlichkeit hinein konstitutiv ist.

Noch einmal vielfältiger stellt sich die Sache dar, wenn man über die verschiedenen Situationen nachdenkt, in denen Fachlichkeit und Wissenschaftlichkeit ausgeübt und signalisiert wird. Eine Abstufung entlang dieses Faktors liegt quer zu der auf den Wissenschaftstyp bezogenen Einstufung, von der wir hier gesprochen haben. Sie hat mit einer auch sprachlich variablen Reaktion auf die jeweiligen Interaktionstypen zu rechnen (vgl. dazu Eichinger 2020a und 2020b:64–66)), wobei die

adäquate Variation ein Signal für die Verlässlichkeit eines kompetenten Handelnden in einer als fachlich definierten Situation und Praxis darstellt (s. Eichinger 2016). Auf diese Punkte soll hier nicht weiter eingegangen werden. Auch sie weisen aber in die Richtung des Schlusses aus den vorherigen Ausführungen, dass der Raum der Wissenschaften – und ihrer Vermittlung – nicht gänzlich einförmig ist. Im harten Kern der sogenannten *sciences* ist er aber zweifellos praktisch einsprachig.

#### 4. Schluss

Wie immer das genau ist, in Anbetracht seiner spezifischen Voraussetzungen, der historischen Belastungen und im auch im Vergleich mit der anderen europäischen Sprache des 19. Jahrhunderts, die nicht Weltsprache wurde, dem Französischen, hat das Deutsche einen angemessenen Status erreicht, um dessen Erhalt und Weiterentwicklung man sich natürlich kümmern sollte.

Es wird gerne von dem Verlust gesprochen, den das Deutsche in dieser Entwicklung erlitten habe, einem Verlust zudem, der noch immer weiter gehe. Tatsächlich hat das Deutsche aber, sofern man davon ausgeht, dass man als Verlust nur beklagen kann, was man vernünftigerweise erwarten oder – mit Kant – hoffen kann, eigentlich das Beste aus seinen Möglichkeiten gemacht: es ist eine große europäische Sprache, der sowohl europäisch wie international ein durchaus überdurchschnittliches Interesse entgegengebracht wird.

#### Literaturverzeichnis

- BECK, Ulrich / BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (1990): *Das ganz normale Chaos der Liebe, Riskante Freiheiten*. Frankfurt am Main.
- BEHRENS, Julia / FISCHER, Lars / MINKS, Karl-Heinz / RÖSLER, Lena (2010): *Die internationale Positionierung der Geisteswissenschaften in Deutschland. Eine empirische Untersuchung*. Hannover.
- [Briefwechsel 1829] Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe in den Jahren 1794 bis 1805. Stuttgart und Tübingen: Cotta 1829. Zugänglich unter: <https://archive.org/details/briefwechselzwis51schi/page/n247/mode/2up> [15.12.2024].
- EICHINGER, Ludwig M. (1990): Von der Heldensprache zur Bürgersprache. Wandel der Sprechweisen über Sprache im 18. Jahrhundert. In: *Wirkendes Wort* 40: S.74–94.
- EICHINGER, Ludwig M. (1991): Einübung in die Bürgerlichkeit. In: MÜLLER, Bernd-Dietrich (Hrsg.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München, S.53–70.
- EICHINGER, Ludwig M. (2016): Praktiken: etwas Gewissheit im Geflecht der alltäglichen Welt. In: DEPPERMAN, Arnulf / FEILKE, Helmuth / LINKE, Angelika (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken* (= Institut für Deutsche Sprache Jahrbuch 2015). Berlin; Boston: S.VI–XIII.
- EICHINGER, Ludwig M. (2017): Deutsch als Wissenschaftssprache. In: MORALDO, Sandro (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in Italien – Zwischen Europäisierung und Globalisierung* (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 120). Frankfurt am Main u. a.: S.45–70.
- EICHINGER, Ludwig M. (2020a): Fachliche Praxis und die fachliche Prägung gesellschaftlicher Interaktion. In: *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis. Studia Germanistica* 26: S.13–27.
- EICHINGER, Ludwig M. (2020b): Ökonomie der Mehrsprachigkeit. In: EICHINGER, Ludwig M. / TENDER, Tõnu (Hrsg.): *Language and economy*. Budapest: S.57–72. Zugänglich unter: <http://www.efnil.org/documents/conference-publications/tallinn-2019> [15.12.2024].
- [Eurobarometer] Eurobarometer Special 540 (2024): Die Europäer und ihre Sprachen. Bericht. Befragungen: September/Oktober 2023. Europäische Union, DOI: <https://doi.org/10.2766/4638>.
- [Eurydice Report]: European Commission/EACEA / Eurydice (2023): Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition, Eurydice report, Publications Office of the European Union, Luxembourg. DOI: <https://doi.org/10.2797/529032>.
- FLECK, Ludwik (1980 [1935]): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt am Main.
- GABELENTZ, Georg von der (1901 [1984]): *Die Sprachwissenschaft. Ihre Aufgaben, Methoden und bisherigen Ergebnisse*. Darmstadt.
- GABRIEL, Markus (2014): Existenz, realistisch gedacht. In: GABRIEL, Markus (Hrsg.) (2014): *Der Neue Realismus*. Berlin: S.171–199.

- GOETHE, Johann Wolfgang von (1817 [1902]): *Werke*. Herausgegeben im Auftrag der Großherzogin Sophie von Sachsen, Bd. 41.1, Weimar.
- GOTTSCHED, Johann Christoph (1978 [1762]): Deutsche Sprachkunst. In: *Ausgewählte Werke*, Band 8 (1978). Barb. Hg.v H. Penzl. Berlin; New York.
- Goethe Institut / DAAD / IDS (Hrsg.) (2013): *Deutsch in den Wissenschaften. Beiträge zu Status und Perspektiven der Wissenschaftssprache Deutsch*. München.
- HAGÈGE, Claude (1992): *Le souffle de la langue: Voies et destins des parlars*. Paris.
- HARNACK, Adolf (1901): *Geschichte der Königlich-Preußischen Akademie der Wissenschaften*. Berlin.
- HAUFF, Wilhelm (1828): Die deutsche Literatur (1826). In: Hauff, Wilhelm: *Phantasien und Skizzen*, Stuttgart: Gebrüder Franckh: 144-152. Zugänglich unter: [https://www.google.de/books/edition/Phantasien\\_und\\_Skizzen/nfE-AAAAIAAJ?hl=de&gbpv=1&pg=PP5&printsec=frontcover](https://www.google.de/books/edition/Phantasien_und_Skizzen/nfE-AAAAIAAJ?hl=de&gbpv=1&pg=PP5&printsec=frontcover) [15.02.2024].
- HEGEL Georg Wilhelm Friedrich (1807 [1979]): Phänomenologie des Geistes 1807; Abschnitt B. In: Georg Wilhelm Friedrich Hegel: *Werke. Band 3*, Frankfurt a. M. Zugänglich unter: <https://www.projekt-gutenberg.org/hegel/phaenom/pha4b001.html> [15.02.2024].
- KLENNER, Helmut (2011): Leibnizens Denkschriften vom 26 März 1700 „eine societatem scientiarum et artium zu fundiren“ und das Reglement der königlich-preußischen „Societät der Wißenschaften alhier“ vom 3. Juni 1710. In: *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät* 110. 41–106. Zugänglich unter: [https://leibnizsozietat.de/wp-content/uploads/2012/11/01\\_klenner.pdf](https://leibnizsozietat.de/wp-content/uploads/2012/11/01_klenner.pdf) [15.02.2024].
- LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm (1999): *Philosophische Schriften*, herausgegeben von der Leibniz-Forschungsstelle der Universität Münster. Vierter Band, 1677–Juni 1690. Teil A. Berlin.
- LEPENIES, Wolf (1985): *Die drei Kulturen: Soziologie zwischen Literatur und Wissenschaft*. München; Wien.
- MARTUS, Steffen (2015): *Aufklärung. Das deutsche 18. Jahrhundert. Ein Epochenbild*. Berlin.
- MAU, Steffen (2024): *Ungleich vereint. Warum der Osten anders bleibt*. Berlin.
- MÜLLER, Hans Peter (2019): *Das soziologische Genie und sein solides Handwerk*. Wiesbaden. Zugänglich unter: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21163-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21163-9_2) [15.02.2024].
- MUROI, Carl / WATANABE, Toshihiko (2003): Nur Ärzte „essen“ mittags. In: *Deutsches Ärzteblatt* 2003, 100, Heft 46, A 3031–A3032. Zugänglich unter: <https://www.aerzteblatt.de/pdf.asp?id=39412> [15.02.2024].
- OSTERHAMMEL, Jürgen (2009): *Die Verwandlung der Welt*. München.
- RECKWITZ, Andreas (2024): *Verlust*. Berlin.
- RECKWITZ, Andreas / ROSA, Hartmut (2021): *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* Berlin.
- SCHOPENHAUER, Arthur (1991): *Parerga und Paralipomena II* (= Arthur Schopenhauers Werke in fünf Bänden V). Zürich.
- URL 1: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/170265/umfrage/wikipedias-nach-anzahl-der-artikel/> [15.02.2024]
- WEBER, Max (1919): *Wissenschaft als Beruf*. In: Max Weber. *Schriften 1894 – 1922*. Ausgewählt und herausgegeben von Dirk Kaesler (2002). Stuttgart: 474-511. Zugänglich unter: [https://www.molnut.uni-kiel.de/pdfs/neues/2017/Max\\_Weber.pdf](https://www.molnut.uni-kiel.de/pdfs/neues/2017/Max_Weber.pdf) [15.02.2024].
- WEHLER, Hans-Ulrich (1987): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1700–1815*. München.
- WEHLER, Hans-Ulrich (1989): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1815–1848/49*. München.
- WEHLER, Hans-Ulrich (1997): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1849–1914*. München.



# Sprechende Namen in den Kinder- und Hausmärchen und ihre tschechischen Äquivalente

*Hana MENCLOVÁ*

## **Abstract**

Speaking Names in German Fairy Tales and Their Equivalents in Czech

The study focuses on the translation of speaking names in the fairy tales of the Brothers Grimm into Czech. Speaking names are used to characterize literary characters based on their physical traits, psychological attributes, or activities. They are most commonly found in children's literature, particularly in fairy tales, which makes it essential to replace them with appropriate, semantically transparent equivalents in the target language. This analysis examines how these names were translated by Jitka Fučíková and Helena Helceletová, who rendered all 200 Brothers Grimm fairy tales into Czech. The correspondence between the original name and its Czech translation is evaluated primarily in terms of naming motives, followed by denotation, connotation and formal-aesthetic equivalence.

**Keywords:** Literary onomastics, speaking names, fairy tales, translation of names

**ORCID:** 0009-0003-9102-4349

**Contact:** University of West Bohemia Pilsen, [menclova@knj.zcu.cz](mailto:menclova@knj.zcu.cz)

**DOI:** 10.15452/StudiaGermanistica.2024.35.0002

## **1. Einleitung**

In literarischen Texten kommen verschiedenste Personennamen vor. Einerseits erscheinen bereits existierende Namen, die einem Text den Anschein der Wirklichkeit verleihen sollen, andererseits werden sie für einen konkreten Text (meist das ganze Werk) erfunden. Die Suche nach dem richtigen Namen beschäftigt viele Autor/innen sehr intensiv, da die Namengebung einen komplexen und sensiblen Prozess darstellt: Denn mit Namen werden Figuren oft nicht nur identifiziert, sondern auch gleichzeitig auf eine bestimmte Art und Weise charakterisiert.

Die Übersetzung literarischer Werke in andere Sprachen wirft die Frage auf, ob und wie Eigennamen in die Zielsprache übertragen werden sollen. Aus der umfangreichen Übersetzungsliteratur ergibt sich, dass dies von der jeweiligen Textsorte und dem Typ des literarischen Namens abhängig ist (vgl. Debus 2012:56).

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit sprechenden Namen, die aufgrund ihrer semantischen Transparenz übersetzt werden müssen, um ihre appellativische Bedeutung auch in der Zielsprache zu bewahren (vgl. Debus 2012:52). Im Fokus steht der Vergleich aller dieser Namen aus den

‚Kinder- und Hausmärchen‘ der Brüder Grimm (1993<sup>15</sup>; im Weiteren KHM) mit ihren Entsprechungen in den tschechischen Übersetzungen von Helena Helceletová (1961) und Jitka Fučíková (1988).

## 2. Literarische Namen und ihre Bedeutung

Mit Eigennamen in der Literatur (Poetonymen) befasst sich die literarische Onomastik. Sie untersucht nicht nur einzelne Namen und deren Deutung, sondern auch das ganze Nameninventar in einem Werk einschließlich der Beziehungen dieser Namen untereinander. Ziel dieser Disziplin ist es, die Funktion, Bedeutung und Wirkung von Namen im literarischen Kontext zu verstehen (Koß 1996:96 ff.).

Ein Eigenname verweist immer auf ein bestimmtes, konkretes Objekt innerhalb einer Klasse. Diese Eigenschaft wird als Monoreferenz bezeichnet und dient zur eindeutigen Identifizierung und Individualisierung des Objekts (Nübling 2015:20). Im Gegensatz zu Appellativen erfolgt die Referenz direkt vom Ausdruck zum Namensträger, sie schließt die begriffliche Vorstellung nicht mit ein. Dies heißt jedoch nicht, dass Eigennamen ganz ohne Bedeutung sind. Sie sind meist aus Appellativen entstanden und besitzen daher eine etymologische Bedeutung. Im Laufe der Zeit haben sie sich jedoch von der semantischen Entwicklung der Appellative gelöst und dabei oft auch eine Formveränderung erfahren, die sog. Dissoziation (Nübling 2015:16; Debus 2002:21 f.).

Im synchronen Namegebrauch spielt die etymologische Bedeutung keine Rolle. An ihre Stelle treten Merkmale wie ‚individuiierend‘, ‚identifizierend‘, ‚modisch‘, ‚veraltet‘, ‚konfessionell‘, ‚regionalspezifisch‘, ‚heimisch/fremd‘ u. a. sowie bestimmte Vorstellungen, Gefühle oder Assoziationen, die unter Konnotation oder der sog. Bedeutsamkeit zusammengefasst werden (Debus 2002:32; Nübling 2015:37).<sup>1</sup> Diese Aspekte stellen für Übersetzer/innen literarischer Texte eine große Herausforderung dar, da sie bei der Übertragung von Poetonymen in eine andere Sprache nicht verlorengehen sollten (Pieciul-Karmińska 2016:57).

Debus (2012:48) ergänzt, dass zur Namenbedeutung auch der trägerabhängige Inhalt gehört, den die Namen erst im Namengebungsakt durch ihre Zuordnung zu einem bestimmten Objekt erhalten. Dies zeigt, dass Eigennamen immer im Kontext ihrer Verwendung und ihres Trägers interpretiert werden müssen.

Eine besondere Schwierigkeit bei der Deutung von Eigennamen ergibt sich zudem aus der Volksetymologie. Da Eigennamen primär zur gesprochenen Sprache gehören, können sie durch ungenaues Hören und Verstehen umgedeutet oder umgebildet werden. Dies gilt auch für die Namen in mündlich überlieferten Volksmärchen. Die sogenannte „Zerredung“ betrifft oft alte, unverständliche Namen, die den Anschluss an ihre ursprüngliche Wortfamilie verloren haben. Aus dem Bedürfnis nach Transparenz werden sie häufig aufgrund lautlicher Ähnlichkeit einer anderen Wortfamilie zugeordnet und daran angepasst. Anders als Appellative sind sie dabei weniger durch Sinnbeziehungen eingeschränkt, da sie keinen semantisch-begrifflichen Inhalt besitzen (Olschansky 1996:205 ff.).

## 3. Typen literarischer Namen

Literarische Werke bieten eine bunte Vielfalt an Namen. Verkörperte Namen verweisen auf konkrete historische oder literarische Gestalten wie *Napoleon*, *Caesar*, *Faust* etc. und übertragen deren typische Charakterzüge auf literarische Figuren. Bei klangsymbolischen Namen wie *Gripsgraps*, *Piffpaff* oder *Jorinde* und *Joringel* fallen Lautmalerei und Alliteration auf. Die Autor/innen nutzen Laute oder Lautkombinationen, um bestimmte Vorstellungen und Gefühle bei den Leser/innen hervorzurufen. Klassifizierende Namen beruhen auf Gewohnheiten und Konventionen in der Namengebung und ordnen die Charaktere einer gewissen Gruppe zu. Zum Beispiel war *Johann* in älteren Werken oft ein häufiger Dienernamen, während *Benjamin* in der Regel für den jüngsten Sohn stand. Es gibt auch Namen, die typisch für eine bestimmte Region sind oder die aktuellen Modetrends folgen (vgl. Debus 2002:70 f.).

<sup>1</sup> Näheres zum Begriff der Konnotation siehe Lyons (1977:175 f.), zur Konnotation der Eigennamen siehe Debus (2002:30 ff.).

Schließlich existieren sprechende Namen (auch redende oder Suggestivnamen) wie *Däumling*, *König Drosselbart* oder *Doktor Allwissend*, die durch ihre semantisch transparente Form eine gewisse Vorstellung von ihren Trägern vermitteln. Diese Namen werden vorwiegend für Personen verwendet. Entsprechend dem lateinischen Sprichwort *nomen est omen* dienen sie oft der Charakterisierung der Figuren, da ihre Form und Motiviertheit auf physische oder psychische Merkmale, Gewohnheiten oder Tätigkeiten hinweisen (vgl. Koß 1996:97; Nübling 2015:48). Sie verfügen zwar über eine appellativische Bedeutung, behalten aber trotzdem ihren proprialen Status. Nur selten muss ihre Bedeutung etymologisch erschlossen werden, in diesem Fall spricht Debus (2002:43, 58) von versteckt-redenden Namen.

Die sprechenden Namen in literarischen Werken werden entweder erfunden oder sie sind durch bereits existierende Appellativa motiviert (Uhrová 2003:3). Sie kommen heute v. a. in der Kinderliteratur vor, während Autor/innen von Kriminalromanen sowie realistischer Gegenwartsliteratur eher unauffällige, alltägliche Namen bevorzugen, um ihre Träger nicht mit einer Vorbedeutung zu belasten (vgl. Debus 2002:79 f.; Elsen 2007:153).

#### 4. Funktion der Namen in literarischen Texten

Wie alle Propria dienen auch Poetonyme in erster Linie der Identifizierung, denn erst durch einen Namen erhalten literarische Figuren, die auch durch andere sprachliche Mittel charakterisiert werden, ihre eigentliche Identität. Darüber hinaus tragen sie zur Fiktionalisierung und Illusionierung bei: Die Autor/innen nutzen diese Namen, um eine poetische Wirklichkeit zu schaffen, die der realen Welt ähnelt. Ein hoher Grad an Illusion entsteht meist durch klassifizierende Namen, die Hinweise auf soziale Schichten, regionale, konfessionelle und andere Besonderheiten sowie Zeit- und Lokalkolorit geben. Auch sprechende Namen können diese Wirkung haben, jedoch nur, wenn sie nicht allzu auffällig sind (Debus 2012:210 f.).

Die charakterisierende Funktion zeigt sich besonders bei sprechenden Namen, da sie durch ihre Nähe zu Appellativen bestimmte Vorstellungen von den Figuren evozieren. Ähnliche Effekte können auch andere Typen von Poetonymen erzielen, etwa durch ihren Klang oder ihren Bezug zu einem Zeit- oder Lokalkolorit (vgl. Debus 2002:77 ff.).

Eine Unterfunktion der Charakterisierung ist die Mythisierung, die auf der Annahme beruht, dass bestimmte Namen und ihre Träger eine untrennbare Einheit bilden. Das Nennen solcher Namen kann demnach Zauberkräfte freisetzen und den Benannten herbeirufen. Namen mit mythologischer Bedeutung aus unterschiedlichen Kulturen oder Epochen können Assoziationen hervorrufen, die auf ihre neuen Träger übertragen werden. Diese alte Denkweise ist heute nur noch unterschwellig im Aberglauben präsent (Debus 2002:81 f.).

Neben der Mythisierung spielen auch Akzentuierung und Anonymisierung eine wichtige Rolle. Bei der Akzentuierung werden Namen durch gezielte sprachliche Mittel wie Alliteration, archaische Formen, Expressivität, metrische Strukturierung oder Verballhornungen hervorgehoben. Auch Übertreibungen oder soziale, religiöse sowie ideologische Markierungen können zur Akzentuierung beitragen. Im Gegensatz dazu treten bei der Anonymisierung Figuren ohne Namen auf. Der Name wird entweder aus Gründen der Mythisierung verschwiegen, weil er ein Tabu darstellt, oder er ist schlichtweg unbekannt (Debus 2002:84 ff.). Auch in den KHM bilden die Eigennamen unter den Personenbezeichnungen nur einen kleineren Anteil. Im Mittelpunkt stehen eher soziale Rollen und Typen (z. B. Könige und Königinnen, Königssöhne und -töchter, Brüderchen und Schwesterchen, Mädchen, Handwerksburschen etc.), die in jeder Kultur und zu jeder Zeit verstanden werden können (vgl. Pieciul-Karmińska 2016:62).

Es gibt noch weitere Gruppen und Funktionen von literarischen Namen als Bestandteile anderer Klassifizierungen. Diese unterscheiden sich nicht nur in der germanistischen Linguistik voneinander, sondern auch in verschiedenen, von Einzelsprachen unabhängigen Theorien (vgl. Uhrová, Uher 1992:20).<sup>2</sup> Trotz dieser Divergenzen bleibt jedoch stets zu beachten, dass die

2 Zu den Ursachen siehe Dvořáková (2012:205).

Funktionen nicht als voneinander isoliert zu verstehen sind. Sie wirken vielmehr oft zusammen und ergänzen sich gegenseitig.<sup>3</sup>

## 5. Möglichkeiten der Wiedergabe von literarischen Namen

Die Übertragung literarischer Namen in eine andere Sprache umfasst nicht nur eine Übersetzung, sondern auch die Wahl etablierter Namendubletten oder die Kreierung ganz neuer Benennungen. Dabei sollten sowohl die Interaktion der Poetonyme mit anderen Textelementen als auch die Intention des Autors/der Autorin berücksichtigt werden, damit die beabsichtigte Wirkung nicht verloren geht. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Zugehörigkeit der Namen zu einem bestimmten Typ, da jeder spezifische Merkmale und Funktionen hat, die auch in der Zielsprache möglichst beibehalten werden sollten.

Die Wiedergabe scheint jedoch in manchen Fällen recht kompliziert zu sein. Übersetzer/innen stehen die folgenden Möglichkeiten zur Verfügung: die Namen nicht zu übersetzen, die Namen nur zum Teil zu übersetzen oder sie vollständig zu übersetzen (vgl. Uhrová, Uher 1992:20 ff.; Kalverkämper 1996:1019).

Wie Uhrová und Uher (1992:22 ff.) in ihrer Untersuchung zeigen, stellt die Beibehaltung der Originalnamen im literarischen Text nicht immer eine optimale Lösung dar. Zwar wird das kulturelle Kolorit dadurch besser abgebildet, die künstlerische Leistung des Verfassers/der Verfasserin wird jedoch oft eliminiert und markante Züge der Personen sowie weitere Bedeutungsnuancen wie emotionaler Wert, Witz o. Ä. werden verdeckt. Manchmal werden in der Zielsprache parallel existierende Varianten (Namendubletten) gebraucht (z. B. dt. *Ludwig* – tschech. *Ludvik* – engl. *Lewis*). Sie haben keinen fremdsprachlichen Charakter und wirken deshalb nicht klassifizierend. Dies kann in bestimmten Texten erwünscht sein, denn die ganz gewöhnlichen Namen sollen oft den Anschein erwecken, dass die Erlebniswelt der Figuren auf jeden übertragbar ist. So etwas wäre bei fremden Namen in der Zielsprache nur schwer vorstellbar (vgl. Pieciul-Karmińska 2016:59 ff.).

Bei teilweisen Übersetzungen wird entweder nur ein Teil eines Namens oder eine begrenzte Anzahl der Namen im Text übertragen, während die anderen in ihrer ursprünglichen Form bleiben. Dies kann allerdings als störend empfunden werden (vgl. Uhrová, Uher 1992:24; Dvořáková 2016:86).

Einer vollständigen Übersetzung werden aufgrund ihrer meist klaren appellativen Bedeutung sprechende Namen unterzogen, denn sonst könnten sie in der Zielsprache schließlich nicht „sprechen“ und ihre Träger somit auch nicht charakterisieren. Ein wichtiger Faktor dafür ist die Zielgruppe der Rezipient/innen, denn Erwachsene haben oft andere Ansprüche an die Namengebung als Kinder. Gerade bei diesen kann „eine Prägung des Namensträgers in sprachlicher, kognitiver, ästhetischer und psychologischer Hinsicht für das Verstehen des Textes von entscheidender Bedeutung sein“ (Aschenberg 1991:2). Nicht alle sprechenden Namen lassen sich aber wörtlich übersetzen, für einige muss in der Zielsprache eine neue Benennung geschaffen werden. Die Wiedergabe erfordert also einerseits eine schöpferische Leistung des Übersetzers/der Übersetzerin bei der Suche nach passenden Äquivalenten für alle sprechenden Namen im Text, andererseits eine größere Freiheit in der Wahl der sprachlichen Ausdrucksmittel, was in hohem Maße vom literarischen Genre abhängig ist. Texte, in denen v. a. sprechende Namen vorkommen, stammen am häufigsten aus dem Bereich der Märchen und Fantasiegeschichten (vgl. Elsen 2008:17).

## 6. Äquivalenz und Äquivalenztypen

Für eine vergleichende Betrachtung der Namen ist zunächst die Klärung des Begriffes „Äquivalenz“ („Gleichwertigkeit“) notwendig. Koller (2004a:215 f.) definiert ihn ausgehend von zwei

<sup>3</sup> Der Name *Rumpelstilzchen* (KHM 55) dient beispielsweise nicht nur zur Identifizierung und Charakterisierung, sondern erfüllt auch eine mythische Funktion: Seine Kenntnis verleiht die Macht über seinen Träger und führt dessen Tod herbei.

verschiedenen Standpunkten. Aus theoretisch-deskriptiver Sicht handelt es sich um eine Art Übersetzungsbeziehung zwischen dem Zieltext und dem Ausgangstext: Der Zieltext entstehe als Übersetzung des Ausgangstextes und unterscheide sich dadurch von anderen Formen der (auf den Ausgangstext bezogenen) Textproduktion. Aus normativ-übersetzungskritischer Sicht spricht Koller von einer „Gleichwertigkeit von Zieltext (Übersetzung) und Ausgangstext (Originaltext)“, die auf verschiedenen sprachlichen Ebenen (Wort-, Satz-, Textebene) bewertet werde, und behauptet, dass die zwei Sichtweisen in der linguistischen Diskussion oft miteinander vermischt würden (Koller 2004b:343).

In Abhängigkeit von der jeweiligen Bezugsgröße unterscheidet er die folgenden fünf Äquivalenztypen (2004a:228 ff.):

1. Denotative Äquivalenz: Im Mittelpunkt steht die denotative Übereinstimmung von Wörtern und festen Wortverbindungen, die unterschiedlichen Typen zugeordnet werden.

- a. Eins-zu-eins-Entsprechung: Die Äquivalente entstehen oft durch eine Glied-für-Glied-Übersetzung. In der Zielsprache können auch synonyme Ausdrücke auftreten, die in ihrer Konnotation Unterschiede aufweisen können.

*Drosselbart* → *Drozdivous*  
*Dummling* → *Hlupáček, Hloupínek*

- b. Eins-zu-viele-Entsprechung: Der Ausdruck der Ausgangssprache lässt mehrere, semantisch voneinander abweichende Äquivalente in der Zielsprache zu, die dann in Abhängigkeit vom Kontext oder Weltwissen gewählt werden.

*das Eis* → *led* ‚gefrorenes Wasser‘  
 → *zmrzlina* ‚Speiseeis‘

- c. Viele-zu-eins-Entsprechung: Für mehrere Ausdrücke der Ausgangssprache gibt es eine Entsprechung in der Zielsprache, deren Bedeutung (falls nötig) noch mit Hilfe von weiteren Satzgliedern präzisiert werden muss.

*dauern* → *trvat*                      *Sprache* → *jazyk*  
*bestehen* → *trvat*                      *Zunge* → *jazyk*

- d. Eins-zu-Null-Entsprechung: In diesem Fall gibt es in der Zielsprache eine lexikalische Lücke oder kein für den konkreten Kontext geeignetes Äquivalent.

*Fundevogel* → *Holátko* ‚Nestling‘  
*Frau Holle* → *paní Zima* ‚Frau Winter‘

- e. Eins-zu-Teil-Entsprechung: Die Ausdrücke in der Ausgangs- und Zielsprache decken sich in ihrer Denotation nicht in vollem Umfang.

*Fundevogel* → *Nalezánek* ‚Findling‘  
*Drosselbart* → *Drozdíbrad* ‚Drosselkinn‘

2. Konnotative Äquivalenz: In dieser Äquivalenz spiegelt sich die Varietätenvielfalt der jeweiligen Sprachen wider. Wortschatz und Satzbau tragen in manchen Texten Zeichen einer stilistischen, soziolektalen, regionalen oder emotionalen Färbung, die Übersetzer/innen oft in die Zielsprache übertragen müssen, denn sie können u. a. zur Charakteristik von Figuren beitragen (vgl. Koller 2004a:244).

3. Textnormative Äquivalenz: Bei der Übersetzung werden die Spezifika der jeweiligen Textsorte, v. a. im Bereich der Lexik, der Syntax und im Textaufbau beachtet. Während die Textfunktion und -pragmatik des Ausgangstextes in der Regel erhalten bleiben, werden funktional-stilistische und textkonventionelle Eigenschaften den Normen in der Zielsprache angepasst (vgl. Koller 2004a:247).

4. Pragmatische Äquivalenz: Die Übersetzung eines Textes berücksichtigt die Rezeptionsbedingungen der Zielgruppe. Es ist beispielsweise zu entscheiden, ob der Übertragung aufgrund eines Wissensdefizits der Rezipient/innen noch zusätzliche Informationen hinzugefügt werden sollen. Bei starken Veränderungen des Ausgangstextes liegt dann statt einer übersetzenden Textreproduktion vielmehr eine Textproduktion vor, wobei diese Formen nicht klar voneinander abzugrenzen sind. Als Beispiel einer Textproduktion wird Defoes ‚Robinson Crusoe‘ genannt, dessen „Übersetzung“ für Kinder und Jugendliche teilweise bedeutend umgearbeitet wurde (vgl. Koller 2004a:249).
5. Formal-ästhetische Äquivalenz: Diese Art der Äquivalenz ist besonders in künstlerischen Werken von Bedeutung, sie stellt den Anspruch an Übersetzer/innen, mit der Lexik, der Syntax, dem Stil und dem Textaufbau so umzugehen, dass dasselbe ästhetische Gefühl auch in der Zielsprache vermittelt wird. Dabei sollte die Wirkung von Reimen, Metaphern, Sprachspielen, Witzen (und auch von sprechenden Namen) etc. nicht verlorengehen (vgl. Koller 2004a:252 f.).

Übersetzer/innen müssen entscheiden, welche Prioritäten sie setzen und welcher Bezugsrahmen für sie den höchsten Wert besitzt. Dabei gehen sie von der Textsorte, der Rezipientengruppe, der Funktion des Textes und weiteren, für die Übersetzung relevanten Kriterien aus.

## 7. Analyse der sprechenden Namen in ausgewählten Märchen

### 7.1 Ziel der Untersuchung

Für die Analyse wurden zuerst alle sprechenden Namen aus den ‚Kinder- und Hausmärchen‘ der Brüder Grimm ermittelt und anschließend mit ihren Äquivalenten in den Übersetzungen von Helena Helceletová und Jitka Fučíková verglichen. Bei den Grimm’schen Märchen handelt es sich um eine der Auflagen der siebten Ausgabe letzter Hand aus dem Jahr 1857, die mit Rücksicht auf Kinder am stärksten bearbeitet und angepasst wurde (Uther 2003:15 f.). Die ganze Märchensammlung mit allen 200 Märchen ist im Tschechischen in der Übersetzung von Helena Helceletová 1961 als ‚Německé pohádky‘ und von Jitka Fučíková 1988 unter dem Titel ‚Pohádky‘ erschienen. Für die Analyse spielt eine wichtige Rolle, dass beide Übersetzerinnen den Originaltext inhaltlich nur minimal verändert haben.

Ziel ist es zu ermitteln, wie die sprechenden Namen ins Tschechische übertragen wurden, ob sie den gleichen Benennungsmotiven folgen, inwieweit sie semantisch vom deutschen Original abweichen und mit welchen Mitteln diese Übertragung erfolgte. Bei einigen Namen musste der etymologische Hintergrund berücksichtigt werden, da sie heute nicht mehr semantisch transparent sind.<sup>4</sup>

Es wurden ausschließlich Namen analysiert, die auf einer appellativischen Basis beruhen und deren Benennungsmotive sich aus dem Textzusammenhang erschließen lassen. Semantisch transparente Namen, die keinen Bezug zum Kontext aufweisen und nicht charakterisierend wirken, wurden in die Untersuchung nicht einbezogen. Einige Namen erscheinen mit Zusätzen wie *Frau*, *Bruder*, *Meister* oder *Doktor* und bilden mit dem Namen eine feste Einheit, was in der Übersetzung ebenfalls berücksichtigt wird.

### 7.2 Sprechende Namen in den KHM und ihre tschechischen Äquivalente

Sprechende Namen kommen lediglich in 28 KHM vor. Es handelt sich insgesamt um 35 deutsche Namen, die ins Tschechische übertragen wurden. Darüber hinaus haben die Übersetzerinnen in einigen Fällen selbst Namen geschaffen, und zwar als Ersatz einer appellativischen Nominalgruppe oder eines anderen (z. B. klangsymbolischen) Namens, der insbesondere ästhetisch wirkt. Im Folgenden werden die einzelnen sprechenden Namen und ihre Übertragungen genannt und erläutert.

4 Debus (2002:58) bezeichnet sie als versteckt-redende Namen, siehe auch Kap. 3.



*Hautab*, *Halbaus* und *Ganzaus* stellen im Märchen ‚Katz und Maus in Gesellschaft‘ (KHM 2) die Namen von Katzenjungen dar, die die Katze erfunden hat, um vor der Maus zu verheimlichen, dass sie ihren gemeinsamen Vorrat für den Winter aufgeessen hat. Die Namen sagen jeweils aus, wie viel sie bereits vom Vorrat gegessen hat. Die Katzenjungen heißen bei Helceletová *Vršekpryč*, *Pülepryč* und *Všekopyřč*, bei Fučíková *Vrcholíz*, *Půlpryč* und *Dodna*, alle sind (genauso wie im deutschen Original) Komposita. Bei den Namen *Půlpryč* und *Pülepryč* (‚Halbaus‘) handelt es sich um Eins-zu-eins-Entsprechungen, da sie Glied für Glied übersetzt wurden. *Vršekpryč* und *Všekopyřč* stimmen jeweils mit dem zweiten Teil des Originals *Hautab* und *Ganzaus* überein, während das erste Glied im Tschechischen (*vršek* ‚Spitze‘ und *všecko* ‚alles‘) angepasst wurde. Die restlichen Namen *Vrcholíz* (‚Spitzenlecker‘) und *Dodna* (‚bis zum Boden‘) wurden nur frei ins Tschechische übertragen. Im Märchen kommt noch der Name *Bröseldieb* vor, den die Paten der Maus tragen. Die verräterische Katze spielt auf diesen Namen an, um anzudeuten, dass auch Mäuse sich ihre Nahrung auf unehrliche Weise beschaffen. Das zusammengesetzte tschechische Äquivalent *Drobtýkrad* erscheint in beiden Übersetzungen und weicht im zweiten Glied semantisch vom deutschen Namen ab (es wurde aus dem Verbstamm von *krást* ‚stehlen‘ gebildet). Trotz der genannten Unterschiede folgen alle Namen den gleichen Benennungsmotiven.

Zu den sprechenden Namen wird in diesem Beitrag auch *Rapunzel* aus dem gleichnamigen Märchen (KHM 12) gezählt. Das Substantiv findet v. a. in Thüringen und Sachsen Verwendung und es wird mitunter als Synonym für Feldsalat interpretiert (URL 1). Seine Beziehung zur Märchenfigur ergibt sich aus dem Text: Eine schwangere Frau verspürt ein starkes Bedürfnis nach Rapunzeln aus dem Garten einer Zauberin. Als ihr Mann in den Garten steigt, um den Salat zu holen, wird er von der Zauberin erwischt. Sie erlaubt ihm, Rapunzeln zu pflücken, verlangt aber dafür das ungeborene Kind. Bald kommt ein schönes Mädchen auf die Welt, das den Namen *Rapunzel* erhält. Der Name erinnert also an die Pflanze, die die ganze Handlung in Gang setzt und das Schicksal der Hauptfigur entscheidend prägt. Eine Beziehung zwischen dem Namen des Mädchens und einer bestimmten Pflanze gab es schon in früheren Versionen des Märchens, wenn auch mit gewissen Abweichungen.<sup>5</sup> Der von den tschechischen Übersetzerinnen gewählte Name *Locika* wird als Bezeichnung für die Gattung der Lattiche verwendet, zu denen auch der Blattsalat gehört (URL 2). Da in Tschechien das Appellativ *locika* weniger verbreitet ist als die Nominalgruppe *hlávkový salát* ‚Blattsalat‘, erfahren die meisten Leser/innen die Bedeutung des Namens auch aus dem Text.

Der hessische Name *Aschenputtel* (KHM 21) ist im tschechischen Raum überall als *Popelka* bekannt und daher auch in beiden tschechischen Werken zu finden.<sup>6</sup> Es handelt sich um ein Mädchen, das von seiner Stiefmutter und seinen Stiefschwestern schlecht behandelt wird und niedrige, schmutzige Arbeiten erledigen muss. Da es nicht im Bett schlafen darf, sondern neben dem Herd in der Asche, ist es ständig schmutzig.<sup>7</sup> Die Namen ähneln sich in ihrer Struktur nur teilweise: *Aschenputtel* ist im Gegensatz zum tschechischen Derivat aus *popel* ‚Asche‘ ein Kompositum und wurde aus den Wörtern *Asche* und dem mundartlichen *puddel* ‚männl. oder weibl. person, die niedere, schmutzige arbeiten verrichtet‘ und auch ‚unsaubere, unordentl. gekleidete ungekämmte weibl. person‘ (URL 3) gebildet. Trotz der semantischen Abweichung evozieren beide Namen in Verbindung mit dem Kontext die gleiche Vorstellung von der jeweiligen Märchenfigur.

Ein weiterer sprechender Name kommt nur in der tschechischen Übersetzung des Märchens ‚Frau Holle‘ (KHM 24) vor. *Frau Holle* ist in Märchen und Volkssagen bekannt als ‚als ein höheres wesen [...], das den menschen freundliche, hilfreiche gesinnung beweist, und nur dann

5 Diese Abweichungen sind von der jeweiligen Fassung des Märchens abhängig. Als eine der frühesten Vorlagen gilt das Märchen *Petrosinella* ‚Petersilie‘ aus Pentamerone von Giambattista Basile. Hier verlangt die Frau nach Petersilie und holt sie auch selbst aus dem Garten der Hexe (vgl. Uther 2008:27; Bolte/Polivka 1913:27).

6 Dieses Volksmärchen und auch einige andere wie z. B. ‚Rotkäppchen‘ oder ‚Schneewittchen‘ werden schon seit langem im Tschechischen erzählt, deshalb verwendeten die beiden Übersetzerinnen darin die Namen, die den tschechischen Leser/innen seit jeher vertraut sind.

7 Sowohl *Aschenputtel* als auch *Popelka* können auch appellativisch für ein vernachlässigtes, ausgegrenztes Mädchen, das die niedrigste Arbeit verrichten muss, gebraucht werden (URL 4, URL 5).

zürnt, wenn es unordnung im haushalt wahrnimmt“ (Grimm 1844:245) und wird in der Wendung *Frau Holle schüttelt die Betten aus* gebraucht, wenn es schneit (URL 6). Im Märchen belohnt *Frau Holle* die gute, fleißige Tochter mit Gold und bestraft die böse, faule mit Pech. Wenn sie ihre Betten aufschüttelt, schneit es auf der Welt. Im tschechischen Raum ist sie jedoch als solche Figur gar nicht bekannt. Beide Übersetzerinnen ließen sich deshalb von ihrem Bezug zum Winter inspirieren und wählten für sie den sprechenden Namen *paní Zima* („Frau Winter“) – denn sie ist schließlich die Frau, die den Winter kommen lässt.

Auch ‚Rotkäppchen‘ (KHM 26) gilt als allseits bekanntes Volksmärchen über ein kleines Mädchen mit einem roten Samtkäppchen, das in den Wald ging, um seiner Großmutter ein Stück Kuchen und eine Flasche Wein zu bringen. Das im Tschechischen übliche, von beiden Übersetzerinnen beibehaltene tschechische Äquivalent *Červená karkulka* entspricht inhaltlich dem deutschen Possessivkompositum im ganzen Bedeutungsumfang. Die Diminutivform *karkulka* bezeichnet eine Art Kopfbedeckung für Kinder (URL 7), die Wortbildungsbasis stammt aus dem mittellateinischen Wort *caracalla* ‚Kopfbedeckung‘ (Rejzek 2012:265). Das Wort gilt heute zwar als veraltet, doch gleich am Anfang des Märchens wird in beiden Sprachen seine Bedeutung (und damit auch sein Gebrauch als Eigenname) erklärt.

Der nächste sprechende Name ist *Štěstílek* aus der tschechischen Übersetzung des Märchens ‚Der Teufel mit den drei goldenen Haaren‘ (KHM 29) von Jitka Fučíková. Sie gab den Namen einem Jungen, der mit einer Glückshaube geboren wurde und dem daher eine glückliche Zukunft prophezeit wird. Trotz aller Hindernisse findet er am Ende sein Glück. Die Brüder Grimm verwendeten zur Charakteristik ihrer Märchenfigur das appellativische Possessivkompositum *Glückskind*, das von Helceletová als *ditě štěstěny* umschrieben wurde. Obwohl diese Nominalgruppe dem deutschen Kompositum genauer entspricht, fällt bei dem Derivat *Štěstílek* (aus *štěstí* ‚Glück‘) die positive emotionale Färbung auf, die durch das vorhandene Diminutivsuffix vermittelt wird und den guten Charakter seines Trägers unterstreicht.

Die Figuren *Daumesdick* aus dem gleichnamigen Märchen (KHM 37), *Daumerling* aus ‚Daumerlings Wanderschaft‘ (KHM 45) und *Däumling* aus ‚Der junge Riese‘ (KHM 90) tragen in beiden Übersetzungen den Namen *Paleček*. Alle Namen referieren jeweils auf eine Figur, die so groß bzw. dick wie ein Daumen ist. Nur dank ihrer geringen Körpergröße können die Charaktere die erzählten Abenteuer erleben. Das tschechische Äquivalent stimmt mit den Namen *Daumerling* und *Däumling* aufgrund der Diminutivierung sowohl in der Denotation als auch in der Konnotation überein. Von *Daumesdick* weicht es jedoch teilweise ab, da es den Vergleich ‚so dick wie ein Daumen‘ nicht abbildet. Im letztgenannten Märchen erscheint der Name *Däumling* nur zu Beginn. Sobald die Figur zu einem Riesen wird, wird der Name nicht mehr verwendet. Nur in der Übersetzung von Fučíková wird er bis zum Ende antithetisch beibehalten.

Genannt sei hier auch der Name *Trude*, den im Märchen ‚Frau Trude‘ (KHM 43) eine böse Hexe trägt, die ein unartiges Mädchen in Holz verwandelt und verbrennt. Aus synchroner Sicht wird der Name als semantisch leer betrachtet, im Duden-Online Wörterbuch wird er lediglich als ‚weiblicher Vorname‘ (URL 8) erklärt. Als Bestandteil des Wortschatzes unterliegen auch Eigennamen einer sprachlichen Entwicklung und können deshalb in verschiedenen Epochen unterschiedlich wahrgenommen werden. Schlägt man das Substantiv *Trude* im Deutschen Wörterbuch von J. Grimm und W. Grimm nach, stellt man fest, dass es sich um „ein gespenstisches wesen, gewöhnlich ein nachtgespenst von der art des alps; hexe (hexenmeister), zauberin, fee“ (URL 9) handelt. Die Brüder Grimm haben den Namen nicht nur als individualisierenden Eigennamen, sondern auch charakterisierend als synonyme Bezeichnung für eine Hexe gebraucht.<sup>8</sup> Er gehört daher im Deutschen zu den versteckt-redenden Namen. Beide Übersetzerinnen haben ihn übernommen und als *Truda* an das tschechische Deklinationssystem angepasst. Trotzdem wirkt er im Tschechischen fremd, ungewöhnlich und geheimnisvoll, was die Referenz auf eine negative Figur verstärkt. Auch sein Klang trägt dazu bei.

8 Zu weiteren Hinweisen auf die Bedeutung von *Trude* siehe auch Grimm (1844:394) sowie Kluge (1899:84).



Der Name *Šípková Růženka* ist im Tschechischen weit verbreitet und kommt deshalb als Äquivalent zu *Dornröschen* (KHM 50) bei beiden Übersetzerinnen vor. Die Namen beziehen sich auf die Dornhecke, die das Schloss umgibt, als die Prinzessin in den hundertjährigen Schlaf fällt. Der tschechische Name, der auf der Nominalgruppe *šípková růže* ‚Heckenrose‘ basiert, entspricht semantisch dem deutschen Diminutiv aus *Dornrose* (URL 10) durchaus. Beide Namen reflektieren durch ihre Basis<sup>9</sup> die Schönheit der Prinzessin und sind aufgrund der vorhandenen Diminutivsuffixe positiv konnotiert.

*Fundevogel* (KHM 51) ist ein Junge, der als Kind von einem Raubvogel ergriffen und auf einen hohen Baum gesetzt wurde. Ein Förster fand ihn, nahm ihn mit nach Hause und zog ihn zusammen mit seiner Tochter auf. Der Name beschreibt somit die Umstände, unter denen die Figur in die Handlung des Märchens eingeführt wird. Für die Bildung der tschechischen Namen wählten die Übersetzerinnen teilweise andere Motive. Dem deutschen Kompositum am nächsten steht Fučíkovás Suffigierung *Nalezánek* (ein Diminutiv von *nalezenec* ‚Findling‘), mit der sie betont, dass das Kind gefunden wurde. Helceletová weicht noch weiter von den ursprünglichen Motiven ab und wählt das Diminutiv *Holátko* (abgeleitet von *hole* ‚Nestling‘). Sie erklärt, dass das Kind im Baum den Förster an einen Nestling erinnerte. Beide Äquivalente sind zudem positiv konnotiert.

Im Märchen ‚König Drosselbart‘ (KHM 52) bekam der König diesen spöttischen Namen, weil sein Kinn krumm gewachsen war und die Königstochter, der kein Freier gut genug war, es mit dem Schnabel einer Drossel verglich. Der Name wurde von Helceletová identisch als *Drozdivous*, von Fučíková teilweise abweichend als *Drozdibrad* (von *brada* ‚Kinn‘) übersetzt. Trotzdem bildet auch dieses zweite Kompositum das Aussehen des Königs ab.

Die Entsprechung des deutschen *Sneewittchens* (KHM 53) ist im tschechischen Raum als *Sněhurka* fest verwurzelt, deshalb finden wir sie auch bei beiden Übersetzerinnen. Der Name tritt auch in der Form *Schneewittchen* auf, was im Niederdeutschen ‚Schneeweißchen‘ bedeutet (URL 11). Der Name spiegelt das Aussehen des Mädchens wider, denn sie war „so weiß wie Schnee, so rot wie Blut, und so schwarzhaarig wie Ebenholz“ (Grimm J. u. W. 1993: 297). Das tschechische Derivat *Sněhurka* wurde von *sníh* ‚Schnee‘ abgeleitet und gründet auf identischen Motiven. Obwohl die Struktur des Wortes dem deutschen Original nur teilweise entspricht, bleibt die emotionale Färbung erhalten.

Sprechende Namen treten ferner im Märchen ‚Das Mädchen ohne Hände‘ (KHM 31) auf. Darin wird ein Vater gezwungen, seiner Tochter die Hände abzuschlagen, damit der Teufel keinen Anspruch mehr auf sie hat. Dies inspirierte Fučíková zur Bildung des Namens *Bezručka* (‚ohne Händchen‘). Helceletová hält sich an die Originalfassung und verwendet die wörtlich übersetzte Nominalgruppe *divka bez rukou*. Das Mädchen geht fort und heiratet später einen König. Kurz danach zieht er in den Krieg und sie bringt einen Sohn zur Welt, den sie *Schmerzenreich* nennt. Sie muss mit ihm viel Leid ertragen, da der Teufel ihr stets nach dem Leben trachtet und ihre Briefe an den König heimlich vertauscht. Der Name des Sohnes veranschaulicht die emotionale Belastung und die Prüfungen, denen die Figuren ausgesetzt sind. Den Sohn *Schmerzenreich* nennt Helceletová *Žalumír* (ein Kompositum aus *žal* ‚Kummer, Leid, Schmerz‘ und *mír* ‚Frieden‘), während Fučíková aus *žalostný* (tschech. ‚schmerzenreich‘) den Namen *Žalostín* formte, indem sie das Suffix *-ný* durch *-ín* ersetzte.

Im Märchen ‚Rumpelstilzchen‘ (KHM 55) hilft ein geheimnisvolles Männchen der Müllerstochter, Stroh zu Gold zu spinnen, und verlangt dafür ihr erstes Kind – es sei denn, sie errät seinen Namen. Als es ihr gelingt, führt dies zu *Rumpelstilzchens* Tod. Der Name erfüllt demnach außer der identifizierenden und charakterisierenden Funktion noch eine mythisierende. Die Bedeutung des Namens *Rumpelstilzchen* wirft viele Fragen auf. Rölleke (2020) weist darauf hin, dass die Figur ursprünglich *Rumpenstünzchen* hieß (*Stünzchen* ‚ein kleines Gefäß‘, *rumpen* ‚verrunzeln‘, ‚verbiegen‘), und erst für die Druckfassung von 1812 in *Rumpelstilzchen* umbenannt wurde. Nach einer handschriftlichen Bemerkung Jacob Grimms wurde der Name lautlich an das Kinderspiel ‚Rumpele stilt, oder der

9 Die Rose wurde neben dem Mond und der Sonne als eines der allgemeinen Schönheitssymbole betrachtet (vgl. Bolte/Polivka 1913:441).

Poppart‘ von Fischart angepasst, das offenbar mit lauten Geräuschen verbunden war. Es wird zudem eine Verbindung zwischen *rumpeln* und dem lateinischen *rumpi* ‚zerbrochen‘, ‚zerrissen werden‘ vermutet, was zwar mit dem Ende des Märchens korrespondiert, jedoch sprachhistorisch und etymologisch nicht ausreichend belegt ist. Der Tod *Rumpelstilzchens* (es reißt sich entzwei) basiert vielmehr auf einer Erzählvariante des Märchens als auf der Bedeutung des lateinischen Wortes. Laut Grimms Wörterbuch (URL 12) bezeichnet der Name einen lärmenden, spukenden Kobold und reflektiert damit das Aussehen und Verhalten der Figur. Die tschechischen Übersetzerinnen verwendeten ebenfalls Diminutiva, sie wählten jedoch unterschiedliche Benennungsmotive. Bei Helceletová tritt *Pidivousek* auf – offensichtlich ein Männchen mit einem Bart, dessen kleine Körpergröße noch durch das Präfix *pidi-* unterstrichen wird. Fučíková's *Pišťivrátek* kann man sich dagegen als ein Männchen mit einer hohen, quiekenden Stimme vorstellen. Auf der denotativen Ebene liegt demnach auch keine Übereinstimmung vor.

In den Märchen ‚Die Bienenkönigin‘ (KHM 62), ‚Die drei Federn‘ (KHM 63) und ‚Die goldene Gans‘ (KHM 64) gibt es drei verschiedene Charaktere, die ein gemeinsames Schicksal teilen. Wegen ihrer scheinbaren Dummheit werden sie alle als *Dummling* bezeichnet und verspottet. Im Verlauf der Geschichten beweisen sie jedoch ihre Klugheit und Güte und werden schließlich zu Königen. Der Name wurde mithilfe des Suffixes *-ling* vom Adjektiv *dumm* abgeleitet. Helceletová ist ähnlich vorgegangen, sie hat die Form aber zusätzlich noch diminuiert: *Hlupáček*. Fučíková wählte für die erste Figur den lautmalenden Namen *Ťululum*, der sich inhaltlich mit *Dummling* deckt und ebenfalls negativ konnotiert ist. Im zweiten Märchen verwendet sie die Verkleinerungsform *Hloupínek* und im dritten Text den pejorativ gefärbten Namen *Ťulpas*, der seinen Ursprung im deutschen *Tollpatsch* hat (Rejzek 2012:682). Da der Namensträger ein gutes Herz hat und bereit ist, anderen in Not zu helfen, erscheint im Text häufiger die Diminutivform *Ťulpásek*, in der die negative Konnotation in eine positive umgewandelt wird.

Den Namen *Allerleirauh* im gleichnamigen Märchen (KHM 65) bekam eine Prinzessin, die sich weigert, ihren eigenen Vater zu heiraten, und daher aus dem Schloss flieht. Um nicht erkannt zu werden, trägt sie einen pelzigen Umhang, nach dem sie auch benannt wird. Den Ausdruck *Rauh* gibt es in der heutigen deutschen Sprache nicht mehr, er wurde früher u. a. als Bezeichnung für Pelz gebraucht (URL 13). Die tschechischen Übersetzungen *Kožešinka* bei Helceletová und *Srstnatka* bei Fučíková deuten zwar mit *kožešina* und *srst* auf *Rauh* hin, setzen aber die Bedeutung von *allerlei* nicht um. Sie gelten deshalb als Eins-zu-Teil-Entsprechungen. Helceletová's *Kožešinka* verfügt außerdem noch über eine positive emotionale Färbung, die an das Diminutivsuffix *-ka* gebunden ist.

Das Märchen ‚Der Wolf und der Fuchs‘ (KHM 73) erzählt von einem schlauen Fuchs, der für den Wolf Futter besorgen muss und ihn deshalb loswerden will. Er hat nur von Fučíková einen sprechenden Namen bekommen, die darin sein Aussehen projiziert: *Zrzka* (ein Derivat aus *zrzavý* ‚rot, rothaarig‘). Bei Helceletová wird dieser Ausdruck in der Nominalgruppe *liška zrzka* als Nomen appellativum verwendet, was dem Determinativkompositum *Rotfuchs* bei den Brüdern Grimm genauer entspricht.

*Bruder Lustig* (KHM 81) ist heute eine veraltende Bezeichnung für einen leichtlebigen, lebenslustigen Menschen (URL 14). Dies trifft auch auf die Hauptfigur dieses Märchens zu: Ein ehemaliger Soldat trifft nach einem Krieg auf den heiligen Petrus und erlebt mit ihm Abenteuer. Mit einem von diesem geschenkt bekommenen Zauberranzen führt er ein unbeschwertes Leben und gelangt schließlich in den Himmel. In der tschechischen Übersetzung hat Helceletová das Adjektiv *lustig* durch eine Interjektion ersetzt: *bratr Hejsa* ‚Bruder Juchhei‘, Fučíková verwendete an seiner Stelle ein Substantiv: *vojín Potěcha* ‚Soldat Freude‘. Auch wenn sich die Bedeutungen der Wörter vom Original unterscheiden, beschreiben sie den Charakter des Soldaten sehr gut.

*Spielhansl* (KHM 82) ist ein leidenschaftlicher Kartenspieler, dessen Name seine Besessenheit und ständige Bereitschaft zum Spielen widerspiegelt. Nach einem herben Verlust bekommt er drei Wünsche vom heiligen Petrus erfüllt. Unter anderem wünscht er sich Karten und Würfel, mit denen er stets gewinnt. Seitdem begleitet ihn bei jedem Spiel das Glück, das auch über seinen Tod hinaus anhält. Helceletová prägte den expressiven Namen *Mastirád*, der andeutet, dass er gern Karten

spielt – *rád mastí karty*. Beide Namen sind negativ konnotierte substandardliche Komposita, die einander semantisch teilweise entsprechen. Fučíková ließ sich von der Originalfassung inspirieren und übersetzte den Namen wörtlich als *Janek hráč*.

Im Märchen ‚Die Gänsemagd‘ (KHM 89) tritt das sprechende Pferd namens *Falada* auf. Eine Prinzessin wird von ihrer bösen Kammerjungfer gezwungen, als Gänsemagd zu dienen. Ihr treues Pferd hilft ihr in der Not und bewahrt ihr Geheimnis. Obwohl der Name nicht zur Charakteristik beiträgt, wandelte Helceletová ihn in *Siváček* um, was auf die gehobene Form *sivý* ‚grau‘ zurückgeht. So gewinnen die tschechischen Leser/innen auch eine konkrete Vorstellung über sein Aussehen. Das vorhandene Diminutivsuffix *-áček* verleiht dem Wort zusätzlich eine positive Konnotation, die das Vertrauen und die Loyalität des Pferdes in einer scheinbar hoffnungslosen Situation betont. Fučíková übernahm den deutschen Namen *Falada* ohne Veränderung.

Der nächste sprechende Name *Havranka* stammt von Jitka Fučíková, die ihn als Äquivalent für *die Rabe* für ein verwünschtes Mädchen aus dem gleichnamigen Märchen (KHM 93) gebrauchte. Das Wort wurde durch das Anfügen des Movierungssuffixes *-ka* an die Basis *havran* ‚Rabe‘ gebildet. Die Benennungsmotive werden gleich am Anfang des Märchens erklärt: Die Königin verliert die Geduld mit ihrer ungezogenen Tochter und wünscht im Zorn, dass sie ein Rabe wäre und davonfliegen könnte. Kaum ausgesprochen, geht der Wunsch in Erfüllung. Helceletová entschied sich für das Appellativum *vrána*, das allerdings ‚Krähe‘ bedeutet, denn eine entsprechende Bezeichnung für ein Rabenweibchen gibt es im Tschechischen nicht.<sup>10</sup>

Das Märchen ‚Doktor Allwissend‘ (KHM 98) erzählt von einem armen Bauern, der beschließt, Doktor zu werden, um ein besseres Leben zu führen. Er kauft sich ein Buch und schöne Kleider und gibt vor, alles zu wissen. Sein Name hilft ihm, das Vertrauen der Leute zu gewinnen. Da im Tschechischen das semantisch identische Kompositum *Vševěd* bereits als Name in einem Märchen von Karel Jaromír Erben etabliert ist, haben ihn auch beide Übersetzerinnen verwendet.

Der Name *Hans mein Igel* (KHM 108) beschreibt das Aussehen der Hauptfigur, die einen Igelkörper hat. Ein Bauer wünscht sich ein Kind, selbst wenn es ein Igel wäre, und seine Frau bringt einen Jungen mit Igelkörper zur Welt, den sie *Hans mein Igel* nennen. Am Ende befreit sich der Junge von seiner Igelhaut und heiratet eine Prinzessin. Die Übersetzerinnen sind ähnlich vorgegangen, ihre Äquivalente unterscheiden sich lediglich in der Rechtschreibung: Helceletová gab dem Jungen den Namen *Jan Ježek*, Fučíková schrieb diesen Namen als Kompositum zusammen: *Janježek*. Die Bedeutung des Possessivpronomens wurde jedoch in die tschechische Übersetzung nicht integriert.

Das im Niederdeutschen verfasste Märchen ‚Ferenand getrü und Ferenand ungetrü‘ (KHM 126) erzählt von einem guten Jungen namens *Ferdinand getreu*, der sich mit seinem Schimmel in die Welt begibt, und *Ferdinand ungetreu*, einem Verräter. Beide dienen einem König, den *Ferdinand ungetreu* dazu anstiftet, *Ferdinand getreu* mit schwierigen Aufgaben zu beauftragen und dadurch sein Leben zu gefährden. Das Märchen endet glücklich, *Ferdinand getreu* heiratet eine Königin und sein Pferd verwandelt sich in einen Königssohn. Die Namen heben den Charakter der Hauptfiguren hervor. Helceletová wählte in ihrer Übersetzung die Eins-zu-eins-Entsprechungen *Ferdinand Věrný* und *Ferdinand Nevěrný*, Fučíková ersetzte das Attribut *nevěrný* ‚ungetreu‘ durch *zrádný* ‚verräterisch‘. Der Dialekt wurde in der Übersetzung nicht beachtet.

Die drei Schwestern *Einäuglein*, *Zweiäuglein* und *Dreiäuglein* (KHM 130) aus dem gleichnamigen Märchen werden durch die Anzahl ihrer Augen charakterisiert, die auch in die Geschichte integriert ist: *Zweiäuglein* wird von ihren Schwestern schlecht behandelt, da sie wie andere Menschen aussieht. Eine weise Frau verrät ihr einen Zauberspruch, um Essen von ihrer Ziege zu bekommen. Um herauszufinden, warum es *Zweiäuglein* plötzlich besser geht, begleitet jede Schwester sie aufs Feld. Bevor *Zweiäuglein* den Zauberspruch spricht, singt sie zuerst die Augen ihrer Schwestern in den Schlaf. Dabei vergisst sie jedoch das dritte Auge bei *Dreiäuglein*, das heimlich alles beobachtet

10 Die Brüder Grimm verwenden in ihrem Märchen auch das Femininum *die Rabe*, das in der heutigen Sprache nicht existiert. Im ‚Deutschen Wörterbuch‘ von Jacob und Wilhelm Grimm wird diese Form jedoch noch erwähnt (URL 15).

und das Geheimnis verrät. In beiden tschechischen Übersetzungen stimmen die zusammengesetzten Namen mit dem Original im ganzen Bedeutungsumfang überein, denn sie wurden Glied für Glied übersetzt: *Jednočka*, *Dvojočka*, *Trojočka*. Die Diminuiierung des Grundwortes wurde beibehalten.

Unterschiede finden sich dagegen in der Übersetzung des Märchens ‚Meister Pfriem‘ (KHM 178). Es erzählt von einem Schuster, der ständig alle kritisiert, nörgelt und sich als Besserwisser aufführt. Er handelt zerstreut, hektisch und verursacht manchmal auch Schäden. Er heißt *Pfriem* wie das Werkzeug, mit dem man Löcher in Leder sticht. In einer Nacht träumt er davon, in den Himmel zu gelangen, wo er nichts beanstanden darf – was ihm jedoch sehr schwerfällt. Nach dem Aufwachen ist er froh, zu Hause zu sein, um wieder nach dem Rechten sehen zu können. Der Name wurde von Helceletová wörtlich als *Šídlo* übersetzt. Das tschechische Wort referiert nicht nur auf das Werkzeug eines Schusters, sondern auch auf einige Charakterzüge der Meisters (URL 16), die die Brüder Grimm gleich am Anfang des Märchens beschreiben: „Meister Pfriem war ein kleiner hagerer, aber lebhafter Mann, der keinen Augenblick Ruhe hatte“ (Grimm, J. u. W. 1993: 726). Fučíková stützte sich diesmal nur auf den Charakter des Meisters und gab ihm den Namen *Potrhló*, der die Vorstellung einer närrischen Person evoziert. Dieses Äquivalent lässt jedoch keine Ähnlichkeit mit dem deutschen Namen erkennen.

Der *Eisenhans* (KHM 136) ist ein wilder Mann, dessen Haut rostigem Eisen ähnelt und der im Wald in einem Tümpel lebt, in dem königliche Jäger verschwinden und nie wieder gesehen werden. Er wird gefangen genommen, entkommt aber mit Hilfe des Königsohns. Dieser gewinnt später mit der Unterstützung von *Eisenhans* Kriege und heiratet eine Prinzessin. *Eisenhans* wird von einem Fluch befreit und erscheint auf der Hochzeitsfeier als König mit einem großen Gefolge. Beide Übersetzerinnen folgten denselben Motiven und übertrugen den zusammengesetzten Namen wörtlich als *Železný Jan*, wodurch die Bedeutung vollständig erhalten bleibt.

Im Märchen ‚Der starke Hans‘ (KHM 166) kommen mehrere sprechende Namen vor. Hans, der in die Welt zieht, trifft zwei starke Männer: Der eine will aus einer Tanne ein Seil drehen, der andere schlägt mit seiner Faust Stücke von einem Felsen ab. Hans nennt sie daher *Tannendreher* und *Felsenklipperer*. Später entpuppen sich die beiden als Verräter, die die von Hans befreite Prinzessin entführen und ihn töten wollen. Hans besiegt sie trotz ihrer besonderen Fähigkeiten und heiratet die Prinzessin. In den tschechischen Übersetzungen heißen die Figuren bei Helceletová *Jedletoč* und *Skálylam*, bei Fučíková *Jedlokrut* und *Skáloštip*. Obwohl die Namen variieren, wurden sie Glied für Glied übersetzt, wobei die Übersetzerinnen lediglich synonyme Wörter nutzten. Das deutsche Verb *drehen* entspricht im Tschechischen den Wörtern *točit* oder *kroutit*, die als Basis für *Jedletoč* und *Jedlokrut* dienten. Das Grundwort von *Felsenklipperer* wurde durch die Synonyme *lámat* (für *Skálylam*) oder *štipat* (für *Skáloštip*) übersetzt.

*Schneeweißchen* und *Rosenrot* (KHM 161) sind zwei Schwestern, die zwei Rosenbäumchen in ihrem Garten ähneln. Das eine blüht weiß, das andere rot. So wie die beiden Pflanzen stets nebeneinander stehen, sind auch die Mädchen unzertrennlich. Ihre Namen spiegeln also die Farben und die enge Verbindung der beiden Bäumchen wider. Bei der Bildung der Namen im Deutschen wurde die zusammengesetzte adjektivische Basis bei *Rosenrot* substantiviert, bei *Schneeweißchen* anschließend noch diminuiert,<sup>11</sup> was den Namen zusätzlich emotional gefärbt hat. In den tschechischen Äquivalenten spiegeln sich die Farben der Blüten teilweise unterschiedlich wider. Bei Helceletová sind sie schneeweiß und rubinrot, deshalb heißen die Mädchen *Sněžena* (Derivat aus *sníh* ‚Schnee‘) und *Ruběna* (abgeleitet aus *rubín* ‚Rubin‘). Keiner dieser Namen ist emotional gefärbt. Fučíkovas Übersetzungen *Bělínka* und *Růženka* gehen auf die Basis von *bílý* ‚weiß‘ und *růže* ‚Rose‘ zurück. Sie tragen beide als Diminutiva eine positive Konnotation.

Im Märchen ‚Die schöne Katrinelje und Pif Paf Poltrie‘ (KHM 131) wiederholen sich die Szenen mit leichter Abwandlung, wenn Pif Paf Poltrie alle fragen muss, ob er Katrinelje heiraten darf. Jeder ist dabei mit für ihn typischen Aktivitäten beschäftigt, die sich auf seinen Namen reimen. Die meisten

11 Die Diminuiierung lässt sich nur in dem Fall voraussetzen, wenn als Derivationsbasis die Substantivierung *Schneeweiß* diente. Dies würde auch der Bildung von *Rosenrot* entsprechen, das als Produkt der Konversion (Substantivierung des zusammengesetzten Adjektivs *rosenrot*) entstand.



Namen wurden hauptsächlich aus lautlichen Gründen gewählt und weisen trotz ihrer appellativischen Basis keinen Bezug zum Kontext auf. Dies gilt auch für die tschechischen Äquivalente. Charakterisierend wirkt nur der Name der Mutter *Malcho*, dessen Bedeutung direkt im Ausgangstext als ‚Melk-Kuh‘ erklärt wird, und als Pif Paf Poltrie der Mutter seine Frage stellt, melkt sie gerade eine Kuh. Dies wird in der Übersetzung *Mlikoslava* (aus *mlíko* ‚Milch‘ und *slavit* ‚feiern‘) von Helceletová teilweise reflektiert. Fučíková gab der Mutter den volkstümlichen Namen *Dorotka*, dem keine appellativische Bedeutung zugrunde liegt.

Auch im Märchen ‚Oll Rinkrank‘ (KHM 196) spielt die Lautmalerei eine wichtige Rolle. Ein König verspricht seine Tochter demjenigen, der über einen Glasberg gehen kann. Sie begleitet einen Freier und stürzt dabei in den Berg. Dort muss sie einem alten Mann namens *Oll Rinkrank* dienen, der jeden Morgen mit einer Leiter aus dem Berg steigt und Schätze holt. Eines Abends hält sie ihn draußen fest und zwingt ihn, ihr die Leiter zu geben, damit sie zu ihrem Vater zurückkehren und ihren Bräutigam heiraten kann. Die aus zwei alliterierenden Silben gebildete Ablautdoppelung *Rink-rank* tritt v. a. als Teil eines Reims auf, mit dem der Alte die Prinzessin bittet, die Tür zu öffnen.<sup>12</sup> Fučíková übernahm den Namen ohne Änderungen. Als sprechender Name gilt nur das tschechische Äquivalent *Šmajdapajda* von Helceletová, eine Reimdoppelung, die humorvoll andeutet, dass er hinkt (*šmajdat* und *pajdat* bedeuten ‚hinken‘). Dementsprechend hat Helceletová auch den Reim zum Türöffnen angepasst, indem die Figur behauptet, dass sie auf siebzehn Fersen humpelt und einer der Füße aus Gold ist. Das tschechische Äquivalent besitzt daher nicht nur eine charakterisierende Wirkung, sondern erzeugt auch das gleiche ästhetische Gefühl wie der deutsche Name, da es ebenfalls in einem Reim verankert ist.

### 7.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Wie bereits erwähnt, kommen sprechende Namen nur in 28 von 200 Märchen der gesamten Sammlung vor. Insgesamt gibt es 35 Namen mit appellativischer Bedeutung, die zugleich auf textuelle Zusammenhänge verweisen. Alle diese Namen wurden ins Tschechische übertragen, jedoch nicht immer auf die gleiche Art und Weise.

Die meisten tschechischen Namen orientieren sich an denselben Benennungsmotiven wie die deutschen und reflektieren den Charakter der Figuren (*Ferdinand treu* – *Ferdinand Věrný*), ihren Beruf (*Meister Pfriem* – *mistr Šídlo*), ihr Aussehen (*Drosselbart* – *Drozdívous*), ihre Fähigkeiten (*Tannendreher* – *Jedlokruť*) oder die Umstände (*Halbaus* – *Půlprýč*). 15 Namen wurden sogar von beiden Übersetzerinnen wörtlich übersetzt. Sie wurden entweder durch die gleiche Wortbildungsart – Komposition oder Derivation – gebildet (z. B. *Einäuglein* – *Jednoočka*, *Däumling* – *Paleček*) oder mithilfe einer proprialen Nominalgruppe umschrieben (*Dornröschen* – *Šípková Růženka*, *Eisenhans* – *Železný Jan* oder *Rotkäppchen* – *Červená karkulka*). Bei einigen deutschen Namen treten im Tschechischen synonyme Äquivalente auf (*Dummling* – *Ťulpas*, *Ťululum*, *Hloupínek*, *Hlupáček*, *Felsenklipperer* – *Skálylam*, *Skáloštíp* oder *Tannendreher* – *Jedletoč*, *Jedlokruť*).

Die Übersetzerinnen konnten jedoch nicht immer auf die gleiche Wortbildungsart zurückgreifen, was auch gewisse Bedeutungsunterschiede zur Folge hat. Die Tilgung einer Konstituente (wie z. B. *puddel* bei *Aschenputtel* – *Popelka*, *dick* bei *Daumesdick* – *Paleček*) oder ihr Ersatz durch ein anderes Element (*Spielhansl* – *Mastírád*, *Allerleirauh* – *Srstnatka*, *Kožešinka*) führte zwar zu bestimmten Nuancen auf der denotativen Ebene, verursachte aber keine Abweichung von den ursprünglichen Benennungsmotiven. Dies trifft auch auf die Namen wie *Hautab* – *Vrcholíz* oder *Rapunzel* – *Locika* zu, die sich trotz der gleichen Motive denotativ gar nicht mit den deutschen Namen decken.

Nur selten wählten die Übersetzerinnen andere Motive zur Bildung eines geeigneten Namens, wie beispielsweise *Holátka* bei Helceletová (*Fundevogel*) und *mistr Potrhlo* bei Fučíková (*Meister Pfriem*), und unterstützten dies entsprechend durch den Kontext.

<sup>12</sup> Der Name mag zwar aus der Verbindung *Ritter Rot* entstanden sein (Bolte/Polívka 1918:424), doch dafür gibt es im Text keine Begründung.

Schließlich gibt es auch Fälle, in denen die Übersetzerinnen einen ganz neuen Namen schufen und mit ihm einen appellativischen Ausdruck oder einen nicht charakterisierenden Namen ersetzten wie z. B. *Frau Holle* – *paní Zima*, bei Fučíková *die Rabe* – *Havranka*, *das Mädchen ohne Hände* – *Bezručka*, *das Glückskind* – *Štěstílek* oder bei Helceletová *Falada* – *Siváček* und *Rinkrank* – *Šmajdajda*. Einerseits hebt dies die Charaktere aus der anonymen Masse ähnlicher Rollen und Typen heraus und erleichtert ihre Identifizierung, andererseits fördert es eine konkrete Vorstellung von der jeweiligen Figur und trägt zu ihrer Charakterisierung bei.

Eine Ausnahme stellt der versteckt-redende Name *Trude* dar, der als einziger beibehalten und durch die Hinzufügung einer tschechischen Deklinationendung angepasst wurde. Seine Wirkung im tschechischen Text beruht insbesondere auf seinem Klang und seiner Fremdartigkeit.

Im Bereich der Konnotation weisen mehr tschechische Namen eine positive emotionale Färbung auf als die deutschen. Dies liegt daran, dass die Äquivalente oft zusätzlich durch Diminutivsuffixe modifiziert wurden (z. B. *Fundevogel* – *Nalezánek*, *Holátka*, *Glückskind* – *Štěstílek*, *Allerleirauh* – *Kožešinka*). Die positive Konnotation steht dabei stets im Einklang mit der Handlung des Märchens und unterstützt die Unterscheidung zwischen Gut und Böse. Nur bei Helceletová *Sněžena* (*Schneeweißchen*) geht die ursprüngliche positive Konnotation verloren, da die Diminutivierung nicht übertragen wurde. Eine expressive Wirkung zeigt noch das Äquivalent *mistr Šídlo* (*Meister Pfriem*) aufgrund seiner Ambiguität.

Die regionale Färbung spielte bei der Übersetzung fast keine Rolle, da verschiedene dialektale Spezifika nicht ins Tschechische übernommen werden konnten. Einerseits würde nach Helceletová die Übersetzung eines Märchens aus einem der niederdeutschen Dialekte z. B. in einen ostmährischen Dialekt den besonderen Charakter des deutschen Märchens und seiner Figuren zerstören, andererseits würde ein Dialekt das Verständnis des Textes erschweren, vor allem für Kinder (vgl. Helceletová 1961:547).

Im Bereich der weiteren Äquivalenztypen kann behauptet werden, dass die Übersetzerinnen bei der Übertragung der sprechenden Namen die Spezifika der Märchen beachtet haben, denn sie haben Namen verwendet (und geschaffen), die nur in dieser Textsorte vorkommen. Die tschechischen Äquivalente zeugen außerdem von einem kreativen Umgang mit Sprache, einem ideenreichen Zusammenspiel vorhandener Wortbildungsarten und -mittel mit Lautmalerei, Metaphern und Reimen. Viele Namen wirken nicht nur ästhetisch, sondern sind auch witzig und leicht verständlich. Dies alles zeugt von einem außergewöhnlichen Sprachgefühl beider Übersetzerinnen, die durch ihre Leistung die ‚Kinder- und Hausmärchen‘ nicht nur den erwachsenen Leser/innen, sondern insbesondere den Kindern noch nähergebracht haben.

Sprechende Namen in den KHM	Fučíková	Helceletová
<i>Hautab</i>	<i>Vrcholíz</i>	<i>Vršekpřýč</i>
<i>Halbaus</i>	<i>Půlprýč</i>	<i>Půleprýč</i>
<i>Ganzaus</i>	<i>Dodna</i>	<i>Všeckopřýč</i>
<i>Bröseldieb</i>	<i>Drobytkrad</i>	<i>Drobytkrad</i>
<i>Rapunzel</i>	<i>Locika</i>	<i>Locika</i>
<i>Aschenputtel</i>	<i>Popelka</i>	<i>Popelka</i>
(Frau Holle)	<i>paní Zima</i>	<i>paní Zima</i>
<i>Rotkäppchen</i>	<i>Červená karkulka</i>	<i>Červená karkulka</i>
(Glückskind)	<i>Štěstílek</i>	(dítě štěstěny)
<i>Daumesdick</i>	<i>Paleček</i>	<i>Paleček</i>
<i>Daumerling</i>	<i>Paleček</i>	<i>Paleček</i>
<i>Däumling</i>	<i>Paleček</i>	<i>Paleček</i>

<i>Frau Trude</i>	(paní Truda)	(paní Truda)
<i>Dornröschen</i>	<i>Šípková Růženka</i>	<i>Šípková Růženka</i>
<i>Fundevogel</i>	<i>Nalezánek</i>	<i>Holátko</i>
<i>Drosselbart</i>	<i>Drozdibrad</i>	<i>Drozdívous</i>
<i>Sneewittchen</i>	<i>Sněhurka</i>	<i>Sněhurka</i>
(das Mädchen ohne Hände)	<i>Bezručka</i>	(dívka bez rukou)
<i>Schmerzenreich</i>	<i>Žalostín</i>	<i>Žalumír</i>
<i>Rumpelstilzchen</i>	<i>Pišťivrátek</i>	<i>Pidívousek</i>
<i>Dummling</i>	<i>Ťululum</i>	<i>Hlupáček</i>
<i>Dummling</i>	<i>Hloupínek</i>	<i>Hlupáček</i>
<i>Dummling</i>	<i>Ťulpas, Ťulpásek</i>	<i>Hlupáček</i>
<i>Allerleirauh</i>	<i>Srstnatka</i>	<i>Kožešinka</i>
(Rotfuchs)	<i>Zrzka</i>	(liška zrzka)
<i>Bruder Lustig</i>	<i>vojín Potěcha</i>	<i>bratr Hejsa</i>
<i>Spielhansl</i>	<i>Janek hráč</i>	<i>Mastírad</i>
(Falada)	(Falada)	<i>Siváček</i>
(die Rabe)	<i>Havranka</i>	(vrána)
<i>Doktor Allwissend</i>	<i>doktor Vševěd</i>	<i>doktor Vševěd</i>
<i>Hans mein Igel</i>	<i>Janježek</i>	<i>Jan Ježek</i>
<i>Ferenand getrü</i>	<i>Ferdinand věrný</i>	<i>Ferdinand Věrný</i>
<i>Ferenand ungetrü</i>	<i>Ferdinand zrádný</i>	<i>Ferdinand Nevěrný</i>
<i>Einäuglein</i>	<i>Jednoočka</i>	<i>Jednoočka</i>
<i>Zweiäuglein</i>	<i>Dvojočka</i>	<i>Dvojočka</i>
<i>Dreiäuglein</i>	<i>Trojočka</i>	<i>Trojočka</i>
<i>Meister Pfriem</i>	<i>mistr Potrhlo</i>	<i>mistr Šídlo</i>
<i>Eisenhans</i>	<i>Železný Jan</i>	<i>Železný Jan</i>
<i>Tannendreher</i>	<i>Jedlokrut</i>	<i>Jedletoč</i>
<i>Felsenklipperer</i>	<i>Skáloštíp</i>	<i>Skálylam</i>
<i>Schneeweißchen</i>	<i>Bělínka</i>	<i>Sněžena</i>
<i>Rosenrot</i>	<i>Růženka</i>	<i>Ruběna</i>
<i>Malcho</i>	(Dorotka)	<i>Mlíkoslava</i>
(Rinkrank)	(Rinkrank)	<i>Šmajdapajda</i>

Tab. 1: Sprechende Namen und ihre Äquivalente in den tschechischen Übersetzungen von Jitka Fučíková und Helena Helceletová (nicht-sprechende Namen in Klammern)

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur:

- GRIMM, Jacob / GRIMM, Wilhelm (1993): *Kinder- und Hausmärchen*. 15. Auflage. München.  
 GRIMM, Jacob / GRIMM, Wilhelm (1988): *Pohádky*. Přeložila Jitka Fučíková. Praha.  
 GRIMM, Jacob / GRIMM, Wilhelm (1961): *Německé pohádky*. Přeložila Helena Helceletová. Praha.

### Sekundärliteratur:

- ASCHENBERG, Heidi (1991): *Eigennamen in der Kinderliteratur. Eine textlinguistische Studie*. Tübingen.  
 BOLTE, Johannes / POLÍVKA, Georg (1913): *Anmerkungen zu den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm*.  
 1. Band (Nr. 1–60). Leipzig. Zugänglich unter: <https://1url.cz/TKD7z> [28.08.2024].  
 BOLTE, Johannes / POLÍVKA, Georg (1918): *Anmerkungen zu den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm*.  
 3. Band (Nr. 121–225). Leipzig. Zugänglich unter: <https://1url.cz/SuoDN> [28.08.2024].  
 BREDNICH, Rolf Wilhelm et al. (Hrsg.) (2017): *Enzyklopädie des Märchens*. Berlin.  
 DEBUS, Friedhelm (2012): *Namenkunde und Namengeschichte. Eine Einführung*. Berlin.  
 DEBUS, Friedhelm (2002): *Namen in literarischen Werken. (Er-)Findung – Form – Funktion*. Mainz; Stuttgart.  
*Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm / Neubearbeitung (A-F)*, digitalisierte Fassung im  
*Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/23 DWG2*. Zugänglich unter: <https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB2 & lemid=A00001> [29.10.2024].  
*Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm*, digitalisierte Fassung im *Wörterbuchnetz des  
 Trier Center for Digital Humanities, Version 01/23*. Zugänglich unter: <https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB & lemid=A00001> [29.10.2024].  
*Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*, hrsg. v. d. Berlin- Brandenburgischen Akademie der Wissen-  
 schaften. Zugänglich unter: <https://www.dwds.de/> [22.10.2024].  
 DVOŘÁKOVÁ, Žaneta (2016): Literární vlastní jména a jejich překlad. In: *Acta onomastica LV*. Nr. 1, S. 81–91.  
 DVOŘÁKOVÁ, Žaneta (2012): Funkce vlastních jmen v literatuře a literární onomastika. In: *Slovo a slovesnost*,  
 Jg. 73, Nr. 3. Praha, S. 194–207.  
 Dudenredaktion (o. J.): *Duden online. Wörterbuch*. Zugänglich unter: <https://www.duden.de/woerterbuch>  
 [29.10.2024].  
 ELSÉN, Hilke (2008): *Phantastische Namen. Die Namen in Science Fiction und Fantasy zwischen Arbitrarität und  
 Wortbildung*. Tübingen.  
 ELSÉN, Hilke (2007): Die Aufgaben der Namen in literarischen Texten – Science Fiction und Fantasy. In: *Zeit-  
 schrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 37*. Stuttgart; Weimar, S. 151–163.  
 ELSPAß, Stephan / MÖLLER, Robert (2003ff.). *Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA)*. Zugänglich unter: <https://www.atlas-alltagssprache.de/> [11.06.2024].  
 GRIMM, Jacob (1844): *Deutsche Mythologie*. 1. Band. Göttingen.  
 KALVERKÄMPER, Hartwig (1996): Namen im Sprachtausch: Namenübersetzung. In: EICHLER, Ernst et al.  
 (Hrsg.): *Namenforschung. Ein internationales Handbuch zur Onomastik*. Handbücher zur Sprach- und  
 Kommunikationswissenschaft 11/2, 2. Teilband. Berlin, S. 1018–1025.  
 KOLLER, Werner (2004a): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Wiebelsheim.  
 KOLLER, Werner (2004b): Der Begriff der Äquivalenz in der Übersetzungswissenschaft. In: KITTEL, Harald et al.  
 (Hrsg.): *Übersetzung, Translation, Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung. An  
 International Encyclopedia of Translation Studies*. Bd. 1. Berlin; New York.  
 KOß, Gerhard (1996): *Namenforschung. Eine Einführung in die Onomastik*. Tübingen.  
 KLUGE, Friedrich (1899): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Straßburg.  
 LYONS, John (1977): *Semantics*. Cambridge.  
 NÜBLING, Damaris / FAHLBUSCH, Fabian / HEUSER, Rita (2015): *Namen. Eine Einführung in die Onomastik*. Tübin-  
 gen.  
 OLSCHANSKY, Heike (1996): *Volksetymologie*. Tübingen.  
 OLSCHANSKY, Heike (2017): *Täuschende Wörter. Kleines Lexikon der Volksetymologien*. Stuttgart.  
 PIECIUL-KARMIŃSKA, Eliza (2016): Probleme der Wiedergabe von Anthroponymen und appellativischen Personen-  
 bezeichnungen in der gegenwärtigen polnischen Übersetzung der „Kinder- und Hausmärchen“ der Brüder  
 Grimm. In: BAUDISCH, Susanne et al. (Hrsg.): *Namenkundliche Informationen. Namen und Übersetzung*.  
 Jg. 107/108. Leipzig, S. 54–76.  
 REJZEK, Jiří (2012): *Český etymologický slovník*. Voznice.



- RÖLLEKE, Heinz (2020): „Rumpelstülzchen“. Umrätseltes Name in einem berühmten Märchen der Brüder Grimm. In: *Museenblätter – Literatur*. Zugänglich unter: <https://1url.cz/i11IxK> [11.10.2024].
- Slovník spisovného jazyka českého*. Praha. Zugänglich unter: <http://ssjc.ujc.cas.cz/> [29.10.2024].
- UHRVÁ, Eva (2003): Problém překladu tzv. mluvčích jmen v literárním textu. In: *Universitas: revue Masarykovy univerzity v Brně*, Nr. 2, Brno, S. 3–11.
- UHRVÁ, Eva / UHER, František (1992): Sprechende Namen in literarischen Texten vom kontrastiven Standpunkt aus. In: *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik VIII*, Band 8, Brno, S. 17–26.
- UTHER, Hans-Jörg, Hrsg. (2003): *Digitale Bibliothek Band 80: Deutsche Märchen und Sagen*. [CD-ROM]. Berlin.

### Internetquellen:

- URL 1: <https://www.atlas-alltagssprache.de/runde-4/f05/> [11.06.2024].
- URL 2: <https://1url.cz/buzOI> [11.06.2024].
- URL 3: <https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB2 & lemid=A12973> [22.05.2024].
- URL 4: <https://www.dwds.de/wb/Aschenputtel> [22.05.2024].
- URL 5: <https://1url.cz/luLi6> [22.05.2024].
- URL 6: [https://www.duden.de/rechtschreibung/Frau\\_Holle](https://www.duden.de/rechtschreibung/Frau_Holle) [22.05.2024].
- URL 7: <https://1url.cz/9KD6E> [07.06.2024].
- URL 8: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Trude> [08.08.2024].
- URL 9: <https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB & lemid=T13131> [08.08.2024].
- URL 10: <https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB2 & lemid=D12185> [08.08.2024].
- URL 11: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Schneewittchen> [09.08.2024].
- URL 12: <https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB & lemid=R09480> [09.08.2024].
- URL 13: <https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB & lemma=rauh#0> [09.08.2024].
- URL 14: [https://www.duden.de/rechtschreibung/Bruder\\_Lustig](https://www.duden.de/rechtschreibung/Bruder_Lustig) [10.08.2024].
- URL 15: <https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB & lemma=rabe#0> [10.08.2024].
- URL 16: <https://1url.cz/IKjSU> [10.08.2024].



# Das tschechische Kindergedicht ‚Polámal se mraveneček‘

## Eine deutsche Nachdichtung

*Annette MUSCHNER*

### **Abstract**

Polámal se mraveneček. A German adaptation

The children's poem Polámal se mraveneček by Josef Kožíšek, which has gained cult status over several generations in the Czech Republic with the illustrations of Ondřej Sekora, is the starting point for a detailed German adaptation. The aim is to make the story of the little ant's suffering and its miraculous recovery through the emotional power of the community accessible to German children, their parents, and grandparents. Furthermore, the adaptation can also motivate Czech learners of German of all age groups to engage with foreign language learning in a completely new way.

**Keywords:** Translation studies, contrastive linguistics, adaptation, German as a foreign language

**ORCID:** 0009-0008-7419-828X

**Contact:** Hochschule Zittau/Görlitz, a.muschner@hszg.de

**DOI:** 10.15452/StudiaGermanistica.2024.35.0003

### **1. Ein Kindergedicht mit Kultstatus**

Für den tschechischen Literaturwissenschaftler Josef Polák besteht nicht der geringste Zweifel, dass diejenigen die mächtigsten Zauberer sind, die mit ihren Gedichten und Geschichten die Jüngsten unter uns erreichen. Von den tschechischen klassischen Autorinnen und Autoren nennt er drei: Josef V. Sládek (1845–1912), Josef Kožíšek (1861–1933) und František S. Procházka (1861–1939), vgl. Polák (1987:550).

Der Schriftsteller, Dichter und Pädagoge Josef Kožíšek ist von den hier Genannten am wenigsten bekannt. Er war Lehrer, auch Schulleiter, später Direktor der literarischen Abteilung des Staatsverlages Prag. Das ‚Österreichische Biographische Lexikon 1815-1950‘, im Folgenden ÖBL, charakterisiert Josef Kožíšek als einen „Autor von Fibeln und Lesebüchern für Volksschulen, der auch in seinen einfach geschriebenen Vers- und Prosadichtungen für Kinder pädagogische Gesichtspunkte und moralische und lehrhafte Tendenzen verwertete“ (ÖBL 2004:180).

Sein beliebtestes Gedicht ist zweifellos ‚Polámal se mraveneček‘ von 1921 (vgl. Polák 1987:551). Die volksliedhaften Verse und klaren sprachlichen Bilder sind im kollektiven kulturellen Gedächtnis der tschechischen Sprachgemeinschaft bis heute lebendig.

Auf dem tschechischen Büchermarkt wird dieses Gedicht gegenwärtig in einer Fülle von Bilderbüchern und Leporellobüchern unterschiedlicher Größe und Formate angeboten, mit den Illustrationen von Ladislava Pechová, Vlasta Švejdová, Marcela Walterová, Mirek Vostrý, Antonín Šplíchal und vielen anderen.

Bereits 1993 illustrierte der mit seinen Geschichten vom kleinen Maulwurf weltbekannt gewordene Zeichner und Animationsfilmer Zdeněk Miler (1921–2011) Kožíšeks Verse für das tschechische Publikum. Zwölf Jahre später schrieb er für den Kinderbuchverlag Leipzig zu seinen Illustrationen einen deutschen Text unter dem Titel ‚Die kranke Ameise‘. Dazu später mehr.

Zurück zum tschechischen Publikum: Am bekanntesten und beliebtesten ist der Text mit den Illustrationen von Ondřej Sekora (1899–1967), den der Prager Albatros-Verlag in den Jahren 1961, 1964, 1969, 1970, 1973, 1977, 1980 und 1985 mit sehr großem Erfolg auf den tschechischen und slowakischen Markt brachte (vgl. Polák 1987:551).

Das war kein Zufall, denn zu jener Zeit hatte sich der bekannte Kinderbuchautor, Zeichner, Grafiker, Illustrator und Karikaturist – vor allem mit seinen Abenteuern der Ameise Ferdinand, kurz Ferda – endgültig in die Herzen einer breiten Öffentlichkeit gezeichnet und geschrieben.

Neben den Printmedien kursieren gegenwärtig im Internet auch verschiedene Audios und Videos [URL 1] mit dem Gedicht, unter anderem auch von der 1994 gegründeten Popgruppe „Maxim Turbulenc“ [URL 2], die Lieder für Kinder produziert und traditionelle Volkslieder ebenso wie aktuelle Hits zu eigenen Songs verarbeitet.

Dass diese Geschichte in den tschechischen Familien lebt und das Bilderbuch von einer Generation an die nächste weitergegeben wird, belegen schließlich auch Internet-Kommentare, unter anderem der folgende vom 02.03.2024:

*Máme doma ‚Polámal se mraveneček‘, všichni vnoučci od malička vyžadovali před spaním, znali celého mravenečka nazpamět, teď aktuálně nejmladší vnučka. Z ostatních jsou už pubertáci. [URL 3]*

[Wir haben ‚Polámal se mraveneček‘ zu Hause, alle Enkelkinder wollten es von klein auf vor dem Schlafengehen hören, sie kannten die ganze Geschichte auswendig, gegenwärtig die jüngste Enkelin. Die anderen sind schon Teenager]. (übersetzt von A.M.)

2019 brachte der Prager Albatros-Verlag das Buch schließlich sogar im größeren Format von 24 x 16 cm und erstmals im Schuber auf den Markt. In der kongenialen Kombination Kožíšek/Sekora genießt es nun endgültig Kultstatus, wie die Zeitschrift ‚Literární noviny‘ am 31. Januar 2020 begeistert feststellt und der Albatros-Verlag auf der Rückseite seines Leporellobuches im Jahr 2023 selbstbewusst kommentiert.

## 2. Ein Kindergedicht und seine Nachdichtung

Ziel dieser Nachdichtung ist es, Kožíšeks Geschichte auch für deutsche Kinder erlebbar zu machen oder – weniger romantisch ausgedrückt – den kommerziellen Erfolg auf dem deutschen Markt zu wiederholen. Das ist insofern aussichtsreich, da die zugrundeliegende Handlung keine Kulturspezifika aufweist:

Im Mittelpunkt steht eine kleine Ameise, die sich beim Tragen eines großen schweren Steins so sehr verhoben hat, dass sie nun einen ganzen Tag und eine ganze Nacht lang in ihrem Bettchen liegen muss. Der Ameisendoktor verschreibt ihr zwar Medizin. Die hilft ihr aber nicht. Deshalb spielen ihr die Freunde Lieder vor und trösten sie. Einer von ihnen streichelt ihr über die Stirn und pustet ihr auf das schmerzende Schulterchen. Durch das Streicheln und das Pusten verschwinden die Schmerzen. Die kleine Ameise ist am nächsten Morgen wieder vollkommen geheilt und springt gesund und munter aus ihrem Bett.

Das Gedicht erzählt keine aufsehenerregende Story. Das Besondere ist seine Form, seine poetische Sprache. Mit Klausnitzer bindet poetische Sprache das Gesagte „an die Mittel und Möglichkeiten des Sagens. Poetische Rede verweist also nicht nur in besonderer Weise auf Ereignisse oder Zustände, sondern zugleich auf das Verhalten von Sprache selbst“ (Klausnitzer 2024:38).

Das Gedicht von der kleinen Ameise – bestehend aus fünf volksliedhaft gereimten und metrisch gebundenen Vierzeilern – bringt auf vielfältige und immer wieder überraschende Art und Weise die Schönheit und den Reichtum der tschechischen Sprache zum Ausdruck. Die Nachdichtung will diesem Zauber auf die Spur kommen und herausfinden, ob mit den Mitteln und Möglichkeiten der deutschen Sprache Ähnliches gelingen kann.

Es liegt nahe, dafür die Illustrationen von Ondřej Sekora zu verwenden, denn die von ihm erdachten und in lebendigen Bildern gezeichneten Abenteuer der Ameise Ferdinand haben auch schon in vielen deutschen Kinderzimmern ein Zuhause gefunden.

Die endgültige Wahl der Illustrationen noch vor Beginn der Arbeit am Text ist deshalb von Bedeutung, weil wörtliche Übersetzungen Reim und Rhythmus nicht bewahren können, sodass einiges umgestaltet, ausgetauscht, verschoben oder sogar ausgelassen werden muss.

Werden die Illustrationen des Originals übernommen, dann können sich all diese Abweichungen nur im Rahmen der textbegleitenden Bilder bewegen, die das anvisierte junge Publikum mit besonderer Sorgfalt betrachtet, während ihm das Gedicht in der Regel vorgelesen oder frei vorgetragen wird.

Eine zweisprachige Ausgabe dieses Bilderbuches setzt voraus, dass die Nachdichtung mit ihrem Ausgangstext einerseits und den Illustrationen andererseits verbal, paraverbal und nonverbal eng verwoben ist. Das wiederum schafft die Grundlage für eine Vertonung, die die Verse beider Sprachen in spielerischer Leichtigkeit in einer Melodie zusammenfließen lässt.

Die Nachdichtung orientiert sich in Versmaß und Reimschema am Original und setzt sich darüber hinaus das ambitionierte Ziel vollständiger Kreuzreime. Jede der fünf Strophen begleiten zwei farbige Illustrationen, die das deutsche Pendant in einigen Passagen unmittelbar inspiriert haben.

Im Folgenden werden zunächst die Eigenschaften des tschechischen Textes analysiert, um herauszufinden, was die Faszination dieses Gedichts ausmacht. Diesem Ziel dient dann auch die Nachdichtung, die im Vergleich mit dem Ausgangstext und seinen Illustrationen begründet wird.

Der Übersetzungsprozess vollzog sich in Übereinstimmung mit dem muttersprachlichen Prinzip (Muschner 2010:72 ff.), unterlag einem abgestuften Qualitätsmanagement (Muschner 2017:80 ff.) und wurde zur Überwindung individueller Grenzen fremdsprachlicher Kompetenz (Muschner 2015:424 ff.) von bereichernden Gesprächen mit tschechischen und deutschen Bohemistinnen und Germanistinnen flankiert.

### 3. Der Buchtitel

Wer sich an die deutsche Nachdichtung wagt, trifft in der Überschrift *Polámal se mraveneček* und dem gleichlautenden ersten Vers sofort auf ein vielschichtiges Übersetzungsproblem: Die *Ameise* ‚mraveneček‘ wird hier – ganz und gar im Einklang mit der sprachlichen Gestaltung von Gedichten und Geschichten für Kinder – im Diminutivum verwendet: *mraveneček*.

Auch im Deutschen steigt die Frequenz von Wörtern mit Verkleinerungssuffixen, wenn sich die Kommunikation an Kinder richtet. Da ist dann von *Käferchen*, *Wurmchen* oder auch *Mäuschen* die Rede. Bei der Ameise kommt man allerdings – insbesondere beim lauten Vorlesen – an seine orthoepischen Grenzen, sollte von einem *Ameischen* [sic!] oder *Ameislein* [sic!] die Rede sein. Weder in den zahlreichen Beispielen bei Fleischer/Barz (2012:231–235) noch in den Wörterbüchern und Korpora der Gegenwartssprache findet sich ein entsprechendes Diminutivum.

Ganz anders im Tschechischen: In diesem Gedicht wird das Diminutivum *mraveneček* gleich dreimal verwendet, ausgewogen verteilt in der ersten, dritten und fünften Strophe. Und damit nicht genug. Das ganze Gedicht taucht vollständig in die Welt der Kinder ein, in der mit Šmilauer (1971:83) nicht nur Tiere (hier: *mraveneček* ‚Ameise‘) und Menschen (hier: *chlapiček* ‚Kerlchen‘), sondern auch Somatismen (hier: *srdíčko* ‚Herzchen‘ und *ramínko* ‚Schulterchen‘) mit Diminutivsuffixen bedacht werden.

Darüber hinaus finden sich im tschechischen Original drei weitestgehend lexikalisierte Diminutiva, vgl. Lommatzsch/Adam (1996:27), die als reine Verkleinerungssuffixe fungieren: *prášek* ‚Tablette, Pille‘ und *prášky* ‚Tabletten, Medizin‘ und *postýlka* ‚Kinderbett‘. Während das tschechische

Diminutivum *postýlka* als ‚Kinderbett‘ vollständig lexikalisiert ist, erfüllt die deutsche Wortform *Bettchen* auch emotional-expressive Funktionen.

Schließlich wird im Gedicht eine schmerzende Körperstelle mit dem Lexem *bolístka* benannt, das aus dem Fundus der deutschen Kindersprache wohl am besten mit dem Substantiv *das Aua*, vgl. ‚Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart‘, im Folgenden DWDS (2024), übersetzt werden kann.

Und so rollt sich vor dem staunenden Publikum beim genaueren Hinsehen und Hinhören in einem so kurzen Gedicht von gerade einmal fünf Strophen ein dichtgewebter Klangteppich aus insgesamt zehn Diminutiva ganz unterschiedlicher Bedeutung und Funktion aus, der wesentlichen Anteil an der Magie des gesamten Textes hat.

Zurück zur Überschrift und der Benennung des Haupthelden in der Nachdichtung: Die adjektivische Erweiterung zur *kleinen Ameise* wird dem tschechischen *mraveněček* in keiner Weise gerecht, denn natürlich ist auch für das deutsche Publikum der konnotative Unterschied zwischen einem emotional gefärbten Diminutivum und einer Nominalphrase aus Adjektiv und Substantiv, beispielsweise in der Gegenüberstellung von *Kätzchen* und *kleine Katze* deutlich spürbar. Ganz ähnlich argumentiert Fleischer (1983:181) mit den Beispielen *Städtchen – kleine Stadt*, *Sümmchen – kleine Summe*.

Die Übersetzung des tschechischen Lexems *mraveněček* als ‚kleine Ameise‘ ist für die deutsche Nachdichtung auch deshalb ungeeignet, weil die Nominalphrase in allen deutschen Sätzen einen Artikel verlangen würde, einleitend den unbestimmten Artikel, *eine kleine Ameise*, und später den bestimmten Artikel, *die kleine Ameise*. Diese Kollokationen fügen sich aber gerade nicht in den vierhebigen Trochäus ein, der in der deutschen Fassung erhalten bleiben soll.

Anzumerken ist, dass Zdeněk Miler in seiner Nachdichtung mit dem Titel ‚Die kranke Ameise‘ auf das Diminutivum verzichtet. Des Weiteren ist bei ihm der Titel – im Gegensatz zum tschechischen Original – nicht mit der ersten Zeile seiner Nachdichtung identisch, vgl. ‚Die kranke Ameise. Die Ameise hat Rückenweh, die Last war ihr zu schwer. In tiefer, dunkler Nacht holt man den Doktor her‘. Hier wird bereits deutlich, dass sein Text weder Silbenzahl noch Metrum der Ausgangssprache berücksichtigt. Selbstverständlich kann Zdeněk Miler in seiner Nachdichtung frei agieren, zumal im Impressum eindeutig vermerkt ist: ‚Text nach einer Idee [sic!] von Josef Kožíšek‘ (Miler 2005:12).

Ebenso schwierig wie die Wiedergabe des Diminutivums im Deutschen gestaltet sich der Umgang mit dem Genus, dem grammatischen Geschlecht. Während das Lexem *mravenec* im Tschechischen männlich ist und das auch im Diminutivum *mraveněček* so bleibt, handelt es sich beim deutschen Gattungsnamen um ein feminines Substantiv: *die Ameise*.

Einen eleganten Ausweg aus all diesen Dilemmata bieten Eigennamen: In deutschen Kinderbüchern heißen Ameisen beispielsweise *Paul*, vgl. Kainzbauer, A. (2021): ‚Paul, die kleine Ameise‘ oder *Amelie*, vgl. Everhart, L. (2023): ‚Die Ameise Amelie‘ oder *Ella*, vgl. Schlüter, G. (2022): ‚Die Abenteuer der kleinen Ameise Ella‘ oder auch *Fred.*, vgl. Lück, G. (2011) ‚Forschen mit Fred. Naturwissenschaft im Kindergarten‘.

Dabei unterliegt die Auswahl einigen Einschränkungen: So muss es sich zunächst erst einmal um einen Namen handeln, von dem ein Hypokoristikum abgeleitet werden kann, um die Emotionalität zu bewahren, sei es – wie beim Diminutivum *mraveněček* – durch Suffixe vom Typ *Paul – Paulchen* oder durch Kurzformen vom Typ *Elisabeth – Elli* o. Ä. Zur Übereinstimmung mit dem maskulinen Genus des tschechischen Gattungsnamens *mravenec* ‚die Ameise‘ konzentriert sich die Suche auf männliche Vornamen.

Aber auch hier sind die Möglichkeiten nicht unbegrenzt, denn Kenner wissen, dass die Vornamen *Ferdinand* und *Ferda* für die Nachdichtung ausgeschlossen werden müssen, weil sie der Illustrator in seinen eigenen Büchern von der Ameise Ferdinand verwendet. Insidern ist selbstverständlich auch bekannt, dass Ferdinand stets ein rotes Halstuch mit schwarzen Punkten trägt und dadurch in allen Ameisengeschichten eindeutig identifizierbar bleibt.

Die Hauptfigur dieser Geschichte trägt in den Illustrationen des tschechischen Originals allerdings kein Halstuch. Damit widersteht der Illustrator der Versuchung, das populäre Gedicht für sich zu vereinnahmen.



Die Ameise kann in der deutschen Nachdichtung – mit Ausnahme von *Ferdinand* – im Grunde genommen jeden männlichen Vornamen tragen. Die Entscheidung für *Theodor* hat zwei Gründe. Zum einen lassen *Theodor* und seine Kurzform *Theo* – ebenso wie *Ferdinand* mit seiner Kurzform *Ferda* – einen gewissen Spielraum in der Silbenzahl zu. Zum anderen sind die Namen *Theo* und *Theodor* dem anvisierten deutschen Leserkreis gut bekannt.

So stellt die Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS) in ihren Untersuchungen zur Vornamensforschung fest, dass es sich bei *Theo* um eine sich verselbstständigende Kurzform handelt, die in Deutschland heute sogar noch beliebter als ihr Ausgangsname *Theodor* ist. 2023 erreichte der Name *Theo* Platz 7 der beliebtesten Vornamen im Norden und Platz 8 im Osten Deutschlands, vgl. GfdS (2023).

Die Überschrift und der gleichlautende erste Vers bestehen im Original lediglich aus Subjekt und Prädikat: *Polámal se mraveneček*. Die deutsche Übersetzung des Verbs *polámat se* lautet ‚sich verheben‘. Mit der Wahl des Präteritums *Theodor verhob sich* wird im Deutschen die Silbenzahl des Originals nicht eingehalten. Im Perfekt *Theodor hat sich verhoben* stimmt zwar die Silbenzahl, nicht aber das Metrum überein, sodass auf ein anderes Verb ausgewichen werden muss.

Eine wörtliche Übersetzung ist nicht erforderlich, weil das Titelbild, auf dem die Ameise sichtlich schwer zu tragen hat, die Ursache der Krankheit deutlich illustriert. Auf diese Ursache des Sich-Verhebens wird dann im Laufe der gesamten Handlung – weder im Text noch in den textbegleitenden Bildern – in irgendeiner Weise Bezug genommen. Deshalb kann die deutsche Nachdichtung auf das Hyperonym *erkranken* bzw. *krank werden* ausweichen.

Das tschechische Verb steht in der Vergangenheitsform. Im Deutschen muss zwischen Präteritum, vgl. ... *wurde krank* und Perfekt, vgl. ... *ist krank geworden* entschieden werden. Die Duden-Grammatik verweist hier auf folgenden situativen Kontext:

„Das Perfekt wird meist vorgezogen, wenn ausgedrückt werden soll, dass ein Geschehen wegen seiner Folgen im Sprechzeitpunkt relevant ist. Dies gilt vor allem, wenn ein telischer Vorgang in einen für die Gegenwart relevanten Endzustand mündet: [...] *Wer hat das Fenster geöffnet? Es ist kalt*“ (Wöllstein 2022:218).

Der telische Vorgang des Erkrankens bzw. Krankwerdens mündet in diesem Gedicht „in einen für die Gegenwart relevanten Endzustand“ (vgl. Wöllstein 2022:218), der für das gesamte Gedicht grundlegend ist: Schon im folgenden Vers wird dieser unmittelbare Gegenwartsbezug in Form des Präsens hergestellt: *vi to celá obora* ‚das weiß der ganze Wildpark‘. Daraus folgt die Entscheidung für das Perfekt in der Nachdichtung: *Theodor ist krank geworden*.



Abb. 1: Nachdichtung: *Theodor ist krank geworden*<sup>1</sup>

1 Die Autorin dankt der Inhaberin der Urheberrechte an dem Werk von Ondřej Sekora für ihre Einwilligung in die Nutzung der Illustrationen im Rahmen dieses Beitrags.

In beiden Sprachen liegen die Hauptbetonungen auf der ersten und auf der fünften Silbe, die zum einen mit der Erstbetonung der zentralen Gestalt des Gedichts (*mraveněček – Theodor*) und andererseits mit der Betonungsstruktur der tschechischen und der deutschen Verbalphrase (*Polámal se – ist krank geworden*) übereinstimmen.

#### 4. Die erste Strophe

Die Überschrift des Kindergedichts entspricht dem Anfang der ersten Strophe. Danach erfordert das Lexem *obora* besondere Aufmerksamkeit, da sich seine deutschen Äquivalente nicht in das Metrum einfügen. So verzeichnet Das große zweisprachige tschechisch-deutsche und deutsch-tschechische Wörterbuch ‚*Velký slovník německo-český a česko-německý*‘, im Folgenden VSL, die folgenden Äquivalente: ‚Wildpark, Wildgatter, Gehege‘, vgl. VSL (2006:1033).

Es braucht folglich einen Perspektivwechsel: weg von den Menschen, die den Wildpark von außen betrachten und eingrenzen, hin zur Gemeinschaft der Tiere, für die die territorialen Grenzen ihres Lebensraumes in der folgenden Handlung keine Rolle spielen.

Der Ort bzw. das Gebiet, im Original *celá obora* ‚das ganze Gehege‘, wird durch den Bezug auf die dort lebenden Bewohnerinnen und Bewohner metonymisch mit der Kollokation *alle Tiere* versprachlicht.

Bereits in der Überschrift und dem gleichlautenden ersten Vers konnte gezeigt werden, dass die Vornamen *Theodor* bzw. *Theo* dem Diminutivum *mraveněček* nur annähernd gerecht werden können. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, alle Möglichkeiten konnotativer Kompensationen im deutschen Text ausfindig zu machen.

Das gelingt schon im zweiten Vers mit dem rhetorischen Mittel der Wortwiederholung des Indefinitpronomens *alle*, um die – auch in der Illustration deutlich erkennbare – tiefe Betroffenheit der Tiere darüber, dass ihr Theodor krank geworden ist, zu versprachlichen.

Auf diese Weise wird die Anteilnahme der Tiere – wirklich aller Tiere – am Schicksal des kleinen Theodor deutlich. Die ersten beiden Verse der Nachdichtung lauten folglich: *Theodor ist krankgeworden. Alle, alle wissen das.*

In der folgenden Passage *o půlnoci zavolali mravenčího doktora* ‚um Mitternacht riefen sie den Ameisendoktor‘ findet sich mit der Modalbestimmung (*sie riefen*) *voller Sorgen* eine weitere lexikalische Möglichkeit konnotativer Kompensation des Mitgefühls seiner Freunde.

Im Original heißt es, dass die Freunde den Ameisendoktor *o půlnoci* ‚um Mitternacht‘ riefen. Die Wiedergabe dieser Zeitangabe würde das Silbenmaß im Deutschen allerdings sprengen. Mit der Kollokation *in der Nacht noch* signalisiert das abschließende Temporaladverb *noch* die Schwere der Krankheit, die Dringlichkeit des Hilferufs und die Sorge der Freunde, die nun – mitten in der Nacht – nicht mehr warten wollen, um ärztliche Hilfe zu holen.

Obwohl die Wortgruppe *mravenčí doktor* in einem Prosatext als *Ameisendoktor* die dem tschechischen Ausgangstext inhärenten bildhaften Konnotationen adäquat hervorrufen könnte, fügt sich das entsprechende deutsche Kompositum nicht in das zugrundeliegende Versmaß ein.

Hilfreich ist die Tatsache, dass das Substantiv *Doktor* im Tschechischen und Deutschen nicht nur für den Träger eines Dokortitels verwendet wird, sondern auch für einen Arzt. Das gilt für die Alltagssprache und insbesondere für die hier zu berücksichtigende Kindersprache, vgl. ‚Duden. Onlinewörterbuch (2024)‘, im Folgenden DOW (2024).

Anstelle des Kompositums *Ameisendoktor* erhält der Arzt in diesem Vers – wie zuvor sein Patient Theodor – einen Namen. Ärzte genießen in unserer Gesellschaft großes Ansehen. Und so betritt in der zweiten Illustration dieser ersten Strophe ein überaus selbstverliebter Ameisendoktor mit wichtigen großen Schritten und erhobenem Zeigefinger Theodors Zimmer, in dem zwei Krankenschwestern bereits in unterwürfiger Haltung auf ihn warten.

Aufgrund seines – so umwerfend komisch illustrierten – Standesgefühls kann der Arzt natürlich nicht – wie Theodor – mit seinem Vornamen angesprochen werden. Vielmehr muss er einen würdigen Nachnamen bekommen. Respektvoll heißt er *Doktor Fass*.



Josef Kožíšek  
Polámal se mraveneček

Polámal se mraveneček  
ví to celá obora –

Nachdichtung von Annette Muschner  
Theodor ist krank geworden.

Theodor ist krank geworden.  
Alle, alle wissen das.

o půlnoci zavolali  
mravenčího doktora

Und sie riefen voller Sorgen  
in der Nacht noch Doktor Fass.

Tab. 1: Die Überschrift und die erste Strophe



Abb. 2: Die Illustrationen von Ondřej Sekora zur ersten Strophe

## 5. Die zweite Strophe

Doktor Fass steht im Mittelpunkt dieser zweiten Strophe, die in Wort und Bild zeigt, was die Kinder bei einem Arztbesuch erwartet. Mit Beschreibungen dieser Art soll ihnen die Angst vor den Männern und Frauen in Weiß genommen werden. Im Tschechischen heißt es: *Doktor klepe na srdíčko, potom píše receptis* ‚Der Doktor klopft das Herzchen ab, danach schreibt er ein Rezept aus‘.

Die Nachdichtung beginnt in Übereinstimmung mit der optimistischen Grundhaltung des gesamten Gedichts und dem so eindrucksvoll illustrierten Narzissmus des Ameisendoktors mit den Worten: *Doktor Fass kam nicht vergeblich*.

Beim Abklopfen des Herzens oder anderer Körperteile handelt es sich – neben dem Abhören der Herztöne – um eine gängige Untersuchungsmethode. Diese Handlung bleibt in der Nachdichtung nicht auf das Herz beschränkt, sondern erstreckt sich auf den ganzen Körper, vgl. *Doktor Fass [...] klopft ihn ab*.

In der Nachdichtung ist noch Platz für eine weitere Untersuchungsmethode, die die Kinder normalerweise bei einem Arztbesuch erleben: Der Ameisendoktor schaut dem kleinen Theodor in der Nachdichtung auch in den Mund, vgl.: *Doktor Fass kam nicht vergeblich, klopft ihn ab, schaut in den Mund*.

Der im tschechischen Original enthaltene Inhalt des zweiten Verses, *potom píše receptis* ‚dann schreibt er ein Rezept aus‘, bleibt in der Nachdichtung unberücksichtigt. Mit der festen Formel *dreimal täglich* wird im Deutschen im folgenden dritten Vers eindeutig angezeigt, dass der Arzt beim Schreiben sein Rezept laut vorliest. Dem Publikum kann die Textsorte ‚Rezept‘ durch langsames und deutliches Vorlesen in der tiefen Stimmlage des würdigen und weisen Arztes signalisiert werden.

Bei so unterschiedlichen Sprachfamilien wie den slawischen und den germanischen Sprachen ist formale Äquivalenz eher unwahrscheinlich. Umso bemerkenswerter, dass die Mengenangaben *tříkrát denně* im Tschechischen und ihr deutsches Pendant *dreimal täglich* in Silbenzahl und Metrum absolut übereinstimmen.

Lexikalisch völlig eindeutig verschreibt der Doktor seinem kleinen Patienten Zucker. Die Darreichungsform des Zuckers – im Original *prášek cukru* – kann in der Nachdichtung als ‚Staub, Pulver, Tablette, Pille, Medikament‘, vgl. VSL (2006:1127) übersetzt werden.

In der bereits erwähnten Nachdichtung von Zdeněk Miler (2005) werden der Ameise *drei Stücken Zucker* verschrieben. Diese Übersetzung ist insofern problematisch, da Miler hier die Chance verschenkt, mit der im Deutschen bereits lexikalisierten Wortbildung *Stückchen* das für die Kommunikation mit Kindern so typische Diminutivum zu verwenden, andererseits ist die Wortform *Stücken* nur in deutschen Wendungen, Redensarten und Sprichwörter mit völlig anderer Bedeutung belegt, vgl. DOW (2024), ‚Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Elektronische Version‘ (2023), im Folgenden DUW (2023) und DWDS (2024).

Unabhängig von der lexikalischen Äquivalenz legt die Illustration auf der folgenden Seite die Vermutung nahe, dass die drei Behälter, in denen Theo die Medizin verabreicht wird, auch ein flüssiges Arzneimittel enthalten könnten.

Dafür spricht, dass Kožíšek in seiner ursprünglichen – mit zehn Strophen doppelt so langen – Version aus dem Jahr 1901, in der nacheinander drei Doktoren gerufen werden, um der kleinen Ameise zu helfen, den ersten Doktor ein Löffelchen Honig verschreiben lässt, vgl. Polák (1987:551).

Die Entsprechung *Zuckertropfen* berücksichtigt nicht nur die Illustration, sondern auch die Entstehungsgeschichte des Gedichts und stellt darüber hinaus eine Parallele zu den – auch kleinen Kindern gut bekannten – Hustentropfen her, die ihnen von ihren weniger karies- und kalorienbewussten Großeltern nicht selten liebevoll auf einem Stückchen Würfelzucker verabreicht werden. Zur Wahrung des Endreims wurde die Reihenfolge von Maßangabe und Medizin umgekehrt: *Třikrát denně prášek cukru* ‚Zuckertropfen, dreimal täglich‘.

Am Ende seines Besuchs formuliert Doktor Fass ein Versprechen, das im Deutschen nur falsch verstanden werden kann, weil es sich um ein Phrasem aus der Gruppe der sog. Falschen Freunde handelt: *bude chlapík jako rys* ‚er wird ein Kerlchen wie ein Luchs [sic!] sein‘.

Feste Vergleiche mit einem Luchs sind in der deutschen Sprache an das Verb *aufpassen* gebunden, vgl. *aufpassen wie ein Luchs* ‚scharf aufpassen auf das, was um einen herum vorgeht‘ (DOW 2024).

Lutz Röhrich zufolge wird in deutschen Texten seit dem 14. Jh. auf die Scharfsichtigkeit des Luchses und sein gutes Gehör sprichwörtlich Bezug genommen, vgl. Röhrich (1991/92:977).

Im Tschechischen hingegen metaphorisiert dieser Vergleich einen Gesundheitszustand, der dem deutschen phraseologischen Äquivalent *gesund und munter wie ein Fisch im Wasser sein* entspricht. Feste Vergleiche mit einem Fisch kennt das Tschechische auch, denn hier kann man gesund wie ein Fisch, wie ein Fischlein oder wie ein Luchs sein, vgl. Čermák (1983:307).

Röhrich (1991/92:544) verweist im Deutschen auf die Vielfalt der redensartlichen Vergleiche des Adjektivs *gesund* mit Dingen, Menschen, Pflanzen und Tieren und nennt bei den Tieren *gesund wie ein Pferd, ein Vogel, ein Hecht* und *ein Fisch*, nicht aber wie ein Luchs.

Aus Gründen des Metrums wird in der Nachdichtung anstelle der Festen Vergleiche auf Formulierungen zurückgegriffen, die in ähnlichen Situationen geäußert werden. Schon kleine Kinder kennen Wünsche vom Typ: ‚Bleib schön gesund!‘ oder ‚Werde bald wieder gesund!‘.

Sagt diese Worte nun ein Arzt gerade nicht im Imperativ eines Wunsches, sondern im Verbalmodus des Indikativs, dann geht von ihnen eine ganz besondere Zuversicht aus: Mit der Nachdichtung *Dann wird Theo bald gesund* wünscht Doktor Fass seinem Patienten nicht einfach nur alles Gute, vielmehr bringt er seine tiefe Überzeugung zum Ausdruck, dass Theodor mit den von ihm verordneten Zuckertropfen vollständig geheilt werden wird.

Der Doktor verwendet hier liebevoll das Hypokoristikum *Theo*. Das ist zweifellos eine angemessene Entsprechung zum Diminutivum *chlapík* ‚Kerlchen‘ im Tschechischen.

*Doktor klepe na srdíčko,  
potom píše receptis:*

*„Třikrát denně prášek cukru,  
bude chlapík jako rys.“*

Doktor Fass kam nicht vergeblich,      „Zuckertropfen, dreimal täglich.  
klopft ihn ab, schaut in den Mund.      Dann wird Theo bald gesund.“

Tab. 2: Die zweite Strophe



Abb. 3: Die Illustrationen von Ondřej Sekora zur zweiten Strophe

## 6. Die dritte Strophe

Doktor Fass war während seines Besuchs bei Theodor auf den letzten drei Illustrationen stets von zwei oder drei Krankenschwestern umgeben. Theodors Freunde aber waren nicht zu sehen.

Nun aber, in der dritten Strophe, kommen – von zwei Krankenschwestern genauestens überwacht – endlich auch drei seiner Freunde ins Zimmer und geben ihm die vom Arzt verschriebene Medizin. Die erste Illustration nimmt unmittelbar auf den ersten Vers Bezug: *Dali prášky podle rady* ‚sie verabreichten die Medizin, wie es der Arzt geraten hatte‘.

Um den unermüdlichen Eifer nachempfinden zu können, mit dem Theodors Freunde den Weisungen des Arztes folgen, beginnt die Nachdichtung der dritten Strophe mit der Konjunktion *und*: *Und sie gaben ihm die Tropfen*.

Im Deutschen verwenden kleine Kinder in aufgeregten wortreichen Schilderungen ihrer Erlebnisse nicht selten die Spitzenstellung dieser Konjunktion und beginnen jeden ihrer Sätze mit *Und dann ... Und dann ... Und dann ...* Joachim Buscha verweist auf die Tatsache, dass die Konjunktion *und* satzeinleitend – ohne ersten Teil – in Gedichten, Liedern, Buchtiteln o. Ä. stehen kann, vgl. Buscha (1989:122).

Die Nachdichtung hat diesen Satzanfang bereits im dritten Vers der ersten Strophe verwendet, um die unmittelbare Reaktion der Freunde auf das Unglück der kleinen Ameise zu versprachlichen. Hier aber – in der dritten Strophe – verleiht die Konjunktion *und* der Handlung zusätzlich eine gewisse Atemlosigkeit, die für das Publikum noch hörbarer und fühlbarer macht, mit welcher außerordentlicher Gründlichkeit, Genauigkeit und Beflissenheit die Freunde alle vom Arzt verordneten Tätigkeiten verrichten.

Diesem emsigen Treiben und allen Bemühungen der Freunde zum Trotz folgt schon im zweiten Vers die enttäuschende Feststellung *mraveneček stůně dál* ‚die Ameise ist weiterhin krank‘. Offensichtlich zeigt die von Doktor Fass verschriebene Medizin bei Theodor keinerlei Wirkung. Die deutsche Nachdichtung bringt den ernüchternden Gegensatz von Erwartung und Realität prononciert mit dem satzeinleitenden Adverb *trotzdem* auf den Punkt: *trotzdem fand er keine Ruhe*‘.

Dabei steht die Wendung *keine Ruhe finden* dem Original *stůně dál* ‚weiterhin krank sein‘ inhaltlich nahe und leitet die großartig illustrierte und bildgewaltig in Worte gefasste Beschreibung der Leiden der kleinen Ameise ein.

Hier im dritten Vers entfaltet sich der dramatische Höhepunkt der gesamten Handlung: Doktor Fass ist bereits gegangen, aber die von ihm verschriebenen Zuckertropfen lindern die Schmerzen des kleinen Theodor nicht. Und so müssen die Freunde mit ansehen, wie schlecht es ihrem Theo geht, ohne ihm helfen zu können. Alle, die schon einmal in so einer bedrückenden Situation waren, wissen: Das ist ein Albtraum!

Zur Darstellung von Theodors Krankheit und der damit im Zusammenhang stehenden völligen Hoffnungslosigkeit seiner Freunde bedient sich Kožíšek der temporalen Antithese in der Gegenüberstellung von *den* ‚Tag‘ und *noc* ‚Nacht‘.

Des Weiteren wird mit der Anapher, d.h. der Rückbeziehung und Wiederaufnahme des Adjektivs *celý* ‚ganz‘, zu Beginn des dritten und vierten Verses die scheinbar unendliche Dauer der Schmerzen im tschechischen Original geradezu körperlich spürbar: *celý den byl jako v ohni, celou noc jim proplakal* ‚den ganzen Tag war er wie im Feuer [sic], die ganze Nacht hat er ihnen [sic!] geweint‘.

Der Feste Vergleich *být jako v ohni* bleibt in seiner wörtlichen Übersetzung ‚wie im Feuer sein [sic!]‘ im Deutschen vollkommen unverständlich. Es handelt sich um einen erhitzten Gemützzustand infolge einer starken Erregung oder Aufregung, die jemanden – beispielsweise vor Anstrengung oder Fieber – ganz rot im Gesicht werden lässt, vgl. Čermák (1983:237).

Dieses Phrasem veranschaulicht im Tschechischen, dass es Theodor sehr schlecht geht, dass er unruhig und aufgewühlt ist und fahrig reagiert, dass ihm sehr heiß ist. Insgesamt sieht Theodor ziemlich mitgenommen aus. Er hat ein rotglühendes Gesichtchen, wahrscheinlich sogar hohes Fieber.

Die Nachdichtung wird den – im Original phraseologisch beschriebenen – Schmerzen der kleinen Ameise mit den Komposita *Fieberträume* und *Herzchenklopfen* gerecht.

Dabei beschreibt das Kompositum *Fieberträume* den – unmittelbar durch die erhöhte Temperatur hervorgerufenen – kritischen Gesundheitszustand des kleinen Theodor, der es ihm unmöglich macht, am Tag Ruhe zu finden und in der Nacht einschlafen zu können.

Mit Fleischer/Barz ist das Kind als Rezipient „die entscheidende Determinante für die Gestaltung der Textsorte Kindergedicht. Es entspricht der kindlichen Vorstellungskraft, wenn als Einmalbildungen [...] vor allem konkrete Appellativa und Eigennamen gewählt werden“ (Fleischer/Barz 2012:36).

Mit der Einmalbildung *Herzchenklopfen* ist es gelungen, eines der – im Vergleich mit dem Tschechischen – weitaus weniger häufigen Diminutiva, hier: *das Herzchen*, vgl. DOW (2024), in das Kompositum zu integrieren, um die Empfindungen und Gefühle des Kranken, aber auch die Sorge und das Mitgefühl seiner Freunde angemessen widerzuspiegeln.

Die außergewöhnliche Wirkung des tschechischen Gedichts erschließt sich meiner Meinung nach aus der emotionalen Kraft des letzten tschechischen Verses: *celou noc jim proplakal*, ‚er weinte die ganze Nacht‘.

Eine Präfigierung des Verbs *plakat* ‚weinen‘ zum Verb *proplakat* kennt das Deutsche nicht. Die Bedeutung des präfigierten Verbs wird in den tschechischen Wörterbüchern als ‚(die Zeit) weinend (w. im Weinen) verbringen‘ erklärt, so auch im umfangreichsten Internet-Wörterbuch der tschechischen Gegenwartssprache ‚Internetová jazyková příručka‘. Besonders interessant ist dabei, dass die im Gedicht verwendete temporale Kollokation *celou noc* – die ganze Nacht in den tschechischen Wörterbüchern als prototypische Verbalphrase *proplakat celou noc* ‚die ganze Nacht lang weinend verbringen‘ verankert ist (ebd.).

Die temporale Bedeutung des präfigierten Verbs *proplakat* kann im Deutschen mit den Adverbien *lang* oder *hindurch* nachvollziehbar gemacht werden: *Er weinte die ganze Nacht lang*, *Er weinte die ganze Nacht hindurch*.

Nichts in diesem Gedicht zeigt aber so sehr die Zuneigung der Freunde, ihr Mitleiden, ihre Empathie und ihre Sorge wie das Personalpronomen in der 3. Person Plural im Dativ *jim* ‚ihnen‘, vgl. *celou noc jim proplakal*, ‚er weinte ihnen [sic!] die ganze Nacht hindurch‘, das leider nicht ins Deutsche übersetzt werden kann.

In den Grammatiken beider Sprachen werden feste Dative, die durch die Valenz des Prädikats vorgegeben sind, von sog. freien Dativen unterschieden. Diese freien Dative werden in der bohemistischen und germanistischen Fachliteratur unterschiedlich systematisiert.

Zunächst scheint es naheliegend, den freien Dativ in diesem Gedicht aufgrund seiner Bedeutung und Funktion im Tschechischen dem „Emotionalen Dativ der Anteilnahme“ „emocionální dativ sdílnosti“ vom Typ *Ty nám tu nebudeš lenořit* (GrepI/Karlík 1986:276, Daneš/GrepI/Hlavsa 1987:663) ‚Du wirst uns [sic!] hier nicht faulenzen‘ bzw. *Tak se nám šetřte, pane kolego!* (Čechová 1996:278) ‚Dann schonen Sie sich uns [sic!] mal, Herr Kollege!‘ zuzuordnen.



Der freie Dativ in diesen Beispielsätzen kann zwar genauso wenig wie der im Gedicht ins Deutsche übersetzt werden, zeigt aber eine gewisse Nähe zum ethischen Dativ bzw. zum *Dativus ethicus* in den deutschen Grammatiken vom Typ *Geh [mir] nicht allein in die Stadt!* (Wöllstein 2022:503). So erklären beispielsweise Helbig/Buscha den ethischen Dativ im Satz *Falle mir nicht!* aus den Sätzen ‚*Falle nicht! Mir ist das wichtig.* (Ich sage das mit emotionaler Anteilnahme)‘ (Helbig/Buscha 2005:464).

Während sich der freie Dativ im Ausgangstext mit dem Personalpronomen der 3. Person Plural präsentiert, weil er sich auf die Freunde von Theodor bezieht, bleiben der „Emotionale Dativ der Anteilnahme“ ebenso wie der *Dativus ethicus* in den theoretischen Untergliederungen und praktischen Beispielen der tschechischen und deutschen einschlägigen Grammatiken auf die Personalpronomen der ersten und zweiten Person beschränkt.

Unabhängig von seiner grammatischen Einordnung kann sich die Wirkung des freien Dativs im Deutschen nicht entfalten. Zum besseren Verständnis kann er vor dem Hintergrund eines Substantivs mit dem entsprechenden Possessivpronomen erklärt werden: In beiden Sprachen bezieht sich das Pronomen (*jejich mraveneček – ihr Theo*) auf die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen und hebt hervor, dass die Freunde mit ihrem Theodor tief verbunden sind, dass sie ihren Theo gemahnen. Das alles drückt auch der freie Dativ (*jim* ‚ihnen‘) im Tschechischen aus. Des Weiteren betont der freie Dativ in diesem Gedicht aber in besonderem Maße, dass all seine Freunde jetzt und hier mit ihm die Situation teilen, dass sie bei ihm sind, ihn nicht allein lassen, ihm nicht von der Seite weichen und einfach alles tun werden, was in ihren Kräften steht, damit er wieder gesund wird. Man hört und spürt geradezu, wie es ihnen (*jim* ‚ihnen‘) in der Seele wehtut, dass ihr Theodor die ganze Nacht lang weinen muss und wie unendlich traurig sie sind, dass sie ihm in dieser fürchterlichen Situation zunächst einmal so gar nicht helfen können. Da wir im Deutschen diese Ausprägung des freien Dativs nicht kennen, muss er durch andere sprachliche Mittel im späteren Verlauf der Handlung kompensiert werden.

Das letzte Wort in dieser Strophe, das Verb *proplakat*, signalisiert mit dem Präfix *pro-*, wie bereits oben gezeigt wurde, dass Theodor die ganze Nacht hindurch bzw. die ganze Nacht lang weint. Dieser durativen Aktionsart kommt das umgangssprachliche, quantifizierende Satzadverb *immerzu*, vgl. DOW (2024), DUW (2023) und DWDS (2024) nahe, das eine häufige bzw. eine sich wiederholende Handlung beschreibt: *und er weinte immerzu*.

Nachdem sich die Krankenschwestern im ersten Bild dieser Strophe davon überzeugen konnten, dass die vom Arzt verordneten Medikamente vorschriftsmäßig verabreicht wurden, stellen sie fest, dass sie nicht wirken. Der zweite Vers unterhalb dieses Bildes lautet deshalb: *mraveneček stůně dál* – ‚die kleine Ameise ist weiterhin krank‘.

Die folgende Illustration greift allerdings Aktivitäten auf, die im Text gar nicht angelegt sind: Die beiden Krankenschwestern bringen nun – gemeinsam mit der schnell herbeigeholten dritten Krankenschwester aus der zweiten Strophe – Spielzeug ans Bett: Eine möchte Theo mit einem Pferdchen, eine andere mit Handpuppen aufmuntern, eine Dritte bringt ihm sogar einen Fußball. All das aber lehnt Theodor bitterlich weinend ab.

Die deutsche Nachdichtung nimmt hier – ganz im Einklang mit dem tschechischen Ausgangstext – keinen Bezug auf die drei Krankeschwestern in der Illustration und konzentriert sich ganz und gar auf den von Kožíšek so eindrucksvoll beschriebenen Gesundheitszustand des kleinen Patienten.

<i>Dali prášky podle rady,</i>	<i>celý den byl jako v ohni,</i>
<i>mraveneček stůně dál,</i>	<i>celou noc jim proplakal.</i>
<i>Und sie gaben ihm die Tropfen.</i>	<i>Fieberträume, Herzchenklopfen</i>
<i>Trotzdem fand er keine Ruh‘:</i>	<i>und er weinte immerzu.</i>

Tab. 3: Die dritte Strophe



Abb. 4: Die Illustrationen von Ondřej Sekora zur dritten Strophe

## 7. Die vierte Strophe

Nachdem in den letzten Versen deutlich geworden ist, dass die von Doktor Fass verschriebenen Medikamente bei Theodor keine Wirkung zeigen, rücken nun die Bemühungen seiner Freunde, ihm zu helfen und ihn zu heilen in den Vordergrund. Im Original heißt es: *Čtyři stáli u postýlky, pátý těšil: „Neplakej!“*, Vier standen am Bettchen, der Fünfte tröstete „Weine nicht!“.

Aus der Perspektive der tschechisch-deutschen Kontrastiven Linguistik ist es zunächst verlockend, den ersten Vers, *Čtyři stáli u postýlky*, der sich trotz aller Unterschiede zwischen der tschechischen und deutschen Sprache so passgenau in die Nachdichtung fügt, bedenkenlos zu übernehmen: *Viere standen an dem Bettchen*.

Neben dem Diminutivum *Bettchen*, das auch im Deutschen geläufig ist, vgl. DOW (2024), erhält das Zahlwort *vier* eine e-Erweiterung, vgl. ‚Duden. Sprachliche Zweifelsfälle. Elektronische Version‘, im Folgenden DUZ (2021), wie wir sie beispielsweise aus Grimms Märchen beim Zahlwort *sechs* – *sechse* kennen, vgl. ‚Sechse kommen durch die ganze Welt‘. Damit bewahrt die Nachdichtung nicht nur Versmaß und Silbenzahl des tschechischen Originals, sondern kommt auch der Sprachfärbung klassischer deutscher Märchen entgegen.

Der – wie oben gezeigt werden konnte – inhaltlich und formal absolut äquivalente Vers *Viere standen an dem Bettchen* wird allerdings keiner der beiden Illustrationen der vierten Strophe gerecht, denn dort stehen die vier, später fünf, Freunde gerade nicht – wie es im Ausgangstext heißt – einfach nur passiv um Theodors Bettchen herum.

Ganz im Gegenteil: Sekora zeichnet hier bunt und schwungvoll eine auffallend aktive, lustige und einfallsreiche Gemeinschaft. Schon die drei Krankenschwestern in der Illustration davor gaben sich beschwingt und voller Lebenslust.

Nun aber – in den beiden Illustrationen zur vierten Strophe – nehmen Theodors Freunde die Behandlung des Kranken selbst in die Hand: Sie haben sich komische Hüte aus Töpfen und Pfannen aufgesetzt und ihre Musikinstrumente geholt. Einer lächelt dem weinenden Theodor freundlich zu, ein anderer versucht, ihn mit lieben Worten zu beruhigen und aufzumuntern.

In Übereinstimmung mit diesen beiden Illustrationen lautet der erste Vers: *Viere spielten für ihn Lieder*. Die präpositionale Wortgruppe *für ihn* zeigt auch in der deutschen Nachdichtung ganz unmissverständlich die emotionale Bindung zwischen Theodor und der Gemeinschaft und kompensiert die konnotative Kraft des freien Dativs aus der letzten Strophe: Den Freunden ist es überhaupt nicht egal, dass Theodor weint. Deshalb spielen sie ihre Lieder *für ihn*.

Im zweiten Vers kommt auch der fünfte Freund zu Wort: *pátý těšil* ‚*Neplakej!*‘, der Fünfte tröstete „Weine nicht!“ Diese Passage wird unter dem Eindruck der temperamentvollen Illustrationen in der Nachdichtung aufgewertet: *Und der Fünfte lachte keck*. Das Adverb *keck* stellt dem sprachlich und optisch so prägnant dargestellten altherwürdigen Ameisendoktor mit seinem vollkommen wirkungslosen Rezept die sympathisch-vorwitzige Unbefangenheit des fünften Freundes gegenüber.

Dabei muss auf ein interessantes Detail hingewiesen werden: Das lachende runde gelbe Gesicht auf der blauen Fahne, wird – ohne dass es Sekora in seiner Erstausgabe von 1961 auch nur ahnen konnte – das heutige Publikum ganz sicher als aufmunternden Smiley interpretieren.



Zurück zum Text: Im vierten und letzten Vers dieser Strophe bedient sich der Autor zum wiederholten Male einer phraseologischen Einheit, die dem deutschen Publikum bei einer wörtlichen Übersetzung unverständlich bleiben muss: Es handelt sich um das tschechische ESSE-Prädikativphrasem (Muschner 1992:247) *někomu je hej* im Satz „[...] *do rána ti bude hej!*“ „[...] bis zum Morgen wird dir wieder hej [sic!] sein!“.

Der fünfte Freund verwendet das Phrasem in der tiefen Überzeugung, dass Theo – allein durch kräftiges und ausdauerndes Pusten – *gut drauf sein* (VSL 2006:859), *aus dem Schneider sein* (Muschner 1991:40) oder *gut aufgelegt sein* (Henschel 1993:158) wird.

In der deutschen Nachdichtung spricht der fünfte Freund etwas behutsamer: „*Wein doch nicht! Das wird schon wieder!*“. Dabei signalisieren die Abtönungspartikel *doch* und *schon* mit Helbig (1988:111, 201) den mitfühlenden Bezug von Hoffnung, Beruhigung und Trost zwischen den beiden.

Während der fünfte Freund im Tschechischen verspricht, Theodor lediglich auf die schmerzende Stelle zu pusten, behauptet er im Deutschen sogar, die Schmerzen vollständig wegpusten zu können. Das Ergebnis aber ist in beiden Sprachen das gleiche. Der fünfte Freund versichert, was Doktor Fass nicht gelungen war: Theo wird wieder gesund.

<i>Čtyři stáli u postýlky,</i>	<i>Zafoukám ti na bolístku</i>
<i>pátý těšil „Neplakej!,</i>	<i>do rána ti bude hej!“</i>
<i>Viere spielten für ihn Lieder,</i>	<i>„Wein doch nicht! Das wird schon wieder.</i>
<i>und der Fünfte lachte keck:</i>	<i>Ich puste die Schmerzen weg.“</i>

Tab. 4: Die vierte Strophe



Abb. 5: Die Illustrationen von Ondřej Sekora zur vierten Strophe

## 8. Die fünfte Strophe

In der deutschen Nachdichtung beginnt auch diese Strophe mit der Konjunktion *und*, um – wie oben bereits erwähnt – die in den Illustrationen so dynamisch dargestellten Hilfeleistungen der Freunde – und abschließend auch die Aktivitäten von Theodor selbst – zu versprachlichen.

In den ersten beiden Versen pustete ihm der fünfte Freund auf das Schulterchen, vgl. *Zafoukal mu na ramínko* und streichelte ihm über die Stirn, vgl. *pohládl ho po čele*. Aus Gründen von Reim und Rhythmus muss die deutsche Nachdichtung auf die beiden Somatismen *čelo* ‚Stirn‘ und das für die Kindersprache so typische Diminutivum *ramínko* ‚Schulterchen‘ verzichten.

Sie übernimmt aber mit den äquivalenten Verben *pusten* und *streicheln* wortgenau diejenigen Tätigkeiten des fünften Freundes, die für die erfolgreiche Behandlung des kranken Theodor von entscheidender Bedeutung sein werden.

Mit demselben Verb *zafoukat* ‚pusten‘, mit dem er seine Hilfe zuvor versprochen hatte, hält er nun, in der fünften Strophe sein Versprechen auch ein. In der Wortwiederholung des Verbs *zafoukat* ‚pusten‘ vermittelt das Gedicht sprachlich überzeugend solche moralischen Grundwerte, die für uns alle – nicht nur für die Jüngsten in unserer Gesellschaft – von Belang sind: Was man versprochen hat, das muss man auch halten.

Deshalb bleibt auch für die deutsche Nachdichtung die Wiederholung des Verbs *pusten* zu Beginn der fünften Strophe essenziell. Das im Deutschen hinzugefügte Verb *lachen* betont gemeinsam mit den Adverbien *lieb und nett* die lebensbejahende Grundstimmung des gesamten Gedichts, vgl.: *Und er pustete und lachte, streichelte ihn lieb und nett.*

Die letzten Verse des Gedichts gehören ganz dem Haupthelden Theodor. Eingeleitet wird das glückliche Ende im Tschechischen mit der Interjektion *hop* und adäquat im Deutschen mit der Interjektion *hops*, die auch als Verkürzung des Verbs *hopsen* interpretiert werden kann, vgl. dazu DWDS (2024): *hop! a zdravý mraveneček ráno skáče z postele!* ‚Hops! Und die gesunde kleine Ameise springt am Morgen aus dem Bett‘.

Anstelle der wörtlich übersetzten Nominalphrase ‚die gesunde kleine Ameise‘, die das Metrum und die Silbenzahl im deutschen Vers sprengen würde, ist in der Nachdichtung von *unserem Theo* die Rede. Die Kombination aus Possessivpronomen und liebevoller Kurzform des Vornamens dokumentiert noch einmal in verdichteter Form die tiefe Verbundenheit aller Tiere und bezieht hier am Ende des Gedichts nicht mehr nur den kleinen Theodor, sondern vor allem auch das Publikum – die Kinder, ihre vorlesenden oder vortragenden Geschwister, Eltern und Großeltern – in die solidarische und fröhliche Gemeinschaft mit ein.

Im Mittelpunkt der Illustration zu den letzten beiden Versen steht der Sprung aus dem Bett. Theodor fliegt geradezu aus seinem Bettchen und der fünfte Freund, der ihn eben noch gesundgepustet hatte, lacht und hebt unterstützend beide Hände.

Auch Theodor strahlt über das ganze Gesicht, während er mit erstaunlicher Leichtigkeit in die Luft springt. In der deutschen Nachdichtung bringt das Funktionsverbgefüge *einen Sprung machen* die wiedergewonnene Kraft und den unbezwingbaren Tatendrang des kleinen Theodor zum Ausdruck.

Im Deutschen springt Theodor nämlich nicht einfach nur schnell aus seinem Bett, wie es die wörtliche Übersetzung aus dem Tschechischen mit dem Grundverb *springen* vermuten ließe. Vielmehr verharrt er geradezu – gemeinsam mit dem lesenden und hörenden Publikum – im Substantiv des Funktionsverbgefüges *einen Sprung machen* und damit in dem sprachlich und optisch so eindrucksvoll festgehaltenen Moment des Sprunges selbst.

Und wie gewaltig hoch und gleichzeitig federleicht Theos Sprung ist, gerade so wie ihn nur gesunde kleine Ameisen vollführen können, das wird im Bild ganz wunderbar illustriert.

Abschließend greifen auch die drei Krankenschwestern wieder in das Geschehen ein. Sie bringen dem kleinen Theodor reichlich zu essen und zu trinken, sodass sein Sprung aus dem Bett in doppelter Hinsicht motiviert werden kann: Zum einen ist er gesund und kann endlich sein Bettchen verlassen. Andererseits erwartet ihn ein opulentes Frühstück, mit dem er auch zu Kräften kommen wird: Zwei gute Gründe, um wieder voll und ganz am Leben teilzunehmen.

Und so findet die Geschichte von der kleinen Ameise Theodor ihr glückliches Ende. Die Handlung verweist auf das Individuum als Teil der Gesellschaft, das niemals allein gelassen wird, auch dann nicht, wenn es krank ist.

<i>Zafoukal mu na ramínko</i>	<i>hop! A zdravý mraveneček</i>
<i>pohládil ho po čele,</i>	<i>ráno skáče z postele!</i>
<i>Und er pustete und lachte,</i>	<i>Hops! Und unser Theo machte</i>
<i>streichelte ihn lieb und nett.</i>	<i>einen Sprung aus seinem Bett.</i>

Tab. 5: Die fünfte Strophe



Abb. 6: Die Illustrationen von Ondřej Sekora zur fünften Strophe

Es sind die Freunde, die Theodor liebevoll umsorgen und ihm auf jede erdenkliche Art und Weise helfen, sodass er am nächsten Morgen wieder gesund und munter in ihre fröhliche Gemeinschaft zurückkehren kann.

Diese ermutigende Botschaft wird auf der Rückseite des Kinderbuchs ganz ohne Worte erzählt: Während Theodor auf der rechten Seite der Illustration am Fuße des Ameisenhaufens schwungvoll zu seinen Freunden hinaufklettert, die schon eifrig bei der Arbeit sind, steckt eine Ameise neugierig den Kopf aus dem Ameisenhaufen und eine andere winkt ihm von oben zu. Keine Frage: Hier, in der Gemeinschaft der Tiere, umgeben von seinen Freunden, ist Theodor im besten Sinne des Wortes herzlich willkommen.



Abb. 7: Die Rückseite des Kinderbuchs

Die tschechische Literaturwissenschaft ist sich darin einig, dass das Gedicht die Zwei- bis Dreijährigen erreicht, weil sie lernen, dass man sich um seine Freunde kümmert, dass man sie unterstützt, wenn sie Hilfe brauchen, dass man sie aufmuntert, tröstet und streichelt, wenn sie krank sind. Bei Kožíšek hilft das Streicheln und Pusten mehr als alle Heilkunst der Ärzte. Dieser Optimismus, meint Polák, steckt jeden an, in jeder Lage, zu jeder Zeit, vgl. Polák (1987:550f.).

Die Nachdichtung entstand in der Auseinandersetzung mit den facettenreichen Nuancen der tschechischen Sprache, die Josef Kožíšek in seinem Gedicht auf ganz wundervolle Art und Weise zur Geltung bringen konnte, sowie in Annäherung an die Illustrationen von Ondřej Sekora, der Kožíšeks Versen in einigen seiner Bilder eine über den Text hinausragende frische Dynamik verliehen hat.

## 9. Potenziale für die Lehre

Wer mit Leidenschaft und Begeisterung Fremdsprachen lernt, hat Freude am berausenden Klang der fremden Worte und der zauberhaften Satzmelodien, am intelligenten Schwung der syntaktischen Konstruktionen und nicht zuletzt am geheimnisvollen phraseologischen Wortschatz der anderen und der eigenen Sprache.

Gedichte, in denen die Hauptbetonung der Worte ganz in Reim und Rhythmus der Verse aufgehen, eignen sich ganz besonders für den Fremdsprachenunterricht.

Auf den ersten Blick scheinen Kindergedichte für ältere Fremdsprachenlernende freilich wenig attraktiv. Deshalb empfiehlt es sich, diesen Text in tschechisch-deutschen Lerngruppen völlig unkommentiert einzuführen und allein auf seine Wirkung in der Muttersprache zu setzen.

Das überraschte Lächeln, sobald eine Tschechin gebeten wird, das Gedicht *Polámal se mraveneček* aufzusagen und der Glanz in den Augen der anderen Teammitglieder, während sie ihrem Vortrag lauschen, legen Jahr für Jahr beredtes Zeugnis davon ab, dass das Gedicht für tschechische Kinder, Jugendliche und Erwachsene bis heute nichts von seiner ursprünglichen Magie verloren hat.

Diese Wirkung motiviert dann auch die deutschen Mitglieder der Gruppe, sich genauer mit dem Text auseinanderzusetzen und ihn schließlich sogar auswendig zu lernen. In diesem Prozess eignen sich die Lernenden nicht nur ein Stück tschechischer Kultur an, vielmehr nehmen sie die neuen Vokabeln auch mit der natürlichen Betonung in ihren Wortschatz auf.

Schon im ersten Vers üben sie, die Hauptbetonung konsequent auf die erste Silbe zu setzen, selbst dann, wenn die zweite Silbe – wie beim Verb *polámat se* – lang ist. Des Weiteren wird ihnen beim Rezitieren in den Grenzen von Reim und Rhythmus ganz praktisch bewusst, dass das Reflexivpronomen *se* im Tschechischen unbetont bleibt.

Wichtig für Tschechisch-Lernende ist die Überwindung von Aussprache-Hemmungen, die sich bei ihnen immer dann auftun, wenn sie auf Konsonantenhäufungen treffen, in diesem Gedicht beispielsweise beim Diminutivum *srdíčko* ‚das Herzchen‘ oder beim Zahlwort *čtyři* ‚vier‘.

In der orthoepischen Auseinandersetzung mit diesem Gedicht entwickeln die Lernenden dann aber nicht selten den Ehrgeiz, das vermeintlich Unaussprechbare auch laut auszusprechen, was ihnen in einigen Fällen durch die Verschiebung der Betonung auf die Präposition leichter gelingt, hier z. B. im Vers: *Doktor klepe na srdíčko* ‚Der Doktor klopft das Herzchen ab.‘

Ebenso finden sich im Gedicht Beispiele für die nahezu unbegrenzten Möglichkeiten tschechischer Wortbildung, vgl. *mraveneček – mravenčí doktor*, aber auch völlig überraschende Gemeinsamkeiten mit der deutschen Grammatik beispielsweise beim temporalen Akkusativ in den Versen: *celý den [...], celou noc [...]* ‚den ganzen Tag [...], die ganze Nacht [...].‘

Schließlich entdecken die Tschechisch-Lernenden in diesem Kindergedicht auch voller Begeisterung einige der gut getarnten phraseologischen Einheiten wie *chlapík jako rys*, *byť jako v ohni*, *někomu je hej*. Dabei bleibt ihnen die wörtliche Übersetzung in allen drei Phrasemen allerdings vollkommen unverständlich und entpuppt sich – wie oben bereits gezeigt werden konnte – im Festen Vergleich *bude chlapík jako rys* ‚ein Kerlchen wie ein Luchs sein‘ sogar als ein typischer Vertreter der sog. Falschen Freunde.

Das wiederum motiviert die tschechischen und deutschen Gruppenmitglieder dazu, alle in der entsprechenden Situation geeigneten Phraseme, Idiome und Festen Vergleiche in ihrer Muttersprache aufzuspüren und sich gegenseitig die Bedeutung zu erklären, sodass sie einen ersten Einblick in den großen phraseologischen Reichtum beider Sprachen erhalten.

Der tschechische Ausgangstext enthält selbstverständlich auch viele Vokabeln aus dem Grundwortschatz, wie beispielsweise die Zeitangabe *o půlnoci* ‚um Mitternacht‘, die sich beim Gedichtlernen leichter einprägen als beim Lernen aus einer Vokalbelliste.

Allerdings bergen klassische Werke immer auch die Gefahr, inzwischen veralteten Wortschatz aus ihrer Entstehungszeit zu konservieren. So stellt der Doktor für die kleine Ameise ein Rezept aus. Im Gedicht heißt es: *Potom píše receptis*.



In der tschechischen Gegenwartssprache ist das Lexem *recepis* bereits veraltet, vgl. Havránek (1989:30), sodass für den aktuellen Alltag im Zuge der Gedichtbesprechung auch gleich die moderne Wortform erlernt werden kann: *recept* ‚Rezept‘.

Der Wissenserwerb ist hier nur auf den ersten Blick gering. Beim genaueren Hinsehen lassen sich zwischen den Lehnwörtern *recept* und *Rezept*, beide vom mittellateinischen *receptum*, gravierende Unterschiede in der Orthoepie (Erstbetonung versus Endbetonung), in der Orthografie (Kleinschreibung versus Großschreibung) und schließlich sogar in der Grammatik (Maskulinum versus Neutrum) beider Sprachen feststellen.

Diese Beispiele sollen genügen, um zu zeigen, dass die ungebrochene Popularität des Gedichts *Polámal se mraveneček* heute noch im Fremdsprachenunterricht genutzt werden kann, um den Lernenden die Schönheit der tschechischen Sprache in Phonetik und Phonologie, in Morphologie und Syntax, aber auch in Lexik und Phraseologie vor Augen zu führen.

Milena Šubrtová verdanke ich den Hinweis auf die erste Fassung des Gedichts in der Sammlung „Chudobky u cest“ ‚Gänseblümchen an den Wegen‘ von 1901. Vielversprechend scheint die Anregung von Květoslava Horáčková, die hier vorgestellte deutsche Nachdichtung in den Fremdsprachenunterricht mit tschechischen Deutschlernenden zu integrieren.

*Josef Kožíšek*

*Polámal se mraveneček*

*Polámal se mraveneček*

*ví to celá obora –*

*o půlnoci zavolali*

*mravenčího doktora.*

*Doktor klepe na srdíčko,*

*potom píše receptis:*

*„Třikrát denně prášek cukru,*

*bude chlapík jako rys.“*

*Dali prášky podle rady,*

*mraveneček stůně dál,*

*celý den byl jako v ohni,*

*celou noc jim proplakal.*

*Čtyři stáli u postýlky,*

*pátý těšil „Neplakej!*

*Zafoukám ti na bolístku*

*do rána ti bude hej!“*

*Zafoukal mu na ramínko*

*pohládl ho po čele,*

*hop! A zdravý mraveneček*

*ráno skáče z postele!*

*Nachdichtung von Annette Muschner*

*Theodor ist krank geworden*

*Theodor ist krank geworden.*

*Alle, alle wissen das.*

*Und sie riefen voller Sorgen*

*in der Nacht noch Doktor Fass.*

*Doktor Fass kam nicht vergeblich,*

*klopft ihn ab, schaut in den Mund.*

*„Zuckertropfen, dreimal täglich.*

*Dann wird Theo bald gesund.“*

*Und sie gaben ihm die Tropfen.*

*Trotzdem fand er keine Ruh‘:*

*Fieberträume, Herzchenklopfen*

*und er weinte immerzu.*

*Viere spielten für ihn Lieder,*

*und der Fünfte lachte keck:*

*„Wein doch nicht! Das wird schon wieder.*

*Ich puste die Schmerzen weg.“*

*Und er pustete und lachte,*

*streichelte ihn lieb und nett.*

*Hops! Und unser Theo machte*

*einen Sprung aus seinem Bett.*

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur:

KOŽIŠEK, Josef/SEKORA, Ondřej (1985): *Polámal se mraveneček*. Praha.

KOŽIŠEK, Josef/SEKORA, Ondřej (2019): *Polámal se mraveneček*. Praha.

MILER, Zdeněk (2005): *Die kranke Ameise*. Leipzig.

### Sekundärliteratur:

BUSCHA, Joachim (1989): *Lexikon deutscher Konjunktionen*. Leipzig.

ČECHOVÁ, Marie a kol. (1996): *Čeština. Řeč a jazyk*. Praha.

ČERMÁK, František (1983): *Slovník české frazeologie a idiomatiky. Přirovnání*. Praha.

DANEŠ, František/GREPL, Miroslav / HLAVSA, Zdeněk (1987): *Mluvnice češtiny (3). Skladba*. Praha.

DOW (2024): *Duden. Onlinewörterbuch*. Cornelsen. Zugänglich unter: <https://www.duden.de> [21.08.2024].

DUW (2023): *Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Elektronische Version*. Berlin.

DUZ (2021): *Duden. Sprachliche Zweifelsfälle. Elektronische Version*. Berlin.

DWDS (2024): *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart*. Zugänglich unter: <https://www.dwds.de> [21.08.2024].

FENCL, Ivo (2020): Kultovní báseň „Polámal se mraveneček“ od Josefa Kožíška vyšla ve velkém formátu. *Lidové noviny*. List pro kritické myšlení. 30. 1. 2020. Zugänglich unter: <https://www.literarky.cz/literatura/795-kultovni-basen-polamal-se-mravenecek-od-josefa-koziska-vysla-ve-velkem-formatu> [21.08.2024].

FLEISCHER, Wolfgang (1983): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig.

FLEISCHER, Wolfgang / BARZ, Irmhild (2012): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin; Boston.

GFDŚ (2023): GESELLSCHAFT FÜR DEUTSCHE SPRACHE *Ausführliche Auswertung: Vornamen 2023*. Wiesbaden. Zugänglich unter: <https://gfds.de/ausfuehrliche-auswertung-vornamen-2023/> [21.08.2024].

GREPL, Miroslav / KARLÍK, Petr (1986): *Skladba spisovné češtiny*. Praha.

HAVRÁNEK, Bohuslav (1989): *Slovník spisovného jazyka českého*. Praha.

HELBIG, Gerhard (1988): *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig.

HELBIG, Gerhard / BUSCHA, Joachim (2005): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin; München; Wien; Zürich; New York.

HENSCHEL, Helgunde (1993): *Die Phraseologie der tschechischen Sprache. Ein Handbuch*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien.

*Internetová jazyková příručka* [online] (2008–2024). Praha. Zugänglich unter: <https://prirucka.ujc.cas.cz/> [21.08.2024].

KLAUSNITZER, Ralf (2024): *Literaturwissenschaft. Begriffe – Verfahren – Arbeitstechniken*. Berlin; Boston.

LOMMATZSCH, Bohdana / ADAM, Hana (1996): *Kurze tschechische Sprachlehre*. Berlin.

MUSCHNER, Annette (1991): *ESSE-Verbalphrasem (am Material des Tschechischen)*. Berlin.

MUSCHNER, Annette (1992): Phraseologische Einheiten mit ESSE im Tschechischen. In: *Die Welt der Slaven*, Nr. 37(2), München, S. 244–259.

MUSCHNER, Annette (2010): Zur Sprachentwicklung zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: KUSSE, Holger (Hrsg.): *Bohemicum Dresdense. Beiträge zur Didaktik, Sprachentwicklung und Übersetzung des Tschechischen*. München; Berlin, S. 61–76.

MUSCHNER, Annette (2015): Grenzen des Übersetzbaren. In: KUSOVÁ, Jana / MALECHOVÁ, Magdalena / VO-DRÁŽKOVÁ, Lenka (Hrsg.): *Deutsch ohne Grenzen. Linguistik*. Brno, S. 423–440.

MUSCHNER, Annette (2017): Zentrum und Peripherie der Fehlertoleranz. Zum Scheitern internationaler Kommunikation. In: JANÍKOVÁ, Věra / NÁLEPOVÁ, Jana (Hrsg.): *Zentrum und Peripherie. Aus fremdsprachen-didaktischer Sicht*. Opava, S. 69–84.

ÖBL (2004): Österreichische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) (2004): *Österreichisches Biographisches Lexikon 1815-1950*. Band 1–12. Wien.

POLÁK, Josef (1987): Dvojí verze Kožíškovy básně Polámal se mraveneček. In: *Zlatý máj*, Nr. 31(11), Praha, S. 550–551.

RÖHRICH, Lutz (1991/1992): *Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten. Band 1–3*. Freiburg; Basel; Wien.

ŠMLAUER, Vladimír (1971): *Novočeské tvoření slov*. Praha.

VSL (2006): *Velký slovník německo-český a česko-německý*. Brno.



WÖLLSTEIN, Angelika (2022): *Duden. Die Grammatik. Struktur und Verwendung der deutschen Sprache. Satz – Wortgruppe – Wort*. Berlin.

**Internetquellen:**

URL 1: <https://youtu.be/htUFf1-tZgc> [21.08.2024].

URL 2: <https://youtu.be/dOzp2kXB9FM> [21.08.2024].

URL 3: <https://www.databazeknih.cz/knihy/polamal-se-mravenecek-30072> [21.08.2024].



# Zwischen Distanz und Nähe: Stilwandel in deutschen und tschechischen Schul-Briefste- llern der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts\*

*Karsten RINAS*

## Abstract

Between distance and closeness: Changes of style in German and Czech school manuals on letter writing of the first half of the 19th century

During the Enlightenment, there was a comprehensive change in style in German language culture: the baroque, representative style of writing was replaced by a simpler, more everyday style. This also had an impact on school language textbooks, which can be observed very clearly in instructions for letter writing. At the turn of the 19th century, this change was also reflected in Czech language culture, which can also be seen in school textbooks, especially as such works were often based on German models. This article uses a number of examples to demonstrate this development and at the same time shows that in the first half of the 19th century, traditional and more progressive styles still coexisted in both language areas.

**Keywords:** German-Czech language contact, stylistic change, letter writing instructions, Enlightenment, Czech national revival

**ORCID:** 0000-0001-8394-8785

**Contact:** Palacký Univerzity, Olomouc, karsten.rinas@upol.cz

**DOI:** 10.15452/StudiaGermanistica.2024.35.0004

## 1. Einleitung: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der Sprachkultur

Seit den 1980er Jahren wird in der Linguistik die Schriftsprache intensiver untersucht, gerade auch im Hinblick auf ihr Verhältnis zur gesprochenen Sprache.<sup>1</sup> In diesen Kontext gehören einige Beiträge von Peter Koch und Wulf Oesterreicher (1985/2007), die viel Resonanz gefunden haben. Eines ihrer Hauptanliegen besteht darin, mehrdeutige Bestimmungen wie „mündlicher/schriftlicher Sprachgebrauch“ durch eine präzisere Terminologie zu ersetzen. Wir wollen diesen Ansatz hier skizzieren.

Der Grundgedanke von Koch/Oesterreicher besteht darin, zwei Dimensionen zu unterscheiden, nämlich i) die Dimension des Mediums und ii) die Dimension des Duktus. Beim

---

\* Diese Publikation entstand an der Palacký-Universität Olomouc im Rahmen des vom tschechischen Schulministerium (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR) geförderten Projekts IGA\_FF\_2024\_021

1 Vgl. etwa Coulmas (1981) und Glück (1987). Vgl. auch Dürscheid (2012).

Medium gibt es eine einfache dichotomische Abgrenzung: Ein Text ist entweder phonisch oder graphisch realisiert. Beim Duktus sind die Verhältnisse komplexer: Hier lassen sich eher mündliche von eher schriftsprachlichen Ausdrucksweisen abgrenzen; die Unterschiede sind somit gradueller Natur. Typische Elemente des mündlichen Duktus sind z. B. ausgeprägte Emotionalität, Spontaneität, intensives Management der Sprecher-Hörer-Beziehung, umgangssprachliche Ausdrücke sowie eine geringere sprachliche Komplexität. Der schriftliche Duktus verhält sich hierzu konträr.

In Bezug auf das Medium sprechen Koch/Oesterreicher auch von ‚medial mündlichen‘ und ‚medial schriftlichen‘ Realisierungen; in Bezug auf den Duktus können Äußerungen (tendenziell) ‚konzeptionell mündlich‘ oder ‚konzeptionell schriftlich‘ sein. Diese Dimensionen sind grundsätzlich voneinander unabhängig. Zwar gibt es Affinitäten dahingehend, dass in geschriebenen Texten typischerweise ein schriftsprachlicher Duktus gebraucht wird (z. B. in wissenschaftlichen Abhandlungen), in gesprochenen Texten hingegen ein mündlicher (z. B. in einem Gespräch unter Freunden), doch gibt es auch andere Konstellationen: Auch geschriebene Texte können einen mündlichen Duktus aufweisen (z. B. in der schriftlichen Wiedergabe authentischer Dialoge), und auch in gesprochenen Texten kann ein schriftlicher Duktus eingesetzt werden (z. B. bei vorbereiteten Vorträgen).

Der mündliche Duktus wird von Koch/Oesterreicher auch als „Sprache der Nähe“ bezeichnet, der schriftliche als „Sprache der Distanz“ (1985:21)/(2007:351). Diese Unterscheidung kann mit raumzeitlicher Nähe/Distanz korrelieren, aber auch mit dem Dualismus Vertrautheit vs. Fremdheit. Dass zudem eine Berücksichtigung weiterer Faktoren sinnvoll ist, zeigt ein kritischer Einwand von Dürscheid (2012:47). Dürscheid zufolge herrscht in Chat-Kommunikationen oft ein mündlicher informeller Duktus vor, obwohl weder raumzeitliche Nähe noch Vertrautheit gegeben seien. Dies ist zutreffend, doch ließe sich dieser Sprachgebrauch dadurch erklären, dass es in anonymen Chat-Foren keine ausgeprägte soziale Hierarchie gibt und eben dies die „Nähe“ begründet. Somit kann auch die soziale Konstellation in Bezug auf den Duktus eine entscheidende Rolle spielen; sie dürfte sogar mitunter wichtiger sein als die räumliche Entfernung oder der Grad der Vertrautheit – ein Umstand, der auch in der vorliegenden Untersuchung eine wichtige Rolle spielen wird.

In ihren Beiträgen haben Koch/Oesterreicher wiederholt betont, dass ihr Modell auch gewinnbringend auf sprachhistorische Phänomene angewandt werden könne (1985:29–33)/(2007:363–367). Dies zeige sich etwa bei der Genese schriftsprachlicher Kulturen: Bereits die Ausbildung einer Schriftsprache ziele auf eine „Erhöhung des Potentials des Distanzsprechens“ ab, und dies gelte erst recht für den Prozess der Standardisierung, der „im Grunde nichts anderes ist als eine Aus- und Abwahl der einzelsprachlichen Mittel im Distanzbereich“ (2007:364).

Das Modell von Koch/Oesterreicher ist in der deutschen Sprachwissenschaft intensiv rezipiert und weiterentwickelt worden, fand aber auch internationale Beachtung.<sup>2</sup> In jüngerer Zeit wurde es auch auf die tschechische Sprachgeschichte angewandt, und zwar in einem Beitrag von Fidlerová (2020). Dieser beschäftigt sich mit der Kodifizierung der tschechischen Standardsprache im 19. Jahrhundert, wobei Fidlerová vor allem die Frage zu beantworten versucht, warum in diesem Prozess die tschechische Sprache des 17. Jahrhunderts als Grundlage gewählt wurde. Wie Fidlerová ausführt, hat insbesondere Josef Dobrovský (1753–1829) als führender Vertreter der ersten Phase der Wiedergeburt diese Orientierung propagiert. Eine andere Position vertrat der Grammatiker, Lexikograph, Publizist und Übersetzer František Jan Tomsa (1751–1814).<sup>3</sup> Er plädierte dafür, die Standardsprache zumindest partiell auf die Alltagssprache seiner Zeit zu gründen, sodass er auch jüngere zeitgenössische morphologische und phonologische Phänomene reflektierte, beispielsweise in seinem ‚Elementarwerk‘ von 1784 (Fidlerová 2020:214). Mit diesem Ansatz konnte er sich jedoch nicht durchsetzen, da auch die zweite Generation der nationalen Wiedergeburt – mit ihrem führenden Vertreter Josef Jungmann (1773–1847) – primär eine Sprache der Distanz anstrebte:

<sup>2</sup> Vgl. etwa Feilke/Hennig (Hrsg.) (2016) sowie Gruber/Grübl/Scharinger (Hrsg.) (2021).

<sup>3</sup> Zu Tomsas Leben und Werk vgl. Kusáková (2008).

“The main goal of the second generation of the Czech National Revival [...] was to introduce Czech into all communicative functions and spheres where it had been replaced by Latin or German during the previous Baroque period [...] As it is not possible to construe a complex variational language space without the development of a distance language variety [...], the main goal of the second generation was to develop and stabilise it. [...] [But] the norm proposed by Tomsa [...] was too close to the communicative immediacy pole to be acceptable as a written standard.” (Fidlerová 2020:216)

Aus diesem Grund hielt man sich an Dobrovskýs Konzeption der „language of the (extreme) distance pole“ (ebd.). Um die Mitte des 19. Jahrhunderts änderte sich die Situation jedoch, weil das Tschechische nun als Kultursprache an Boden gewann:

“Czech started to be taught in secondary schools and the genre spectrum of the literature written in Czech broadened considerably. Fiction and theatre were especially in need of a register closer to the communicative immediacy pole to be able to create naturally sounding dialogues. Thus, the language standard which had so far shifted to the extremely written pole started to incorporate spoken features, most of which had not changed significantly since Tomsa’s time.” (Fidlerová 2020:217)

Somit sind viele Elemente des modernen Tschechischen „very close to Tomsa’s concept“ (S. 217), denn „later generations adopted many of its features“ (S. 206).

Fidlerová’s Feststellungen beziehen sich auf den Standardisierungsprozess, der von autoritativen Grammatikern oder Lexikographen befördert wurde. Hingegen sah die Sprachpraxis auch schon in der ersten und zweiten Phase der nationalen Wiedergeburt anders aus, und zwar nicht nur in der gesprochenen Alltagssprache, sondern auch in diversen schriftlichen Texten dieser Zeit. Dies lässt sich gerade am Beispiel von František Jan Tomsa belegen. Tomsa wurde nicht nur wiederholt als wichtiger Wegbereiter der modernen tschechischen Schriftsprache gewürdigt,<sup>4</sup> er war zudem einer der aktivsten Übersetzer dieser Zeit, insbesondere im Bereich der Schullehrwerke und Jugendliteratur.<sup>5</sup> Diese Tätigkeit hing mit dem Umstand zusammen, dass Tomsa für den Prager k.k. Schulbücher-Verlag arbeitete.<sup>6</sup> In Tomsas Werk sind diese Übersetzungen und seine grammatisch-lexikographischen Beiträge eng aufeinander bezogen;<sup>7</sup> selbst seine ‚Böhmische Sprachlehre‘ (1782)<sup>8</sup> enthält einen Anhang, in dem Übersetzungsprobleme diskutiert werden (S. 425–440).

Tomsas Übersetzungsaktivitäten waren keine Ausnahmerecheinung. Gerade im Bereich der Jugendliteratur entstanden in den frühen Phasen der nationalen Wiedergeburt zahlreiche Übersetzungen – sicher auch deshalb, weil es für die Etablierung des Tschechischen als Kultursprache von fundamentaler Bedeutung war, die Jugend für diese Sprache zu gewinnen.<sup>9</sup> In solchen Werken wurde regelmäßig auf eine kind- bzw. jugendgerechte Darlegung von Inhalten sowie auf eine entsprechend adaptierte Sprache geachtet (vgl. Abschnitt 2).

In diesem Beitrag sollen die Auswirkungen dieser Entwicklungen am Beispiel einiger Briefsteller für den Schulgebrauch untersucht werden. Dabei soll insbesondere demonstriert werden, dass in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sowohl im deutschen als auch im tschechischen Sprachraum noch ein Nebeneinander traditioneller Distanz-Schreibweisen und progressiverer Nähe-Schreibweisen bestand. Bevor wir dies an Textbeispielen zeigen, soll der hier angesprochene Sprach- und Stilwandel etwas ausführlicher dargestellt werden.

4 Vgl. bereits Havránek (1936:82–84). Vgl. etwa auch Zeil (1969).

5 Vgl. Tenčík (1962:19, 37, 40, 44, 47, 49–51, 57, 82–84, 100) sowie die Belege bei Drews (2007:94, 101f., 108, 177, 179, 196, 235, 239, 267, 277).

6 Vgl. Kusáková (2008:971).

7 Darauf weist auch Fidlerová (2020:216) hin.

8 Sowohl bei den Titeln der älteren deutschen und tschechischen Primärquellen als auch bei den Zitaten wird im Folgenden die Original-Orthographie bewahrt. Dies gilt auch für die in den Frakturschriften praktizierte Differenzierung von langem /l/ und kurzem /s/. Zu solchen Spezifika vgl. Rinas (2021a).

9 Vgl. Drews (1998). Vgl. auch Kusáková (2003:16–18).

## 2. Stilwandel in der Aufklärungszeit

Fidlerová (2020) hat ausgeführt, wie sich in der tschechischen Sprachkultur des 19. Jahrhunderts die Haltungen gegenüber der Nähe-Sprache gewandelt haben. Einen vergleichbaren Wandel gab es auch in der deutschen Sprachkultur, doch setzte dieser schon früher ein, und er erfolgte unter etwas anderen Bedingungen.

Traditionell wurde im deutschen Sprachraum spätestens seit Beginn der frühen Neuzeit ein distanzorientierter Stil gepflegt, in dem vor allem die soziale Hierarchie der Ständegesellschaft reflektiert wurde. Ein besonders verbreitetes Mittel zur Signalisierung von ‚Wichtigkeit‘ war die syntaktische Komplexität, also der Gebrauch ausgefeilter, oft symmetrisch gestalteter rhetorischer Perioden.<sup>10</sup> Auf die Spitze getrieben wurden solche Ansätze im Barockzeitalter. Die Höflichkeit im Sinne der Reflexion sozialer Hierarchien wirkte sich damals auf das gesamte Verhalten der Menschen aus, auch auf den Sprachgebrauch, bis hinein in die Grammatik (z. B. die Wortstellung), sodass in der damaligen Sprachkultur Anstandsbücher, Rhetoriken und Grammatiken eng aufeinander bezogen waren.<sup>11</sup>

Im Zeitalter der Aufklärung – genauer: in der „Gottsched-Zeit“ (ca. 1730–1760) – kam es zu einem markanten sprachstilistischen Bruch: Der extrem distanzorientierte Stil wurde durch alltagsnähere Schreibweisen verdrängt.<sup>12</sup> Herausragende Vertreter dieser Bewegung waren die an der Universität in Leipzig wirkenden Gelehrten und Schriftsteller Johann Christoph Gottsched (1700–1766) und Christian Fürchtegott Gellert (1715–1769). Gellert propagierte seine Auffassungen u. a. in seiner einflussreichen ‚Abhandlung von dem guten Geschmacke in Briefen‘ (1751).<sup>13</sup> Ihm zufolge ist der Brief „eine freye Nachahmung des guten Gesprächs“ (S. 3); er sollte demgemäß „natürlich“ gestaltet sein: „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). Insbesondere Gellerts Auseinandersetzung mit traditionelleren Briefstellern zeigt, dass hierbei auch eine Abkehr von allzu komplexen und förmlichen barocken Gestaltungsweisen angestrebt wird.<sup>14</sup> Man könnte auch sagen: Ein Schreiben ist nach Gellert dann problematisch oder gar ‚unnatürlich‘, wenn das barocke sprachliche Zeremoniell die inhaltliche Mitteilung überwuchert.

Der hier beschriebene Wandel wurde auch im Habsburgerreich sowie auch speziell in den böhmischen Ländern reflektiert. So wirkte seit 1763 Karl Heinrich Seibt als „Professor der schönen Wissenschaften“ an der Prager Universität. Seibt hatte bei Gottsched und Gellert studiert, und er propagierte deren moderneren Stil, doch betrachtete er auch den distanzsprachlichen Perioden-Stil in bestimmten Fällen (etwa bei wichtigen Staatsgeschäften) als legitim. In dieser (wohl den spezifischen Bedingungen des Habsburgerreichs geschuldeten) Auffassung war Seibt etwas konservativer als seine Lehrer.<sup>15</sup> Diese flexible Einstellung wird auch in dem 1793 in Prag veröffentlichten Briefsteller ‚Der vollständige Landadvokat‘ von Joseph J. Rödigh vertreten, indem neben modernerschichtlichen Briefen auch solche „im alten Geschmacke“ (S. 18) präsentiert werden – also Briefe im distanzsprachlichen periodischen Stil.

Auch in der tschechischen Sprachkultur fanden diese moderneren Stilauffassungen Anklang. Seibt hatte einigen Einfluss auf die erste Generation der tschechischen nationalen Wiedergeburt, u. a. auf Dobrovský und Tomsa.<sup>16</sup> Des Weiteren wurde der Briefsteller von Rödigh bereits 1794 von Jakub Tandler ins Tschechische übersetzt, und zwar sehr präzise, sodass die periodische Schreibweise ebenso adäquat wiedergegeben ist wie die schlichtere.<sup>17</sup>

10 Vgl. Schwitalla (2002). Zur Analyse der periodischen Schreibweise im deutschen Barock vgl. Lefèvre (2013).

11 Vgl. hierzu Beetz (1990) und Rinas (2023a).

12 Vgl. hierzu Blackall (1966).

13 Vgl. etwa Nickisch (1991:81f.) und Vellusig (2000: Kap. 4).

14 Vgl. Rinas (2017:128–130).

15 Vgl. hierzu Rinas (2022).

16 Vgl. hierzu Schamschula (1973).

17 Zu Rödighs Briefsteller und dessen tschechischer Übersetzung von Tandler vgl. Rinas (2023b).



Wie schon in Abschnitt 1 angedeutet wurde, manifestierte sich dieser Stilwandel auch im Bereich der Jugendliteratur, insbesondere in Werken deutscher Autoren aus dem Umfeld der philanthropischen Bewegung, wozu etwa Johann Heinrich Campe, Friedrich Eberhard von Rochow, Christian Gotthilf Salzmann und Christian Felix Weiße gehörten.<sup>18</sup> Diese Autoren bemühten sich generell um eine kindgerechte Darlegung von Inhalten und zugleich um eine demgemäß eingerichtete Sprache. Teils wurden hierfür Maximen formuliert, die denen von Gellert entsprachen.<sup>19</sup> Gerade die Jugendbücher der Philanthropen wurden in großem Umfang ins Tschechische übersetzt, wobei – wie schon in Abschnitt 1 erwähnt – František Jan Tomsa besonders aktiv war.<sup>20</sup> Somit manifestierten sich auch in diesem Bereich in beiden Sprachkulturen Bemühungen um eine „Sprache der Nähe“.

### 3. Kontraste in deutschsprachigen Brieflehren des 19. Jahrhunderts

Der in Abschnitt 2 skizzierte Stilwandel hat auch die Gestaltung von Aufsatzlehren und Briefstellern für den Schulgebrauch beeinflusst. Zum Teil unter expliziter Berufung auf Gellert wurden seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert auch in diesem Bereich sprachlich-stilistische Vereinfachungen gefordert, programmatisch etwa von dem deutschen Pädagogen Peter Villaume (1746–1825),<sup>21</sup> dessen Werke auch im Habsburgerreich nachgedruckt, teilweise auch ins Tschechische übersetzt wurden. Als Beispiel für einen frühen Versuch einer praktischen Umsetzung kann der ‚Rathgeber in der Schreibstunde‘ des thüringischen Pädagogen und Schriftstellers Justus Gottfried Reinhardt<sup>22</sup> (1759–1841) dienen. Dieses Werk erschien erstmals 1795; wir stützen uns im Folgenden auf die dritte Auflage von 1805. Der ‚Rathgeber‘ enthält kürzere und längere Sentenzen und Texte zum Abschreiben und Diktieren. Am Ende des Buches werden Briefe verschiedener Gattungen sowie Verträge, Quittungen u.ä. präsentiert. Gerade hier zeigt sich das Bemühen um eine kindgerechte Gestaltung. Unter Berufung auf den einflussreichen Pädagogen August Hermann Niemeyer wird angemerkt, dass es didaktisch am günstigsten sei, den Briefunterricht mit Antwortschreiben zu beginnen.<sup>23</sup> Außerdem müsse das Thema der Briefe „aus der Kinderwelt genommen werden“, da Kinder noch nicht in der Lage seien, Geschäftsbriefe zu schreiben (1805:104). Auf diese Bemerkungen folgen sechs Regeln, „die man bey Verfertigung eines Briefes zu beobachten hat“ (S. 104–106). Wir führen hier nur die Hauptregeln (ohne die weiteren Erläuterungen) auf:

- 1) *Bedenke und überlege vorher, was du eigentlich und hauptsächlich schreiben willst.*
- 2) *Schreibe nichts weiter, als was zur Sache eigentlich gehört.*
- 3) *Schreibe das, was zur Sache gehört, in der Ordnung, wie es die natürliche Beschaffenheit der Sache erfordert.*
- 4) *Suche alles, was du schreibst, in recht deutlichen und verständlichen Worten, die auch leserlich geschrieben sind, auszudrücken [sic!].*
- 5) *Sprich in Briefen nicht viel von dir selbst, oder; wenns nöthig ist, immer ganz bescheiden.*
- 6) *Schreibe deine Briefe, besonders an Personen, denen du Achtung schuldig bist, zuerst auf ein besonderes Blatt, und dann ins reine.*

Die Regeln 1 bis 4 lassen sich als Paraphrase von Gellerts Verständnis einer ‚natürlichen Schreibart‘ deuten (vgl. Abschnitt 2). Auch Aspekte der Höflichkeit und der sozialen Hierarchie werden hier (in den Regeln 5 und 6) angesprochen – aber bezeichnenderweise nachrangig und zudem in knapper Form: Anders als im Barock soll hier die Ehrerbietung lediglich durch eine besonders sorgfältige Gestaltung des Briefes zum Ausdruck gebracht werden, während spezifischen

18 Zum Philanthropismus vgl. Herrmann (1991) und Overhoff (2011).

19 Vgl. Pape (1981:174–189).

20 Vgl. hierzu Tenčík (1962) sowie die Beiträge von Drews (1998)/(2007).

21 Vgl. hierzu Ludwig (1988: Kap. IV).

22 Zu Reinhardts Leben vgl. etwa Brekle et al. (Hrsg.) (2001:153f.).

23 Vgl. Niemeyer (1799:376).

Devotionssignalen (Titulaturen, Grußformeln o.ä.) keine besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. – Mit ganz ähnlichen Formulierungen findet man solche Empfehlungen auch in anderen Lehrwerken dieser Zeit.<sup>24</sup>

Im Sinne der genannten Grundsätze führt Reinhardt überwiegend Privatbriefe auf, wobei der Schwerpunkt auf der Korrespondenz unter Kindern liegt. Hier ein typisches Beispiel:

(1) *Lottchen an Carl.*

*Guter Carl!*

*Durch die schönen Spiele, und besonders durch die Liederchen, die ich von Dir erlernet, und mit welchen ich zeither manchen Winterabend in Gefellfchaft meiner Gespielinnen vergnügt und gut zugebracht habe, bist Du mir ganz unvergeßlich und schätzbar geworden. Möchtest Du uns doch alle Wochen ein Mahl besuchen können! Inliegende Kleinigkeit nimm als einen Beweis an von meiner Erkenntlichkeit. Solltest Du seit der Zeit, da Du bey uns gewesen bist, etwa wieder neue Liederchen bekommen haben, so sey versichert, daß Du niemandem eine größere Freude damit machen kannst, als*

*Deiner Lotte*

*B... am 10ten Januar 18 – (Reinhardt 1805:107)*

An diesen Brief knüpft sich eine Korrespondenz zwischen Carl und Lottchen. In diese sind aber auch andere Personen verweben, sodass es quasi zu Fortsetzungsgeschichten kommt.

Sicher wird man dieses syntaktisch komplex gestaltete Schreiben nicht als wirklich schlicht bewerten wollen, und über seine Eignung als Beispiel für Kinder könnte man somit streiten. Immerhin ist hier jedoch das Bemühen erkennbar, eine Situation aus der Kinderwelt zu reflektieren, und der Brief weist auch eine gewisse Emotionalität auf, die sich vor allem im exklamativen Wunschsatz artikuliert. In einem gewissen Kontrast hierzu stehen allerdings gehoben-offizielle Formulierungen wie *inliegende Kleinigkeit* und *Beweis [...] meiner Erkenntlichkeit*.

Als weiteres Beispiel betrachten wir einen Brief aus der ‚Anleitung zur Verfertigung schriftlicher Aufflätze‘ (1824) des Münsteraner Pädagogen Johann Heinrich Waldeck<sup>25</sup> (1768–1840):

(2) ***Emilia bittet ihre Freundinn Antonia, ihr einen polnischen Mantel zu besorgen.***

*Liebe Antonia!*

*Du hast mit so viel Güte mir deine freundschaftlichen Dienste angeboten; nun sieh, treuherzig mache ich Gebrauch davon. Mir fehlt eine Winterbedeckung, und meine Mutter hat mir vier Pistolen zu einem polnischen Mantel (mit Aermeln) geschenkt. Da ich denselben gerne recht hübsch hätte, so mag ich die Anschaffung des Zeuges dem Schneider nicht überlassen, sondern ich wende mich an dich.*

*Frage doch den Meister N., der meine Kleider macht, und mein Maß hat, wie viel Levantin zum Oberzeuge, wie viel Nessel zum Futter, wie viel Matten und Sammt ich brauche. [...] Empfiehl doch dem Meister schnelle Verfertigung, damit der Winter nicht eher hier sey, als der Rock. Diesen schicke nur, so bald er fertig ist, durch den Boten. [...] (Waldeck 1824:483)*

Dieses Schreiben weist teilweise Merkmale auf, die eine Affinität zur Nähesprache begründen. Hierzu gehört der Umstand, dass die Hypotaxen insgesamt recht übersichtlich sind. Eine Affinität zum mündlichen Duktus haben auch einige kontaktverstärkende Ausdrücke, nämlich der Imperativ *sieh* sowie die (zweimal gebrauchte) Abtönungspartikel *doch* in Aufforderungen. Insofern wirkt das Schreiben noch ein wenig alltagsnäher als der Brief von Reinhardt. Ziemlich schriftsprachlich wirkt allerdings das rückverweisende Pronomen *denselben*, das damals bereits veraltend war und traditionell im Kontext des periodischen Duktus gebraucht wurde.<sup>26</sup>

In deutlichem Kontrast zu den gerade behandelten Werken steht das Buch ‚Katechismus oder Regeln der Höflichkeit in kurzen Fragen und Antworten sammt schriftlichen Aufflätzen‘ (1790)

24 Vgl. etwa Köppen (1782:233–235).

25 Zu Waldeck vgl. Rassmann (1866:358f.).

26 Vgl. Lefèvre (2013:284f.) sowie Kempf (2022:430–437).

des schwäbischen Pfarrers Gilbert Bauer (1724–nach 1802).<sup>27</sup> Dieses bietet eine Kombination von christlich fundierter Etikette und Briefsteller. Das Buch wurde mehrfach aufgelegt; wir zitieren im Folgenden nach der Ausgabe von 1803.

Obwohl Bauers Werk laut Buchtitel „für die Schüler und Jugend auf dem Lande“ gedacht ist, lässt sich keine Orientierung an den damals aktuellen pädagogischen Grundsätzen erkennen. Vielmehr schwebt über dem ganzen Werk ein geradezu barocker Geist.<sup>28</sup> Dies zeigt sich u. a. daran, dass den Briefmustern eine recht ausführliche Anleitung vorangestellt ist (S. 39–53), in der die Konzeption Gellerts, der zufolge vor allem auf eine schlüssige gedankliche Ordnung sowie einen natürlichen Sprachgebrauch zu achten sei (vgl. Abschnitt 2), gar nicht reflektiert wird. Stattdessen wird in Bauers Werk ausschließlich die soziale Hierarchie berücksichtigt, indem vorrangig die Korrespondenz mit Personen „von hohem Stande“, partiell auch die mit „geringern Personen“ behandelt wird (S. 39). Entsprechend wird vor allem der angemessen-höfliche Gebrauch von Titeln, Grußformeln und anderen sprachlichen Mitteln thematisiert. Angesichts dieser Konzeption kann es nicht verwundern, dass auch in den Briefen die „Sprache der Distanz“ vorherrscht, selbst in den Beispielen für Privatkorrespondenz. Ein Beispiel:

(3) **Dankfagungsfchreiben.**

*Liebwerthefter Vater!*

*Das Gefchenk, das ich von einer fo lieben Vaterhand erhalten, wie sehr es mich erfreue, kann ich nicht genug ausdrücken. Ich küßte dasfelbe, und in felbem die freygebige Hand meines Vaters. Das Kamifol werde ich fogleich nach hiefigem Geschmacke verfertigen laffen, und bey jedem Gebrauche desfelben mich dankvoll der väterlichen Güte erinnern. Mein beharrliches Wohlverhalten, das ihr einziger Wunsch ist, foll der sicherste Beweis meines dankbarsten Herzens feyn. Der Allerhöchste erhalte Sie in befändigem Wohl bis in das späteste Alter. Ich bin und verharre Meines liebwerthesten Vaters [...] gehorfamster Sohn N.N. (Bauer 1803:62f.)*

Zwar ist die syntaktische Komplexität nicht übermäßig hoch, doch wirkt der Duktus insgesamt sehr förmlich. Selbst die Freude wird hier mit einem hypotaktischen Aussagesatz zum Ausdruck gebracht, nicht etwa durch einen Exklamativsatz. Zudem findet man auch hier die altertümlichen rückverweisenden Pronomina *dasfelbe/desfelben*; ebenso gehoben und traditionell wirkt die afinite Konstruktion im eingeschobenen Relativsatz des ersten Satzes, also die Weglassung des Hilfsverbs (*das ich... erhalten [habe]*).<sup>29</sup> Darüber hinaus unterstreicht die explizite Bezugnahme auf den Vater in jedem Satz die devote Grundhaltung des Verfassers. (Weitere Beispiele aus Bauers Werk werden in Abschnitt 4 diskutiert.)

In Abschnitt 2 wurde ausgeführt, dass die Rezeption progressiverer stilistischer Ansätze im Habsburgerreich eher verhalten war. Dies zeigt sich auch in den Aufsatzlehren des frühen 19. Jahrhunderts. So beruft sich der Wiener Priester und Schulleiter Carl Giftschütz (1753–1831) in der Einführung zu seiner ‚Anleitung gute Briefe zu schreiben‘ (1817) zwar ausdrücklich auf Gellert (S. 9), und er betont in diesem Sinne auch, dass „Briefe die Stelle einer mündlichen Unterredung vertreten“ und sich daher, „fo viel es feyn kann, der Sprache des Umganges nähern“ müssten (S. 10), doch ist dies in den Musterbriefen nur gemäßigt umgesetzt. Hier ein Auszug:

(4) **Bittfchreiben.**

*Theuerfter Freund.*

*Wer fo wie Sie geneigt ist, fremde Bitten zu erfüllen, der muß sich's auch nicht fauer werden laffen, sie öfters anzuhören. Was ich Ihnen vortragen will, ist die Angelegenheit eines meiner alten, edelsten Freunde. Er nennt sich Horfter, und ist Kaufmann zu B. Als ein fo würdiger Vater entschloß er sich erft nach langer Ueberlegung, feinen Sohn, welcher schon alle höheren Studien*

27 Zu Bauer vgl. Hamberger/Meusel (1796:174f.) sowie Alzheimer-Haller (2004:480).

28 Auch Linke (1996:85, Fn. 55) charakterisiert Anlage und Diktion dieses Werks als konservativ und „durchaus dem 18. Jahrhundert“ verpflichtet.

29 Zu solchen Konstruktionen vgl. etwa Rinas (2019)/(2021c) und Kempf (2022:424–430).

vollendet hat, auf ein halbes Jahr nach W. reisen zu lassen, wo er bey seinem Onkel mit Wohnung, Kost, und allem Nöthigen versehen wäre. Da wünschte der junge Mann mit den Herren Professoren an Ihrer Univerſität, mit den Gegenständen, über welche sie vorlesen, kurz, mit ihrer ganzen literarischen Verfaſſung näher bekannt zu werden, um sich selbst mit der Zeit für eine Lehrkanzel, die feinen Fähigkeiten zuſagt, bilden zu können. Zugleich möchte er sich gerne durch den nützlichen Umgang mit guten und geſchickten Leuten unterhalten. Zur Beförderung dieſer Abſicht kann ſein Onkel, der ebenfalls mit kaufmänniſchen Geſchäften ſo viel zu thun hat, unmöglich mitwirken. Sie ſehen es nun wohl, was ich durch meine Bitte von Ihnen zu erhalten hoffe. [...] (Giftſchütz 1817:112)

Die syntaktische Komplexität ist nicht allzu hoch, und der Einstieg wirkt sogar ein wenig scherzhaft. Auch wird der Adressat in die Darstellung eingebunden (*Sie ſehen es nun wohl*). Allerdings ist die Darlegung insgesamt rational-argumentierend; der Vortrag der Bitte hat trotz der Anwendung einiger nächstsprachlicher Mittel den Charakter einer Abhandlung.

Ähnlich gemäßigt verfuhr auch der anonyme Verfasser der approbierten, im Wiener k.k. Schulbücher-Verschleiß veröffentlichten ‚Anleitung zu ſchriftlichen Aufſätzen über Gegenstände des bürgerlichen Lebens für Stadt- und Landſchullehrer und für Schüler der Haupt- und Normal-Hauptſchulen‘ (1808). Dieses Werk erlebte bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts viele Auflagen. Es enthält eine syntaktisch orientierte Einleitung, in der schrittweise das Schreiben eingeübt wird, angefangen bei einfachen Sätzen bis hin zu kürzeren Texten. Danach folgt eine systematisierte Präsentation von Briefen sowie von ‚Aufſätzen, welche im bürgerlichen Leben außer den Briefen vorkommen‘, also von Rechnungen, Quittungen, Zeugnissen etc. Die Konzentration auf derartige Schriftstücke spiegelt die für das Habsburgerreich typische Tendenz wider, schulische Bildung vorrangig als Mittel einzusetzen, um effektive Bürger und Staatsdiener zu erziehen.<sup>30</sup> Erwartungsgemäß dominiert in den Textbeispielen dieses Werks der distanzsprachliche Duktus. Allerdings finden sich zuweilen auch gewisse ‚Auflockerung‘ bei privaten Briefen, etwa in dem folgenden Einladungsschreiben:

(5) *Wertheſter Freund.*

*Künftigen Sonntag wird in dem Dorfe N. ein Erntefeſt gehalten. Der gefällige Verwalter des Ortes hatte die Güte mich neſt einigen meiner Bekannten dazu einzuladen. Wir haben uns daher einen ſo genannten Gläſerwagen beſtellt, der uns früh um 5 Uhr vor der Mariahülfer-Linie erwarten muß. Dieſes Fuhrwerk wird freylich kein glänzendes Anſehen haben; aber eben darum deſto beſſer. Wir entbehren dadurch eines theuren Fiakers, dürfen in keinen Kaſten eingepackt ſeyn, und genießen von allen Seiten die herrlichſte Ausſicht. Wir werden bey dem Herrn Verwalter ein ländliches Mahl einnehmen, und dann an den Freuden des Landmannes über den Segen der Ernte Theil nehmen, wobey es recht munter und luſtig zugehen wird. Haben Sie alſo Luſt dieſes ländliche Feſt mit anzusehen, und ſich in unſerem freundschaftlichen Zirkel einzufinden, ſo wird es mir ein wahres Vergnügen ſeyn. Sagen Sie mir nur in einer kurzen Antwort, daß wir Sie Sonntags an unſerem beſtimmten Verſammlungsorte mit Gewißheit erwarten dürfen. Ihr aufrichtiger Freund N. N. (Anleitung 1808:72f.)*

Eine überschaubare syntaktische Komplexität, eher Alltagssprachliche Partikeln wie *freylich* und *recht* sowie einige fast schon saloppe Wendungen (*eben darum deſto beſſer* / *in keinen Kaſten eingepackt*) lassen diesen Text durchaus lebendig wirken. Im einleitenden Teil dieses Werks gibt es zudem einige Beispiele, die der kindlichen Korrespondenz angenähert sind und ebenfalls alltagsnah wirken. Wir werden hierauf in Abschnitt 4 zu sprechen kommen.

Auch in den böhmischen Ländern wurden in dieser Zeit deutsche Aufsatzlehren veröffentlicht. Hierzu gehören die ‚Beiträge als Leitfäden, der Jugend die Erlernung der ſchriftlichen Aufſätze zu erleichtern‘ (1817) des Prager Lehrers Prokop Rössler (1783–1853). Dieses Werk hinterlässt

30 Vgl. etwa schon Seibt (1771:29) und Hye (1812:348–362). Vgl. auch Stachel (1999:118f.) sowie Kernbauer (1999:53, 60).

jedoch einen zwiespältigen Eindruck. In der Einleitung zum Briefteil (S. 92–101) werden sowohl die Gestaltung „in Hinblick auf die Person“ (S. 92) als auch die Gestaltung „in Anlehnung des Inhaltes“ (S. 95) behandelt. Rössler will also gleichermaßen die Höflichkeit gemäß der sozialen Hierarchie und die Prinzipien inhaltlich angemessener Darstellung berücksichtigen. Die Ausführungen zum Inhalt (S. 95–101) entsprechen weitgehend den verbreiteten Regeln, die wir oben nach dem Werk von Reinhardt wiedergegeben haben. In Prokops Beispielbriefen überwiegt jedoch eindeutig der Höflichkeitsaspekt, sodass sich fast ausschließlich Gestaltungen gemäß der Distanz-Sprache finden, auch in Privat-Briefen wie etwa dem folgenden Beispiel:

- (6) *Einladungsschreiben eines Bruders, der öffentlichen Prüfung deselben beizuwohnen.*

*Lieber Bruder Franz!*

*Künftigen Dienstag, d. i. den 16. dieses Monats, wird unsere öffentliche Prüfung abgehalten.*

*Ich habe alle Ursache zu vermuthen, daß dieselbe ehrenvoll für mich ausfallen wird; indem mir mein Bewußtseyn sagt, daß ich das ganze Schuljahr hindurch alle aufgehabten Pflichten nach Möglichkeit treulich zu erfüllen getrachtet habe. Sollte ich also bei dieser Feyerlichkeit mich auszuzeichnen das Glück haben, so würde daselbe dennoch nicht vollkommen seyn, wenn ich Dich, guter Bruder, dabei vermiffen sollte; denn Du erinnerst Dich wohl noch, daß Du mir gleich von meiner frühesten Jugend an ein so lieber Bruder warst, daß mir auch das Angenehmste minder angenehm blieb, wenn Du nicht Theil daran nehmen konntest. [...]*

(Rössler 1817:188f.)

Auch hier finden sich gehobene rückverweisende Pronomina (*dieselbe/daselbe*). Die Sätze sind vorwiegend hypotaktisch gestaltet, unter ausgiebiger Verwendung komplexer Prädikatkonstruktionen (*zu erfüllen getrachtet / mich auszuzeichnen das Glück haben*). Zudem haben einige Hauptsätze lediglich eine einleitende oder kommentierende Funktion, wirken also eher als Amplifikationen (*Ich habe alle Ursache zu vermuthen / indem mir mein Bewußtseyn sagt*). Im Kontext einer Kommunikation unter Brüdern wirkt der Einsatz solcher Mittel gezwungen und unnatürlich.

Die in diesem Abschnitt diskutierten Beispiele belegen, dass es in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts unterschiedliche Auffassungen darüber gab, ob bzw. in welchem Ausmaß in Briefstellern für Jugendliche die Nähe-Sprache berücksichtigt werden sollte. Wie wir im folgenden Abschnitt sehen werden, war die Situation im Tschechischen ähnlich.

#### 4. Tschechische Briefsteller für den Schulgebrauch

Die im vorangegangenen Abschnitt erwähnte, erstmals 1808 veröffentlichte approbierte Wiener ‚Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen‘ war im Habsburgerreich weit verbreitet und erlebte viele Auflagen (mindestens bis 1857). Sie wurde auch im böhmischen Kontext rezipiert. Bereits 1815 erschien das Werk ‚Krátké uwedenj k wyhotovenj pšanj a giných pšlemnoštj‘ [‚Kurze Anleitung zum Verferten von Briefen und anderen Schriftstücken‘] von Oldřich Klička. Dieses ist der Wiener ‚Anleitung‘ stark verpflichtet,<sup>31</sup> und dies gilt auch für die Rezeption nächsprachlicher Beispiele. Deren Einsatz erfolgt im ersten, vorbereitenden Teil der ‚Anleitung‘ programmatisch (und im Einklang mit den in Abschnitt 3 genannten Grundsätzen der Pädagogen Villaume und Niemeyer): „Um die Jugend noch besser zu dem eigentlichen Briefschreiben vorzubereiten“, sollen „zuerst ganz einfache, leichte Briefe, welche aus ihrem Kreise genommen, und ihren Bedürfnissen angemessen sind“, behandelt werden (Anleitung 1808:31). Hier ein Beispiel:

- (7a) *Lieber Carl.*

*Da Du noch die Normalchule besuchtest, konnten wir recht oft und recht viel mit einander sprechen; jetzt aber, da Du Dich in dem Erziehungshause befindest, geht dieß nicht mehr an.*

*Und doch möchte ich oft so gern mit Dir sprechen, und Dir so Manches erzählen! Weißt Du wohl, wie wir uns wieder so angenehme Stunden machen können? – Wir wollen einander*

31 Vgl. Hubáček (1972:28–31) sowie Jelínek (1972:81–84).



*Briefe schreiben. Unser Herr Lehrer selbst hat es uns angerathen und gefaget, daß uns das Schön- und Rechtschreiben erst dann wahrhaft nützlich werden könne, wenn wir die Fertigkeit erlangten unsere Gedanken auch schriftlich einander mitzutheilen. In der Hoffnung also, daß du meine Briefe auch fleißig beantworten werdest, will ich recht oft und recht bald wieder an Dich schreiben.*

*Dein Freund N. N. (Anleitung 1808:31f.)<sup>32</sup>*

Es handelt sich um Sätze von überschaubarer Komplexität, wobei neben Aussagesätzen auch ein Exklamativ- und ein Fragesatz vorkommen, was den Appell an den Adressaten unterstreicht. Der Gebrauch dieser Satzformen wird zudem durch den Einsatz von (eher alltagssprachlichen) Partikeln gestützt (*Und doch / Weißt Du wohl*). Des Weiteren finden sich expressiv wirkende Verwendungen von Steigerungspartikeln (*recht oft und recht viel / so gern* u. a.). – Eine Übertragung dieses Briefes findet sich auch bei Klička:

(7b) *Milý Karličku!*

*Když jsme spolu chodjvali do školy, mjvali jsme přiležitosti častěji se scházeti a spolu rozmlauvati; ale od té doby, co gfy z mladé Boleslawi do Kosmonos odesšel, to zafšlo. A předce bych byl rád, abych aspoň někdy mohl něco s tebou porozprávěti, a tobě ledcos wyprawowati. Wjšli, co vděláme, bychom sobě také teď, ač vzdálenj, něgaké kratochwjle vdělali? – Bude-me fy dopisowati, neb pjanjčka posýlati. To nám gednau sám pan učitel radil, a prawi, že krájně a dobře psát vměti, teprw tenkrát nám mnoho prospěge, když způsobnosti nabudeme, našše myšlenky giným skrz pjanj wygewiti. Daufam tedy, že negenom na toto pjanj, ale také na wjšjčka, kteráž budaucně tobě possli, odpověď dáti neopomeneš. S tau potěšitedlnau naděgi zůstávám, gako wždy gindy twůg wěrný přjtel Jozeff. (Klička 1815:32)*

Diese Übertragung entspricht weitgehend dem Original. Selbst die kommunikativen Partikeln wurden berücksichtigt (z. B. *Und doch* → *A předce / Weißt Du wohl* → *Wjšli [= víš-li]*).<sup>33</sup> Eine gewisse Verstärkung der Emotionalität wird hier zudem durch den fürs Tschechische typischen Gebrauch des Diminutivs beim Eigennamen erreicht (*Karličku*). Des Weiteren wird hier noch mehr als beim Original Anschaulichkeit angestrebt, indem auch der unterzeichnete Verfasser des Briefs einen konkreten Namen trägt (*Jozeff*) und indem ferner die Aufenthaltsorte von Verfasser und Adressat genannt werden (*Mladá Boleslav/Jungbunzlau* und *Kosmonosy/Kosmanos*).

Betrachten wir ein weiteres Beispiel aus dem einleitenden Teil der Wiener ‚Anleitung‘:

(8a) *Lieber Auguft.*

*Wie kommt es denn, daß Du mir schon seit 14 Tagen keine Briefe mehr schickest? Ich habe mir so viel Freude, so großen Nutzen von unserem Briefwechsel versprochen, und durch Dein Stillschweigen sehe ich mich so unvermuthet dieses Vortheiles beraubt. Bist du etwa krank? oder ist vielleicht Dein Brief verloren gegangen? oder ist Dir wirklich die Lust zum Brieffschreiben vergangen? Eines und das Andere würde mich sehr traurig machen. Lieber wünsche ich, daß Dich eine kleine Nachlässigkeit abgehalten hätte Dein Versprechen zu erfüllen; denn dieß kannst Du bey mir durch eine schleunige Antwort gleich wieder gut machen. Diese erwartet mit größter Ungeduld*

*Dein Freund N. N. (Anleitung 1808:32)*

Die Strategien der alltagsnahen Gestaltung sind ähnlich wie in (7a): Auch hier kommt es zum Einsatz kontaktverstärkender direkter Fragesätze im Verbund mit Partikeln und Modalwörtern (*denn, etwa, vielleicht*), des Weiteren zum Gebrauch von Steigerungspartikeln (*so viel Freude, so großen Nutzen / so unvermuthet / sehr traurig*). – Hier nun Kličkas Übertragung:

32 Die Inkonsequenzen bei der Groß-/Kleinschreibung der Pronomina (*Du/du* etc.) entsprechen hier und in Beispiel (8a) dem Original.

33 Zu Partikeln im Tschechischen und ihren deutschen Äquivalenten vgl. etwa Nekula (1996) und Rinas (2006).



(8b) *Milý Auĝustyne*.<sup>34</sup>

*Co pak medle to má znamenati, že giž čtrnáct dnj ani flowjčka gfy mi nepsal? – Gá gsem fy sľibowal z nasseho dopisowánj toliké potěšfenj, toliký vžitek; a nynj widjm, že skrz twé nenadále zamlčenj wšeho toho prospěchu zbawen gsem. Snad gfy nemocen? – snad se twé pľanj někdy ztratilo? – a nebo ti giž chuť zařľla pľáti? Byť to neb ono prawda bylo, wylice [sic!] by mě to rmautilo. A wšakbych raděgi winšowal, aby toho něgaká maličká nedbalost přjčinau byla: nebo tu můžeš zaře hned wynahraditi skrz brzkau odpověď, na kterau welmi dychtiwě čeka twůg vpřjmný Petr. (Klička 1815:33)*

Die beschriebenen nächsprachlichen Mittel wurden auch hier weitestgehend übernommen (*denn* → *pak*; *etwa/vielleicht* → *snad*; *so viel Freude, so großen Nutzen* → *toliké potěšfenj, toliký vžitek*; *sehr traurig* → *wylice by mě to rmautilo*). In der einleitenden Frage wird die Expressivität noch gesteigert durch den Einsatz der – schwer übersetzbaren – Partikel *medle* (*Co pak medle to má znamenati?* ≈ ‚Ja/Aber was soll denn das bedeuten?‘). Zudem findet sich abermals eine Konkretisierung des Verfassers (*Petr*).

Wir wollen uns einem weiteren tschechischen Schulbuch zuwenden, dem 1831 erschienenen Werk ‚Přjemnofti pro neyautlegľň mládež Čelkau a Morawůkau‘ [‚Aufsätze für die jüngste böhmische und mährische Jugend‘] von Jan Filčík (1785–1837). Filčík wirkte in der nordböhmischen Stadt Chrast als ein (zur Ausbildung berechtigter) ‚Musterlehrer‘<sup>35</sup> (‚vzorný učitel‘) und verfasste mehrere Lehrbücher, u. a. zum Rechnen und zur Rechtschreibung. Wiederholt wurde er als herausragender Pädagoge seiner Zeit gewürdigt.<sup>36</sup>

Im Vorwort zu seinem Buch ‚Přjemnofti‘ teilt Filčík mit, dass dies nur eine Sammlung (‚gen zbjrka‘) sei, die lediglich Kleinigkeiten (‚maličkosti‘) enthalte, aber gerade solche, die der Jugendliche als zukünftiger Bürger oder Handwerker benötigen werde<sup>37</sup> (S. 3). In der Einleitung wird die Entwicklung der Schreibkompetenz als Ziel des Buches bestimmt:

*Gen o tom sľuňně řjcy můžeme, že pľáti vmj, kdo řwé wľastnj myšľénky dle giftých prawidel na papjr postawiti mocen geft. Vměňj tomu řjkáme zrátku přjemnofti (S. 5).*

[Wir können nur prägnant hierüber sagen, dass derjenige schreiben kann, der seine eigenen Gedanken nach gewissen Regeln aufs Papier zu bringen vermag. Diese Kunst bezeichnen wir als Aufsatzlehre.]

Diese Aufsatzlehre (‚přjemnofti‘<sup>38</sup>) behandelt zwei Textsorten: ‚řjděcy řpify neboli Gešäftsštyľ, a ľiřtowná pľanj čili Briefštyľ‘ (S. 5). Schon die Anführung deutscher Termini lässt erkennen, dass auch Filčík sich in seiner Darstellung an deutschen Vorbildern orientiert hat.

Als zentrale Kriterien für das Verfassen adäquater Schriftstücke nennt Filčík Verständlichkeit, Zusammenhang, Vollständigkeit, Kürze und Zierlichkeit (S. 6).<sup>39</sup> Diese werden anschließend genauer erläutert (S. 6f.). Zum Beispiel ist das Kriterium des Zusammenhangs (‚řpogenoft‘) erfüllt, wenn ein Gedanke aus dem anderen fließt. – Auch diese Erläuterungen folgen zweifellos deutschen Vorbildern. Beispielsweise behandelt auch Waldeck (1824) ausführlich die Kriterien Vollständigkeit, Kürze, Ordnung und Zusammenhang (S. 19–33) sowie Verständlichkeit, Gefälligkeit und Zierlichkeit (S. 48–84).

Auf Filčíks Einleitung folgt eine systematisierte Auflistung von Beispielen, in denen sowohl der Geschäfts- als auch der Briefstil berücksichtigt sind. Generell ist hierbei das Bemühen erkennbar, die Beispiele der Kinderwelt sowie dem tschechischen, ja sogar dem lokalen Milieu von Chrast anzupassen. Dies gilt selbst für formale Schreiben wie die folgende Verpflichtung (Revers):

34 Das Diakritikum über dem *g*-Graphem zeigt an, dass hier [g] zu lesen ist; ein *g*-Graphem ohne Diakritikum wird bei dieser traditionellen Rechtschreibung als [j] gelesen. Vgl. Kosek (2016:185).

35 Zu dieser Funktion vgl. etwa Helfert (1861:178).

36 Vgl. Šmíd (1900), Jelínek (1972:69f.), Štrnad (1975:154–181).

37 ‚kterých gelikož budacý měľľan neb řemeľňjk newyhnutedľně zapotřebj mji budeš‘.

38 Der Ausdruck *přjemnofti* wird von Filčík mehrdeutig verwendet, einerseits im Sinne von ‚Aufsatzlehre‘, aber auch zur Bezeichnung von Aufsätzen, Stilen und Textgattungen; vgl. Hubáček (1981:95f.).

39 ‚řrozumitedľnoft, řpogenoft, dokonaloft, krátkoft a ľjbeznoft‘.

- (9) *Mocý přjtomného listu wznáwám gá nžje pšaný, že mi spolužák můg, Jozef Pawljček z Rofyc, haupačku fwau y s budkau k tomu patřjý pod tau wýminkau poštaupil, abych mu po wygiti letošjnich prázdnin (wažac)<sup>40</sup> opět wšfe w onom stawu odwedl, gak to nynj od něho přjgmám; k čemuž gá se mile rád podwolugi. Ku potvrzenj toho slaužj můg, a dwau schwálně k tomu dožadáných fwědků wlastnoručnj podpis.*

*W Chrafti dne 1. srpna 1830.*

*N. N. fwědek. Jan Pátek,*

*N. N. fwědek. parwifia. (Filcík 1831:13)*

[Kraft dieses Schreibens bestätige ich Unterzeichner, dass mein Mitschüler Josef Pavlíček aus Rosice mir seine Schaukel mit zugehöriger Hütte unter der Bedingung zur Verfügung gestellt hat, dass ich ihm nach dem Verstreichen der diesjährigen Ferien alles wieder in jenem Zustand wiedergebe, wie ich es jetzt von ihm empfangen; wozu ich mich sehr gerne verpflichte. Als Bestätigung dessen dient meine eigenhändige Unterschrift sowie die Unterschriften zweier eigens hinzugezogener Zeugen.

*N. N. Zeuge. Jan Pátek,*

*N. N. Zeuge. Primaner.]*

Der Text erfüllt die formalen Bedingungen dieser Textgattung, und auch der Duktus ist entsprechend förmlich. Offenkundig ist die Vermittlung dieser Schreibweise hier auch das didaktische Hauptziel. Zugleich weist die inhaltliche Füllung einen Bezug zur Kinderwelt auf. Allerdings ist das Verleihen einer Schaukel über die Ferien normalerweise kein Gegenstand eines solchen Dokuments. Insofern werden hier zwei Sphären zusammengeführt, die im realen Leben kaum jemals in Kontakt treten dürften. Man kann darüber streiten, ob diese Vorgehensweise didaktisch sinnvoll ist.

In seinen Briefmustern berücksichtigt Filcík sowohl die Sprache der Distanz als auch die der Nähe. Distanzsprachlich gestaltet ist etwa das folgende Dankschreiben an einen Onkel:

- (10) *Wyfoce Wážený Pane Streyčku!*

*Kauli fwěta, kterau ste mi dobrotiwě darem odeflali, dnešjnjo dne sem skutečně obdržel, začej Wám to neywraucněgšj djky wzdáwage wgišřugi Wás, že gi k wzdělánj fwému vžjwati chcy. Zúšřawám se wšřj wážnostj a powinnau šřetrnostj Wás poslušný šynowec. (Filcík 1831:33f.)*

[Hochverehrter Herr Onkel!

Den Globus, den Sie mir gütig als Geschenk zusandten, habe ich heutigen Tags tatsächlich erhalten, wofür ich Ihnen meinen untertänigsten Dank bezeugend versichere, dass ich diesen zu meiner Bildung zu verwenden beabsichtige. Ich verbleibe mit allem Ernst und der gebotenen Ehrerbietung Ihr ergebener Neffe.]

Die syntaktische Komplexität ist hoch. Auffällig ist auch das für periodischen Duktus typische altertümliche Relativum *začej*<sup>41</sup> [‚wofür‘] sowie die Partizipialkonstruktion *djky wzdáwage* [‚Dank bezeugend‘].

Andere Briefe sind weniger formell gestaltet, etwa das folgende Einladungsschreiben:

- (11) *Milý Wiljмку!*

*Z prwopočátku mne prázdniny těšřily, a nynj se šnad dlauhau chwjlj wřápjm, neobmyřřjmeli něčeho, čjmybychom se obwefelowali. Slyš, co mi napadá! Gá wezmu fwé Kremonky, a celý zeyřřegšřj den v Tebe šřawjwm; pozeyřřj budeš opět Ty hořřtem mým. Chwjlku budeme hráři, chwjlku zpřjwati, a kdřž nás obě omřřý: wezmauce wdřc pğdeme na ryby. Nynj mi dobrotiwě oznámjš, gřřli s ponawřřenjm mým šřpokogen, čřli nic. (Filcík 1831:35)*

[Lieber Vilém!

40 *Wažace* ist ein heute veraltetes Wort für Ferien. Hier wird dasselbe Diakritikum gebraucht wie bei *Auğřřtjny* in Beispiel (8b). In beiden Fällen ist also [g] zu lesen.

41 Relativa wie *začej* und *pročej* (‚als‘) sind typisch für den älteren periodischen Stil im Tschechischen; vgl. Rinas (2023b). Beispiel (10) wurde entsprechend altertümlich bzw. ‚geschraubt‘ übersetzt.

Anfangs haben mir die Ferien Freude gemacht, jetzt werde ich mich aber wohl vor Langeweile zu Tode quälen, wenn wir uns nicht etwas ausdenken, womit wir uns Vergnügen bereiten. Höre, was ich im Sinne habe! Ich nehme meine Geige, und den ganzen morgigen Tag werde ich bei Dir verbringen; übermorgen wirst Du wiederum mein Gast sein. Wir werden eine Weile musizieren, eine Weile singen, und wenn uns beiden dies langweilig wird: dann nehmen wir Angeln und gehen fischen. Jetzt wirst Du mir gütigst antworten, ob Du mit meinem Vorschlag zufrieden bist oder nicht.]

Zwar wird man auch dieses Beispiel nicht gerade als Realisierung eines authentischen Kindertons werten wollen; eine Partizipialkonstruktion wie *wezmauce vdic* [‚die Angeln nehmend‘] wirkt doch eher formal. Insgesamt ist die syntaktische Komplexität jedoch nicht sehr hoch, und es gibt immerhin mehrere kontaktfördernde Mittel. Hierzu gehört der Gebrauch des Diminutivs bei der namentlichen Anrede (*Wiljmkú*) sowie die Formel *Slyš, co mi napadá!* [‚Höre, was ich im Sinne habe!‘]. Hinzu kommt die expressive Formulierung *nyň se ſnad dlauhau chwjlj vtrápjm* [‚jetzt werde ich mich aber wohl vor Langeweile zu Tode quälen‘].

Als weiteres Beispiel sei ein Reisebericht an einen Freund aufgeführt:

(12) *Rozmilý Příteli!*

*Dnes o gedně hodině s poledne přigel sem čeršew a zdráv do Wjdně. Gemine, to ge přenáravně měřto! – mnohem wěřřř, nežli Chrařt! – Gá tě vgiřřřugi, že na něm oči necháš, až sem gedenk-ráte přigedeř. Ořatně Ti ničeho, teprw se zde řám drobět ohljdnauti chtěge, přáti nemohu.* (Filčík 1831:32)

[Lieber Freund!

Heute bin ich um ein Uhr nachmittags frisch und gesund in Wien eingetroffen. Meine Güte, das ist aber eine beeindruckende Stadt! – viel größer als Chrařt! – Ich versichere Dir, dass sie Dir sehr gefallen wird, wenn Du einmal hierher fährst. Ansonsten kann ich – selbst erst im Begriffe, mich hier ein wenig umzusehen – nichts weiter schreiben.]

Der Anfang des Briefes wirkt emotional und lebendig, insbesondere der Exklamativsatz mit der Interjektion *Gemine* [‚Meine Güte!‘]. Recht expressiv wirkt auch die Wendung *že na něm oči necháš* [etwa: ‚dass du die Augen nicht von ihr lassen kannst‘ = ‚dass sie dir sehr gefallen wird‘]. Am Ende wird allerdings eine recht komplexe Partizipialkonstruktion verwendet (*teprw... chtěge*) [‚erst wollend‘ = ‚selbst erst im Begriffe‘], die wohl nicht gerade dem Duktus von Kindern und Jugendlichen entspricht.

Filčíks Aufsatzlehre ist in der Fachliteratur mehrfach behandelt worden,<sup>42</sup> wobei die Einschätzungen etwas differieren. Šmid (1900:88) würdigt die ‚Přemnořti‘ als neuartigen Beitrag zum Stilunterricht. Hubáček (1968:88)/(1981:96, 99) hat dieses Urteil relativiert; ihm zufolge ist auch Filčíks Werk in der theoretischen Einleitung sowie in der Disposition der Wiener ‚Anleitung zu schriftlichen Auffätzen‘ (1808) verpflichtet. Dies wäre insofern plausibel, als dieses Lehrbuch damals weit verbreitet war und ja auch schon Kličkas oben behandeltem Werk ‚Krátké uwedenj‘ (1815) als Vorbild diente. Zudem stützten sich noch mindestens zwei weitere tschechische Lehrwerke auf die ‚Anleitung‘, nämlich ‚Vvod krátký k wyhotowowánj přemnořtj‘ [‚Kurze Einführung in die Ausfertigung von Schriftstücken‘] (1830) von František Krtek und ‚Theoreticko-praktické Nawedení k písemnostem‘ [‚Theoretisch-praktische Anleitung zu Schriftstücken‘] (1848) von Vincenc Bíba.<sup>43</sup> Bei Filčík ist diese Anbindung jedoch weniger klar. Eine direkte Übersetzung von Passagen der ‚Anleitung‘ ist nicht erkennbar, weder im theoretischen Teil noch bei den Beispielen. Filčíks Beispiele weisen zudem eine konsequente Bezugnahme auf die Umwelt der tschechischen Schüler auf, sodass sie mit Sicherheit keine präzisen Übersetzungen deutscher Vorlagen darstellen,

42 Vgl. Šmid (1900:88f.), Harapat (1903:12f.) und Hubáček (1968)/(1981:95–109).

43 Zu diesen Abhängigkeiten vgl. Hubáček (1981:111, 131–133). Auf eine weitere Behandlung dieser beiden Lehrbücher verzichten wir hier, da Krteks Darstellung sich ganz auf formale Schriftstücke (Rechnungen, Quittungen etc.) beschränkt und Bíbas Lehrwerk schon in die Mitte des 19. Jahrhunderts fällt. Zu Bíbas Lehrbuch und seiner Entwicklung vgl. Bláha/Krappmann/Rinas (i.D.).

sondern allenfalls von solchen inspiriert sein können. Insgesamt dürften diese Texte selbständig verfasst worden sein – freilich unter Berücksichtigung der für diese Textsorten üblichen Vorgaben.

Hubáček (1968:89f.)/(1981:102f.) sieht die Originalität von Filčíks Werk vor allem in dem Umstand, dass die theoretischen Ausführungen klarer und prägnanter als die der deutschen Vorlagen seien und dass die Anpassung der Texte an die Kinderwelt entschiedener durchgeführt worden sei als in den gängigen deutschen Lehrbüchern. Auf die Würdigung der Theorie wollen wir hier nicht eingehen. Was den konkreten Sprachgebrauch in den Textbeispielen angeht, ließe sich konstatieren, dass in Filčíks Werk mitunter eine Nähesprache verwendet wird, die etwa dem deutschsprachigen Werk von Waldeck vergleichbar ist (vgl. Abschnitt 3), die sich aber auch ansatzweise in einigen (propädeutischen) Beispielen der Wiener ‚Anleitung‘ findet (vgl. die Beispiele 7a und 8a). Die inhaltliche Anbindung an die Kinderwelt ist in Filčíks Werk aber in der Tat ungewöhnlich weit getrieben, konsequenter als in deutschsprachigen Werken dieser Zeit. Es bleibt allerdings zu fragen, inwieweit dies didaktisch sinnvoll ist.

Wir wollen uns nun einer weiteren tschechischen Schreiblehre zuwenden, die von Jan Urban (1768–1842) vorgelegt wurde. Urban wirkte seit 1795 als Lehrer in der mittelböhmischen Gemeinde Chržín, ab 1823 dann in der mittelböhmischen Minderstadt Zlonice (dt. Slonitz). Auch seine pädagogische Tätigkeit wurde von Zeitgenossen gewürdigt.<sup>44</sup> Urban veröffentlichte mehrere Lehrbücher, die allesamt Übersetzungen deutscher Werke waren.<sup>45</sup> 1809 veröffentlichte er einen ‚Katechismus neb Prawidla Zdwofilošti‘, der eine Übersetzung von Bauers ‚Katechismus‘ darstellte (vgl. Abschnitt 3). Allerdings enthält diese tschechische Fassung nur die Höflichkeitsregeln, nicht hingegen die Briefmuster. In den Jahren 1820 und 1823 veröffentlichte Urban zwei Bände des Lehrbuchs ‚Přjprawa k Předpířím‘ [‚Vorbereitung zu Vorschriften‘]. Dieses Werk bot vor allem kürzere Texte moralischen Inhalts zum Abschreiben und Diktieren. Es handelte sich um eine Übersetzung der erstmals 1792 bzw. 1794 erschienenen ‚Materialien zu Vorschriften‘ des Salzburger Lehrers David Neukomm (1745-1805). 1841 veröffentlichte Urban das Werk ‚Rádce w hodinách k pfanj‘ [‚Ratgeber in den Schreibstunden‘], das als Fortführung der beiden Bände der ‚Přjprawa‘ deklariert ist. Mit diesem Werk wollen wir uns nun befassen.

Der ‚Rádce‘ ist im Wesentlichen eine Übersetzung des in Abschnitt 3 behandelten Buches ‚Der Rathgeber in der Schreibstunde‘ von Justus Gottfried Reinhardt. Bei der Übersetzung dieses Werks hat Urban allerdings Modifikationen vorgenommen. Beispielsweise hat er einige Passagen mit Reimen und Wortspielen verändert oder weggelassen. Den stärksten Eingriff hat Urban in dem Abschnitt vorgenommen, in dem Briefe und andere Schriftstücke behandelt werden (1841:81–108). Von Reinhardts Buch hat Urban lediglich jene sechs Gestaltungsregeln übernommen, die in Abschnitt 3 zitiert wurden (1841:81f.):

1. *Rozwař a přemyřli dřjwe, co, a co hlawně přáti chceř.*
2. *Nepiř wje, než k wěci náležj.*
3. *Co k wěci patřj, piř w tom pořádku, gaký přirozená gegj powaha žáda.*
4. *Hled' wřfe pořtawiti řlowy gafnými, frozumedlnými, přanými zřetelně.*
5. *Nemluw we přanj mnoho o řobě, a řřebali toho, wřdy mluw řkromně.*
6. *Řřjwe piř přanj na gakýkoliw řift (makulář), z toho ge teprw řiřtě přepiřřeř a řjm pozorněgi, řjm wřneřřeněgřřj ofobě zařlati ge mřnjř.* (Urban 1841:81f.)

Die nachfolgenden Beispiele hingegen sind zum größten Teil Übersetzungen von Texten, die sich in Bauers ‚Katechismus‘ finden. – Über die Gründe für diese Vorgehensweise Urbans lässt sich nur spekulieren. Möglicherweise erschienen ihm Reinhardts einfache Briefe aus dem Bereich der kindlichen Privatkorrespondenz nicht hinreichend praxisbezogen, sodass er Bauers stärker systematisierter und an gängigen Textmustern orientierter Darstellung den Vorzug gab. Aber wie dem auch sei, angesichts der beträchtlichen konzeptionellen Unterschiede der Werke von Reinhardt und Bauer ist das Resultat jedenfalls kurios: Urbans tschechische Brieflehre beginnt mit progressiven

44 Zu Urban vgl. etwa Jungmann (1849:646) und Kryřpín (1885:279).

45 Zu Urbans Übersetzungen und ihren deutschen Vorlagen vgl. Rinas (2024).

inhaltsorientierten Gestaltungsregeln im Sinne Gellerts; darauf folgt jedoch eine Präsentation ständeorientiert-barocker distanzsprachlicher Textmuster. Drei solcher Beispiele sollen hier diskutiert werden. Wir beginnen mit dem bereits in Abschnitt 3 zitierten Danksagungsschreiben (3), das hier wiederholt und mit Urbans tschechischer Übersetzung kontrastiert wird:

(13a) **Dankfagungs schreiben.**

*Liebwerthefter Vater!*

*Das Geschenk, das ich von einer so lieben Vaterhand erhalten, wie fehr es mich erfreue, kann ich nicht genug ausdrücken. Ich küßte daselbe, und in selbem die freygebige Hand meines Vaters. Das Kamifol werde ich fogleich nach hiefigem Geschmacke verfertigen lassen, und bey jedem Gebrauche deselben mich dankvoll der väterlichen Güte erinnern. Mein beharrliches Wohlverhalten, das ihr einziger Wunsch ist, soll der sicherste Beweis meines dankbarsten Herzens seyn. Der Allerhöchste erhalte Sie in beständigem Wohl bis in das späteste Alter. Ich bin und verharre*

*Meines liebwerthesten Vaters [...] gehorsamster Sohn N.N. (Bauer 1803:62f.)*

(13b) **Poděkovánj.**

*Milowánj hodný Otče!*

*Gakau mi způfobil radoft dar, gegž gfm z Waffj otcowjké ruky obdržel, ani mi wyflowiti nelze. Ljbám geg, ljbám w něm i štědrau ruku Waffi; a každé naň pohlednutj pamatuge mne na Waffi dobrotu, i nabjzj k děkowánj. Abych, gak fi toho žádáte, wynikal wždy dobrým chowánjm, budu pečowati: tjm chci dofwědčiti fwau uznaloft. Neydobotiwěgffj Bůh rač Wás w štálém zdrawj zachowati až do wěku neypozdněgffjho. Powždy budu gako gfm, neymilegffj Otče Wáš neyposfflufnjěgffj fyn Simon N. (Urban 1841:105)*

Die syntaktische Komplexität des Originals wurde weitestgehend beibehalten. Auch die tschechische Fassung wirkt somit distanzsprachlich. Außerdem gibt es in beiden Fassungen erhebliche Redundanzen: *lieben Vaterhand – freygebige Hand – Güte; dankvoll – dankbarsten / štědrau ruku – dobrotu; děkowánj – uznaloft*. Natürlich lassen sich diese hier als Mittel rechtfertigen, um der Dankbarkeitsbekundung einen besonderen Nachdruck zu verleihen. Dennoch steht diese Gestaltung in einem gewissen Widerspruch zum Ökonomieprinzip, das in Reinhardts bzw. Urbans Regel 2 formuliert ist.

Als weiteres Beispiel betrachten wir ein Einladungsschreiben:

(14a) **Einladung zu einem Gastmahle.**

*Hochzuehrender Herr!*

*Künftigen Sonntag feyern wir unfer Kirchweihfest. Sie wissen die Gewohnheit der Landleute bey dergleichen Festen; und daher werden Sie mir nicht übel nehmen, wenn ich, dieser Gewohnheit gemäß, Dieselben nebst andern guten Freunden erfuche, bey mir eine geringe Mittagsuppe zu genießen. Sie verbinden mich ungemein, wenn es ihnen gefällt, mich dieser meiner Bitte zu gewähren. Ich erwarte Sie mit Sehnsucht als*

*Meines Hochzuehrenden Herrn [...] ergebenster Diener NN. (Bauer 1803:61)*

Eine Einladung, der eine Argumentation sowie eine komplex formulierte Entschuldigung vorausgeht; Distanzformeln wie *Hochzuehrender Herr* und *Dieselben* gegenüber einem Adressaten, der zu den guten Freunden gerechnet wird – auch dieses ebenso umständliche wie devote Prozedere atmet den Geist des Barock. Die tschechische Übersetzung verfährt ähnlich:

(14b) **Pozwánj ku hořtíně.**

*Mnoho Wážený příteli!*

*Přijřtj neděli řlawj ře u nás wýročnj památka powřćenj chrámu Páně. Známof Wám, ře ře u podobných řlawnoftech, dle dáwněho obyčęge wřafteneckého, přjbuřnj a přátelė řcházjwagj, a tudř ře nad tjm pozastawowati nebudete, ře Wás řiřiem tjmto řádám, aby gřte ku řkrowněmu objdku ke mně přjřřel. Pořřaral gřm ře gřž, aby mezi řezwanými byli i lidė, s nimiřby gřte*



*o věcech nade vše Vás těššfcjch, pohowořiti mohl. Splněnjm této mé prosby welice šf mně  
zawděčjte. Taužebně Vás bude očekáwati  
Váš přjtel Ondřeg N. (Urban 1841:103)*

Die Anrede und die Charakterisierung des Absenders in der Schlussformel sind hier etwas weniger förmlich, indem in beiden Fällen das Wort „přjtel“ [‚Freund‘] gebraucht wird (während die Benennung der Freundschaft in der deutschen Fassung indirekter erfolgt). Dennoch wirkt auch diese Fassung distanzsprachlich, was durch gehobene Mittel wie das Partizip *známoť* [‚(Ihnen) bekannt (seiend)‘] oder die den performativen Akt hervorhebende Formel *liřtem tjnto* [‚mit diesem Schreiben‘] befördert wird. Der in (14b) unterstrichene Satz ist in Bezug auf das Original eine Hinzufügung, die sich folgendermaßen übersetzen lässt: ‚Ich habe schon dafür Sorge getragen, dass sich unter den Geladenen auch Personen befinden, mit denen Sie sich über Dinge unterhalten können, die Ihnen über alle Maßen Freude bereiten werden.‘ Dies lässt sich wohl als Bekräftigung des Umstands deuten, dass das geplante Gastmahl auf eine gehobene Gesellschaft beschränkt ist. Abschließend noch ein Beispiel für einen Bericht im Kontext privater Korrespondenz:

(15a) **Nachrichtschreiben von einem Hagelwetter.**

*Werthester Freund!*

*Gestern hat der liebe Gott die hiefige Gemeinde sammt den umliegenden Dörfern hart heimgefucht. Um zwey Uhr Nachmittags zog ein schweres Gewitter auf, welches mit entsetzlichen Blitzen und Donnern anfieng; darauf folgte ein sehr starker Hagel, der die hiefige schöne und recht besonders gefegnete Feldfrüchte meistens zu Grunde richtete. Der Verlust ist ungemein groß, und ich kann nicht wohl hoffen, daß wir von dem Korne die Ausfaat einärndten werden. Der liebe Gott erbarme sich unfer in Gnaden, und ersetze diesen großen Verlust anderwärts mit reichlichem Segen. Ich habe die Ehre zu seyn*

*Meines wertheften Freundes [...] ergebener Diener NN. (Bauer 1803:67)*

Ähnlich wie bei der Danksagung geht es hier um ein Thema, das (vor allem in einem Schreiben an einen Freund) zum Gebrauch emotionaler sprachlicher Mittel einlädt. Hier ist jedoch nichts dergleichen zu erkennen. Die tschechische Fassung ist eine Spur persönlicher gehalten:

(15b) **Zpráva o potlučenj.**

*Rozmilý Přjtel!*

*Těžce nawšřijwil wčera Bůh naffi obec a okolnj weřnice. S welikým hřměnjm a neušřawagjcjm blýřkánjm přihnala ře k nám okolo druhě hodiny odpolednj bauře, a nagednau, gakby ře oblák byl protrhl, řypali ře tiřcowě krup, drřjce zdeřřj krásně uošřlě ořenj a owocem obhatě owěřeně řromy. Škoda geřř přeweliká; ani nedařřám, žebych žřta na řemeno řklidil. Bůh ře rač řmilowati, a ginau řtranau tuto řřkodu milošřiwě nám nahraditi. Abych ulehčřil řřjřněnému řrdci řwěmu zřprawugi Vás o tomto neřřřřřj, i řřádám, aby gřte w dálřřj přřzni zachowal*

*Swěho neřřřřřného přřjtele Antonjna N. (Urban 1841:108)*

Immerhin wird hier im (unterstrichenen) Schlusssatz die Bedrückung herausgehoben und zugleich als Motiv für das Verfassen dieses Schreibens genannt: ‚Um mein bedrücktes Herz zu erleichtern, berichte ich Ihnen über dieses Unglück, und ersuche, dass Sie Ihrem unglücklichen Freund Antonin N. weiterhin Ihre Gunst bewahren.‘ Auch wirkt diese Selbstcharakterisierung des Schreibers als ‚unglücklicher Freund‘ im tschechischen Schreiben angesichts der Situation natürlicher als die Formel *ergebener Diener* im deutschen Original. An anderer Stelle ist es umgekehrt: Während die deutsche Fassung immerhin von *entsetzlichen Blitzen und Donnern* spricht und somit das Naturereignis wertet, wird in der tschechischen Übersetzung die sachlichere Beschreibung *s welikým hřměnjm a neušřawagjcjm blýřkánjm* [‚mit großem Donner und ständigem Blitzen‘] gebraucht. Das sind aber nur Nuancen. Insgesamt bleibt auch der tschechische Text distanziert-verhalten.

Diese Beispiele mögen genügen, um zu illustrieren, dass in Urbans Lehrbuch die Sprache der Distanz vorherrscht – und zwar in einem Ausmaß, dass dies in einem gewissen Widerspruch zu den hier aufgeführten progressiveren Gestaltungsregeln steht. Dieses Ausmaß wird noch deutlicher,

wenn man etwa die Einladung (14b) oder den Bericht (15b) mit den thematisch ähnlichen Beispielen von Filčík (11) und (12) vergleicht. Zwischen den in diesen beiden Werken gebrauchten ‚Schreibarten‘ liegen Welten.

## 5. Fazit

Der Ausgangspunkt unserer Überlegungen war das Modell der sprachlichen Nähe und Distanz nach Koch/Oesterreicher. Es wurde gezeigt, dass gerade auch die soziale Distanz ein wichtiger sprachkultureller Faktor sein kann, insbesondere in hierarchisch organisierten Gesellschaften, etwa im Europa der frühen Neuzeit, wo ein extremer distanzsprachlicher Stil gepflegt wurde. Dies änderte sich in der Aufklärungszeit, im deutschen Sprachraum um die Mitte des 18. Jahrhunderts. Nun wurde ein schlichterer, alltagssprachlicher Stil propagiert, der in verschiedenen Bereichen zur Anwendung kam, u. a. in der Belletristik, in Briefen und in Aufsätzen. Auch in der tschechischen Sprachkultur sollte sich dieser Stil etablieren, doch setzte dieser Wandel dort später ein, da im Kontext der nationalen Wiedergeburt zunächst (d. h. an der Wende zum 19. Jahrhundert) die Etablierung einer distanzsprachlichen Norm das vorrangige Ziel war (Fidlerová 2020).

In diesem Beitrag sind wir der Frage nachgegangen, inwieweit dieser Sprach- und Stilwandel in deutschen und tschechischen Schul-Briefstellern reflektiert wurde. A priori ist hier aufgrund der damaligen sozialhistorischen Umstände nicht viel Innovation zu erwarten: Namentlich im Habsburgerreich gab es im Schulunterricht eine starke Fokussierung auf formale und standardisierte Schriftstücke aus dem Bereich des praktisch tätigen Bürgers (vgl. Abschnitt 3). Eine Abweichung von diesem Konzept war in der Lehrpraxis kaum möglich, weil das gesamte Schulsystem in hohem Maße kontrolliert und reglementiert wurde, nicht zuletzt auch durch eine rigide Zensur.<sup>46</sup> Diese Umstände hätten es schwerlich erlaubt, ein Schullehrbuch zu verfassen, in dem konsequent ein ‚Kinderton‘ als stilistischer Maßstab berücksichtigt wird. Umso beachtlicher ist es, dass sich selbst in der offiziellen Wiener ‚Anleitung‘ (1808) Beispiele finden, die eine alltagsnähere, relativ kindgerechte Schreibweise präsentieren – wenn auch nur als propädeutische Beispiele im Kontext einleitender Ausführungen. Aber auch in diversen weiteren Schul-Brieflehen gab es Bemühungen, die Texte inhaltlich der Kinderwelt anzunähern, und teilweise wurde auch die sprachliche Form ‚aufgelockert‘, etwa durch den Einsatz emotionaler oder kontaktfördernder Mittel.

Derlei Mittel fanden auch Eingang in tschechische Schreiblehrwerke, teils aufgrund direkter Übersetzungen wie in Kličkyas ‚Krátké uwedenj‘ (1815), teils in freieren Bearbeitungen wie in Filčíks ‚Pjřemnofti‘ (1831). Insofern haben auch diese tschechischen Autoren – ähnlich wie František Jan Tomsa – einen frühen Beitrag zur Etablierung einer moderneren, alltagsnäheren Schriftsprache geleistet. Auf andere Weise ist auch Urbans Übersetzung und Kompilation ‚Rádce‘ (1841) bemerkenswert, und zwar gerade aufgrund der konzeptionellen Inhomogenität dieses Werks, die man als (unfreiwillige) Widerspiegelung der konträren sprachstilistischen Tendenzen dieser Zeit interpretieren kann.

Zweifelloos hatte Tomsa noch weitere progressive Mitstreiter, insbesondere im Bereich der massenhaft übersetzten Jugendliteratur. Dies eingehender zu untersuchen, muss jedoch anderen Studien vorbehalten bleiben.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur:

*Anleitung zu schriftlichen Auffätzen über Gegenstände des bürgerlichen Lebens für Stadt- und Landeschullehrer und für Schüler der Haupt- und Normal-Hauptschulen* (1808) Wien. (Vielfach aufgelegt; letzte nachweisbare Auflage 1857).

46 Zur Reglementierung des Schulsystems vgl. Stachel (1999), zur Zensur vgl. Bachleitner (2017).



- BAUER, Gilbert (1803): *Katechismus oder Regeln der Höflichkeit in kurzen Fragen und Antworten: sammt schriftlichen Auffätzen von Briefen, Titeln, Obligationen, Scheinen und Rechnungen zum Behufe der Schüler und Jugend*. Augsburg.
- BAUER [Baur], Gilbert (1809): *Katechyzmus neb Prawidla Zdwořilosti w otázkách a odpovědch...* Praha.
- BIBA, Vincenc Dominik (1848): *Theoreticko-praktické Nawedení k písemnostem* [Theoretisch-praktische Anleitung zu Schriftstücken]. Praha.
- FILČÍK, Jan (1831): *Přímnořti pro neyautlegřř mládeř Ťeskau a Morawřkau* [Aufsätze für die jüngste böhmische und mährische Jugend]. Praha.
- GIFTSCHÜTZ, Carl (1817): *Anleitung gute Briefe zu schreiben...* Wien.
- KLIČKA, Oldřich (1815): *Krátké uwedenj k wyhotowenj přanj a giných přímnořtj...* [Kurze Anleitung zum Verfertigen von Briefen und anderen Schriftstücken]. Praha.
- KRTEK, Frantiřek (1830): *Vvod krátký k wyhotowowánj přímnořtj...* [Kurze Einführung in die Ausfertigung von Schriftstücken.] Praha.
- [NEUKOMM, David] (1792)/(1794): *Materialien zu Vorschriften*. 2 Bde. Salzburg.
- REINHARDT, Justus Gottfried (1805): *Der Rathgeber in der Schreibestunde...* 3. Aufl. Halle.
- RÖDIGH, Joseph J. (1793): *Der vollřtändige Landadvokat, worinn alle im menschlichen Leben nöthige Geschäftsauffätze... abgefaffet werden können*. Prag; Wien.
- RÖSSLER, Prokop (1817): *Beiträge als Leitfäden, der Jugend die Erlernung der schriftlichen Auffätze zu erleichtern. Erstes Bändchen*. Prag.
- TANDLER, Josef Jakub (1794): *Dokonalý Gednatel, aneb Zemřký Adwokát, kterýřto věj wřfecky w lidřkém řiwo-bytj potřebné řpify...* Dřl Prwnj [Der vollřtändige Geschäftsleiter oder der Landadvokat, welcher alle für das Leben notwendigen Schriften lehrt... Erster Teil]. Praha.
- URBAN, Jan (1820)/(1823): *Přjprawa k Předpřřm* [Vorbereitung zu Vorschriften]. 2 Bde. Praha.
- URBAN, Jan (1841): *Rádce w hodinách k přanj...* [Ratgeber in der Schreibstunde]. Praha.
- WALDECK, Johann Heinrich (1824): *Allgemein fařliche Anleitung zur Verfertigung schriftlicher Auffätze im gewöhnlichen Leben*. Münster.

## Sekundärliteratur:

- ACHAM, Karl (Hrsg.) (1999): *Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften*. Bd. 1. Wien.
- ALZHEIMER-HALLER, Heidrun (2004): *Handbuch zur narrativen Volksaufklärung. Moralische Geschichten 1780–1848*. Berlin; New York.
- BACHLEITNER, Norbert (2017): *Die literarische Zensur in Österreich von 1751 bis 1848*. Wien; Köln; Weimar.
- BEETZ, Manfred (1990): *Frühmoderne Höflichkeit*. Stuttgart.
- BLACKALL, Eric A. (1966): *Die Entwicklung des Deutschen zur Literatursprache 1700–1775*. Stuttgart.
- BLÁHA, Ondřej / KRAPPMANN, Marie / RINAS, Karsten (i.D.): Ein früher Beitrag zur tschechischen Syntax: Vincenc Bibas *Nawedení k písemnostem*. In: *Wiener Slavistisches Jahrbuch*. N.F. 13 (2025), S. 1–31.
- BREKLE, H.E. et al. (Hgg.) (2001): *Bio-bibliographisches Handbuch zur Sprachwissenschaft des 18. Jahrhunderts*. Band 7: Pe-Schr. Berlin; New York.
- COULMAS, Florian (1981): *Über Schrift*. Frankfurt/M.
- DREWS, Peter (1998): Tschechische Übersetzungen deutscher Belletristik in der Zeit der nationalen Wiedergeburt. In: *Germanoslavica V(X)*, S. 93–108.
- DREWS, Peter (2007): *Tschechische Übersetzungen deutscher Belletristik 1771–1900*. Dresden.
- DÜRSCHIED, Christa (2012): *Einführung in die Schriftlinguistik*. 4. Aufl. Göttingen.
- FEILKE, Helmuth / HENNIG, Mathilde (Hrsg.) (2016): *Zur Karriere von ‚Nähe und Distanz‘. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin; Boston.
- FIDLEROVÁ, Alena A. (2020): *Sprache der Nähe vs. Sprache der Distanz and the 19th Century Codification of Modern Czech*. In: AUSSANT, Émilie / FORTIS, Jean-Michel (Hrsg.): *History of Linguistics 2017*. Amsterdam, S. 205–219.
- GELLERT, Christian Fürchtegott (1751): *Briefe, nebst einer Praktifchen Abhandlung von dem guten Gefchmacke in Briefen*. Leipzig.
- GLÜCK, Helmut (1987): *Schrift und Schriftlichkeit*. Stuttgart.
- GRUBER, Teresa / GRÜBL, Klaus / SCHARINGER, Thomas (Hrsg.) (2021): *Was bleibt von kommunikativer Nähe und Distanz?* Tübingen.
- HAMBERGER, Georg Christoph / MEUSEL, Johann Georg (1796): *Das gelehrte Deutchland oder Lexikon der jetzt lebenden teutschen Schriftsteller. Erfter Band*. 5. Aufl. Lemgo.

- HARAPAT, Josef (1903): *Reforma učby slohové ve školách obecných a měštanských* [Reform des Stilunterrichts in allgemeinen und städtischen Schulen]. Plzeň.
- HAVRÁNEK, Bohuslav (1936): Vývoj spisovného jazyka českého [Die Entwicklung der tschechischen Schriftsprache]. In: *Československá vlastivěda, Řada II: Spisovný jazyk český a slovenský* [Tschechoslowakische Landeskunde. Reihe II: Tschechische und slowakische Schriftsprache]. Praha, S. 1–144.
- VON HELFERT, Joseph Alexander Fhr. (1861): *Die österreichische Volksschule*. Bd. 3. Prag.
- HERRMANN, Ulrich (1991): Die Pädagogik der Philanthropen. In: SCHEUERL, Hans (Hrsg.) *Klassiker der Pädagogik I*. München, S. 135–158.
- HUBÁČEK, Josef (1968): Jan Josef Filčík a vyučování slohu [Jan Josef Filčík und der Stilunterricht]. In: *Sborník Pedagogické fakulty v Hradci Králové IV*. Praha, S. 87–92.
- HUBÁČEK, Josef (1972): *Jungmannova slovesnost a vyučování slohu* [Jungmanns Lehrbuch *Slovesnost* und der Stilunterricht]. Hradec Králové.
- HUBÁČEK, Josef (1981): *Vyučování slohu na české škole v letech 1820–1869* [Der Stilunterricht auf der tschechischen Schule in den Jahren 1820–1869]. Hradec Králové.
- HYE, Anton (1812): *Methodenbuch oder ausführliche Anweisung alle in der Politifchen Verfassung der deutschen Schulen in den kaiserl. königl. deutschen Erbstaaten enthaltenen, den Unterricht und Lehrstand betreffenden Anordnungen zu erfüllen*. Wien.
- JELÍNEK, Jaroslav (1972): *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918* [Abriss der Geschichte des Tschechischunterrichts in den Jahren 1774–1918]. Praha.
- JUNGMANN, Josef (1849): *Historie literatury české* [Geschichte der tschechischen Literatur]. 2. Aufl. Praha.
- KEMPE, Luise (2022): Obsoleszenz und Sprachgeschichte. In: *Sprachwissenschaft* 47(4), S. 419–463.
- KERNBAUER, Alois (1999): Wissenschaft in Österreich um 1800. In: Acham (Hrsg.), S. 51–114.
- KOCH, Peter / OESTERREICHER, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15–43.
- KOCH, Peter / OESTERREICHER, Wulf (2007): Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 35/3, S. 346–375.
- KÖPPEN, Daniel Joachim (1782): *Unterricht für Schulmeister niederer Schulen*. Rostock; Leipzig.
- KOSEK, Pavel (2016): Bratrský pravopis [Die Rechtschreibung der böhmischen Brüder]. In: KARLÍK, Petr / NEKULA, Marek / PLESKALOVÁ, Jana (Hrsg.) *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha, S. 183–187.
- KRYŠPÍN, Vojtěch (1885): *Obraz činnosti literární učitelstva československého za posledních 100 let*. [Bild der literarischen Tätigkeit der tschechoslowakischen Lehrerschaft in den letzten 100 Jahren]. Praha.
- KUSÁKOVÁ, Lenka (2003): *Krásná próza raného obrození. Svazek 1: Studie* [Belletristik der frühen nationalen Wiedergeburt. Bd. 1: Studien]. Praha.
- KUSÁKOVÁ, Lenka (2008): František Jan Tomsa. In: *Lexikon české literatury* 4. Praha, S. 971–973.
- LEFÈVRE, Michel (2013): *Textgestaltung, Äußerungsstruktur und Syntax in deutschen Zeitungen des 17. Jahrhunderts*. Berlin.
- LINKE, Angelika (1996): *Sprachkultur und Bürgertum*. Stuttgart; Weimar.
- LUDWIG, Otto (1988): *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin; New York.
- NEKULA, Marek (1996): *System der Partikeln im Deutschen und Tschechischen*. Tübingen.
- NICKISCH, Reinhard M.G. (1991): *Brief*. Stuttgart.
- NIEMEYER, August Hermann (1799): *Grundätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern Hauslehrer und Schulmänner. Erfter Theil*. 3. Aufl. Halle.
- OVERHOFF, Jürgen (2011): Philanthropismus. In: MAASER, Michael / WALTHER, Gerrit (Hrsg.): *Bildung*. Stuttgart; Weimar, S. 209–214.
- PAPE, Walter (1981) *Das literarische Kinderbuch*. Berlin; New York.
- RASSMANN, Ernst (1866): *Nachrichten von dem Leben und den Schriften Münsterländischer Schriftsteller des achtzehnten und neunzehnten Jahrhunderts*. Münster.
- RINAS, Karsten (2006): *Die Abtönungspartikeln doch und ja. Semantik, Idiomatisierung, Kombinationen, tschechische Äquivalente*. Frankfurt/M. u. a.
- RINAS, Karsten (2017): *Theorie der Punkte und Striche. Die Geschichte der deutschen Interpunktionslehre*. Heidelberg.
- RINAS, Karsten (2019): Afinitive Konstruktionen im Kontext der älteren Rhetorik und Stilistik. In: *Sprachwissenschaft* 44/1, S. 73–109.
- RINAS, Karsten (2021a): Zur Graphematik der Frakturschrift. In: *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft* 31/2, S. 239–288.

- RINAS, Karsten (2021b): Vom genormten Satzbau zur genormten Interpunktion. In: RÖSSLER, Paul / BESL, Peter / SALLER, Anna (Hrsg.): *Vergleichende Interpunktion*. Berlin; Boston, S. 109–134.
- RINAS, Karsten (2021c): Afinite Konstruktionen in Grimmelshausens *Simplicissimus*. In: *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis. Studia Germanistica* Nr. 29/2021, S. 25–49.
- RINAS, Karsten (2022): Aufgeklärter Stilwandel in Prag: Karl Heinrich Seibts Abhandlung über die Unterschiede der ‚Schreibarten‘ (1768). In: *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis. Studia Germanistica* 30/2022, S. 25–51.
- RINAS, Karsten (2023a): Gesellschaftsordnung, Mentalität und Schriftsprache im Barock. In: *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis. Studia Germanistica* 32/2023, S. 21–50.
- RINAS, Karsten (2023b): *Dokonalý Jednatel* (1794) a jeho německá předloha [Der Briefsteller *Dokonalý Jednatel* und seine deutsche Vorlage]. In: *Listy filologické* 146/3–4, S. 361–398.
- RINAS, Karsten (2024): Tschechisch-Unterricht in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts: Jan Urbans Lehrbücher und ihre deutschen Vorlagen. In: *Germanoslavica* 1/2024, S. 23–53.
- SCHAMSCHULA, Walter (1973): *Die Anfänge der tschechischen Erneuerung und das deutsche Geistesleben (1740–1800)*. München.
- SCHWITALLA, Johannes (2002): Komplexe Kanzleisyntax als sozialer Stil. In: KEIM, Inken / SCHÜTTE, Wilfried (Hgg.): *Soziale Welten und kommunikative Stile*. Tübingen, S. 379–398.
- SEIBT, Karl Heinrich (1768): *Von dem Unterschiede des zierlichen, des Hof- und Curialstils*. Prag.
- SEIBT, Karl Heinrich (1771): *Von dem Einflusse der Erziehung auf die Glückseligkeit des Staats*. Prag.
- STACHEL, Peter (1999): Das österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918. In: ACHAM, Karl (Hrsg.): *Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften*. Bd. 1, Wien, S. 115–146.
- STRNAD, Emanuel (1975): *Didaktika školy národní v 19. století* [Didaktik der Nationalschule im 19. Jahrhundert]. Praha.
- ŠMÍD, Josef (1900): *Obrázek života a působení Jana Nep. Josefa Filčíka* [Leben und Wirken des Jan Nep. Filčík]. Praha.
- TENČÍK, František (1962): *Čtení mládeže v počátcích obrození* [Jugendliteratur zu Beginn der nationalen Wiedergeburt]. Praha.
- TOMSA, Franz Johann (1782): *Böhmische Sprachlehre*. Prag.
- TOMSA, Franz Johann (1784): *Elementarwerk der böhmisch-deutsch- und lateinischen Sprache. Erstes Bändchen*. Prag.
- VELLUSIG, Robert (2000): *Schriftliche Gespräche. Briefkultur im 18. Jahrhundert*. Wien; Köln; Weimar.
- VILLAUME, Peter (1787): *Praktisches Handbuch für Lehrer in Bürger- und Land-Schulen*. Wien.
- VILLAUME, Peter (1790): *Praktycká kniha ruční pro Učitele škol měšťkých y venkovských* [Praktisches Handbuch für Lehrer der Stadt- und Landschulen]. Praha.
- ZEIL, Liane (1969): Die Bedeutung des tschechischen Josefiners František Jan Tomsa (1761–1814) für die Entwicklung seiner Muttersprache. In: *Zeitschrift für Slawistik* 14/1, S. 597–608.

# Fachwortschatz in den Groß-Ullersdorfer Hexenverhörprotokollen aus den 70er Jahren des 17. Jahrhunderts

*Libuše SPÁČILOVÁ*

## Abstract

Specialized vocabulary in the interrogation records of witch trials in the 1670s in Velké Losiny<sup>1</sup>

The article presents linguistic analysis of German-language testimonies from accused women in witch trials, focusing on the specialized vocabulary they used. It aims to answer the question, to what extent simple rural women could have been able to use special German terms or Latin borrowings in their testimonies from the fields of law, religion, sexual life, suspect sciences, or the academic sphere, and to what extent the interrogations were staged with a predetermined outcome. Such diachronic linguistic research could help us analyse one of the dark events in the history of the Czech lands realistically.

**Keywords:** Court interrogation records, witch trials, Velké Losiny, legal term, sociolinguistics

**ORCID:** 0000-0001-8657-7625

**Contact:** Palacký University Olomouc, libuse.spacilova@upol.cz

**DOI:** 10.15452/StudiaGermanistica.2024.35.0005

## 1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag stellt das Projekt ‚Hexenprozesse in Groß Ullersdorf (Velké Losiny) – Geschichte, linguistische Analyse der Quellen und deren Edition‘ des internen Forschungswettbewerbs an der Philosophischen Fakultät der Palacký-Universität Olomouc vor.<sup>2</sup> Sein Ziel ist u. a. die linguistische Analyse von Hexenverhörprotokollen aus den 70er Jahren des 17. Jahrhunderts. Das Projekt soll an die Forschungen zu einem ähnlichen Thema in den letzten Jahren in Deutschland anknüpfen. Das Thema des vorliegenden Beitrags betrifft die Verwendung des Fachvokabulars in dieser Textsorte. Es ist der erste Bericht, eine Pilotstudie, die die ersten festgestellten Ergebnisse der Untersuchung präsentiert.

---

1 The article presents the current project under the FPVČ internal grant at FF UP ‘Witch Trials in Velké Losiny – History, Linguistic Source Analysis and Their Edition’.

2 Der Beitrag entstand im Rahmen des Projekts FPVČ (Fonds zur Unterstützung wissenschaftlicher Aktivitäten) Nr. 2024/11, das in den Jahren 2024–2026 von der Philosophischen Fakultät der Palacký-Universität Olomouc finanziert wird.

## 2. Untersuchung der deutschen Fachsprachen unter historischem Aspekt

Thorsten Roelcke konstatierte vor 25 Jahren in der ersten Auflage seines Buches ‚Fachsprachen‘, dass eine umfassende Darstellung der Geschichte deutscher Fachsprachen bisher nicht vorliegt. Somit stellte er vor dem Hintergrund der starken kultur- und sprachgeschichtlichen Bedeutung fachlicher Kommunikation ein wichtiges Desiderat der germanistischen Sprachwissenschaft dar. Eine ähnliche Aufforderung erscheint auch in der dritten Auflage im Jahre 2010. Da es viele Fachsprachen im Mittelalter und in der frühen Neuzeit gab, sollte man zunächst die Geschichte einzelner Fachsprachen vorstellen und erst dann ein komplexes Bild zusammenstellen. Die Arbeiten von Ruth Schmidt-Wiegand (aus den Jahren 1977–2003), Mechthilde Habermann (2001), Bernhard Dieter Haage/Wolfgang Wegner (2007) und Hans Ulrich Schmid (2015) haben wichtige Beiträge zu diesem Ziel geleistet.

In der aktuellen Forschungsliteratur wird auf einige Unterschiede zur synchronen Forschung in diesem Bereich hingewiesen. An erster Stelle ist die retrospektive Abgrenzung von Fach- und Allgemesprache anzuführen. Ein derartiges, für alle Fachsprachen gültiges Kriterium ist nicht zu finden, denn ein wesentliches Merkmal von Fachsprachen besteht darin, „daß die sprachlichen Besonderheiten wesentlich in der intensiven tätigen (praktischen) und erkennenden (reflektiven) Bewältigung eines bestimmten Wirklichkeitsausschnittes begründet sind, den die an dieser Aufgabe Beteiligten (die Fachleute) als ihr Arbeitsfeld (Fachgebiet) begreifen“, so Wilfried Seibicke (2003:2378). Ihm zufolge gab es keine strenge Abgrenzung zwischen Fach-, Gruppen- und Allgemesprache. Allgemesprachliche Wörter können mit besonderer terminologischer Bedeutung in eine Fachsprache übernommen werden. Seibicke spricht von einer „allmähliche[n] Verfachlichung von Wortschatzelementen nichtfachlicher Sprache“. Diese Tatsache muss man auch bei Untersuchungen des Fachvokabulars in den Groß-Ullersdorfer Hexenverhörprotokollen berücksichtigen.

## 3. Der historische Kontext der Hexenprozesse in den böhmischen Ländern im Hinblick auf die Hexenverfolgung in Groß Ullersdorf in Nordmähren

Der Bibel zufolge wandte sich Gott auf dem Berg Sinai mit folgenden Worten an Moses: „Die Zauberinnen sollst du nicht am Leben lassen“ (2 Mose 22,18). Diese Worte rechtfertigten offenbar die Existenz strenger Anti-Hexen-Gesetze im Römischen Reich, als das Christentum zur offiziellen Religion des Römischen Reiches wurde. Auch der heilige Augustinus (354–430) stand der Macht der Zauberer kritisch gegenüber, indem er sie in Frage stellte und behauptete, dass sie in Zusammenarbeit mit Dämonen handelten. Er legte die Grundlagen der christlichen Dämonologie, die im 13. Jahrhundert von Thomas von Aquin (1225–1274) weiterentwickelt wurden. In den böhmischen Ländern erklärte der Chronist Cosmas von Prag im 12. Jahrhundert den Kampf gegen Hexer, Zauberer und Wahrsager, indem er in seiner Chronik informierte, dass alle diese Elemente bereits zu Beginn der Herrschaft von Břetislav II. (1092–1100) aus dem Land vertrieben worden seien (Cosmas von Prag, 143). Im Zuge der so genannten Rezeption des römischen Rechts, einer erneuerten Hinwendung zum römischen Rechtsgut, kam es zu prozessrechtlichen Veränderungen, wobei unter dem Pontifikat von Papst Innozenz III. (1198–1216) der Inquisitionsprozess als gerichtliche Verfahrensform geschaffen wurde, in dem die Zeugenaussage als rationales Beweismittel eingeschränkt und die *inquisitio*, d. h. die Untersuchung oder Ermittlung, als Beweis- und Wahrheitsmittel neu eingeführt wurde. Man führte das Institut der *inquisitio ex officio* (Untersuchung von Amts wegen, vgl. Petr Kreuz online) ein, das zwar im römischen Recht verwendet wurde, aber vom kanonischen Recht beeinflusst war und, obwohl es nicht aus der Ketzerverfolgung stammte, zu diesem Zweck intensiv genutzt wurde. Durch die Bulle von Papst Innozenz IV. (1243–1254) wurde der Einsatz der Folter als Verhörmittel erlaubt. Die Folter wurde zu einem charakteristischen Bestandteil des mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Inquisitionsverfahrens, das zwei Jahrhunderte später – im späten 15. und in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts – auch vor weltlichen Gerichten Anwendung fand. Die Verfolgung von Personen, die der Hexerei beschuldigt wurden, fiel in die Zuständigkeit weltlicher Gerichte.



Es sei darauf hingewiesen, dass das inquisitorische Verfahren zu dieser Zeit auch in den Halsgerichtsordnungen auftaucht, z. B. in der ‚Constitutio Bambergensis‘ im Jahre 1507 oder in der ‚Constitutio Criminalis Carolina‘, der berühmten Halsgerichtsordnung Kaiser Karls V. aus dem Jahre 1532. Obwohl die ‚Carolina‘ nicht ausdrücklich die Verfolgung von Hexen vorsah, sondern nur die Bestrafung von schädlichem Zauber (Art. 109), war der Einfluss dieser Halsgerichtsordnung so groß, dass das inquisitorische Verfahren gegen Täter schwerer Verbrechen automatisch auch gegen Personen durchgesetzt wurde, die der Hexerei beschuldigt wurden (vgl. Kreuz 2005:18).

In Deutschland gestaltete man solche Gerichtsprozesse nach der Halsgerichtsordnung ‚Carolina‘, die die Benutzung der Tortur zum Erzwingen des Geständnisses erlaubte:

*Item so jemandt den leuten durch zauberey schaden oder nachtheyl zufügt, soll man straffen vom leben zum todt, vnnd man soll solche straff mit dem fewer thun. Wo aber jemandt zauberey gebraucht, vnnd damit niemant schaden gethan hett, soll sunst gestrafft werden, nach gelegenheit der sach, darinnen die vrtheyler radts gebrauchen sollen, wie vom radt suchen hernach geschrieben steht.*  
(Carolina, Art. 109)

Die ersten Massenverfolgungen von Hexen sollen im Jahre 1430 im Herzogtum Savoyen stattgefunden haben. Damals wurde auch der Straftatbestand der Hexerei präzisiert, der neben schädlichen Zaubersprüchen auch einen Pakt mit dem Teufel, den körperlichen Kontakt mit ihm und die Teilnahme an Hexensabbaten umfasste, und definiert wurde auch der Begriff der Hexensekte (vgl. Kreuz 2005:12). Parallel dazu entstanden Schriften, in denen solche Verbrechen beschrieben wurden. Eine der wichtigsten davon war der dämonologische Traktat ‚Malleus maleficarum‘, der sog. Hexenhammer, von Heinrich Kramer-Institoris. Im Hinblick auf die Untersuchung der Inquisitionsprozesse mit Hexen ist der dritte Teil des Hexenhammers, der sich mit prozessrechtlichen Angelegenheiten befasst, von Bedeutung. Im Vergleich zum gemeinrechtlichen Inquisitionsprozess weisen die Inquisitionsprozesse mit Hexen einige signifikante Unterschiede auf, wie der Rechtshistoriker Peter Kreuz hervorhebt, da die Bedeutung der Denunziation hervorgehoben wird und die Zeugenaussagen von unehrlichen und exkommunizierten Personen, von Untertanen gegen ihre Herren, von Kindern gegen ihre Eltern und von Ehegatten gegeneinander zugelassen werden. Es gab auch einen Unterschied in der Möglichkeit der Verteidigung, die im klassischen Prozess bestand; im Inquisitionsprozess entschied der Richter über die Möglichkeit der Verteidigung. Die Möglichkeiten zur Anwendung der Folter wurden erweitert, was das Beweisverfahren vereinfachte. Im Hexenprozess galt nicht mehr der Beweis oder der Eid, sondern das Geständnis, das durch die Folter erzwungen werden durfte (Karasová 1988:2).

Die massenhafte Verfolgung von Hexen fand seit der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts statt. Die Hexen wurden in vielen Ländern Europas verfolgt, vor allem in Deutschland, Schlesien, Frankreich, Schweden, Norwegen, Schottland, in der Schweiz oder in den Niederlanden.

Der erste Bericht über Todesurteile wegen Hexerei, nämlich der Tod durch Ertränken für zwei angeklagte Frauen, stammt aus Schlesien aus dem Jahre 1456. Das erste Todesurteil in den böhmischen Ländern wurde 1540 in Nachod (Náchod) verhängt. Böhmen und Mähren hatten einen eigenen Inquisitor, im Jahre 1499 wurde Heinrich Institoris von Papst Alexander VI. in dieses Amt ernannt. Während des Dreißigjährigen Krieges nahmen die Hexenprozesse allmählich zu – zwischen 1639 und 1652 wurden in der schlesischen Stadt Neiße 242 der Hexerei beschuldigte Menschen verbrannt, zwischen 1619 und 1648 wurden in Mähren etwa 43 Menschen infolge von Hexenprozessen getötet und im Jahre 1651 in Freiwaldau (Jeseník) 98 Menschen (die höchste Zahl in den böhmischen Kronländern, vgl. Karasová 1988:4–6).

In den nordmährischen und schlesischen Hexenprozessen aus den 80er Jahren wurde der Jurist Franz Heinrich Boblig von Edelstadt, auch Zuckmantel (Zlaté Hory), berüchtigt, der vom damaligen Olmützer Bischof Karl II., Grafen von Liechtenstein-Kastelkorn, beauftragt wurde, die Initiative im Kampf gegen Hexerei in der Herrschaft Groß Ullersdorf zu übernehmen. Während seiner zehnjährigen Tätigkeit (1679–1689) ließ dieser Hexenrichter 50 Menschen hinrichten (Karasová 1988:8). Die Angeklagten stammten aus unteren bis mittleren Schichten, unter ihnen waren auch Witwen.



Die Frauen, die der Hexerei beschuldigt wurden, „zauberten“ mit Pflanzen, Tieren, heiligen Gegenständen oder Beschwörungen. Grund dafür waren Krankheiten von Haustieren, Probleme in der Liebe oder in der Ehe oder Konflikte mit Nachbarn. Es handelte sich nicht um böse Hexen, sondern um ganz gewöhnliche Zauberinnen.

#### 4. Hexenverhörprotokolle als sprachhistorisches Korpus

Verhörprotokolle unterliegen als Verschriftlichungen asymmetrischer, zwangskommunikativer Dialoge in der Institution ‚Gericht‘ nicht nur sprachlichen, sondern auch institutionellen, meist verfahrenstechnischen Modifikationen, die als Vertexungs- und Reformulierungsstrategien verstanden werden können. Sie stellen eine juristische Textsorte dar, die „vom juristischen Personal im juristischen Verfahren zu juristischen Zwecken“ gestaltet (überformt) wurde (Busse 2000:668, 672; Topalović 2003:56), und gehören zu dokumentierenden Texten, die mit dem Zweck verfasst wurden, Vorhandenes in eine Übersicht zu bringen und verfügbar zu machen, um sich gegebenenfalls nach späterer Notwendigkeit auf die Festschreibung berufen und sie je nach Interesse nutzen zu können (vgl. Reichmann/Wegera 1988:52).

Als spezifischer Beispielfall der Gerichtsverhörprotokolle betreffen die Hexenverhörprotokolle die Verschriftlichung von Dialogen über imaginäre Straftaten. Sie weisen bestimmte Spezifika auf, denn Hexenverhöre unterschieden sich von anderen Verhören. Ihr Ziel war die juristische Konstruktion, die eine Subsumierung der Geständnisse unter die Straftat „Hexerei“ möglich machte (vgl. Topalović 2003:56). Diese Protokolle stellen eine ergiebige Quelle dar, die einen interdisziplinären, kultur-, sozial- und rechtsgeschichtlichen Zugang erfordert (Szczepaniak/Dücker/Hartmann 2020:1). Einerseits bieten sie wichtige Informationen über angebliche Delikte und deren prozessrechtliche Handhabung, über Mechanismen von Kriminalisierung. Daneben bringen sie interessante Einblicke in die Rechts-, Mentalitäts-, Sozial- und Alltagsgeschichte (vgl. Rummel/Voltmer 2008:14). Hexereigeständnisse umfassen fiktive Informationen über Hexenflüge und Sabbate, Buhlschaften mit dem Teufel, aber auch reale Informationen über Versuche der Zauberei, über Folter und Hinrichtung.

Jürgen Macha befand, dass die tatsächlich vor Gericht gesprochene Sprache als wörtliche Rede in der Frühen Neuzeit nur noch in reduziertem Ausmaß in Protokollen verwendet wurde (Macha 2005:174), und bestätigte damit die Schlussfolgerung von Arend Mihm, der bereits früher festgestellt hatte, „daß sich in den Protokollen des 17. und 18. Jahrhunderts nur in Ausnahmefällen direkte Reden finden lassen“ (Mihm 1995:37), was Macha dahingehend präziserte, dass die getreue Wiedergabe direkter Rede nur im Falle einer besonderen Rechtserheblichkeit erforderlich schien, z. B. bei der Wiedergabe von Verbalinjurien – Beschimpfungen oder Schmähungen (vgl. Macha 2005:173). Der Gerichtsschreiber oder der Richter, falls sie das Verhörprotokoll dem Gerichtsschreiber diktierten, konnten beim Protokollieren eine von zwei Formen der Redewiedergabe auswählen – entweder *oratio recta*, die unmittelbare Wiedergabe in Form unabhängiger Sätze, auch als Redewiedergabe zweiten Grades bezeichnet (Macha 2005:172), oder *oratio obliqua*, die mittelbare oder indirekte Wiedergabe in Form uneingeleiteter oder eingeleiteter Nebensätze, auch Redewiedergabe ersten Grades genannt. Die indirekte Rede ist von einem vorhandenen oder rekonstruierbaren Ausdruck des „Sagens“ abhängig (vgl. Bussmann 2002:168 f.).

In den Jahren 2001–2005 wurde an der Universität in Münster das umfangreiche Projekt ‚Deutsche Kanzleisprache in Hexenverhörprotokollen der Frühen Neuzeit‘ realisiert. Das Projektteam (Uta Nolting, Elvira Topalović, Anja Wilke, Iris Hille a Endre Hagenthurm) unter der Leitung von Jürgen Macha setzte sich zum Ziel, Verhörprotokolle der Hexenprozesse, die auf dem Territorium Deutschlands geführt wurden, zu dokumentieren und sprachlich zu untersuchen. Im Mittelpunkt der Untersuchung war vor allem die Redewiedergabe in dieser Subklasse der Textsorte Protokoll (Macha 2005; Wilke 2006), das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowohl in dieser offiziellen Quelle als auch in den Geheimbriefen, die von den angeklagten Frauen im Gefängnis geschrieben wurden und ein privates Schrifttum darstellen (Nolting 2002; Topalović 2003;

Topalović 2007), weiter die Syntax (Macha 2003a; 2003b) und der lautlich-graphische Bereich der eingetragenen Aussagen (Macha 1992; Nolting 2002).

Ein anderes Projekt, in dem diese Textsorte untersucht wurde, war das Projekt ‚Die Entwicklung der satzinternen Großschreibung im Deutschen‘, das in den Jahren 2013–2014 an der Universität Bamberg durchgeführt wurde. Im Rahmen des Projekts wurden folgende Erscheinungen untersucht: historische Perspektive der Hexenprozessakten (Voltmer 2020), die Worttrennung am Zeilenende in frühneuzeitlichen Hexenverhörprotokollen (Reina/Engel 2020), die satzinterne Großschreibung von Substantiven und Substantivierungen, Demonstrativa und Indefinita in dieser Textsorte im 16. und 17. Jahrhundert (Dücker/Hartmann/Szczepaniak 2020; Nowak 2020), Proklisen und Enklisen in Hexenverhörprotokollen (Werth 2020), der Tempusgebrauch (Fischer 2020) und pragmatische Funktionen des Personennamenartikels in Hexenverhörprotokollen (Schmuck 2020).

In diesem Vortrag rückt in den Vordergrund der Fachwortschatz in den Hexenverhörprotokollen, womit die Fragen verbunden sind, welche Rechtstermini in Hexengerichtsakten zu finden sind und inwieweit die einfache Landbevölkerung in ihren Aussagen Fachausdrücke verwenden konnte. Auf diese Weise kann man einen weiteren Beweis dafür liefern, dass es sich um inszenierte Verhöre mit vorgegebenem Ausgang handelte. Die Historiolinguistik könnte somit dazu beitragen, ein realistisches Bild dieser dunklen Vorgänge in der Geschichte der böhmischen Länder zu skizzieren.

## 5. Allgemeine Charakteristik der deutschen Rechtssprache

Da die Hexengerichtsakten Rechtstexte sind, wird nun kurz die historische Entwicklung der deutschen Rechtssprache charakterisiert, deren Anfänge dank der intensiven und kompetenten Untersuchungen und Studien von Ruth Schmidt-Wiegand exzellent bearbeitet sind. Die deutsche Rechtssprache begann sich bereits zur Zeit der Völkerwanderung zu entfalten. Für die Erforschung des Lexikons frühneuhochdeutscher Rechtsquellen sind zwei Entwicklungsetappen von Bedeutung: Die Zeit vom 13. Jh. bis zur Rezeption des römischen Rechts, die als zweite Etappe und zugleich als Blütezeit der deutschen Rechtssprache gilt, in der Gerichtsbücher und Gesetze verfasst wurden (DRW I/1914:XV; Schmidt-Wiegand 1998a:277), und die dritte Etappe, die mit der Rezeption des römischen Rechts zusammenhängt.

Dieser Prozess bedeutete eine Bereicherung des deutschen Rechtsvokabulars um Fremdwörter und Lehnübersetzungen aus dem Lateinischen. Mit dem römischen Recht breitete sich die lateinische Sprache im Rechtsleben Deutschlands aus.

Als Rechtswort bzw. Rechtsbegriff wird im Deutschen Rechtswörterbuch jeder Ausdruck für eine rechtlich relevante Vorstellung mit Einschluss der Symbole, Maße und Münzen bezeichnet (DRW I/1914:IX). Zugleich wird im Rechtswörterbuch eine pragmatisch orientierte Charakteristik von Rechtswörtern gegeben, nach der drei Typen von Rechtsausdrücken unterschieden werden (DRW I/1914:IX–X):

- Rechtswörter im engeren Sinne umfassen Ausdrücke, die ausschließlich in einem juristischen Kontext verwendet werden (*Gerichtsbote, Richter, Caution*).
- Unter Rechtswörtern im weiteren Sinne sind Ausdrücke zu verstehen, die auch in anderen Kontexten gebraucht werden, die jedoch in einer rechtlichen Beziehung einen besonderen Sinn haben (*Klage, Strafe, geloben*).
- Nichtrechtswörter sind Ausdrücke, die zwar ein außerrechtliches Verhältnis bezeichnen, für das Recht jedoch große Bedeutung haben (*Vermögen, Kind, Haus*).

Die Rechtssprache hat als Sprache des Rechtslebens eine spezifische Stellung unter Fachsprachen, weil sie eine Fachsprache der Juristen ist, die eine spezielle akademische Ausbildung haben, und auch den Laien verständlich sein sollte, denn sie steht in enger Beziehung zu anderen Fachsprachen, z. B. zur Handwerker- oder Kaufmannssprache (vgl. Schmidt-Wiegand 1998a:281).

Wie jede Fachsprache hat auch die Rechtssprache ihre Spezifika. Die Bemühung um eine präzise Ausdrucksweise führt zur Verwendung von Paarformeln, mehrgliedrigen Wortketten und Attributen

an Stelle von Attributsätzen. Typisch ist eine Fülle von Synonymen für ein und denselben Begriff, die mit der Tendenz zu fachsprachlich bedingter Eindeutigkeit zusammenhängt (Schmidt-Wiegand 1998:281); sehr oft weisen Synonyme landschaftliche Unterschiede auf (vgl. DRW I/1914:XV; Schmidt-Wiegand 1998a:281).

Der Begriff der Rezeption des römischen Rechts ist zu einem Schlüsselbegriff in der historischen Entwicklung der deutschen Rechtsterminologie geworden. Es besteht kein Zweifel, dass das Erbe der Antike, sei es im Bereich der Kultur, der Wissenschaft oder des Rechts, die europäische Kultur beeinflusst hat und weiterhin beeinflusst. Das hochentwickelte System des römischen Rechts hat den Untergang des Römischen Reiches überlebt. Die europäische Gesellschaft hat es wiederentdeckt und sich zu eigen gemacht. Das ‚Corpus iuris civilis‘ von Kaiser Justinian, insbesondere der Teil mit dem Titel ‚Digesta‘, eine redigierte Zusammenstellung der Abhandlungen der klassischen römischen Juristen, ihrer Rechtsideen und -prinzipien, wurde wieder studiert.

Die Rezeption des römischen Rechts brachte eine Erweiterung der deutschen Rechtsterminologie durch übernommene lateinische Wörter, später auch durch Übersetzungswörter mit sich (Schmidt-Wiegand 1998a:277).

Manche lateinische Wörter oder lateinische Entlehnungen wurden im Stil der tautologischen Reihungen oder additiv mit einem erläuternden deutschen Wort verwendet, gefunden wurden auch Paarformeln. Nicht selten sind allgemeinsprachliche Lexeme als juristische Termini zu finden oder Präterito-Präsentien, um Verpflichtungen auszudrücken.

## 6. Das untersuchte Korpus

Die Verhöre in den Hexenprozessen im nordmährischen Städtchen Groß Ullersdorf wurden am 7. September 1678 eröffnet. Das Alter der ersten vier angeklagten Frauen – Marina Schuchins, Dorothea Groerins, Marina Zöllichins und Dorothea Davidins – bewegte sich von 51 bis 68 Jahre. Die Verhörprotokolle stellen ein heterogenes Material dar – neben mehreren Verhören einer Angeklagten, die oft wiederholt und mit der Überschrift *Repetiret*<sup>3</sup> eingetragen wurden, kam es zu Verhören, deren Ziel eine Konfrontierung zweier verhörter Frauen war (die Überschrift war *Confrontatio*), und es wurden in die Hexengerichtsakten auch Kommentare oder Berichte des Hexenrichters Boblig notiert und Briefe eingetragen, die Boblig der Gräfin Gall der Herrschaft Groß Ullersdorf, der Vormündin von zwei unmündigen Söhnen der Zierotiner, schrieb. Die transliterierten Protokolle mit Kommentaren, Berichten und Briefen umfassen mehr als 1.000 Seiten, zum Zwecke der folgenden Analyse wurden ungefähr 200 Seiten benutzt, auf denen Dialoge beim Verhör (ungefähr 330 sich immer wiederholende Fragen), Briefe und Kommentare des Hexenrichters dokumentiert sind. Der letzte untersuchte Eintrag endete mit dem Bericht über die Exekution im Juli 1679.

Die Fragen, die während des realen Verhörs der Angeklagten in Form von direkten Fragen gestellt wurden, formulierte der Protokollant in indirekte Fragen um:

1. Wie Alt Sie Sey?	1. Ihres Alters 62 Jahr
<i>2<sup>dum</sup>: Ob Sie mit ihren Eltern, auch ohne Sie vndt mit ihrem Manne, alß er noch gelebt, fleissig In die Kirchen gangen vndt daß Wordt Gottes angehöret?</i>	<i>Ad 2<sup>dum</sup>: Sie Were fleissig mit ihren Eltern vndt Sonst zu Kirchen Gangen. Es Were ihr Leydt, daß Sie Verführet Worden. (V–2065, fol. 4r)</i>

Man kann die Protokolle, die als Reinschrift zu bezeichnen sind, mit dem Konzept, d. h. der Mitschrift, vergleichen:

3 Die Schreibweise der Wörter in dieser Studie entspricht der Schreibweise im Originaltext.

Protokoll – Reinschrift	Protokoll – Mitschrift
2. <i>Ich bin verheyrathet gewest zwey Jahr, von selbigen Zeit alle Zeit eine Wittib.</i>	2. <i>Ich bin verhöwrath gewest 2 Jahr von selbiger Zeit allzeit eine Wittib.</i>
7. <i>Ich habe Sie [die Hostie] auff daß Tuch gelegt, welches der Kirchenvater gesehen; alß dan ist der Pfarrer vom Sacrament wiederumb zu mir getreten vndt mir die selbige wiederumb zu genießen ertheilet, hernach hat der Herr Pfarrer mir die an der Rechten Handt zwey finger alß den Daumen vndt Spiesfinger mit welchen Ich die Heyl. Hostiam auß dem Mundt gezogen in der Sacristey abgewaschen vndt mit Saltz abgereiben, daß Jahr zu vor aber hab ich die Heyl. Hostiam auß der Kirchenweg gebracht vndt der Dorothea Groerin zu getragen.</i>	7. <i>Ich hab Sie auff das Tuch gelegt, welches der KirchenVatter gesehen; alß dann ist der Pfarrer vom Altar wiederumb zue mir getreten vndt mir die selbige wiederumb zu genießen ertheilet, hernach hat der Herr Pfarrer mir, die an der rechten Handt zwey finger alß dem Daumen vndt Spisfinger mit welchen Ich die H. Hostiam auß dem Mundt gezogen in der Sacristey abgewaschen vndt mit Saltz abgereiben, daß Jahr zuuor aber hab ich die H. Hostiam auß der Kirchen weg gebracht vndt der Dorothea Groerin zugetragen.</i>
18. <i>Neün, Ich hab Weder Empfangen, Weder gebohren, Ich bin auch Schon 62 Jahr Alt.</i>	18. <i>Nein, Ich habe weder empfangen, weder gebohren, Ich bin auch schon 62 Jahr alt.</i>
Diese Passage fehlt in der Reinschrift. (V – 2065, fol. 23v–25v)	26. <i>Ich habe alles warhafftig erZehlet, Ist auch also geschehen, wie ich im Herbst vorichenen Jahres außgesaget.</i> (ZAO, Alte Sammlung, Sign. 109, nicht paginiert)

Die Reinschrift wurde fast getreu nach dem Konzept angefertigt, die Unterschiede waren nur gering (vgl. Spáčilová 2013:48).

## 7. Der Fachwortschatz in den untersuchten Hexenverhörprotokollen

Der einleitende Teil dieses Kapitels wird von drei kurzen Textproben eröffnet, in denen sich der Charakter des verwendeten Vokabulars widerspiegelt. Im ersten Fall handelt es sich um eine Aussage der Angeklagten Marina Schuchin:

*Saget freywillig auß, daß Wan Sie Im Englischen Gruß zu den Worten Kömnen: Jesus Christus, Heylige Maria Mutter Gottes etc. Sie ihr Galan Nahmens Merten zu Boden geworffen vndt Ein Andere Manier zu betten gelehret, nemlich: Schwartz Zippel Merten, Schwartz Zippel Merten. Nach dießer Anruffung Hette Sie sich nieder geleet, Seinen Zippel in die Hand genohmen, in ihr Membrum immittiret vndt die Wohllust mit Einander Verübet. Hette Sie gantz Darüber Erschittert, Weil der Incubus et infusa materia gantz Kalt gewesen vndt Solcher Coitus hette fast ein Halbe Stunde gewehret. (V–2065, fol. 4v–5r)*

Der zweite Textauszug stammt aus einem Bericht über die Verhöre von weiteren Personen, die vielleicht als Zeugen eingeladen wurden:

*Nachdehme gedeüte Marina Schuchin zu gemelter osterlichen Zeit verwiechenen 1678<sup>sten</sup> Jahrs noch Wohl hette Platz gehabt an dem orth, vorm Sacrament, Wo die Communicanten Pflegen zu Communiciren, Auch die heyl. Hostiam zu Empfangen, So Were Sie aber Gar auff die Letzte bleiben, vndt nicht Alleine deß Leyer Jura Sohn Nickel, Sondern auch Mehr Leüthe, welche in den Bäncken nebst dem hohen Sacrament gekniet, darbey geweßen. (V–2065, fol. 55v–56r)*

Der dritte Text wurde dem Brief des Hexenrichters Boblig an die Gräfin über die Leibesvisitation der vier angeklagten Frauen durch die Ehefrau des Henkers entnommen:

[...] *haben wir der Nothdurfft befunden, daß, weilen die Dorothea Daudin Einen Stummen Geist In Sich hat gehabt, nit Allein die Daudin, durch die zovor et ante Inspectionem Corporis beaydigte Scharffrichterin Susannam Hayin (Litt. A) Solte besichtiget werden, Sondern auch die Schuchin, Groerin, vndt Zöllichin Müllerin, uns Güttlich bekennen: ob Etwan An Ihrem Leibe, vndt an Welchem Ohrt, Ein Stigma vndt KennZeichen zu befinden? durch welches Sie Vnter Schieden, vndt ob Ihre Galanen Solche Stigmata Ihnen eingedrucket? Auch, Ob Eine der Andern Ihr Zeichen Wüste? vndt Woher Solche Entsprungen?* (V–2065, fol. 57r)

Die Beispiele zeigen, dass der Fachwortschatz in dieser Groß-Ullersdorfer Textsorte nach drei Kriterien unterteilt werden kann – nach Themenbereichen, der Herkunft und der Typologie der Rechtswörter.

## 7.1 Charakteristik des Fachwortschatzes nach den Themenbereichen

In dem untersuchten Korpus wurden Ausdrücke aus den Bereichen Recht, Kirche, Sexualität, suspekter Kunst, antike oder christliche Mythologie und Bildungssprache/akademische Sprache gefunden. Für jeden dieser Bereiche werden mehrere Beispiele angeführt, manche von denen im Detail präsentiert.

### a) Recht/Rechtssprache

Der Bereich der Rechtssprache ist für die Textsorte Gerichtsprotokoll dominierend. Da Hexenverhörprotokolle eine der Subklassen bilden, ist die Rechtssprache in diesen Texten häufig vertreten. Daher enthält das analysierte Korpus eine beträchtliche Anzahl von deutschen Rechtswörtern, die im Deutschen Rechtswörterbuch (im Weiteren DRW) nachzuweisen sind. Sie bezeichnen die im Gerichtsprozess oder in der Verwaltung tätigen Personen, beispielsweise *Richter*, *Burggraf*, *Hauptmann* u. a., betreffen den Verlauf des Gerichtsprozesses, führen die Rechtsinstitutionen an oder benennen die Straftat, z. B. *Gericht*, *Aussage*, *Verordnung*, *Missetat*, *Bekanntnis*, *Geständnis*, *Fragstück* (Pl. *Fragstücke*) ‚Einzelpunkt in einer Frageliste, insbesondere im Inquisitionsverfahren‘ (DRW). Neben den indigenen Rechtswörtern sind viele lateinische Wörter vertreten, z. B. *Interrogatorium* (Pl. *Interrogatoria*) ‚Frage‘, *Additamentum* ‚Zusatz, Anhang‘, *Examen* ‚Untersuchung, Verhör‘, *Articul* ‚Abschnitt, Absatz, Punkt eines Rechtstextes, in einem Punkt formulierte Anklage, Beschuldigung‘ (DRW), *Animadversio* (Pl. *Animadversiones*) ‚Rüge, Tadel, Strafe‘ (FrhdWB), *Exceptio* (Pl. *Exceptiones*) ‚Einspruch, Gegenrede‘ (DWDS), *inquisitional process, circumstanz* (Pl. *circumstancien*) ‚Verbindung mehrerer Umstände‘ oder *Veneficium* ‚Giftmord‘; Mittäter wurden als *Complices* bezeichnet. Vertreten sind neben Substantiven auch Nominalphrasen oder andere Wortverbindungen, z. B. *conscientiose Repetitio* ‚absichliche Wiederholung‘, *ante Inspectionem Corporis* ‚vor der Leibesvisitation‘, *in Terminis terminantibus* ‚unter bestimmten Bedingungen‘, *pleno titulo* ‚mit vollem Titel‘ und viele andere, beispielsweise auch lateinische Adverbien wie *Judicialiter* ‚gerichtlich, rechtsprechend‘, und Sätze, z. B. *Res sic habebat*. ‚Der Sachverhalt war, wie folgt.‘ Einige Ausdrücke waren bereits Lehnwörter, beispielsweise die Benennungen der Institutionen wie *Ober Instanz*, hier das ‚Appellationsgericht‘ gemeint, oder *königliche Appellation* sowie die Bezeichnungen der Erlässe von diesen Institutionen, z. B. die *Appellations-Belehrung* ‚Belehrung des Appellationsgerichts‘, weiter Personenbezeichnungen wie *Potentaten* ‚Würdenträger‘, Verfahren und Resultate vor Gericht wie *Execution* ‚Vollstreckung eines rechtskräftigen Urteils‘, *Confrontation* ‚Gegenüberstellung‘, im Text erscheint aber auch die lateinische Form *Confrontatio*, weiter *Malefiz* ‚Missetat, Verbrechen‘ oder *Jurament*, auch *Juramentum* ‚Eid‘; oft wurden abstrakte Substantive aus dem Lateinischen übernommen und mit dem Suffix *-ung* versehen, z. B. *Justifizierung* (Verurteilung; Hinrichtung) oder *Exequirung* (Vollstreckung, Ausführung; Hinrichtung), im Text auch in der adjektivischen/partizipialen Form benutzt – *die Justifizierten Seelen* (Verurteilte). Die Fachwörter *Justifizierung* und *Exequirung* sind Beispiele für polyseme Termini, für derer präzise Semantisierung Kontexte eine wichtige Rolle spielen.

Die dem Deutschen angepassten Beispiele sind keine Fremdwörter mehr, sondern Entlehnungen, die meistens den Abbau des lateinischen Suffixes durchmachten (*maleficium* > *Malefiz*, *juramentum*



> *Jurament, instantia* > *Instantz*). Substantive wurden mit deutschen Pluralendungen versehen (*Potentaten*, lat. *potentatus*, abgeleitet von lat. *potens* ‘mächtig’), die entlehnten Verben übernahmen die deutsche Flexion. Im Unterschied dazu behalten manche Fachwörter ihre lateinische Flexion:

[...] *Von Denen Deputirten Herren Inquisitoribus überschikt vndt hernach von Hochgedachter Fraw Gräffin der Hoch Löblichen Königl. Appellations Cammer ob dem Königlichen Prager Schloß Zue Rechtlicher Erkänntnus vndt Informat Urthel gegeben worden. Massen Solches alles in folgendem Verlauff de Proceßu ad Processum Specifice von Zeit vndt Jahr; Auch wann vndt wie die Executiones ergangen mit mehrem Zuebefunden.* (V–2065, fol. 1r)

Unter den Entlehnungen sind Verben lateinischen Ursprungs mit dem in mittelhochdeutscher Zeit entlehnten Suffix französischer Herkunft *-iren* stark vertreten, von denen die meisten im DRW belegt sind, z. B. *repetieren*, *denunzieren*, *konfrontieren*, *procediren* (verfahren), *revocieren* (widerrufen), *examinieren* (untersuchen, prüfen), *verarrestieren*, *observieren* (einhalten, beachten) und viele mehr. Nur einmal wurde so ein Verb mit einem deutschen Präfix versehen (*verarrestiren*), in einem Protokoll kommt ein substantiviertes Partizipium dieses Verbs vor: *Die vier verarrestirten beynebenst seindt arme Weiber.* (V–2065, fol. 23r)

Paarformeln sind eher selten, umfassen bedeutungsgleiche oder -ähnliche Komponenten, z. B. *vorm Ordentlichen Recht vndt Gericht; vor dem Recht vndt Gerichten*; oder *weder der Bößen Thaten vndt Zauberey halber* und andere; im Verhörprotokoll kommt in Repliken der Angeklagten oft die Beteuerungsformel *auf meine Seel vndt Seeligkeit* vor (Heil für den einzelnen Menschen, insbesondere für seine Seele im Jenseits‘, DRW). Außerdem sind antonyme Komponenten in Paarformeln zu finden, z. B. *leben und sterben*:

*Die Daudin ist Meine Lehrmeisterin gewesen, darauff Ich Leben vndt Sterben Will.* (V–2065, fol. 44v)

*Dieße Alle dreÿ Weibsbilder Sagen der Daudin Ins Gesicht, daß Vermög Ihrer bekenntnuß Sie auff die Daudin Leben vndt Sterben Wollen.* (V–2065, fol. 52r)

*Ja, Wier Gestehen Alle dreÿ, daß Wier auff Alles wie die Daudin noch gelebet vndt auff Sie bekennet, Leben vndt Sterben wollen.* (V–2065, fol. 77r)

Im Text kommen auch Rechtsformeln vor, in denen die Komponenten aufgrund logischer bzw. begrifflicher Beziehung verbunden sind, z. B. *Vrthel vndt Recht: Bist du bereith, auff dieße alle, welche dier Jetzt Sein vorgelesen worden, zu Leben, zu Sterben, Vrthel vndt Recht außzustehen?* (V–2065, fol. 86r)

Aus dem Mund des Hexenrichters verlautete beim Verhör folgende Formel: *Sage die Reine Wahrheit, weil Es Leib vndt Leben betreffen thut* (V – 2065, fol. 92r). Die Paarformel *Leib und Leben* ist als Tautologie zu verstehen und bedeutet ‚Leben‘ (Schmidt-Wiegand 2002:224).

In der Formel *getrew vndt gewärtig* wurde die Alliteration festgestellt (*Wo Sie Sonst Ihre gerechtigkeit haben, getrew vndt gewärtig zu Sein*; ‚dienstbereit sein‘, V–2065, fol. 54v) und in der Formel *vnuerdächtig vndt vnpartheiisch* waren beide Komponenten mit dem Präfix *un-* versehen; die Komponenten stehen in logischer Beziehung (*dem Armen So Wohl alß dem reichen, Wer oder Welche eß sey; So Viel mein Verstandt Vermag, Vnuerdächtig vndt Vnpartheyiisch recht Ertheilen*, V–2065, fol. 54v).

Unter den Rechtswörtern finden sich Ausdrücke, die als spezielle Fachwörter in Hexenprozessen bezeichnet werden können, z. B. *in Magia complic* (‚Mittäter bei der Hexerei‘; im DRW nur *Komplize*), *zauberische Person*, *zauberische Kunste und Wyrckungen*, *Hexenkörper* (‚Leichnam einer vermeintlichen Hexe‘, DRW), *Hexenkünste* (‚Kunst der Hexen, mit Hilfe des Teufels Schadenzauber auszuüben‘, DRW), *Hexengesinde* (‚abschätzigste Sammelbezeichnung von Personen, die der Hexerei verdächtigt wurden‘, DRW), *Hexenzusammenkunft* (‚Hexensabbat‘, DRW) usw.

Interessant ist das Wort *Hexenhaus*, das im DRW belegt ist. Dem DRW zufolge wurde so ein in Bamberg besonders für Hexeninquisitinnen errichtetes Gefängnis bezeichnet, in Groß Ullersdorf war das ein Haus einer der Hexerei angeklagten Frau, in dem sich die Frauen angeblich trafen. Auf diese Tatsache reagierte sowohl das DRW im Vorwort als auch Ruth Schmidt-Wiegand, die betont,



dass ältere Fachwörter oft landschaftliche Unterschiede aufweisen (vgl. DRW I/1914:XV; Schmidt-Wiegand 1998a:281).

Die juristische Terminologie ist in den Protokollen aus Groß Ullersdorf dominierend. Sie taucht nicht nur in den Kommentaren des Richters und in seinen Briefen an Gräfin Gall, sondern auch in den Verhörprotokollen reichlich auf, was als Beweis für die Umgestaltung der Aussagen der Angeklagten durch den Richter dienen kann.

## b) Kirche und Religion

Den zweiten Bereich, der in den Hexengerichtsakten vertreten ist, stellen die Kirche und Religion dar. Die Ausdrücke wurden im Kirchenlateinischen Wörterbuch (im Weiteren KLWB) überprüft.

Das Inquisitionsverfahren hängt damit zusammen, dass die Kirche nach einem wirksamen Mittel suchte, um die häretischen Bewegungen zu vernichten, die seit der zweiten Hälfte des 12. Jahrhunderts entstanden waren. Im Jahre 1215 beschloss das vierte Laterankonzil, dass der Inquisitionsprozess als eine Form des Gerichtsverfahrens gegen Personen, die der Ketzerei verdächtigt wurden, eingesetzt werden sollte. Erst unter dem Pontifikat Gregors IX. (1227–1241) wurde die Inquisition errichtet, um gemeinsam mit den bischöflichen Gerichten die Ketzerei zu bekämpfen und zu verurteilen, während die weltlichen Gerichte für die Hinrichtung zuständig waren. Die Verteilung der Kompetenzen in der Verfolgung von Hexen war aber nicht so eindeutig; die Inquisitoren wurden aus den Reihen des Klerus ernannt, z. B. von den Dominikanern. Diese Tatsache implizierte die Existenz des entsprechenden Vokabulars in den Hexenverhörprotokollen, in denen Begriffe aus dem Bereich der kirchlichen Terminologie auftauchen, von denen einige in Latein als Fremdwörter angeführt sind (*Inquisitores*,<sup>4</sup> *Sacrilegium*,<sup>5</sup> auch ohne lateinisches Suffix *Sacrileg*, andere in dem Deutschen angepassten Formen wie *Sakrament*,<sup>6</sup> *des Sakraments* („das heilige Abendmahl“), *Sakrament der heiligen Taufe*, *Hostie*,<sup>7</sup> aber auch lat. *Hostia*, dekliniert im Akkusativ *Hostiam* (*wan ihr der Ehrwürdige Priester die Heyl. Hostiam Auff die Zungen gelegt*, V–2065, fol. 6r), *Kommunion* („das heilige Abendmahl“), *Communikanten* („Kommunionsempfänger“) oder *Sakristei*<sup>8</sup> usw.

Es stellt sich die Frage, ob diese Ausdrücke, die vor Gericht benutzt wurden, den einfachen angeklagten Dorffrauen verständlich waren. Um eine Antwort zu finden, wurde nach deutschen Äquivalenten oder tautologischen Paarformeln mit einer erklärenden Komponente in diesem thematischen Bereich in den Protokollen gesucht. Als Beispiel sei nun das Wort *Hostia/Hostie* kommentiert:

Für die Bezeichnung *Hostie*, die in den Hexenprozessen eine große Rolle spielte, da in Groß Ullersdorf einige der Hexerei angeklagte Frauen beim Stehlen von Hostien bei der Messe in der Kirche erwischt worden sein sollten, erscheint in den Protokollen neben der lateinischen Form *hostia* auch *hostie*, *heylige Hostia*, daneben auch zwei deutsche Bezeichnungen: *Gestehest du, daß dir die Marina Schuchin die heyl. Hostiam zugetragen? vndt du Solch Englisches Himmelbrodt Einem Viech deiner Kuhe zu fressen gegeben?* (V–2065, fol. 49r). Neben der Bezeichnung *Englisches Himmelbrodt* ist auch die Nominalphrase *hochheyliges Himmelbrodt* zu finden. Obwohl diese deutschen Äquivalente in der Region bekannt waren, wurde trotzdem eine lateinische Bezeichnung beim Verhör benutzt.

Im Korpus kommen auch weitere deutsche Ausdrücke aus dem Bereich Kirche vor, oft mit Adjektiven begleitet, z. B. *die heilige Beichte*, *daß hochheylige Abendmahl*, *heylige Tauffe*, *daß geweihte heylige waßer*. Unter den Verben ist – ähnlich wie bei den Rechtswörtern – ein

4 Lat. *inquisitor* ‚Aufsucher verdächtiger Personen, Häscher; Untersuchungsrichter in Glaubenssachen, Inquisitionsrichter‘ (KLWB). Für diejenigen Lexeme, bei denen die Semantisierung aus mehr als einer Varianten besteht, werden weitere Einzelheiten in einer Fußnote angegeben, um die Kompaktheit des Textes nicht zu stören.

5 Lat. *sacrilegium* ‚Kirchenraub, Gottesraub; Entweihung des Heiligen; Verletzung der religiösen Pflichten‘ (KLWB).

6 Lat. *sacramentum* ‚Geldsumme; Eid; Sacrament, Gnadenmittel; Messopfer‘ (KLWB).

7 Lat. *hostia* ‚Opfertier, Schlachtopfer; das Brot, das bei der heiligen Messe verwandelt wird, Hostie‘ (KLWB).

8 Lat. *sacristia*, rechtlich geschützter Raum nahe oder in der Kirche zur Aufbewahrung der Kirchenakten und -gerätschaften‘ (DRW).

beträchtlicher Teil aus dem Lateinischen übernommen und mit dem Suffix *-iren* versehen, wie *ministrieren*<sup>9</sup> (auch im attributiven Gebrauch des Partizips Präsens – *dem Ministrirenden Knaben*), *communicieren*<sup>10</sup> (siehe oben die Ableitung *die Communicanten*), *blasphemieren*<sup>11</sup>. In der Gruppe dieser Wortart sind auch Verben mit deutschen Bestandteilen vertreten, z. B. *nothtauffen* (,eine dringende Taufe vornehmen‘).

Auch Binominale, tautologische Verbindungen, kommen in diesem Bereich vor, obwohl sie eher selten sind, z. B. *Stigma*<sup>12</sup> und *Kennzeichen*; *daß hochwürdige Sacrament deß Sacramentes vndt Abendmahl, Stigmata und Charakteres*<sup>13</sup>, das Wort *Stigma* wurde in der lateinischen Formel im Plural benutzt. Die ursprüngliche Bedeutung erinnert an die Wunden Jesu Christi nach seiner Kreuzigung, später kam das Wort *Stigma* auch in anderen Bedeutungen vor. In den Hexenprozessen wurden *Stigmata* bei der persönlichen Durchsuchung der Angeklagten durch die Ehefrau des Scharfrichters am Körper der Angeklagten als Beweis für die Verbindung mit dem Teufel gesucht.

Im Vergleich zum Rechtswortschatz weist das Vorkommen des Fachvokabulars der Kirche in den Groß-Ullersdorfer Hexengerichtsakten eine nicht so intensive Frequenz auf. Trotzdem kann man eine Charakteristik versuchen. Das Fachvokabular betrifft vor allem die Terminologie der wichtigsten Dienstleistungen der Kirche den Gläubigern gegenüber wie die Taufe oder die Kommunion. Da die lateinische Sprache im katholischen Gottesdienst bis 1962 benutzt wurde, kann man voraussetzen, dass auch die Landbevölkerung viele lateinische Ausdrücke der religiösen Terminologie beherrschte oder mindestens passiv kannte.

### c) Der Bereich der Sexualität und der körperlichen Vereinigung

Wie bereits erwähnt, wurde der Straftatbestand der Hexerei in den 1430er Jahren so definiert, dass er neben schädlichen Zaubersprüchen auch einen Pakt mit dem Teufel und den körperlichen Verkehr mit ihm umfasste, woraus sich der dritte thematische Schwerpunkt des Wortschatzes ergibt.

Der Groß-Ullersdorfer Hexenrichter Boblig schwelgte in seinen Eintragungen zu diesem Thema. Die meisten der verwendeten Wörter sind lateinische Wörter oder Entlehnungen. Wie die zweite kurze Textprobe am Anfang dieses Kapitels bereits andeutete, gehören dazu Begriffe, die den angeblichen körperlichen Kontakt der angeklagten Frauen mit dem Teufel darstellen wie *Membrum* ‚Glied, hier männliches Glied‘, *infusa materia* ‚Sperma‘, *Coitus* ‚Beischlaf‘, *Congressus Carnalis* ‚körperlicher Verkehr‘ oder *Voluptaria Congressio* ‚körperliche Vereinigung aus Wollust‘. Das Verhör von Frauen, die der Hexerei beschuldigt wurden, wurde oft mehrmals wiederholt, bis die Frauen die Tat gestanden, auch wenn dies der Realität widersprach. Die Aussagen wurden in der Regel so umformuliert, dass auf den ersten Blick ersichtlich war, dass die Angeklagten schuldig waren und ihre Tat bereuten. Diese Wörter wurden den angeklagten Frauen in den Mund gelegt. Es war kaum möglich, solche Ausdrücke von einfachen Dorffrauen zu erwarten oder sogar zu hören. Sie waren sicher nicht dazu kompetent, sich auf diese Weise auszudrücken. Die entsprechenden Passagen zeigen deutlich, dass sie vom Richter neu formuliert wurden.

Neben dem lateinischen Ausdruck für männliches Glied *Membrum* wurde in den Verhörprotokollen die familiäre Bezeichnung *Zipfel* oder das neutrale Wort *Glied* benutzt. Der körperliche Verkehr wurde als *Vermischung* bezeichnet. Das Vorhandensein dieser umgangssprachlichen Ausdrücke der Alltagssprache und ihr Auftauchen in einigen Passagen der Hexenverhörprotokolle aus Groß Ullersdorf zeugen davon, dass lateinische Ausdrücke nicht die einzige Möglichkeit bei der Formulierung von Aussagen waren.

Die Ausdrücke in diesem Themenbereich bilden nur einen geringen Teil des Fachvokabulars in den Passagen mit Aussagen der angeklagten Frauen.

9 Lat. *ministrō* ‚bedienen; verschaffen; die heilige Messe lesen und dienen‘ (KLWB).

10 Lat. *commūnicō* ‚die heilige Kommunion empfangen‘ (KLWB).

11 Lat. *blasphēmō* ‚Gotteslästerung aussprechen, Gott lästern, schmähen‘ (KLWB).

12 Lat. *stigma* ‚Mal, Zeichen am Körper des Menschen; Wunde (als Zeichen für eine Verletzung oder als Kampfzeichen); auch Makel (der Sünde)‘ (FmhdWB).

13 Lat. *charactēr* ‚Mal, Bild, Zeichen, Art, Sitte, Gepräge‘ (DWB).

#### d) Weitere Bereiche im Fachvokabular der Hexenverhörprotokolle

Der nächste, sehr kleine Bereich ist der Bereich der Antike oder der christlichen Mythologie, dessen Belege in den Verhörprotokollen fast vereinzelt sind. Als Beispiel sei der Ausdruck *Incubus* ‚der Daraufliegende‘ angeführt, denn sein Vorkommen hängt thematisch mit der Textsorte Hexengerichtsakten zusammen. Antike Vorstellungen sahen im Incubus einen bösen Geist, der sich nachts den Menschen auf die Brust legt und dadurch Alpdrücken hervorruft. Das Christentum verstand unter Incubus einen männlichen Dämon, der besonders mit Hexen Geschlechtsverkehr ausübt. Da der Incubus selbst als zeugungsunfähig galt, konnte er nur solchen Samen weitergeben, den er vorher im Geschlechtsverkehr in der weiblichen Gestalt des Succubus, ‚der Darunterliegende‘, in sich aufgenommen hatte (Wilke 1992:380).

Mit diesen Ausdrücken hängt auch der nächste thematische Bereich zusammen, und zwar der Bereich der suspekten Künste.<sup>14</sup> Die Kirche verurteilte magische Betätigung und später nahmen sich dieser Bestrafung auch die weltlichen Gerichte an. Zu den suspekten und verbotenen Künsten gehörten damals u. a. Zauber, Segen und Wahrsagerei (Schmid 2015:192).

In den Hexenverhörprotokollen kommen aus diesem Bereich die Ausdrücke *Hexe* und *Zauberin* vor. Bereits in der Bibel gibt es Unterschiede zwischen beiden Termini. Die Hexen sollten im Unterschied zu Zauberinnen verbrannt werden, was Zauberinnen nicht betraf.

Die in Hexenverhörprotokollen angeklagten Frauen wurden als *Hexen* (ahd. *hazissa*, *hagzussa*) bezeichnet und der Hexerei angeklagt. Zum zeitgenössischen Hexenbild gehörten Hexenflug und Hexensabbat, Teufelspakt, Teufelsbuhlschaft und Schadenzauber, außerdem auch ein Stigma, denn in den Verhörprotokollen wird angeführt, *es hat Ein Jede Hexe Ein KennZeichen Ahn Ihrem Leibe*. (V–2065, fol. 100v)

Daneben erscheint in den Verhörprotokollen der Ausdruck *Zauberin*. Wenn man vom Verb *zaubern* ausgeht, dann kommt man zur folgenden Bedeutung, mit Hilfe von Pflanzen, Tieren, auch menschlichen Körperteilen, magischen Sprüchen, geweihten oder entweihten Gegenständen jemanden oder etwas auf gute oder böse Weise beeinflussen‘ (Karasová 1988:12). Daraus resultiert, dass es zwischen beiden Ausdrücken aus historischer Sicht wirklich einen semantischen Unterschied gab.

Im untersuchten Korpus zeigte sich jedoch kein Unterschied. Beide Ausdrücke wurden verwechselt, die Bezeichnung *Hexe* dominiert. Boblig fragt beim Verhör: *Woher Weist du Es sonst, daß dieße Weiber zur Schönberg, welche du vor die Vornehmsten genennet hast, Hexen vndt Zauberinnen Sein?* (V–2065, fol. 73r). Auch die Mitteilung [...] *möchten die vorgemelte vornehme Zauberinnen Ihre Boßheit vndt Hexenkünste wiessen* (V–2065, fol. 110r) bestätigt diese Schlussfolgerung.

Und in diesem Sinne informieren auch folgende Textproben, in denen einer dieser Ausdrücke benutzt wurde, obwohl alle Textauszüge auf negative Tätigkeit der Hexen reagieren – im Eid des Scharfrichters in Groß Ullersdorf (1), in zwei Kommentaren vom Richter Boblig (2, 3) und in der Antwort einer Angeklagten auf die Frage, ob sie sich bewusst ist, dass jede Hexe, die den Hexensabbat besucht hat, ein Stigma auf ihrem Körper trägt (4):

1. [...], *daß Ich Soll vndt Wiel Wegen Ettlicher Zauberinnen, die da Auff die Peinliche fragen vndt Schärffe Möchten gezogen werden, Keiner, Weder zu Lieb Weder Leydt, Etwasß übriges zufügen* (fol. 81r).
2. *Der Bartel Groer aber alß Ein befeindter dießer Zauberin Sagt gerichtlich, die Kuhe sey zum Abendt frisch, frühe Aber Todt befunden worden*. Die Aussage reagiert auf den Verhör der angeklagten Dorothea Groerin (fol. 35v–36r).
3. *Es were von den Hexen der Pixenschieffter außß Vllerßdorff in de Rechten Armb geschossen worden* (fol. 79v),

14 Künste, die im halbdunklen Zwielight praktiziert wurden (Zauberei, Alchimie und Mantik), bezeichnet man als suspekte oder verbotene Künste (vgl. Schmid 2015:192), wobei der Begriff *kunst* (ahd., mhd. *kunst*) auf die ursprüngliche Bedeutung des Wortes (‚Wissen, Weisheit, Kenntnis‘) verweist, die sich von der Bedeutung des Verbs *können* (‚geistig vermögen, wissen, kennen, verstehen‘) ableitete (vgl. Kluge 2002:547).

4. *Ja, Es hat Ein Jede Hexe Ein gewisses Zeichen An Ihrem Leibe. Allein Ich habe nur der Davidin, der Groerin vndt der Müllerin KennZeichen gesehen, der Andern aber nicht. Daß Ein Jede Hexe ein Zeichen habe, Solches Hat Mier Mein Geist, der Zippel Merten, gesagt* (fol. 86v).

Die Analysen der Hexenverhörprotokolle stehen am Anfang, in einem weiteren Schritt wird die Semantik beider Wörter präzisiert, um festzustellen, ob damals beide Ausdrücke wirklich bedeutungsidentisch waren.

Ein weiterer für diesen Bereich typischer Ausdruck war das Wort *Satan* (*Der gottlose, höllische Sathan; der boße Geist, der Sathan*). In der Zeit der Hexenverfolgung war jede sexuelle Handlung verboten, es sei denn, es handelte sich um ein richtig verheiratetes Paar. Daher ist davon auszugehen, dass Erzählungen über einen Pakt der Frau mit dem Satan und seinen Dämonen als Anlass zur Einschätzung der Zeitgenossen dienten und zum Zweck der kriminellen Unzucht oder des Ehebruchs benutzt wurden.

Auch die binomischen *Imprecationes undt vermaledeyungen* ‚Verfluchung‘ lassen sich in diesen Themenbereich einordnen, da Flüche eng mit der Magie verbunden waren. Eine wenigstens kleine Vertretung dieses thematischen Bereichs in dem Wortschatz der Ullersdorfer Protokolle kann man aus der Sicht des Anklagegrundes erwarten.

Der letzte Bereich, dem ein Teil des Fachwortschatzes zugeordnet werden kann, ist der akademische Wortschatz. Lexikalische Vertreter dieses Themenbereichs finden sich vor allem in Bobligs Kommentaren und seinen Briefen an die Gräfin Gall. Es handelt sich um eher neutrale Ausdrücke ohne starke thematische Richtung, die in verschiedenen Textsorten verwendet werden und wie die Sprachmittel gebildeter Benutzer klingen, z. B. *Relation* ‚Bericht‘, *Partikularitäten* ‚Teile‘, *vor einem Discurs* ‚vor einer gelehrten Argumentation/Fachgespräch/Erklärung‘, *ein Universale* ‚Universalie‘, *Formalia* ‚Förmlichkeiten‘ usw. Dieser Gruppe kann man auch manche lateinische Ausdrücke zuordnen wie z. B. *vocabulum speciale* ‚besondere Benennung‘, *vom* [!] *Interrogatio deflectiret* ‚von der Frage abweicht‘, *Notandum* ‚Notiz, Merkhilfe‘, *Juxta Opinionem* ‚der Vermutung zufolge‘ usw. Ähnlich wie in den meisten charakterisierten Themenbereichen sind auch in diesem entlehnte lateinische Verben vertreten, die mit dem Suffix *-iren* versehen sind, beispielsweise *observiren* ‚einhalten, beachten‘; *concludiren* ‚etw. (eine Rede) abschließen, zusammenfassen‘; *communiciren*, *disponiren*, *referiren*, *syllabisiren* ‚Buchstaben zu Silben zusammensetzen und aussprechen‘. In diesem Bereich erscheinen auch binominale Verbindungen wie *vorlesen undt publiciren*; *tractiren vndt speisen* usw.

## 7.2 Gliederung des Fachvokabulars nach der Herkunft

Wie schon die bisherige Darstellung der Themen gezeigt hat, ist die Symbiose von Latein und Deutsch vor allem für den Bereich der Rechtssprache charakteristisch. Das gleiche Merkmal gilt auch für die Rechtssprache in den Hexenverhörprotokollen, allerdings in verschiedenen Teilen mit unterschiedlicher Intensität.

- a. Lateinische Wörter kommen in allen Teilen des Hexenverhörprotokolls vor, am meisten in Bobligs Berichten und Kommentaren. Damit belegte Boblig, dass er als Jurist den juristischen Stil zu benutzen weiß (z. B. *in Terminis terminantibus* ‚Kündigungstermin‘, *in Subsidiu Juris* ‚mit Hilfe des Gesetzes‘, *probabiliter* ‚wahrscheinlich‘).
- b. Lateinische Entlehnungen sind ganz geläufig in allen Einträgen der Hexenverhörprotokolle. Es handelte sich um viele dem Deutschen angepasste Formen. Unter dem lateinischen Einfluss strömten ins deutsche Fachvokabular viele neue Lexeme und haben auf diese Art und Weise die deutsche Sprache bereichert.
- c. Deutsche Wörter erscheinen als Termini eher seltener, obwohl sie einen festen Bestandteil der Paarformeln bilden und zum Verständnis lateinischer Termini einen bedeutenden Beitrag leisten (*vorlesen vndt publiciren*; *berichtiget vndt denunciiret*; *benennen oder denunciren*).

### 7.3 Die Gliederung des Rechtsvokabulars nach der Typologie der Rechtswörter

In den allen Teilen der Hexengerichtsakten wurden Rechtswörter im engeren Sinne gebraucht wie *Inquisitor*, *Richter*, *Jurisdiction*. Die meisten Ausdrücke sind aber Rechtswörter im weiteren Sinne, die in mehreren Fächern benutzt werden können. Nur wenige Termini sind spezifische Fachausdrücke, die nur in einem Bereich zu verwenden waren. Interessant sind vor allem diejenigen Ausdrücke, die mit der „Hexenterminologie“ zusammenhängen (*Hexe*, *Hexerei*, *Hexenprozess*, *Hexenzusammenkunft*, *Hexengesinde*, *Haubthexen*, *Hexenbilder*, *Hexenschaden*, *Hexengesünde*, *Hexenzusammenkunft*, *Zauberei*, *Zauberwerk*, *zauberische Kunst* vndt *Würckungen* usw.).

Auch andere Nichtrechtswörter spielten in den Hexengerichtsakten eine bedeutende Rolle, beispielsweise das Wort *Stigma*, das als Ausdruck aus der Kirchengeschichte stammt. Im Hexenprozess entwickelte sich dieser Ausdruck zu einem wichtigen Rechtswort, das den Kontakt mit dem Teufel belegen sollte, denn die Stigmata wurden angeblich auf dem Leib der Frauen von dem Teufel verursacht.

## 8. Fazit

Wie erwähnt, handelt es sich um die Ergebnisse der ersten Forschungsphase zum Wortschatz der Hexengerichtsakten, in der etwa ein Fünftel aller transliterierten Protokolle analysiert wurde. Die Überschneidung der durch die Fachwörter dargestellten Rechtssprache mit den Ausdrücken der Allgemeinsprache, aber auch mit den textsortenspezifischen Fachwörtern, ist eines der wichtigsten identifizierten Merkmale der Sprache der Groß-Ullersdorfer Hexenverhörprotokolle.

Bei den realisierten Analysen wurde das ‚Deutsche Rechtswörterbuch‘ ein unentbehrliches Hilfsmittel, in dem die meisten Rechtswörter im engeren und viele Rechtswörter im weiteren Sinne sowie manche ursprüngliche Nichtrechtswörter, aus denen sich in verschiedenen Rechtstextsorten Rechtswörter entwickelten, überprüft wurden. Fachwörter nicht nur aus dem Bereich des Rechts, sondern auch aus dem Bereich Kirche und Religion, stellen Sachverhalte in den Hexenverhörprotokollen präzise und eindeutig dar.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung erlauben nicht, den Schlussfolgerungen von Hans Ulrich Schmid zuzustimmen, der zu den folgenden Resultaten gekommen ist: „Die rechtssprachliche Lexik ist von Anfang an weitgehend frei von Latinismen, und das auch im Spätmittelalter, als in zunehmendem Maße römisches Recht rezipiert wurde; Hauptquelle der historischen Rechtsterminologie war und blieb die Allgemeinsprache.“ Die Groß-Ullersdorfer Hexengerichtsprotokolle zeigen in dieser Hinsicht eine andere Realität.

Gleichzeitig konnte bestätigt werden, dass die Verwendung der lateinischen Ausdrücke, lateinischen Entlehnungen und der für die akademische Bevölkerungsschicht typischen Wörter, die sich in den Aussagen der verhörten Frauen finden, ganz sicher auf die Umformulierungen des Hexenrichters Boblig oder seines Schreibers zurückzuführen sind.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur:

#### Quellen:

Knihovna Národního muzea (KNM) Praha [Bibliothek des Nationalmuseums Prag], Bestand Hexenprotokolle in Groß Ullersdorf (HPr), Manuskript, Sign. V–2065.

Státní okresní archiv Olomouc [Staatliches Kreisarchiv Olomouc], Bestand Archiv der Stadt Olomouc (AMO), Bücher, Sign. 188, 196.

#### Editionen von Quellen:

*Constitutio Criminalis Carolina. Die peinliche Gerichtsordnung Kaiser Karls V. und des Heiligen Römischen Reichs von 1532.* Herausgegeben von Friedrich-Christian SCHROEDER. Stuttgart 2000.



Heinrich Kramer / Henricus Institoris: *Hexenhammer*. Zugänglich unter: <http://www.koeblergerhard.de/Fontes/HexenhammerSprenger1923.pdf> [12.05.2013].

*Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luthers*. Berlin; Altenburg 1990.

Cosmas von Prag: *Die Chronik Böhmens*. Vorbereitet für die Veröffentlichung durch Karel HRDINA, versehen mit einer Einleitung und einem Register. Praha 1950.

### Sekundärliteratur:

BEHRINGER, Wolfgang (1989): Erträge und Perspektiven der Hexenforschung. In: *Historische Zeitschrift* 249, S. 619–640.

BUSSE, Dietrich (2000): Textsorten des Bereichs Rechtswesen und Justiz. In: ANTONS Gerd / BRINKER, Klaus / HEINEMANN, Wolfgang / SAGER Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft). Berlin; New York, S. 658–675.

BUSSMANN, Hadumod (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart.

DINZELBACHER, Peter (1992, Hrsg.): *Sachwörterbuch der Mediävistik*. Stuttgart.

DRW = *Deutsches Rechtswörterbuch. Wörterbuch der älteren deutschen Rechtssprache*. Zugänglich unter: <http://drw-www.adw.uni-heidelberg.de/drw/> [12.12.2024].

DÜCKER, Lisa (2020): Die Majuskelsetzung in der Genitivphrase in der Frühen Neuzeit. In: SZCZEPANIAK, Renata / DÜCKER, Lisa / HARTMANN, Stefan (Hrsg.): *Hexenverhörprotokolle als sprachhistorisches Korpus. Fallstudien zur Erschließung der frühneuzeitlichen Schriftsprache*. Berlin; Boston, S. 145–176.

DÜCKER, Lisa / HARTMANN, Stefan / SZCZEPANIAK, Renata (2020): Satzinterne Großschreibung von Substantiven und Substantivierungen in Hexenverhörprotokollen. In: SZCZEPANIAK, Renata / DÜCKER, Lisa / HARTMANN, Stefan (Hrsg.): *Hexenverhörprotokolle als sprachhistorisches Korpus. Fallstudien zur Erschließung der frühneuzeitlichen Schriftsprache*. Berlin; Boston, S. 113–144.

DWB = *Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm*. Zugänglich unter: <https://woerterbuch-netz.de/?sigle=DWB&lemid=A00001> [12.12.2024]

DWDS = *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Zugänglich unter: <https://www.dwds.de/d/wb-dwdswb/> [08.12.2024].

FISCHER, Hanna (2020): Diskursmodus und Tempusformen. In: SZCZEPANIAK, Renata / DÜCKER, Lisa / HARTMANN, Stefan (Hrsg.): *Hexenverhörprotokolle als sprachhistorisches Korpus. Fallstudien zur Erschließung der frühneuzeitlichen Schriftsprache*. Berlin; Boston, S. 211–237.

FrnhdWB = *Frühneuhochdeutsches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Zugänglich unter: <https://fwb-online.de/> [12.12.2024].

GEBAUER, Jan (1903): *Slovník staročeský*. Díl I (A – J). Praha.

HAAGE, Bernhard Dieter / WEGNER, Wolfgang (2007): *Deutsche Fachliteratur der Artes in Mittelalter und Früher Neuzeit*. Unter Mitarbeit von Gundolf KEIL und Helga HAAGE-NABER. Berlin.

HABERMANN, Mechthild (2001): *Deutsche Fachtexte der frühen Neuzeit. Naturkundlichmedizinische Wissensvermittlung im Spannungsfeld von Latein und Volkssprache*. Berlin; New York.

KARASOVÁ, Markéta (1988): Hexenprozesse in den Ländern der böhmischen Krone. In: *Bohemia* 29, S. 1–14.

KLUGE, Friedrich (1989): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 22., völlig neu bearbeitete Auflage von Elmar SEEBOLD. Berlin; New York.

KLWB = SCHMID, Joseph (1926): *Kirchenlateinisches Wörterbuch*. Limburg an der Lahn.

KREUZ, Petr (2005): Čarodějnické procesy a právo. In: FRANCEK, Jindřich: *Čarodějnické příběhy*. Praha; Lito-myšl, S. 5–30. Auch online zugänglich unter: <http://friedo.szm.sk.kreuz-witschhunt-all> [12.12.2024].

MACHA, Jürgen (1991): Kölner Turmbücher. Schreibsprachwandel in einer seriellen Quelle der Frühen Neuzeit. In: *Zeitschrift für deutsche Philologie* 110, S. 36–59.

MACHA, Jürgen (1992): Anmerkungen zur Schreibsprache eines Kölner „Hexenprothocolls“ aus der Mitte des 17. Jahrhunderts. In: *Rheinische Vierteljahrsblätter* 56, S. 325–332.

MACHA, Jürgen (2003a): Regionalität und Syntax: Redewiedergabe in frühneuhochdeutschen Verhörprotokollen. In: BERTHELE, Raphael et al. (Hrsg.): *Die deutsche Schriftsprache und die Regionen. Entstehungsgeschichtliche Fragen in neuer Sicht*. (= *Studia Linguistica Germanistica* 65) Berlin; New York, S. 181–202.

MACHA, Jürgen (2003b): Unvollendetes zu ‘afiniten Konstruktionen’: Diachronische Skizzen zu einer Erscheinung der Kanzleisyntax. In: *Niederdeutsches Wort* 43, S. 25–36.



- MACHA, Jürgen (2004): STEelen habe er Redlich helffen Aber nit Morden... Redewiedergabe in Egerer (und anderen) Verhörprotokollen. In: BOK, Václav / BEHR, Hans-Joachim (Hrsg.): *Deutsche Literatur des Mittelalters in und über Böhmen II. Tagung in České Budějovice / Budweis*. Hamburg, S. 279–291.
- MACHA, Jürgen (2005): Redewiedergabe in Verhörprotokollen und der Hintergrund gesprochener Sprache. In: KRÄMER-NEUBERT, Sabine / WOLF, Norbert Richard (Hrsg.): *Bayerische Dialektologie. Akten der Internationalen Dialektologischen Konferenz 26.–28. Februar 2002*. Heidelberg, S. 171–178.
- MACHA, Jürgen / TOPALOVIĆ, Elvira / HILLE, Iris / NOLTING, Uta / WILKE, Anja (2005): *Deutsche Kanzleisprache in Hexenverhörprotokollen der Frühen Neuzeit*. Bd. 1: Auswahledition. Bd. 2: Kommentierte Auswahlbibliographie zur regionalen Hexenforschung. Berlin; New York.
- MEYERS = *Meyers Großes Konversationslexikon. Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens*. Bd. 9. Leipzig; Wien 1908.
- MIHM, Arend (1995): Die Textsorte Gerichtsprotokoll im Spätmittelalter und ihr Zeugniswert für die Geschichte der gesprochenen Sprache. In: BRANDT, Gisela (Hrsg.): *Historische Soziolinguistik des Deutschen II. Sprachgebrauch in soziefunktionalen Gruppen und in Textsorten. Internationale Fachtagung Frankfurt/Oder 12.–14. 9. 1994*. Stuttgart, S. 21–57.
- NEUBAUEROVÁ, Michaela / POLÁCH, Drahomír (2010): *Zpráva o nevíře / Raport o niewierze / Die Nachricht vom Unglaube*. Šumperk.
- NOLTING, Uta (2002): Jch habe nein toueren gelernet. Mindener Hexenverhörprotokolle von 1614. Zum Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Verhörmitschriften. In: *Niederdeutsches Wort* 42, S. 55–116.
- NOWAK, Jessica (2020): „Sagt sie, daß sie Niemand verfiehrt.“ Zur satzinternen Großschreibung von Demonstrativa. In: SZCZEPANIAK, Renata / DÜCKER, Lisa / HARTMANN, Stefan (Hrsg.): *Hexenverhörprotokolle als sprachhistorisches Korpus. Fallstudien zur Erschließung der frühneuzeitlichen Schriftsprache*. Berlin; Boston, S. 81–112.
- RAMGE, Hans (1999): Dialoge im Rechtsprotokoll. Ein Wetzlarer Erbstreit a. 1309 und die Entstehung einer neuen Textsorte. In: JUCKER, Andreas H. / FRITZ, Gerd / LEBSANFT, Franz (Hrsg.): *Historical Dialogue Analysis*. Amsterdam; Philadelphia, S. 371–398.
- REICHMANN, Oskar / WEGERA, Klaus-Peter (Hrsg.) (1988): *Frühneuhochdeutsches Lesebuch*. Tübingen.
- REICHMANN, Oskar / WEGERA, Klaus-Peter (Hrsg.) (1993): *Frühneuhochdeutsche Grammatik*. Tübingen.
- REINA, Javier Caro / ENGEL, Eric (2020): Worttrennung am Zeilenende in frühneuzeitlichen Hexenverhörprotokollen. In: SZCZEPANIAK, Renata / DÜCKER, Lisa / HARTMANN, Stefan (Hrsg.): *Hexenverhörprotokolle als sprachhistorisches Korpus. Fallstudien zur Erschließung der frühneuzeitlichen Schriftsprache*. Berlin; Boston, S. 49 – 80.
- RUMMEL, Walter / VOLTMER, Rita (2008): *Hexen und Hexenverfolgung in der Frühen Neuzeit*. Darmstadt.
- SCHMID, Hans Ulrich (2015): *Historische deutsche Fachsprachen. Von den Anfängen bis zum Beginn der Neuzeit. Eine Einführung*. Berlin.
- SCHMIDT-WIEGAND, Ruth (1977): Eid und Gelöbniß, Formel und Formular im mittelalterlichen Recht. In: CLASSEN, Peter (Hrsg.): *Recht und Schrift im Mittelalter*. Sigmaringen, S. 55–90.
- SCHMIDT-WIEGAND, Ruth (1984): Paarformeln. In: ERLER, Adalbert / KAUFMANN, Ekkehard (Hrsg.): *Handbuch zur deutschen Rechtsgeschichte*. Bd. 3. Berlin, Sp. 1387–1399.
- SCHMIDT-WIEGAND, Ruth (1990): Rechtssprache. In: ERLER, Adalbert (Hrsg.): *Handwörterbuch zur deutschen Rechtsgeschichte*. Bd. 4. Berlin, Sp. 344–360.
- SCHMIDT-WIEGAND, Ruth (1998a): Anwendungsmöglichkeiten und bisherige Anwendung von philologisch-historischen Methoden bei der Erforschung der älteren Rechtssprache. In: HOFFMANN, Lothar / KALVERKÄMPER, Hartwig / WIEGAND, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Bd. 1. Berlin; New York, S. 277–283.
- SCHMIDT-WIEGAND, Ruth (1998b): Sprachgeschichte und Rechtsgeschichte seit dem Ausgang des Mittelalters. In: BESCH, Werner / BETTEN, Anne / REICHMANN, Oskar / SONDEREGGER, Stefan (Hrsg.): *Sprachgeschichte*. Bd. 1. Berlin; New York, S. 87–96.
- SCHMIDT-WIEGAND, Ruth (1999): Rechtssprache im Althochdeutschen und ihre Erforschung: eine Übersicht. In: HOFFMANN, Lothar / KALVERKÄMPER, Hartwig / WIEGAND, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Bd. 2. Berlin; New York, S. 2309–2319.
- SCHMIDT-WIEGAND, Ruth (2002): *Deutsche Rechtsregeln und Rechtssprichwörter. Ein Lexikon*. München.
- SCHMIDT-WIEGAND, Ruth (2003): Rechtsbücher als Ausdruck pragmatischer Schriftlichkeit. Eine Bilanz.

- In: *Frühmittelalterliche Studien. Jahrbuch des Instituts für Frühmittelalterforschung der Universität Münster*. Bd. 37, S. 435–475.
- SCHMUCK, Mirjan (2020): Pragmatische Funktionen des Personennamenartikels in Hexenverhörprotokollen. In: SZCZEPANIAK, Renata / DÜCKER, Lisa / HARTMANN, Stefan (Hrsg.): *Hexenverhörprotokolle als sprachhistorisches Korpus. Fallstudien zur Erschließung der frühneuzeitlichen Schriftsprache*. Berlin; Boston, S. 239–267.
- SEIBICKE, Wilfried (2003): Fachsprachen in historischer Entwicklung. In: BESCH, Werner / BETTEN, Anne / REICHMANN, Oskar / SONDEREGGER, Stefan (Hrsg.): *Sprachgeschichte*. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin; New York, S. 2378–2391.
- SPÁČILOVÁ, Libuše (2013): Linguistische Untersuchung der nordmährischen Hexenverhörprotokolle aus dem letzten Viertel des 17. Jahrhunderts. In: *brücken*. Neue Folge 21, 1–2, S. 37–58.
- ŠINDELÁŘ, Bedřich (1986): *Hon na čarodějnice. Západní a střední Evropa v 16.–17. století*. [Hexenjagd. West- und Mitteleuropa im 16. und 17. Jahrhundert.] Praha.
- SZCZEPANIAK, Renata / DÜCKER, Lisa / HARTMANN, Stefan (Hrsg.) (2020): *Hexenverhörprotokolle als sprachhistorisches Korpus. Fallstudien zur Erschließung der frühneuzeitlichen Schriftsprache*. Berlin; Boston.
- TOPALOVIĆ, Elvira (2003): Zwischen Nähe und Distanz. Vertextungstraditionen im Osnabrück der frühen Neuzeit. In: *Niederdeutsches Wort* 43, S. 53–83.
- TOPALOVIĆ, Elvira (2004): „Ick kike in die Stern vndt versake Gott den herrn“. Versprachlichung des Teufelspaktes in westfälischen Verhörprotokollen des 16./17. Jahrhunderts. In: *Jahrbuch der Augustin Wibbelt-Gesellschaft* 20, S. 69–86.
- TOPALOVIĆ, Elvira (2007): O du herzlicher schaz wie geschicht meinem herz. In: *Der Deutschunterricht* 3, S. 29–40.
- TOPALOVIĆ, Elvira / HILLE, Iris (o. J.): *Perspektivierung von Wirklichkeit(en) im Hexenprozess*. In: *historicum.net*. Zugänglich unter: <http://www.historicum.net/themen/hexenforschung/thementexte/unterrichtsmaterialien/hille/> [12.05.2013].
- VOLTMER, Rita (2020): Die Entzifferung der Gattung „Hexenprozessakte“. Anmerkungen aus historischer Perspektive. In: SZCZEPANIAK, Renata / DÜCKER, Lisa / HARTMANN, Stefan (Hrsg.): *Hexenverhörprotokolle als sprachhistorisches Korpus. Fallstudien zur Erschließung der frühneuzeitlichen Schriftsprache*. Berlin; Boston, S. 13–48.
- WERTH, Alexander (2020): Klisen in frühneuzeitlichen Hexenverhörprotokollen. In: SZCZEPANIAK, Renata / DÜCKER, Lisa / HARTMANN, Stefan (Hrsg.): *Hexenverhörprotokolle als sprachhistorisches Korpus. Fallstudien zur Erschließung der frühneuzeitlichen Schriftsprache*. Berlin; Boston, S. 177–210.
- WILKE, Anja (2006): *Redewiedergabe in frühneuzeitlichen Hexenprozessakten. Ein Beitrag zur Geschichte der Modusverwendung im Deutschen*. Berlin; New York.



# Linguistischer Fachwortschatz in der Allgemeinsprache

Claudia WICH-REIF

## Abstract

Linguistic Language for Special Purposes in Common Language

In everyday exchange about speaking and language, time and again specialised linguistic vocabulary is used. It is noticeable that terms relating to (the German) language are used very confidently without any obvious need for selection or further reflection. In this essay, it is investigated which terms are used to refer to domains of the use of the German language in the horizontal (space) as well as in the vertical (speech situation) and for certain styles on the basis of a sufficient amount of evidences in their contexts with special regard to the conditions of their use. These are interpreted and their relations to each other are analyzed in present-day language, supplemented by a historical dimension.

**Keywords:** Lexicology, newspaper language, language for special purposes, general language

**ORCID:** 0000-0002-1434-9604

**Contact:** University of Bonn, claudia.wich-reif@uni-bonn.de

**DOI:** 10.15452/StudiaGermanistica.2024.35.0006

## 1. Einleitung

Im alltäglichen Austausch über Sprechen und Sprache wird Wortschatz verwendet, der als linguistischer Fachwortschatz klassifiziert werden kann. Es fällt auf, dass Begriffe, die die (deutsche) Sprache betreffen, sehr sicher gebraucht werden, ohne dass offensichtlich selektiert bzw. darüber reflektiert werden muss. So wird aus der Vielzahl der Begriffe für ‚Standardsprache‘ genau der verwendet, der am wenigsten eindeutig ist, nämlich *Hochdeutsch* „Aber auch nach fast einem halben Jahrhundert am Rhein spricht sie hochdeutsch. [Die Zeit, 09.12.2012 (online) via DWDS]. *Hochdeutsch* ist polysem, indem das Wort die Standardsprache meinen, sich aber auch auf den mittel- bzw. oberdeutschen Raum als Dialektraum beziehen kann und damit auf Regionen, in denen noch sehr dialektnah gesprochen wird. Ferner werden Lexeme verwendet, die fachlich klingen, aber in der Fachwissenschaft unterschiedlich definiert und zum Teil vage bzw. für Unterschiedliches gebraucht werden, so *Umgangssprache*, *Slang* und *Jargon* (*Was sowieso nicht lange auf sich warten ließe, ist ein eigener Slang*. [Süddeutsche Zeitung, 16.03.2002 via DWDS]; *Dazu stehen Texte in einem grauenvollen Kauderwelsch aus Deutsch und englisch-amerikanischem Slang*. [Die Welt, 21.06.1999 via DWDS].

Beim linguistischen Fachwortschatz zur sprachlichen Variation sind Bezeichnungen für die Horizontale (Raum; vgl. dazu z. B. Lameli 2019) und die Vertikale (Sprechlagen; vgl. dazu z. B. Kehrein

2019) zu unterscheiden, zudem Bezeichnungen für unterschiedliche (Sprech-)Stile. *Hochdeutsch* meint in der älteren Bedeutung die Dialektverbände südlich der Speyerer Linie (*Alemannisch, Bairisch, Ostfränkisch*), bezieht sich also auf die Horizontale. In der jüngeren Bedeutung ist es ein Synonym für *Standarddeutsch* und meint damit die Sprechlage, die der geschriebenen Standardsprache entspricht und frei von räumlichen Merkmalen ist.<sup>1</sup> Die im vorausgehenden Abschnitt angeführten Belege für *Slang* lassen sich den beiden Bedeutungen zuordnen, die das DWDS nennt: Beleg aus der ‚Süddeutschen Zeitung‘ (SZ) ‚Ausdrucksweise bestimmter sozialer und beruflicher Gruppen‘, Beleg aus der ‚Welt‘ ‚nachlässige, oft fehlerhafte Umgangssprache, besonders im Englischen‘; die zweite Bedeutung ist mit dem Symptomwert *abwertend* markiert.<sup>2</sup> In der SZ wird das Lexem *Slang* im Sinne einer linguistischen Kategorisierung verwendet; ein fachsprachliches Pendant wäre (*Sprech-*)*Stil*.<sup>3</sup> Exemplarisch für die Auseinandersetzung mit ‚Erscheinungsformen der deutschen Sprache‘ (Steger 1988: 289) sei ebendiese Studie genannt: Steger legt ein Modell zur Systematisierung vor, das sich an den Dimensionen *funktional-zweckhafte Leistung, soziale Reichweite* und *historischer Zeitpunkt* orientiert und nur dann funktionieren kann, wenn bestimmte Termini ein größeres Gewicht als andere bekommen, manche ausgeschlossen werden (ebd.: 313). Die Empfehlung, Klarheit und Abgrenzung durch Mehrworttermini zu schaffen – wie ‚dialektale Alltagssprache‘, ‚regionale Alltagssprache‘, ‚Standardalltagssprache‘, ‚dialektale Gruppen[alltags]sprache‘, ‚dialektale Familien[alltags]sprache‘, ‚regionale Studenten[alltags]sprache‘, ‚Standard-Frauensprache‘, ‚dialektale Literatursprache‘ (ebd.: 313 f.) – wurde im wissenschaftlichen Diskurs nicht aufgegriffen; für Nicht-Linguistinnen und -Linguisten ist sie m. E. aus den oben genannten Gründen keine Option.

Während es viele Studien zu Fragen von Fach(sprach)lichkeit und Fachlichkeitsgraden (z. B. Schmidt 2003; Roelcke 2018; Vaňkova 2018; Roelcke 2020; Roelcke 2024), zur sprachlichen und textlichen Gestaltung von Fachtexten (z. B. Brommer 2018; Pappert 2024), zum Fachwortschatz (z. B. Schmidt-Wiegand 1999) und zur Vermittlung von Fachsprache insbesondere im Deutsch als Fremdsprache-/Deutsch als Zweitsprache-Unterricht gibt (z. B. Fandrych/Thurmair 2011; Meißner 2024; Pappert 2024), liegen wenige Studien dazu vor, wie Fachliches über das Fach hinaus in einer breiteren Öffentlichkeit kommuniziert wird (z. B. Ehlich 1999, der einen Fokus auf das Deutsche als Wissenschaftssprache legt). Dies soll im vorliegenden Beitrag anhand eines Korpus, das auch Zeitungen enthält (Deutsches Referenzkorpus (DeReKo), Archiv der geschriebenen Sprache), untersucht werden. Das Format *Zeitung* wird immer weniger konsultiert, die Pressetextsorten, die charakteristisch für Zeitungen sind, werden aber über andere Kanäle rezipiert und sind inhaltlich wie sprachlich weiterhin hoch relevant. Da täglich verfasst, spiegeln sie aktuellen Sprachgebrauch wider und tragen den sich verändernden gesellschaftlichen Verhältnissen Rechnung (vgl. Eichinger 2019: 36). Sie enthalten Fachwortschatz unterschiedlicher Domänen (vgl. ebd.: 39–42) und sie stehen bei der Auswertung der Belege im Zentrum des Interesses. Um verstehen zu können, warum manche Fachtermini besonders frequent, andere vernachlässigbar sind, und auch um den Gebrauch spezifischer Termini zu erfassen, die noch nicht in Wörterbücher eingegangen sind,<sup>4</sup> wird zudem ein historisches Korpus, das Zeitungen enthält, in die Untersuchung mit einbezogen (Deutsches Textarchiv mit Erweiterungen (DTAE)).

Im folgenden Kapitel (2) werden die wesentlichen Charakteristika für linguistischen Fachwortschatz und seinen Gebrauch in der Allgemeinsprache vorgestellt (2.1) und Möglichkeiten der Klassifizierung bzw. Typisierung (2.2) dargestellt. In Kapitel 3 geht es, mit dem Fokus auf den Bezeichnungen für unterschiedliche Formen von Sprachvariation, um Fachliches in der nichtfachlichen

1 Wobei es in den Ländern mit Deutsch als Amtssprache kodifizierte Standardvarianten gibt (vgl. dazu z. B. Ammon u. a. 2016).

2 Zur Differenzierung zwischen horizontalen und vertikalen Varietäten und Stilen vgl. z. B. WICH-REIF (2022: 64–68); zur Relation der Standardsprache zu anderen Varietäten vgl. WICH-REIF (2022: 63, mit weiterweisender Literatur).

3 Auf die begriffliche Vielfalt für die Bezeichnung von Sprache in sozialen Gruppen weist z. B. Siebold (2018: 110f.) hin. Er nennt exemplarisch neben *Slang Gruppensprache, Sondersprache, Jargon, Domänensprache, Szenesprache, Argot, Jugendsprache* und *Soldatensprache*.

4 Zur Rolle der Zeitung als ‚Verbreiterin von Fremd- und Fachwörtern, von regionalen und dialektalen Wörtern und Ausdrücken‘ (Theobald 2012: 89); vgl. auch Vaňková (2019: 49).

Kommunikation, und zwar in Zeitungsartikeln. Dabei liegt der Schwerpunkt nicht auf Artikeln, in denen sprachliche Variation zum Thema gemacht worden ist. In Kapitel 3.1.1 wird das Korpus für den empirischen Teil des Beitrags (3.2) vorgestellt, Kapitel 3.1.2 behandelt Methodisches. In Kapitel 4 erfolgt die Aus- und Bewertung der Korpusdaten. In Kapitel 5 wird ein Fazit gezogen.

## 2. Linguistischer Fachwortschatz und sein Gebrauch in der Allgemeinsprache

Im linguistischen Fachwortschatz gibt es viele Lexeme, die klein- und großräumige Sprachareale bezeichnen. Höher frequent sind in den beiden Korpora nur *Platt* bzw. *Plattdeutsch*<sup>5</sup> und *Niederdeutsch* sowie *Berlinerisch* bzw. *Berlinisch* (siehe K. 5). Für die unterschiedlichen Sprechlagen, aus denen viele Sprecherinnen und Sprecher zumindest diglossisch sind, d. h. über die Kompetenz verfügen, eine standardfernere und eine standardnähere Varietät zu sprechen, haben sich die Termini *Dialekt* (*Basis-* bzw. *Regionaldialekt*), *Regiolekt*<sup>6</sup> (*unterer* bzw. *mittlerer Regiolekt*, *Regionalakzent*) und *Standardvarietät* (*Kolloquialstandard* bzw. *im Standard geschult*) etabliert. In der Allgemeinsprache wird für die Standardvarietät mit einer gewissen Konsequenz der Terminus *Hochdeutsch* gewählt, der durch unterschiedliche Adjektive näher charakterisiert wird (z. B. *besseres*, *schlechteres*, *verwaschenes*), das in Opposition zu *Mundart* bzw. *Dialekt* steht (*unechte/r*, *zivilisierte/r*, *entschärftel/r*) (vgl. dazu z. B. Lenz 2003; Kehrein 2012). Einige der Begrifflichkeiten werden gebraucht, um Begrifflichkeiten und Oppositionen, die in der Fach- wie in der Allgemeinsprache gebraucht werden, zu beschreiben (siehe K. 2.1). Für die geschriebene Standardsprache haben sich je nach wissenschaftlicher Tradition und Teildisziplin mehrere Termini etabliert, neben *Standardsprache* u. a. *Literatursprache*, *Standardvarietät* und *Hochsprache*; zum Teil wird dafür auch in der wissenschaftlichen Forschungsliteratur der Begriff *Hochdeutsch* verwendet. (*Sprech-*) *Stile* beziehen sich auf Formen der sprachlichen Variation, die in spezifischen sozialen Gruppen verwendet werden und auf der Standardsprache als Basisvarietät beruhen, Fachsprachen, Gruppensprachen wie *Jugendsprache* und *Kiezdeutsch* usw. Nicht zum linguistischen Fachwortschatz gehörend, aber in der Allgemeinsprache gebraucht werden z. B. *Slang*, um sich z. B. auf Fachsprachen, Jugendsprache zu beziehen, und *Mischmasch*, um den Einfluss benachbarter Dialekte oder standardnaher Ausprägungen von Sprache auf einen bestimmten Dialekt zu beschreiben.

### 2.1 Charakteristika für linguistischen Fachwortschatz und seinen Gebrauch in der Allgemeinsprache

In der Linguistik gibt es für die horizontale, vertikale und soziale Variation<sup>7</sup>

1. klare Begrifflichkeiten und klare Oppositionen, z. B. *Dialekt* – *Standardsprache*, *Gemeinsprache* – *Fachsprache*
2. unklare Begrifflichkeiten, aber klare Oppositionen, z. B. *Umgangssprache* ,?‘ – *Standardsprache*

Im nicht-wissenschaftlichen Austausch gibt es für die horizontale, die vertikale und die soziale Variation

5 Wobei sich *Platt* auf das Niederdeutsche beziehen kann, aber auch auf regionale Sprachvarietäten im niederfränkischen (gesprochen z. B. in der Umgebung von Düsseldorf und Mönchengladbach), im ripuarischen (gesprochen z. B. in der Umgebung von Köln und Aachen) und im moselfränkischen Dialektverbund (gesprochen z. B. in der Eifel). Der Terminus *Regiolekt* wurde eingeführt, nachdem als Folge gesellschaftlichen Wandels der Dialektgebrauch zurückging (Wandel der Arbeits- und Alltagswelten, Auflösung der ländlichen Dorfgemeinschaften, Entstehung eines Arbeitsmarktes außerhalb der Landwirtschaft). Aufgrund der größeren räumlichen Mobilität bauen auch Dorfbewohnerinnen und -bewohner dialekte Merkmale ab. Um diese Sprechlagen von den oft sehr kleinräumigen Dialekten zu unterscheiden, wählte man die o. g. Bezeichnung, oder aber die Synonyme *regionale Umgangssprache* oder *Regionalsprache* (vgl. URL 3).

6 Siehe dazu auch Anm. 4.

7 Bedeutungsangaben, die nicht explizit angegeben werden (,?’ weisen darauf hin, dass sich mit den Begriffen Oppositionen bilden lassen, dass sie aber je nach Perspektive unterschiedliche Bedeutungen tragen können, z. B. hinsichtlich des Bezugs auf die gesprochene oder die geschriebene Sprache.



1. klare Begrifflichkeiten und klare Oppositionen, die dem fachlichen Gebrauch entsprechen, z. B. *Platt(deutsch) – Berlinisch*
2. klare Begrifflichkeiten und klare Oppositionen, die vom fachlichen Gebrauch abweichen, z. B. *Dialekt – Hochdeutsch* ‚Standardsprache‘
3. unklare Begrifflichkeiten, aber klare Oppositionen, die vom fachlichen Gebrauch abweichen, z. B. *Slang* ‚?‘ – *Hochdeutsch* ‚Standardsprache‘

Fachliche und nichtfachliche Kommunikation unterscheiden sich grundsätzlich dadurch, dass es in der fachlichen Kommunikation das Bestreben nach Ein- bzw. Eineindeutigkeit (vgl. dazu z. B. Kretzenbacher 1998: 135) gibt, in der nichtfachlichen Kommunikation die *Variatio* als wichtiges Gestaltungsprinzip relevanter ist als die Begriffskonstanz. Roelcke (2020: 81) relativiert dies etwas, indem er konstatiert, dass zwar „Bedeutungsfestlegungen als ein wichtiges Charakteristikum von Fachsprachen zu gelten haben“, aber „nicht notwendigerweise sämtliche Fachwörter im Sinne einer aristotelischen, explikativen, exemplarischen oder anderen Definition bestimmt“ wären. Wörter wie *Struktur*, *Operation* und *Kognition* stellen beispielsweise „oftmals intra- oder interfachliche Wortschatzeinheiten dar, deren Spezifik nicht durch eine metasprachliche Bedeutungsfestlegung, sondern allein durch eine charakteristische Gebrauchsweise innerhalb der betreffenden Fachkommunikation hergestellt“ würde. Zum *Variatio*-Prinzip in der Pressesprache ein Beispiel aus dem Rhein-Main-Kurier:

„Es geht auf meinen Nacken“ ist im deutschen Sprachgebrauch relativ neu und stammt ursprünglich aus dem Englischen („on my neck“). Diese Phrase wird hauptsächlich in der Umgangssprache genutzt und bedeutet, dass jemand die Verantwortung oder die Kosten für etwas übernimmt. Besonders häufig wird sie im Zusammenhang mit (selbstaufgelegten) finanziellen Verpflichtungen verwendet. Die Redewendung drückt also Großzügigkeit, Verantwortungsbewusstsein und die Bereitschaft aus, für andere einzustehen, vor allem im finanziellen Sinne. Ursprünglich durch Anglizismen und die Popkultur (insbesondere in Musik und Filmen) verbreitet, hat sich dieser Ausdruck auch in der deutschen Alltagssprache etabliert (URL 4)

Der Begriff *Umgangssprache*, der nicht eindeutig definiert ist und sich auf unterschiedliche Formen der gesprochenen Sprache beziehen kann, die stilistisch und/oder räumlich von der geschriebenen Standardsprache als Prestigevarietät abweichen, aber auch auf die gesprochene Sprache. Er wird am Ende des Artikels nicht wieder aufgegriffen. Stattdessen wählt die Journalistin bzw. der Journalist den Begriff *Alltagssprache*, der offensichtlich als Synonym zu *Umgangssprache* verwendet wird, um denselben Begriff kurz nacheinander zu vermeiden. Rezeptionsseitig erscheint das angemessen, weil der Fokus des Beitrags auf der Erläuterung des Phraseologismus liegt. Das Signal, dass dieser nicht zur Standardsprache als Prestigesprache gehört, wird hinreichend deutlich.

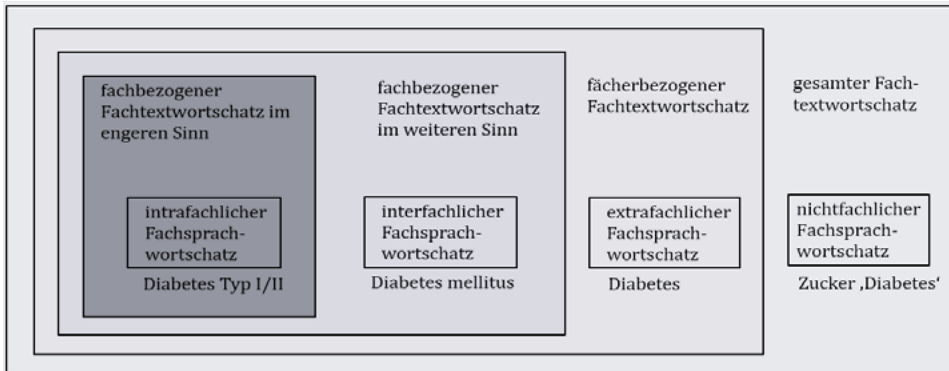
## 2.2 Klassifizierung/Typisierung von Fachwortschatz und Allgemeinwortschatz

Fachtexte lassen sich über die Anteile spezifischer Ausprägungen von Lexik klassifizieren bzw. typisieren. Je nach Verständlichkeitsgrad, der durch den Fachwortschatz mitbestimmt wird, ist ein Text nur für Spezialistinnen und Spezialisten eines Faches verständlich, über das Fach hinaus oder aber für eine breite(re) Öffentlichkeit. In der Fachsprachenforschung hat sich diesbezüglich die Einteilung von Roelcke (2020: 69–72; zitiert nach Roelcke 2024: 75 f.) etabliert. Er geht davon aus, dass sich die Lexik in Fachtexten in vier Kategorien einteilen lässt:

1. intrafachliche Lexik: Wortschatz, der für ein bestimmtes Fach spezifisch ist und in anderen Fächern im Allgemeinen keine Verwendung findet
2. interfachliche Lexik: Wortschatz, der in verschiedenen Fächern eine untereinander vergleichbare Verwendung findet
3. extrafachliche Lexik: Wortschatz, der im Allgemeinen in anderen Fächern, jedoch nicht in dem bestimmten Fach gebraucht wird
4. nichtfachliche Lexik: Wortschatz, der nicht fachspezifisch, sondern im Sinne des allgemeinen Sprachgebrauchs (etwa der Standardsprache) verwendet wird

Je höher der Grad an nichtfachlicher Lexik, desto breiter rezipierbar ist ein Text. Von besonderer Relevanz für die folgenden Ausführungen sind die Punkte 1 und 4, also die Bezüge zwischen intrafachlicher und nichtfachlicher Lexik.

In der folgenden Grafik, die in ihrer Anlage und in den Kategorisierungen an Roelcke (2020: 71) orientiert ist, werden die unterschiedlichen Grade von Verständlichkeit von Synonymen im weitesten Sinn anhand der Krankheit *Diabetes* visualisiert. Später wird der Versuch unternommen, diese Relationen auf den linguistischen Fachwortschatz zu übertragen, was m. E. schwieriger ist, weil davon auszugehen ist, dass Krankheitsbezeichnungen Thema von Texten sind und immer gesichert ist, dass sie verstanden werden, während sprachliche Ausweisungen gewissermaßen ‚mitlaufen‘, wie der Text aus dem „Rhein-Main Kurier“ in Kapitel 2.1 gut zeigt:



Grafik 1: Gliederung von Fachsprach- und Fachtextwortschatz nach fachlicher Zugehörigkeit der betreffenden Fachsprach- und Fachtextwörter (nach Roelcke 2020: 71)

Für Diabetologen ist es essentiell, zwischen *Diabetes Typ I* und *Diabetes Typ II* zu unterscheiden (fachbezogener Fachtextwortschatz im engeren Sinn), weil die beiden Varianten der Krankheit unterschiedliche Behandlungsmethoden erfordern. Im Diskurs mit anderen Fachärztinnen und -ärzten mag es genügen, von *Diabetes mellitus* zu sprechen (fachbezogener Fachtextwortschatz im weiteren Sinn). *Diabetes* wiederum ist für einen noch größeren Personenkreis verständlich (extrafachlicher Fachsprachwortschatz). *Zucker(krankheit)* – insbesondere in der Langform – kann zum gesamten Fachtextwortschatz der Medizin gerechnet werden. *Zucker* nimmt Bezug auf den erhöhten *Blutzuckerspiegel* der Erkrankten. Das Lexem ist heimisch und nicht entlehnt, ohne dass es aber nicht erklärungsbedürftig wäre.

### 3. Fachliches in der nichtfachlichen Kommunikation

Um ermitteln zu können, wie Fachliches in der nichtfachlichen Kommunikation weitergegeben wird, ist es hilfreich, sich daran zu orientieren, wie fachsprachlicher Wortschatz entsteht. Es lassen sich mindestens vier Prozesse identifizieren (vgl. z. B. Schmitz 2024: 156 f.):

1. Entlehnung
2. Wortbildung
3. Terminologisierung
4. Umterminologisierung/Reterminologisierung.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Vgl. dazu auch Schmidt-Wiegand (1999: 2342 f.), die sich mit dem Rechtswortschatz im „Sachsenspiegel“ beschäftigt und zu vergleichbaren Ergebnissen kommt, was darauf weist, dass sich die Strategien im Laufe der Zeit nicht verändert haben. Mit Blick auf die Ergebnisse, nicht die Prozesse, spricht sie von Rechtswortschatz im weiteren Sinn (auf Terminologisierung zurückgehend), Rechtswortschatz im engeren Sinn, die vor allem durch Wortbildung und Entlehnung gewonnen werden. Sie stellt fest, dass gerade besonders alte Wörter im Laufe der Zeit eine Umterminologisierung/Reterminologisierung erfahren können.

Erklärungsbedürftig sind im vorliegenden Kontext die beiden bzw. die drei letztgenannten Termini: Mit *Terminologisierung* ist gemeint, dass einem Wort aus dem allgemeinsprachlichen Wortschatz ein neuer fachlicher Begriffsinhalt mit entsprechender neuer, fachlich angemessener Definition zugeordnet wird, z. B. *Menge*<sup>9</sup> und *Körper*<sup>10</sup> als mathematische Fachausdrücke (vgl. auch Vaňková 2019: 57 f.). Mit dem Begriff *Umterminologisierung/Reteterminologisierung* wird erfasst, dass die Benennung eines Begriffs aus einem Fachgebiet für die Bezeichnung eines Begriffs aus einem anderen Fachgebiet in derselben Sprache übernommen wird, für das Deutsche z. B. *Virus*<sup>11</sup> und *Strategie*<sup>12</sup> (vgl. auch Vaňková 2019: 58 f.).

### 3.1 Korpus und Methode

Für die Frage, welcher Fachwortschatz in nicht fachlichen Kontexten verwendet wird, erschien das DeReKo besonders geeignet. Anders als beim DWDS (URL 2) lassen sich alle Belege in einem angemessen breiten Kontext analysieren. Eine Stichprobe ergab, dass es zielführend ist, Daten aus dem DTA mit hinzuzunehmen, um Tendenzen zum frühen Vorkommen, zum vermehrten bzw. verminderten Gebrauch oder Bedeutungswandel zu erfassen, auch wenn dieses im Vergleich aus unterschiedlichen Gründen nicht verlässlich ist bzw. es eines hohen Überprüfungsaufwandes bedarf, um ‚saubere‘ Daten zu erhalten. In Kapitel 3.1.1 geht es um detailliertere Informationen zu den Korpora, in Kapitel 3.1.2 wird mehr zum methodischen Vorgehen erläutert.

#### 3.1.1 Korpus

Das Archiv W der geschriebenen Korpora ist das größte der Archive im DeReKo (das insgesamt 57,6 Milliarden Wörter umfasst) und enthält auch die größte Bandbreite an Textsorten, zu einem großen Anteil solche, die sich mit *belletristisch*, *wissenschaftlich*, *populärwissenschaftlich* labeln lassen, zudem *Zeitungstexte* sowie „weitere Textarten“. Die darin enthaltenen Zeitungen und Zeitschriften werden regelmäßig mit Neuerscheinungen ergänzt.“<sup>13</sup> Die Suchergebnisse können gespeichert werden, sodass die einmal abgerufenen Daten konstant bleiben. In einem ersten Schritt wurde das Korpus W mit Wikipedia-öffentlich durchsucht. Es hat sich aber gezeigt, dass die nicht redaktionell bearbeiteten Texte bzw. Textauschnitte zum Teil nur schwer verständlich waren und dass die Wikipedia-Texte deutlich weniger linguistische Fachsprache enthielten und im Vorfeld ausgeschlossen wurden. Die präzisen Angaben sind: „Korpus W-ohne Wikipedia-öffentlich - alle öffentlichen Korpora des Archivs W (mit Neuakquisitionen, ohne Wikipedia)“. Die Archiv-Release-Angabe lautet „Deutsches Referenzkorpus DeReKo-2024-I“, was bedeutet, dass Daten von 1772–2023 eingegangen sind. Die Texte des DTAE (insgesamt 250,2 Millionen Wörter; Stand Ende 2024) werden mit *Belletristik*, *Gebrauchsliteratur*, *Wissenschaft* gelabelt. Bei der Suchanfrage waren Texte aus den Jahren 1465–1969 eingespeist, neben den genannten Labels lässt sich die Suchanfrage auch auf *Zeitungen* begrenzen, wobei der Anteil der Zeitungen sehr klein ist und zum Teil nicht über

9 Laut DWDS (URL 1) 1. ‚gewisse, meist große Anzahl‘; 2. ‚(zufällige) große Ansammlung von Menschen, Menschenmasse‘; 3. [Mathematik] ‚Zusammenfassung von endlich oder unendlich vielen bestimmten, wohlunterschiedenen Objekten zu einem Ganzen‘.

10 Laut DWDS (URL 1) 1. ‚das gesamte materielle Sein eines Menschen, eines Tieres und dessen Gestalt, Leib, Rumpf‘; 2. ‚von Unbelebtem, Gegenständlichem‘, a) [Mathematik] ‚ein von Flächen allseitig begrenzter Teil des dreidimensionalen Raumes‘, b) [Physik, Chemie] ‚Stoff‘, c) [selten] ‚Masse, Hauptmasse‘; 3. [veraltet] ‚Körperschaft‘.

11 Laut DWDS (URL 1) 1. [Biologie, Medizin] ‚sehr kleines, aus Nukleinsäure als Träger der genetischen Information und einer umhüllenden Proteinkapsel bestehendes Element, das meist erst elektronenmikroskopisch sichtbar ist, über keinen eigenen Stoffwechsel verfügt, sich daher nur in lebenden Zellen vermehren kann und bei Lebewesen häufig Krankheiten erregt‘; 2. [Informations- und Telekommunikationstechnik] ‚Synonym zu Computervirus‘.

12 Laut DWDS (URL 1) 1. detaillierter Plan für das (künftige) Vorgehen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen; 2. [Militär] Strategie für den Fall einer kriegerischen Auseinandersetzung oder Strategie im Fall von Kampfhandlungen. Für Bedeutung 1 wird als Synonym *Schlachtplan* angegeben, sodass zu fragen ist, ob der von Schmitz (2024: 156) gewählte Begriff ein gutes Beispiel ist.

13 Andere neuakquirierte Quellen werden den Archiven W2–W4 zugeordnet (<https://www2.ids-mannheim.de/cosmas2/projekt/referenz/archive.html> [30.01.2025]).

vereinzelte Ausgaben hinausgeht. Die Daten müssen über das DWDS (URL 2) abgefragt werden, da nur auf diesem Weg aktualisierte Daten durchsuchbar sind. Die Grafik auf der Eingangsseite des DTAE spiegelt die zeitliche Unausgewogenheit wie auch die Menge an Texten, die unter die jeweiligen Labels fallen, wider (Zeitungen sind da nicht berücksichtigt). Die Ergebnisse (siehe 3.2) suggerieren manchmal Eindeutigkeit, basieren aber zum Teil nur auf sehr wenigen Texten.

### 3.1.2 Methodisches

Im Vorfeld der Suchen wurde abgewogen, welche Fachwörter hinreichend oft im DeReKo vorkommen könnten. Folgende Lexeme wurden im DeReKo im Nom. Sg. abgefragt:<sup>14</sup>

*Alltagssprache, Berlinisch/Berlinerisch, Dialekt, Gemeinsprache, Hochdeutsch, Jargon, Mundart, Niederdeutsch, Slang,*<sup>15</sup> *Standardsprache, Umgangssprache*, und zwar nur im Nom. Sg. Im Anschluss wurden die Types durch Kookurrenzanalysen um weitere Types erweitert:

*Akzent, Amtssprache, Hochsprache, Kiezdeutsch, Oberdeutsch, Platt, Plattdeutsch, Regiolekt, Schriftsprache, Standarddeutsch.* Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse:

Suchwort	Belege	Suchwort	Belege
Akzent	59.797	Schriftsprache	3.947
Dialekt	56.488	Hochsprache	2.306
Mundart	46.863	Niederdeutsch	1.819
Platt	27.351	Standardsprache	1.524
Hochdeutsch	17.376	Berlinerisch	758
Jargon	13.966	Kiezdeutsch	454
Amtssprache	6.966	Standarddeutsch	337
Umgangssprache	6.809	Berlinisch	257
Plattdeutsch	5.898	Gemeinsprache	86
Slang	5.205	Regiolekt	72
Alltagssprache	4.611	Oberdeutsch	12
		<b>insgesamt 262.902</b>	

Tab. 1: DeReKo-Suchergebnisse, Angabe von Types und Token

Die Belege sind die Ergebnisse von Abfragen ohne semantische Differenzierung, weswegen z. B. die Zahlen zu den Begriffen *Dialekt*, *Mundart* und *Standardsprache* aussagekräftig sind, die Zahlen zu *Akzent*, *Hochdeutsch* und *Slang* nicht. Für die vorliegende qualitative Studie ist das nicht relevant, sodass auf den Aufwand, alle Belege einzeln zu sichten, verzichtet wurde.

In den abgefragten Types spiegeln sich die unterschiedlichen Formen der Entstehung von Fachwortschatz wider: Das Lexem *Dialekt* wurde aus dem Lateinischen entlehnt; mit deutscher Flexion erscheint es in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts. Philipp Zesen bildete in derselben Zeit die verdeutschende Lehnschöpfung *Mundart* (ausführlich dazu Niebaum/Macha 2014: 2–4). Entlehnungen sind auch *Akzent*, *Jargon* und *Slang*. Viele weitere Bildungen sind Komposita mit dem Zweitelement *Deutsch* oder *Sprache*. *Regiolekt* ist eine Analogiebildung zu *Dialekt*.

In einem nächsten Schritt wurden die Begriffe, soweit in dem Zeitraum schon belegt, im DTAE abgefragt. Da der Schwerpunkt der Analysen auf den DeReKo-Daten liegt, wurden Types wie *Oberländisch* oder *Gemeines Deutsch* (als Wortgruppe) nicht abgefragt. Damit soll zum einen geprüft werden, seit wann die Lexeme nachweisbar sind, zum anderen, inwiefern sich Bedeutungen verändert haben, insbesondere mit dem Fokus darauf, wann sie als Fachwörter terminologisiert worden sind, mit welcher Bedeutung sie in allgemeinsprachlichen Texten gebraucht und welche Begriffe gegebenenfalls im Sinne der *Variato* als Synonyme verwendet werden.

<sup>14</sup> Eine erweiterte Suche hat fast ausschließlich Adjektive geliefert, die zu einem beträchtlichen Teil Namen attribuieren wie *Berlinische Galerie*.

<sup>15</sup> Das Lexem wird in Fachtexten nur verwendet, wenn Bezug auf die Klassifizierung von Autorinnen und Autoren u. ä. genommen (vgl. z. B. Wich-Reif 2022: 62), schien aber für die Bedeutungszuweisung und die Abgrenzung verwandter Termini interessant.

### 3.2 Aus- und Bewertung der Korpusdaten

Bei der Aus- und Bewertung der Daten liegt der Fokus zuerst auf den frühesten Belegen, danach geht es um die Entwicklung derselben. Die Kontexte der Belege zeigen, dass die Lexeme häufig mit bedeutungsverwandten Lexemen vorkommen oder mit solchen, die eine Abgrenzung schaffen. Im DTAE kommen sie vor allem in Texten vor, die für Fachleute interessant sind. In Meyfarts „Teutscher Rhetorica“ wird *Dialekt* noch in der lateinischen Form und mit lateinischer Endung verwendet. *Mundart* wird als Ausdrucksalternative genannt.

*Den Poeten ist erlaubt/ bißweilen einen Thüringischen/ Fränckischen/ Sächsischen Dialectum oder Mundart zugebrauchen:* (Meyfart, Johann Matthäus: Teutsche Rhetorica. Coburg, 1634)

Während Meyfart darauf abhebt, dass es sich in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts durchaus noch schickt, in einer regionalen Ausprägung von Sprache zu dichten, hält Opitz in seinem „Buch von der Deutschen Poeterey“ fest, dass *Hochdeutsch* im Sinne einer überregionalen Standardsprache die angemessene Form des schriftlichen Ausdrucks sei. *Dialekt* bzw. *Mundart* wird als falscher Sprachgebrauch bewertet:

*Damit wir aber reine reden mögen/ sollen wir vns befeissen deme welches wir Hochdeutsch nennen besten vermögens nach zue kommen/ vnd nicht derer örter sprache/ wo fallsch geredet wird/ in vnserre schrifften vermischen:* [...] (Opitz, Martin: Buch von der Deutschen Poeterey. Breslau u. a. 1624)

Die Diskussion um den richtigen schriftsprachlichen Ausdruck wird fortgesetzt. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts diskutiert z. B. Wienbarg, ob die „plattdeutsche Sprache gepflegt oder ausgerottet“ werden sollte. In diesem Kontext verwendet er den Begriff *Umgangssprache*, den er mit dem Adjektivattribut *täglich* präzisiert:

*Wurzelt nicht das Hauptübel im absoluten Unvermögen der täglichen Umgangssprache, den nötigsten Ideenverkehr zu bewerkstelligen?* (Wienbarg, Ludolf: Soll die plattdeutsche Sprache gepflegt oder ausgerottet werden? Gegen Ersteres und für Letzteres. Hamburg 1834)

Ein nicht fachlicher Text, der dasselbe Thema anspricht, ist „Der Amerika-Müde“ von Kürnberger. Auch in dieser Belegstelle geht es um die Bewertung unterschiedlicher Ausprägungen von Sprache. Erstrebenswert ist „reinstes Hochdeutsch“, Platt wird „sorgfältig“ vermieden, auch wenn Hochdeutschsprechen offensichtlich mit einer gewissen Anstrengung verbunden ist:

*Das Alles sprach sie im reinsten Hochdeutsch, indem sie ihre Ehre darein zu setzen schien, das Platt sorgfältig zu vermeiden, das ihr ohne Zweifel mundgerechter war.* (Kürnberger, Ferdinand: Der Amerika-Müde. Frankfurt a. M. 1855)

Die drei Belege zeigen nicht nur gut, wann welche Termini in welcher Bedeutung gebraucht werden; sie demonstrieren auch, wie Dialekte insbesondere in der geschriebenen, aber auch in der gesprochenen Sprache an Prestige verlieren.

Der folgende Beleg von Knigge zeigt, dass *Jargon* in der Bedeutung ‚Dialekt‘ verwendet wird und er verbindet *Dialekt* mit geringer Bildung, indem er Leuten von „geringerm Stande“ attestiert, sie wüssten nicht darum, dass es neben ihrer Sprache regionaler Prägung noch andere Sprechlagen gibt:

[...] *wenn man nemlich mit Leuten von geringerm Stande eine Sprache redet, die sie gar nicht verstehen, [...] Sie halten ihren Jargon für die einzige allgemeine Sprache, und machen sich dadurch oft bey dem besten Willen lächerlich oder verdächtig.* (Knigge, Adolph von: Ueber den Umgang mit Menschen. Bd. 2. Hannover 1788)

Der Eintrag *Slang* in Herders Conversations-Lexikon zeigt, dass *Slang* im 19. Jahrhundert offenbar ein Synonym für *Fachsprache* war, wobei interessant ist, dass *Fachsprache* als *Kunstsprache* klassifiziert wird:



Slang (släng), engl., die jedem Berufe eigenthümliche Kunstsprache. (Herders Conversations-Lexikon. Bd. 5. Freiburg i. Br. 1857)

Etwa 90 Jahre später entspricht *Slang* in der Bedeutung dem Begriff *Umgangssprache*, wobei *Slang* (wie auch *Argot*) negativ konnotiert ist:

*Ähnlich ist es mit der Literaturfähigkeit des englischen Slang und des französischen Argot geschaffen.* (Petersen, Julius: Die Wissenschaft von der Dichtung. System und Methodenlehre der Literaturwissenschaft. 2. Aufl. Berlin 1944)

Alle bisher angeführten Belege zeigen, dass der linguistische Wortschatz als Fachwortschatz so weit etabliert ist, dass die Begriffe nicht erklärungsbedürftig sind. Dies hängt sicherlich auch damit zusammenhängen, dass die Termini in Texten vorkommen, die keine so weite Verbreitung haben wie Zeitungen, wobei auch zu fragen ist, ab wann und in welchen Kontexten Dialekte im Raum und als Sprechlagen sowie (Sprech-)Stile Thema in Massenmedien sind. Laut Eichinger (2019: 26) gehört es zur „gut zeitungssprachliche[n] Tradition“, dass „ein neues und als nicht so bekannt angenommenes Wort zitierend eingeführt und gleich anschließend erläutert“ wird, wofür der folgende Ausschnitt aus der „Rhein-Zeitung“ ein Beleg ist:

*Mittlerweile herrscht in den meisten Städten des Rheinlandes ein so genannter „Regiolekt“ vor – als eine Mischung aus Hochdeutsch und Platt [...] Seinen witzigen und doch informativen Vortrag beendete der Sprachforscher mit den Worten: „Über die rheinischen Dialekte weiß man viel, über das rheinische Hochdeutsch wenig, und über den rheinischen Regiolekt weiß man noch viel weniger.“* (RHZ01/NOV.03253 Rhein-Zeitung, 06.11.2001; „Ming Vatter sing Auto“ hat nichts mit chinesisches zu tun) (URL 5)

Der vergleichsweise neue Begriff *Regiolekt* ist sicherlich erklärungsbedürftig, und er wird in der Zeitung wohl nur deswegen verwendet, weil der Vortrag, über den berichtet wird, sprachliche Veränderungen thematisiert und Regiolekte von Dialekten abgrenzt. Die Lexeme *Hochdeutsch* ‚Standardsprache‘ und *Platt* ‚Dialekt im Rheinland‘ werden in der „Rhein-Zeitung“ als bekannt vorausgesetzt. Der Beleg ist auch ein Nachweis dafür, dass es in der Allgemeinsprache und für Texte, die vermutlich nur einmal mehr oder weniger gründlich gelesen werden, nicht nötig ist, sich ein(ein)deutig auszudrücken. „Mischung aus Hochdeutsch und Platt“ klingt nach Beliebbarkeit und lässt auch offen, in welcher Relation Platt und Hochdeutsch in der Bedeutung ‚Standardsprache‘ zueinander stehen. Ähnliches lässt sich mit dem folgenden Zeitungsbeleg demonstrieren, in dem es um unterschiedliche Ausprägungen von Sprache geht:

*Moment, das Deutsch, das im Duden steht, wird von Kiezdeutsch gar nicht beeinflusst. Das sind zwei unterschiedliche Sachen. Wie es „das Deutsche“ sowieso nicht gibt. [...] Der Duden definiert das Standarddeutsch – und darüber hinaus gibt es eben sehr viele Ausformungen, Stile, Dialekte.* (L09/JUN.00831 Berliner Morgenpost, 07.06.2009, S. 4: Ick vasteh nur Bahnhof)

Der Beleg ist einer von 26 Belegen (von insgesamt 454 Belegen, vgl. Tab. 1), die in einem Interview vorkommen, das mit der Linguistin Heike Wiese geführt wurde, die ein Projekt zum Deutsch von Migrantinnen und Migranten in ausgewählten Stadtvierteln in Berlin durchgeführt hat.

Auch wenn die Texte im DTAE Allgemeinsprache nur mit gewissen Einschränkungen widerspiegeln, lässt sich die Entwicklung einzelner Begriffe gut nachzeichnen, was hier anhand einer Übersicht dargestellt wird. Damit lässt sich gut aufzeigen, dass die Begriffe immer erst beschrieben (im DTAE ab dem 17. Jh.) und dann mit weiteren, bekannten Begriffen kontrastiert werden (im DTAE ab dem 17. Jh.), wie schon der Ausschnitt aus der „Rhein-Zeitung“ gezeigt hat. Schließlich werden die etablierten Begriffe um neue erweitert (im DTAE ab dem Ende des 18./Beginn des 19. Jh.). Die neuen Begriffe werden terminologisiert, umterminologisiert oder in ihrer Bedeutung erweitert:



17. Jh.:

1. *Dialekt/Mundart* wird beschrieben
2. *Dialekt/Mundart* wird mit Hochdeutsch ‚überregionale Sprache‘ kontrastiert

18. Jh.:

1. *Niederdeutsch/Plattdeutsch* wird beschrieben
2. *Niederdeutsch/Plattdeutsch* wird mit *Hochdeutsch/Oberdeutsch* kontrastiert
3. *Niederdeutsch/Plattdeutsch* wird mit *Hochdeutsch/Gemeinsprache* kontrastiert
4. *Niederdeutsch/Plattdeutsch* wird mit *Schriftsprache* kontrastiert

Ende 18./Beginn 19. Jh.: Erweiterung der Begrifflichkeiten

1. um *Jargon*, umterminologisiert von ‚Fachsprache‘ zu ‚Alltagssprache, Umgangssprache‘
2. *Oberdeutsch* in Abgrenzung zum *Niederdeutschen* und zum *Hochdeutschen* ‚Standardsprache/Schriftsprache‘
3. *Amtssprache* als neues Thema

Mitte 19. Jh.:

1. *Berlinisch* wird terminologisiert
2. *Platt* als Kurzform von *Plattdeutsch* kommt in Gebrauch
3. Akzent erfährt eine Bedeutungserweiterung

Mitte 20. Jh.:

1. *Slang* wird umterminologisiert
2. *Hochsprache* als Synonym zu *Hochdeutsch* (Vereindeutigung)

2. Hälfte 20. Jh.:

*Standardsprache* und *Standarddeutsch* werden als fachsprachliche Termini gebildet, um eine klare Opposition zu *Umgangssprache, Alltagssprache, Regionalsprache* usw. zu schaffen

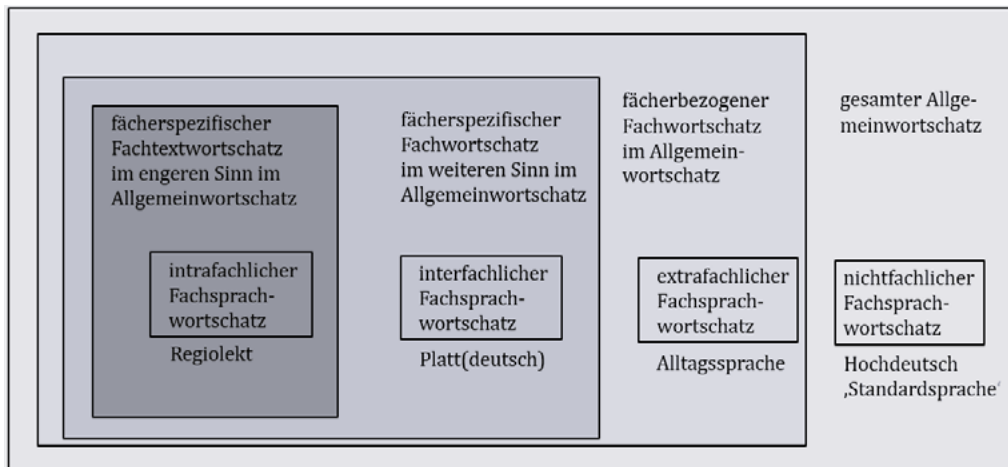
Anfang 21. Jh.:

*Regiolekt, Kiezdeutsch* werden als fachsprachliche Termini gebildet<sup>16</sup>

Anhand von vier ausgewählten Begriffen aus der Übersicht wird analog zum *Diabetes*-Beispiel (siehe Grafik 1) aufgezeigt, wie einzelne Lexeme, die zum linguistischen Fachwortschatz gehören, in das von Roelcke entwickelte Modell eingeordnet werden können:

---

16 Dass die Begriffe (noch) nicht in der Allgemeinsprache Verwendung finden, zeigen die Texte, in denen die Begriffe als Fachwortschatz eingeführt und erklärt werden. *Regiolekt* mag schon eine etwas weitere Verbreitung erfahren haben, weil das Phänomen für den gesamten deutschsprachigen Raum und auch darüber hinaus relevant ist; *Kiezdeutsch* kommt nur 2009 (Projektbeschreibung) und 2012 (Veröffentlichung einer Monographie, in der *Kiezdeutsch* als Dialekt klassifiziert wird) häufiger vor. Die drei Belege aus dem Jahr 2023 sind auf die „Berliner Zeitung“ und „die tageszeitung“ beschränkt.



Grafik 2: Gliederung von Allgemeinwortschatz und Fachsprachwortschatz (in Analogie zu Roelcke 2020: 71)

#### 4. Fazit

Abschließend sollen aus einer diachronen Perspektive heraus alle ‚Fäden‘ des Beitrags noch einmal aufgegriffen werden. Der Blick in die jüngere Sprachgeschichte ermöglicht es, neben der Adaption der Theorie für die Empirie zu demonstrieren, dass die Prozesse der Entstehung von Fachsprache, der Bedarf, über spezifische sprachliche Ausprägungen in einer breiteren Öffentlichkeit zu kommunizieren und voneinander unabhängige Prozesse des Bedeutungswandels in Gegenwart und Geschichte vergleichbar sind.

In der 1. Hälfte des 17. Jahrhunderts kommt die Notwendigkeit auf, über regionalen und überregionalen Sprachgebrauch vermehrt schriftlich über die Wissenschaft hinaus zu kommunizieren und zwischen regionalem und überregionalem Sprachgebrauch zu unterscheiden: Ein Terminus wird entlehnt (*Dialekt*), einer ist die eingedeutschte Form der Entlehnung (*Mundart*), beim dritten (*Hochdeutsch*) findet eine Bedeutungserweiterung statt. Die Begriffe etablieren sich Ende des 18./Anfang des 19. Jahrhunderts. Ab dem Beginn des 18. Jahrhunderts kommen v. a. durch Wortbildung, aber auch durch Entlehnung, Terminologisierung und Umterminologisierung neue Termini dazu, die eine detailliertere und erweiterte Beschreibung von unterschiedlichen Ausprägungen von Sprache ermöglichen, wobei die alten Termini nicht abgelöst werden. Ab der Mitte des 20. Jahrhunderts scheinen sich die Termini sowie die möglichen Oppositionen im fachlichen wie im nichtfachlichen Austausch etabliert zu haben. Intrafachlich kommen nur noch wenige Termini hinzu. Diese Termini bleiben intrafachlich, werden aber in allgemeinsprachlichen Kontexten (z. B. in Zeitungen in Form von Berichten oder Interviews) verwendet und dann erklärt.

Mit Tabelle 2 wird in chronologischer Reihenfolge aufgezeigt, wann die ältesten näher untersuchten Termini im DTAE zum ersten Mal belegt sind und welche Zeitspanne zwischen dem Aufkommen und der Etablierung in der Allgemeinsprache vergeht, was damit einhergeht, dass die Termini nicht mehr erklärt werden (müssen). Aus eben diesem Grund fehlen z. B. die Lexeme *Regiolekt* und *Kiezdeutsch*. *Slang* ist nicht aufgenommen, weil es zwar ein Begriff ist, der sich auf spezifische Ausprägungen von Sprache bezieht, dieser aber nicht in den wissenschaftlichen Diskurs aufgenommen worden ist. Der Terminus *Amtssprache* ist im DTAE ab 1809 und bis 1915 belegt, bezieht sich aber zumeist nicht auf die deutsche Sprache oder bedeutet ‚Sprache der Verwaltung‘:

Terminus	Aufkommen	Etablierung Allgemeinsprache
Dialekt	1614	1722
Hochdeutsch	1624	1809
Mundart	1634	1772
Niederdeutsch	1700	1953
Plattdeutsch	1701	1952
Gemeinsprache	1748	1953
Schriftsprache	1772	1951
Jargon	1788	1947
Alltagssprache	1800	1948
Umgangssprache	1834	1947
Amtssprache	1840	1947
Berlinisch	1853	1949
Platt	1854	1947

Tab. 2: Aufkommen von linguistischem Fachwortschatz und seine Etablierung in der Allgemeinsprache

Dass zu *Dialekt* früh die Lehn schöpfung *Mundart* hinzukommt, ist der Tabelle ebenso zu entnehmen wie die Information, dass bis zur Etablierung beider Lexeme in der Alltagssprache jeweils über 100 Jahre vergehen. Das Aufkommen der Lehn schöpfung wie auch die Etablierung lassen sich gut mit den politischen Entwicklungen und der Haltung gegenüber ‚Fremdem‘ verbinden. ‚Eindeutschungsbemühungen‘ werden von Sprachgesellschaften im 17. und 18., aber auch noch im 19. Jahrhundert als Reaktion auf das Verwenden des Französischen als Prestigesprache unternommen. Interessanterweise kommt das Lexem *Hochdeutsch* früher als *Mundart* in den fachsprachlichen Gebrauch, etabliert sich aber erst über 30 Jahre später als *Mundart* in der Allgemeinsprache. Auffällig ist, dass sich viele Termini um 1950 herum in der Alltagssprache etablieren, also in der Hochzeit der Zeitung, die sich seit ihrem ersten Auftreten Ende des 16. Jahrhunderts immer weiter ausbreitete und nach der Einführung der allgemeinen Schulpflicht 1911 eine immer größere Leserschaft bekam.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur:

Deutsches Textarchiv mit Erweiterungen (DTAE): <https://www.dwds.de/d/korpora/dta> [25.10.2024].

Deutsches Referenzkorpus (DeReKo), Archiv W: <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/faces/investigation/corpus.xhtml> [25.10.2024].

### Sekundärliteratur:

AMMON, Ulrich / BICKEL, Hans / LENZ, Alexandra N. (Hrsg.) (2016): *Variante nwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. 2., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Berlin.

BROMMER, Sarah (2018): *Sprachliche Muster. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte*. Berlin; Boston.

EHLICH, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Info DaF*, Nr. 26/1, 3–24.

EICHINGER, Ludwig M. (2019): Die Zeitung und die Welt. In: VAŇKOVÁ, Lenka (Hrsg.): *Das Fachwort in der Tagespresse*. (Forum für Fachsprachen-Forschung, 159). Berlin, S. 25–48.

FANDRYCH, Christian / THURMAIR, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen: linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen.

KEHREIN, Roland (2012): *Regionalsprachliche Spektren im Raum: Zur linguistischen Struktur der Vertikale. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte*, Nr. 152, Stuttgart.

- KEHREIN, Roland (2019): Areale Variation im Deutschen „vertikal“. In: HERRGEN, Joachim / SCHMIDT, Jürgen Erich (Hrsg.): *Sprache und Raum. Ein internationales Handbuch der Sprachvariation*. Bd. 4: *Deutsch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, Nr. 30.4, Berlin; Boston, S. 121–158.
- KRETZENBACHER, Heinz L. (1998): Fachsprache als Wissenschaftssprache. In: HOFFMANN, Lothar / KALVERKÄMPER, Hartwig / WIEGAND, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, Nr. 14.1, Berlin; New York, S. 133–142.
- LAMELI, Alfred (2019): Areale Variation im Deutschen „horizontal“. In: HERRGEN, Joachim / SCHMIDT, Jürgen Erich (Hrsg.): *Sprache und Raum. Ein internationales Handbuch der Sprachvariation*. Bd. 4: *Deutsch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, Nr. 30.4, Berlin; Boston, S. 185–205.
- LENZ, Alexandra (2003): *Struktur und Dynamik des Substandards: Eine Studie zum Westmitteldeutschen (Wittlich/Eifel)*. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte*, Nr. 125, Stuttgart.
- MEISSNER, Cordula (2024): Fachsprachliche Routinen im Deutschen. In: SZURAWITZKI, Michael / WOLF-FARRÉ, Patrick (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache: Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Berlin; Boston, S. 305–318.
- NIEBAUM, Hermann / MACHA, Jürgen (2014): *Einführung in die Dialektologie des Deutschen. Germanistische Arbeitshefte*, Nr. 37, 3., überarb. und erweiterte Aufl. Berlin; Boston.
- PAPPERT, Steffen (2024): Textualität. In: SZURAWITZKI, Michael / WOLF-FARRÉ, Patrick (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache: Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Berlin; Boston, S. 233–247.
- ROELCKE, Thorsten (2018): Soziale Gruppen in der Fachkommunikation. In: NEULAND, Eva / SCHLOBINSKI, Peter (Hrsg.): *Handbuch Sprache in sozialen Gruppen. Handbücher Sprachwissen*, Nr. 9, Berlin; Boston, S. 455–472.
- ROELCKE, Thorsten (2020): *Fachsprachen. Grundlagen der Germanistik*, Nr. 37, 4., neu bearb. und wesentl. erw. Aufl. Berlin.
- ROELCKE, Thorsten (2024): Fachkommunikative Effizienz. In: SZURAWITZKI, Michael / WOLF-FARRÉ, Patrick (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache. Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin; Boston, S. 69–78.
- SCHMIDT, Vasco Alexander (2003): *Grade der Fachlichkeit in Textsorten zum Themenbereich Mathematik. Berliner Sprachwissenschaftliche Studien*, Nr. 3, Berlin.
- SCHMIDT-WIEGAND, Ruth (1999): Der Rechtswortschatz im Sachsenspiegel. In: HOFFMANN, Lothar / KALVERKÄMPER, Hartwig / WIEGAND, Herbert Ernst / GALINSKI, Christian / HÜLLEN, Werner (Hrsg.): *Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. 2. Halbbd. Berlin; New York, S. 2341–2348.
- SCHMITZ, KLAUS-DIRK (2024): Grundlagen der Terminologearbeit. In: SZURAWITZKI, Michael / WOLF-FARRÉ, Patrick (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache. Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Berlin; Boston, S. 151–172.
- SIEBOLD, Oliver (2018): Wortschatz, Wortbildung und lexikalische Semantik. In: NEULAND, Eva / SCHLOBINSKI, Peter (Hrsg.): *Handbuch Sprache in sozialen Gruppen. Handbücher Sprachwissen*, Nr. 9, Berlin; Boston, S. 108–125.
- STEGEGER, Hugo (1988): Erscheinungsformen der deutschen Sprache. ‚Alltagssprache‘ – ‚Fachsprache‘ – ‚Standardsprache‘ – ‚Dialekt‘ und andere Gliederungstermini. In: *Deutsche Sprache*, Nr. 4, S. 289–319.
- THEOBALD, Tina (2012): *Presse und Sprache im 19. Jahrhundert: Eine Rekonstruktion des zeitgenössischen Diskurses. Lingua Historica Germanica*, Nr. 2, Berlin; Boston.
- VANĀKOVA, Lenka (2018) (Hrsg.): *Fachlichkeit und Fachsprachlichkeit in varianten Kontexten*. Berlin.
- VANĀKOVA, Lenka (2019): Zur Funktion von Fachwörtern in der Tagespresse. In: VANĀKOVÁ, Lenka (Hrsg.): *Das Fachwort in der Tagespresse*. (Forum für Fachsprachen-Forschung, 159). Berlin, S. 49–64.
- WICH-REIF, Claudia (2022): Die Sprache von Berlin-Gropiusstadt in Felix Lobrechts Roman „Sonne und Beton“ als Ausdruck der Ein- und Abgrenzung. In: JAKOSZ, Mariusz / SZCZĘK, Joanna (Hrsg.): *Dynamiken des Liminalen. (Diskurs)linguistische Annäherungen an das Phänomen Grenze. Andersheit – Fremdheit – Ungleichheit*, Nr. 14, Göttingen, S. 61–81.

## Internetquellen:

URL 1: *Berliner Morgenpost*. 07.06.2009, S. 4: *Ich vasteh nur Bahnhof*. L09/JUN.00831 [30.01.2025].

URL 2: DWDS – *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart* (o. D.). Zugänglich unter; <https://www.dwds.de> [30.01.2025].

URL 3: *Dialektatlas Mittleres Westdeutschland (DMW)* (2016 ff.). Zugänglich unter; <https://www.dmw-projekt.de/> [30.01.2025].

URL 4: *Rhein-Main Kurier*. Was bedeutet ‚Auf meinen Nacken‘? Erklärung und Verwendung der Redewendung, 21.10.2024. Zugänglich unter; <https://rm-kurier.de/panorama/auf-meinen-nacken-bedeutung/> [30.01.2025].

URL 5: *Rhein-Zeitung*. *Ming Vatter sing Auto*“ hat nichts mit *chinesisch* zu tun, 06.11.2001. RHZ01/NOV.03253 [30.01.2025].

# Das novellistische Werk des Schriftstellers Max Ring am Beispiel der Novelle ‚Angelika‘

Irena ŠEBESTOVÁ

## Abstract

The novelistic work of the writer Max Ring on the example of the novella ‚Angelika‘

After the failure of the March Revolution in 1848, drastic changes occurred in prevailing worldviews, society and politics. The literature of the time was also characterized by certain specific features. Among other things, the literary movement of realism could be located. The writers focus on topics from the everyday life of the middle class. The novella also played a major role in realism. The writer Max Ring dedicates himself to novelistic literary work. He published the novella ‚Angelika‘ in his collection ‚Loose Birds‘. The central element of the novella is a moment of crisis that happens to the main character, the experienced classicist painter Angelika Kauffmann, and represents a turning point in her life.

**Keywords:** March Revolution, realism, novella, Max Ring

**ORCID:** 0000-0002-9984-139X

**Contact:** University of Ostrava, irena.sebestova@osu.cz

**DOI:** 10.15452/StudiaGermanistica.2024.35.0007

## 1. Einleitung

Die Zeit nach der Revolution von 1848/1849 war von Desillusionierung und Umorientierung geprägt. Diese Empfindungen, gemeinsam mit der allgegenwärtigen Sehnsucht nach der Reichseinigung Deutschlands, prägten das zeitgenössische Bewusstsein. Deshalb wurde von den Möglichkeiten des Einzelnen in einem begrenzten Lebensbereich, meist im Privatleben, erzählt. Die bürgerliche Welt der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit ihren sittlichen, weltanschaulichen und metaphysischen Problemen reflektiert sich literarisch in den realistischen Schilderungen. Der Realismus wendet sich stärker dem Geschehnis allein zu, und die Realisten versuchen, die Wirklichkeit von Natur und Gesellschaft in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stellen. Während des Realismus erlebt die Gattung der Novelle eine neue Blüte und erreicht ihren ästhetischen und marktwirtschaftlichen Höhepunkt.

„Von einer Novelle, der wir einen künstlerischen Wert zuerkennen, verlangen wir wie von jeder wirklichen dichterischen Schöpfung, daß sie uns ein bedeutsames Menschenschicksal, einen seelischen, geistigen oder sittlichen Konflikt vorführe, uns durch einen nicht alltäglichen Vorgang eine neue Seite der Menschennatur offenbare.“ (URL 1)



Die Novellen wurden Teil des literarischen Schaffens des Schriftstellers Max Ring. Im Jahr 1872 gibt er u. a. die Sammlung ‚Lose Vögel‘ heraus, die zusätzlich zu den humoristischen Erzählungen und Kriminalgeschichten auch aus Novellen besteht. Eine der Novellen trägt den Titel ‚Angelika‘, in der der Schriftsteller einen schicksalhaften Moment im Leben der Malerin Angelika Kauffmann schildert.

## 2. Zu den Merkmalen einer Novelle

Obwohl die Novelle bereits in den Werken von Wieland und Goethe einen wichtigen Platz einnahm und in den Werken der Romantiker an Bedeutung gewann, haben sie erst die Realisten zu einer Gattung gemacht, die auch quantitativ literaturhistorische Bedeutung erlangte. Die Bedeutung der Novelle als literarische Gattung wurde von namhaften Literaturtheoretikern der damaligen Zeit in ihren literaturwissenschaftlichen Abhandlungen zum Ausdruck gebracht. Sie definierten die bestimmenden Merkmale der Novelle. Friedrich Theodor Vischer befasste sich in seinem Werk ‚Aesthetik oder Wissenschaft des Schönen‘ mit der Novelle in Bezug auf den Roman.

„Sie [Novelle] gibt nicht das umfassende Bild der Weltzustände, aber einen Ausschnitt daraus, der mit der intensiver, momentaner Stärke auf das größere Ganze als Perspektive hinausweist, nicht die vollständige Entwicklung einer Persönlichkeit, aber ein Stück aus einem Menschenleben, das eine Spannung, eine Krise hat und uns durch eine Gemüts- Schicksalswendung mit scharfem Akzente zeigt, was Menschenleben überhaupt ist.“ (Best/Schmid 1992: 59)

Er bemerkte die dramatischen Züge, das Idyllische und den Symbolcharakter, die sich als charakteristische Merkmale der Novelle erwiesen. Friedrich Spielhagen dachte über die Position der Novelle im Zusammenhang mit Roman und Drama nach.

„Die Novelle hat es mit fertigen Charakteren zu tun, die, durch besondere Verkettung der Umstände und Verhältnisse, in einen interessanten Konflikt gebracht werden, wodurch sie gezwungen sind, sich in ihrer allereigensten Natur zu offenbaren, also, daß der Konflikt der sonst der Gott weiß wie hätte gelaufen können, gerade diesen, durch die Eigentümlichkeit der engagierten Charaktere bedingten und schlechterdings keinen anderen Ausgang nehmen kann und muß.“ (Best/Schmid 1992: 69)

Ein wichtiger Beitrag zur Charakterisierung der Gattung Novelle war die Sammlung ‚Deutscher Novellenschatz‘, die 1871 von Paul Heyse gemeinsam mit Hermann Kurz herausgegeben wurde. Heyse fasste in seiner programmatischen Einleitung die Merkmale zusammen, die ausschlaggebend für die Novelle sein sollten. Seiner Meinung nach sollte eine Novelle eine Erzählung mittleren Umfangs enthalten, die sich auf ein bestimmtes Thema (nach Goethe eine „unerhörte Begebenheit“) konzentriert, die reale Wirklichkeit widerspiegelt oder ihr zumindest nahekommt, und sich gleichzeitig durch eine klare Struktur auszeichnet. Ein wichtiger Baustein jeder Novelle, der etwas Eigenartiges und Spezifisches mit sich bringt, ist laut Heyse die sogenannte starke Silhouette.

„Eine *starke Silhouette* (...) dürfte dem, was wir im eigentlichen Sinne *Novelle* nennen, nicht fehlen, ja wir glauben, die Probe auf die Trefflichkeit eines novellistischen Motivs werde in den meisten Fällen darin bestehen, ob der Versuch gelingt den Inhalt in wenige Zeilen zusammenzufassen, in der Weise, wie die alten Italiener ihren Novellen kurze Überschriften gaben, die dem Kundigen schon im Keim den spezifischen Wert des Themas verraten.“ (Best/Schmid 1992: 67)

Dass die Novelle bei den deutschen Autoren und ihrem bürgerlichen und gebildeten Publikum so großen Anklang fand, lässt sich sicherlich dadurch erklären, dass sie mit diesen programmatischen Vorgaben dem zeitgenössischen Bedürfnis nach klassizistischen Kunstformen entsprach.

Allerdings erkannte bereits Paul Heyse, dass diese Kunstform zwar die Wünsche des Publikums befriedigen konnte, nicht jedoch unbedingt die zeitgenössische Realität. Seiner Meinung nach entzieht sich das moderne Leben der klar strukturierten und in sich geschlossenen Darstellungsform der Novelle.

In der Realität waren nur wenige Autoren in der Lage, den programmatischen Ansprüchen gerecht zu werden, wengleich der Gattungstitel der Novelle aus Rücksicht auf das Publikum von realistischen Autoren in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts durchgängig verwendet wurde. Heyses kanonische Regeln des Novelle Genres lenken von seinem wahren Erfolgsgeheimnis ab. Denn es war nicht der künstlerische und oft gekünstelte Charakter, der die Zuschauer zu diesem Genre hinzog. Die Änderung war interessant, weil sie den Bedürfnissen des Marktes entsprach. Das Format der Novelle basierte auf den neuen Lesegewohnheiten des Publikums, das von Zeitschriften kürzere und abwechslungsreichere Inhalte verlangte, andererseits aber auch eine gewisse Stereotypisierung literarischer Texte in formaler Struktur, Handlung und Charakterisierung wünschte.

Ihren Höhepunkt erreichte die Novelle in der Ära des Realismus. Es entstanden so viele Novellen und Novellenzyklen wie in keiner Epoche zuvor. Als herausragender Autor von Kurzgeschichten kann Theodor Storm genannt werden, zu dessen erfolgreichsten Werken die Novellen ‚Der Schimmelreiter‘ und ‚Immensee‘ zählen. Der Roman- und Novellenautor Gottfried Keller erlangte mit seinem Novellenzyklus ‚Die Leute von Seldwyla‘, der unter anderem die Novellen ‚Romeo und Julia auf dem Dorfe‘ oder ‚Kleider machen Leute‘ umfasst, Bekanntheit und fand nicht nur im deutschsprachigen Raum eine Leserschaft. Ein weiterer Schweizer Autor ist Conrad Ferdinand Meyer, der sich oft von historischen Themen inspirieren ließ. Dies tat er in der Versnovelle ‚Huttens letzte Tage‘. Weitere namhafte Novellenautoren sind z. B. Adalbert Stifter (‚Der Hochwald‘), Theodor Fontane (‚Schach von Wuthenow‘), Jeremias Gotthelf (‚Die schwarze Spinne‘), Franz Grillparzer (‚Der arme Spielmann‘) oder Wilhelm Raabe (‚Zum wilden Mann‘). Einer der Vertreter des realistischen novellistischen Schaffens war auch der Schriftsteller Max Ring.

### 3. Der Schriftsteller Max Ring

Die vielseitig begabte Persönlichkeit Max Ring wurde im ethnisch vermischten mehrsprachigen Milieu des Hultschiner Ländchens am 4. August 1817 in der Gemeinde Zauditz/Sudice geboren. Er war als Arzt, Schriftsteller, Dramatiker und Journalist in Oberschlesien und vor allem in Berlin tätig. Obwohl für ihn schon in jungen Jahren Literatur der Hauptinhalt und das Hauptziel seines Lebens wurde, entschied er sich im Jahr 1836 für ein Medizinstudium an der Universität in Breslau. Nach zwei Breslauer Studienjahren übersiedelte er im Jahre 1838 nach Berlin, um dort seine medizinische Ausbildung fortzusetzen. Nach dem Studienabschluss arbeitete Ring als Arzt im Oberschlesien und kehrte im Jahre 1850 nach Berlin zurück, wo er endlich seine erträumte Heimat fand. In Berlin entwickelte Max Ring seine schriftstellerische, dramatische und vor allem journalistische Tätigkeit. Mit dem Verleger Urban Kern schloss er einen Kontrakt für den Roman ‚Die Kinder Gottes‘. Er erweiterte seine Bibliographie um Romane mit zeitgenössischen Themen, wie zum Beispiel: ‚Verirrt und Erlöst‘, sowie historische Romane wie ‚John Milton und seine Zeit‘. Mehrere Erzählsammlungen, wie z. B. ‚Stadtgeschichten‘, ‚Neue Stadtgeschichten‘, ‚Berliner Leben. Kulturwissenschaften und Wertbilder‘ widmete er Berlin, einer Stadt, deren Entwicklung er aufmerksam beobachtete. Seinen lebenslangen künstlerischen und privaten Weg fasste er in dem autobiografischen Roman ‚Erinnerungen‘ zusammen. Das breite Spektrum der literarischen Themen, die in Max Rings Werken behandelt werden, folgt nicht den Regeln eines vorformulierten Programms. In seinen Texten haben sowohl positive als auch negative Darstellungen menschlicher Lebensbereiche ihren Platz. „Der Literaturkritiker und -historiker Rudolf Gotschall (1823 – 1909) nannte Ring in einer Rezension einen „Schriftsteller von großer Beweglichkeit, der alles, was gerade die Welt bewegt, geschwind und behend in eine Romanhafte Einkleidung zu bringen weiß“. (Krisch 2021:258) Auf den Berliner Bühnen der Zeit wurden Rings Lustspiele ‚Scarons Liebe‘ oder ‚Alle spekulieren‘ uraufgeführt. Das Buch ‚Hinter den Coulissen. Erinnerungen aus der Theaterwelt‘ ist das Ergebnis seiner Kontakte mit Künstlern aus der Theaterwelt. Die guten Kenntnisse der Berliner Theaterszene brachten Ring zum Schreiben von Theaterkritiken, vor allem für die ‚Vossische Zeitung‘, von dessen Redaktion bekam er die „Aufforderung, die Kritik der Theater, mit Ausnahme des königlichen Schauspielhauses [...] zu übernehmen“ (Ring 1898: 70). Als Journalist setzte er sich in mehreren Zeitungsredaktionen

durch. Er trug zur politisch-satirischen Zeitschrift ‚Kladderadatsch‘ bei. Für die Zeitschrift ‚Der Salon für Literatur, Kunst und Gesellschaft‘ schrieb er u. a. eine Studie ‚Erinnerungen an Alexander von Humboldt‘, in der humoristischen Zeitschrift ‚Berliner Feuerspritze. Lösblatt für brennende Fragen‘ publizierte er gelegentlich seine Artikel (Ring 1898: II. 46-65). Diese Artikel öffneten ihm den Weg in die Redaktion der Zeitschrift ‚Die Gartenlaube–Illustriertes Familienblatt‘, nach deren Herausgabeverbot er dann in die Redaktion des ‚Volksgartens. Illustriertes Haus- und Familienblattes‘ eintrat. Dank seiner literarischen und publizistischen Tätigkeit lernte Max Ring allmählich das Leben der Berliner Boheme kennen und wurde ein willkommener Gast in Berliner Salons (u. a. der Salon von Karl August Varnhagen von Ense, der nach dem Tod seiner Frau, Rahel Varnhagen von Ense, seine Nichte Ludmilla Assing führte), die das damalige politische, gesellschaftliche und kulturelle Metropoleleben wesentlich beeinflussten.

Max Rings Novellen, die er wie viele seiner Gefährten seinerzeit auch verfasste, behandeln typischerweise Themen wie menschliche Emotionen, individuelle Kämpfe und komplizierte Beziehungen. Z. B. die Novellen in der Sammlung ‚Lose Vögel‘ konzentrieren sich auf entscheidende Lebensmomente, die das Schicksal der Protagonisten wesentlich beeinflussten, jedoch vor dem Hintergrund historischer Ereignisse stattfinden. Die Novelle ‚Ein Abenteuer in Venedig‘ erwähnt die Vereinigung Italiens unter der Führung von Giuseppe Garibaldi. In der Novelle ‚Eine alte Tänzerin‘ erinnert sich die Hauptfigur an die Ereignisse des Wiener Kongresses und der Napoleonischen Kriege. In der Novelle ‚Ein Erfinder‘ ist die Hauptfigur Elias Howe, ein amerikanischer Erfinder, der die erste funktionsfähige Nähmaschine baute. Die tragischen Ereignisse der Hochwasserkatastrophe in Wien im Jahr 1775 werden in der Novelle ‚Kaiser Joseph und seine Mutter‘ geschildert. Obwohl Rings Novellen in der Gegenwart nicht so bekannt sind wie die einiger seiner Zeitgenossen, wurden sie für ihre tiefen psychologischen Einsichten und ihre elegante Prosa geschätzt.

#### **4. Die Lebens- und künstlerischen Peripetien der Malerin Angelika Kauffmann**

In der Novelle ‚Angelika‘, die auch zur Sammlung ‚Lose Vögel‘ gehört, bringt der Schriftsteller Max Ring die Lebensperipetie der berühmten klassizistischen Malerin Angelika Kauffmann (1741-1807) näher, die im 18. Jahrhundert lebte und eine der bedeutendsten Künstlerinnen ihrer Zeit war. Aufgrund der intensiven Untersuchung von Fakten und Daten entstand ein Dokument, das durch Recherche gewonnene Sekundärinformationen enthält. Die Novelle gibt kein umfassendes Bild der zur Protagonistin bezogenen Weltzustände, sondern nur einen Ausschnitt aus ihrem Leben, der mit intensiver, momentaner Stärke auf die breiteren Zusammenhänge hinweist. Die Novelle stellt nur eine Situation dar, eine spezifische, deutliche Kontur, die die Geschichte einzigartig macht und sie von anderen unterscheidet.

Die hochbegabte und kosmopolitische Malerin, von ihren Anhängern und Bewunderern ‚Miss Angel‘ genannt, wurde im Jahr 1741 in Chur in der Schweiz geboren. Ihr malender Vater entdeckte früh das Talent seiner Tochter und förderte sie stark in ihrer künstlerischen Bahn: *malte sie bereits unter Anleitung ihres Vaters in Pastell mit solcher Geschicklichkeit, daß ihre Bilder die größte Bewunderung erregten* (Ring 2019:254). Sie malte bereits mit zwölf Jahren und zeigte eine außergewöhnliche Musikalität. Dies zeigt, wie vielseitig sie war und wie ihr Umfeld ihre Talente unterstützte. Nach dem Tod ihrer Mutter kehrt die Familie nach Schwarzenberg im Bregenzerwald zurück, woher ihre Verwandtschaft väterlicherseits stammte, und dort beteiligt sie sich im Jahre 1757 als 16-Jährige an der Schaffung der Apostelfresken in der örtlichen barocken Pfarrkirche. Sie verbrachte einige Zeit in Italien, wo sie die Kunst der Antike und der Renaissance studierte, während ihr Vater in den wohlhabenden Häusern künstlerisch wirkte. Später schuf sie erste großformatige Ölgemälde mit mythologischen und historischen Szenen – das Fundament ihrer späteren Karriere als Historienmalerin.

In ihrer künstlerischen Arbeit ließ sie sich von der malerischen Bergkulisse der Alpenlandschaft, der Naturlandschaft am Meer und den künstlerischen Herrlichkeiten, die in den Mauern italienischer Häuser verborgen waren, inspirieren.

*In solcher Umgebung, bei dem Anblick der erhabenen Natur entwickelte sich frühzeitig der ihr angeborene Schönheitssinn, während sie in den Alpen weilte oder an den südlichen Ufern der Seen wandelte und die mit den herrlichsten Kunstwerken erfüllten Villen besuchte, wo zwischen Lorbeer und Myrten weiße Marmorbilder stumm sie grüßten. (Ring 2019:254)*

Für ihr künstlerisches Wachstum war das Treffen mit Johann Joachim Winckelmann sehr bedeutsam. Mit seinem Bildnis wurde sie im Jahr 1764 schlagartig bekannt. Der deutsche Archäologe, Bibliothekar und Kunstwissenschaftler gilt als der Begründer der wissenschaftlichen Archäologie und Kunstgeschichte und als geistiger Begründer des Klassizismus im deutschsprachigen Raum. Winckelmanns Bild der römischen und griechischen Antike beeinflusste wesentlich den Geist des deutschen Klassizismus, ganz besonders den der Weimarer Klassik. Wie einflussreich Winckelmann war, belegt Goethe mit seiner in Tübingen erschienenen Schrift von 1805 ‚Winckelmann und sein Jahrhundert‘. Winckelmanns Einfluss auf das künstlerische Schaffen der Malerin war unübersehbar.

*Durch ihn zur Priesterin der wahren Schönheit geweiht, arbeitete Angelika rastlos an der Wiedergeburt der verfallenen Kunst, wurde sie die Schöpferin einer edleren Richtung, die sich von den Geschmacklosigkeiten des 18. Jahrhunderts fern hielt und zu der Einfachheit der Natur, zu den Idealen der Antike zurückkehrte. (Ring 2019:256)*

Winckelmann führte Angelika in die Zeit der Antike ein und zeigte ihr den Weg der Wiederbelebung klassischer Kunst. Dies verursachte eine künstlerische Weiterentwicklung der jungen Künstlerin, die sich von den übertriebenen Formen des Rokokos entfernte und eine Rückkehr zur Einfachheit und Ideal der Antike anstrebte.

Im Jahr 1766 zog Kauffmann nach England und eröffnete mit Hilfe der in Italien hergestellten Kontakte ein repräsentatives Atelier in London. Der Empfang, den sie in London von allen Seiten erfuhr und bei dem sie eine hohe Anerkennung fand, übertraf alle ihre Erwartungen.

*Die stolze englische Aristokratie bereitete der jungen reizenden Künstlerin den schmeichelhaftesten Empfang; selbst die königliche Familie ließ es ihr nicht an Auszeichnungen fehlen. Alles, was nur Anspruch auf Rang, Vermögen und Geist hatte, Staatsmänner, Minister, Diplomaten, Parlamentsmitglieder, berühmte Schriftsteller, Gelehrte und Künstler huldigten der berühmten Angelika und waren von ihr entzückt. (Ring 2019:256)*

Absolut entscheidend für die weitere künstlerische Entwicklung, aber auch für das Privatleben der Malerin, war das Treffen mit Joshua Reynolds. Er war der bekannteste und durch sein künstlerisches und kunsttheoretisches Wirken einflussreichste englische Maler des 18. Jahrhunderts. Er wird zur ‚English school‘ des 18. und 19. Jahrhunderts gezählt. 1768 wurde er erster Präsident der neu gegründeten Royal Academy of Arts. Reynolds verbrachte Stunden in seinem Atelier, wo er Dutzende wichtiger Porträts englischer Persönlichkeiten malte. Aber Reynolds war auch ein sehr geselliger und enthusiastischer Intellektueller mit zahlreichen Freunden aus den Londoner Künstlerkreisen, u. a. auch mit seiner Mitarbeiterin Angelika Kauffmann. Ring schildert in seiner Novelle die Beziehung zwischen den beiden Künstlern und den daraus resultierenden tragischen Ausgang. Er stützt seine Erzählung auf historisch belegte Fakten, die er mit durchdachtem Fabulieren erfolgreich untermalt. Dies verleiht der Geschichte eine abenteuerliche Note und schafft nach und nach eine spannende Handlung.

Einer provokativen Mystifikation zufolge, in deren Zentrum die Malerin Angelika steht, sollte Reynolds ihr die Hand anbieten. Seine Heiratsanträge wurden jedoch von ihr ohne Zögern abgelehnt und Angelika erläuterte ihre Gründe, die zur Ablehnung des Antrags führten. Sie fühlte sich zwar von Reynolds verehrt, aber sie war nicht in der Lage, ihn so zu lieben, wie es für den Abschluss einer solchen Ehe notwendig wäre. Sie betonte zugleich, dass ihre Gefühle eher auf Freundschaft und nicht auf romantischer Leidenschaft beruhen. Mit ihrer Haltung symbolisiert sie eine Frau, die trotz ihres Erfolgs und der Bewunderung durch viele mächtige Männer ihre Unabhängigkeit wahrt und ihre Entscheidungen auf Grundlage ihrer eigenen Gefühle trifft. Sie verweigert die Heirat mit Reynolds, obwohl er ihr hohes Ansehen und Wohlstand bieten kann. Ihre Ablehnung von Reynolds

zeigt, dass sie in einer von Männern dominierten Welt dennoch ihren eigenen Weg geht. Kunst ist für sie nicht nur ein Beruf, sondern eine Lebensaufgabe. Ihre kontinuierliche Weiterentwicklung und ihre Hingabe zur klassischen Kunst verdeutlichen, wie ihre Leidenschaft und ihr Streben nach Perfektion sie in allen Lebensbereichen begleiten. Reynolds reagierte enttäuscht und verletzt, was zeigt, wie Selbstgefälligkeit und Stolz auch in der Kunstwelt zu Konflikten führen können. Er fühlte sich durch die Ablehnung beleidigt und entschied, sich auf eine nachdenkliche und zugleich skandalöse Art und Weise zu rächen. Die Rache beschreibt der Schriftsteller ausführlich und reichert die historisch dokumentierten Fakten mit erzählerisch reizvollen Linien an.

In der Zeit der Ablehnung bewegte sich in den vornehmen Kreisen Londons ein Mann, der sich Graf Horn nannte und sich als Abkömmling der berühmten schwedischen Familie de Horn ausgab. Sein Auftreten war glanzvoll, er spielte den begeisterten Kunstfreund und verwendete große Summen für den Ankauf von Gemälden. Er war nicht nur ein attraktiver Mann, sondern trug auch eine tragische Geschichte, die ihn mit einer geheimnisvollen Aura umgab. Die Mischung aus seiner körperlichen Erscheinung und der dramatischen Erzählung über seine Flucht aus Schweden machte ihn zu einem fast unerreichbaren, idealen Liebhaber, der sofort auch das Interesse von Angelika weckte, welche sich von ihm verzaubern ließ. Trotz ihrer Bekanntschaft mit der „großen Welt“ behielt sie eine gewisse Unschuld und Naivität. Sie glaubte dem Grafen völlig, als er ihr von seiner tragischen Vergangenheit und seiner verlorenen Schwester erzählte. Dies macht sie zu einer glaubwürdigen und offenen Figur, die sich von den manipulativen und durchtriebenen Charakteren um sie herum unterscheidet. Sie verliebt sich zunehmend in den Grafen Horn. Ihre Gefühle entwickeln sich subtil und fast unbewusst, wobei sie zunächst keine genaue Vorstellung von der Intensität ihrer Leidenschaft hat. Sie ist sich der Bedeutung ihrer Gefühle nicht bewusst und entwickelt eine zunehmende emotionale Abhängigkeit vom Grafen.

Aus gegenseitiger Zuneigung entwickelte sich die heimliche und verbotene Liebe zwischen den beiden. Die Entscheidung, die Beziehung geheim zu halten, stellte für Angelika einen inneren Konflikt dar. Während der Graf seinen sozialen Status und seine politischen Ambitionen aufrechterhalten wollte, zeigte Angelika eine große Hingabe ihm gegenüber und war bereit, dafür Opfer zu bringen, selbst wenn es bedeutete, ihre Beziehung im Verborgenen zu leben. In der Novelle werden die gesellschaftlichen Normen und das Lebensverständnis aus Angelikas Lebenszeit reflektiert, in der Eheschließungen und Liebesbeziehungen oft stark von gesellschaftlichen Erwartungen und familiären Interessen beeinflusst wurden. Der Graf fürchtet die gesellschaftlichen Reaktionen auf seine Beziehung und strebt eine heimliche Heirat an, um möglichen Konsequenzen zu entgehen. Diese Haltung war in dem damaligen Adel und höheren Gesellschaft weit verbreitet. Klassenunterschiede, politische Ambitionen und soziale Anerkennung spielten für sie eine wichtige Rolle. Angelika, als Künstlerin, stand in gewisser Weise außerhalb dieser Konventionen, was ihre Konflikte und die Entscheidung, sich auf den Grafen einzulassen, zusätzlich verkomplizierte.

Im Jahr 1767 heiratete Angelika heimlich Frederick de Horn. Dass Angelika ohne das Wissen ihres Vaters und der Gesellschaft der Heirat zustimmte, zeugt von einer tiefen emotionalen Bindung und dem Wunsch nach einer unmittelbaren Verbindung. Gleichzeitig geht damit jedoch auch ein gefährlicher Leichtsin einher, denn Angelika ist in diesem Moment sowohl von ihrer eigenen Leidenschaft als auch von den Manipulationen des Grafen beeinflusst. Ihre anfängliche Zurückhaltung wird durch seine Überzeugungskraft und das spürbare Bedürfnis, sofort zu handeln, überwunden. Sie gibt ihrem inneren Drang nach, sich dem Grafen zu unterwerfen, obwohl sie innerlich gewarnt wird. Dies macht die Situation gefährlich und verleiht der Beziehung eine tragische Dimension, da sie einerseits aus Liebe und Vertrauen, andererseits aus Täuschung entsteht.

Die charakteristischen Merkmale des Handelns und Verhaltens beider Teilnehmer der mysteriösen Ehe werden eindeutig dargestellt. Gegenüber der jungen naiven Frau, *obgleich Angelika von Jugend auf mit der großen Welt verkehrte, so hatte sie sich dennoch eine in der That unter diesen Verhältnissen seltene Naivität und Harmlosigkeit zu bewahren gewußt* (Ring 2019:261), stand der hinterhältige Betrüger, *dessen kleinere und größere Schwächen drängten sich allmählich im Laufe der Zeit* (Ring 2019:269). Des Grafen Zuneigung zu Angelika ist nicht ohne Kalkül. Es ist klar,



dass er bewusst nach ihrer Liebe sucht und diese mit einem strategischen Plan verfolgt. Er spielt gezielt mit Angelas Gefühlen, und nutzt ihre Ängste und Unsicherheiten aus. Insbesondere, wenn er von vermeintlichen Gefahren spricht, wirkt es als Manipulation, um ihre Zuneigung und ihr Vertrauen zu gewinnen. Im Verlauf der Geschichte entwickelt der Schriftsteller schrittweise die Ursachen für das Handeln der einzelnen Protagonisten und deren Folgen. Er ordnet ihnen spezifische Charaktereigenschaften zu, mit denen er die Plastizität ihres Handelns steigert. Es betont die psychologischen Komponenten ihres Verhaltens und bringt die Nuancen ihres Innenlebens näher.

Sehr bald entlarvte sich der Graf als ein verschmittzer Heiratsschwindler, der das Geld der blind verliebten Ehefrau verschwinden ließ. *[I]hr Gatte zur Verschwendung neigte und besonders durch hohes Spiel bedeutende Summen verlor* (Ring 2019:269). Nach der schmerzlichen Erkenntnis des verzerrten Charakters Horns sollte Angelikas Unschuld und Vertrauen noch einmal auf die Probe gestellt werden. Sie traf eine fremde Frau, die sich als die rechtmäßige Frau des Grafen herausstellte. Die vermeintliche Bettlerin, die von Angelika zunächst als arme, in Not geratene Frau wahrgenommen wurde, entpuppte sich als eine verzweifelte Frau, die den Grafen beschuldigte, sie verlassen und eine geheime Beziehung mit Angelika eingegangen zu sein. Diese Enthüllung konfrontierte Angelika mit der schmerzlichen Wahrheit. Ihr Ehemann hat sie betrogen und sie war nur die zweite Wahl, die Ersatzfrau für eine bereits bestehende Ehe.

Drei Monate nach der Hochzeit war Angelika geschieden, aber auch um einen erheblichen Geldbetrag ärmer. Kein Wunder, dass diese Eskapaden einen himmelschreienden Skandal auslösten. Der Verdacht der Anstiftung dieser grauenregenden Tat fiel auf Joshua Reynolds. Nach all den Schicksalsschlägen war Angelika emotional und physisch erschöpft. Ihr Gesundheitszustand wurde durch Ärzte als Folge von Überarbeitung gedeutet, doch in Wahrheit war ihr Leiden das Ergebnis des inneren Konflikts und der psychischen Belastung, die sie durchlebte. Die ständige Sorge um die geheim gehaltene Ehe und der schmerzhaft Verrat ihres Ehemannes zerrten an ihren Kräften. Auch wenn sie äußerlich keine Konfrontation mit dem Grafen suchte, spiegelte der Ausdruck auf dem blassen Gesicht die innere Zerrissenheit wider. Trotz des beschämenden Skandals kehrte die englische Gesellschaft der betroffenen Malerin nicht den Rücken und unterstützte sie in den schweren Zeiten. Sie zeigte ihre freundliche Zuneigung, und als zu jener Zeit in London die königliche Akademie der Künste gegründet wurde, wurde Angelika Kauffmann in den Rang einer Professorin berufen.

Im letzten Teil der Novelle schildert der Autor die glücklichen und schaffensreichen Jahre, die die Malerin wieder in Rom verbrachte. Am 14. Juli 1781, im Alter von 39 Jahren, heiratete sie zum zweiten Mal und vermählte sich mit dem venezianischen Vedutenmaler Antonio Zucchi. Diese Beziehung stand im Kontrast zu der vorangegangenen betrügerischen Ehe und bot Angelika die Möglichkeit, eine neue, gereifte Form der Liebe zu erleben. Ihre Vereinigung mit Zucchi stellte eine Erneuerung und Heilung dar, wobei er ihr sowohl emotional als auch professionell eine Stütze war. Nach dem Tod ihres Vaters im Jahr 1782 in Venedig übernahm Zucchi die Assistenz und die Buchführung für Kauffmanns Aufträge. Zu ihrer internationalen Klientel gehörten u. a. die Vertreter aus den Reihen des Hochadels, darunter Kaiser Joseph II. oder Zarin Katharina II. Ihr römisches Atelier wurde zu einem Treffpunkt für Vertreter verschiedener intellektueller und kreativer Strömungen, wodurch ihre Kunst um eine weitere spirituelle und kulturelle Dimension bereichert wurde. Einer der wichtigsten Teilnehmer der Salongespräche war der Dichter Johann Wolfgang Goethe, der zum engsten Freundeskreis der Malerin gehörte.

*Eines Tages erschien in ihrer Wohnung ein Mann, dessen bloßer Name ihr Herz höher schlagen ließ.*

*Tief bewegt eilte sie dem sehnsuchtsvoll erwarteten und ihr im Voraus angekündigten Gast entgegen. Ihre Erwartungen, so hoch sie auch gespannt waren, wurden nicht getäuscht. Ein Halbgott, der die Würde des olympischen Zeus mit der strahlenden Anmuth eines Apollo vereinte, trat der freudig überraschten Künstlerin entgegen.*

*Es war der damals im kräftigsten Mannesalter stehende – Goethe. (Ring 2019:274)*



Beide Künstler verband eine starke Freundschaft, die durch das Teilen der Schönheiten der antiken Kultur noch verstärkt wurde. Seine Worte und Werke halfen ihr, das Rätsel ihres Lebens zu entschlüsseln und die Verbindung zwischen ihrem persönlichen Schicksal und der Kunst zu begreifen. Sie malte im Jahr 1787 sein Porträt. Er selbst schätzte ihre Kunst sehr hoch, würdigte ihre Arbeit als eine der wichtigsten ihrer Epoche und bezeichnete sie als „Wunderweib“. Angelika Kauffmann beendete ihr Lebens- und künstlerische Pilgerfahrt im Jahr 1807 in Rom.

Bereits zu Lebzeiten wurden Kauffmann zahlreiche Ehrungen zuteil, sie wurde als eine der gebildetsten Frauen Europas und als erste Künstlerin des Jahrhunderts bezeichnet, eine Frau von unerhörtem Talent. Besonders ihre Porträts wurden sehr geschätzt, die den Idealen ihrer Entstehungszeit voll und ganz entsprachen. Aufgrund ihrer einzigartigen Kunst zählte sie zu den bedeutendsten Vertreterinnen des Klassizismus in Europa. Während ihres Aufenthalts in England schuf und stellte sie Gemälde mit Themen aus der mittelalterlichen englischen Geschichte aus. Dadurch entwickelte sie eine einzigartige künstlerische Richtung in der Historienmalerei weiter. Das typische Format für ihre Bilder, die mythologische und literarische Themen reflektierten, war die kreisförmige Malerei – das Tondo. Dieses Format war zu dieser Zeit sehr populär und beliebt.

Aus dem ganzen Text geht klar hervor, dass Max Ring eine enorme Recherchearbeit geleistet hat, um die größtmögliche Glaubwürdigkeit seines Textes zu erreichen. Er baute seine Erzählung auf biografischen Details auf. Ausführliche Studien ermöglichten es ihm, eine solide Struktur zu schaffen, auf der er seine Fabeln weiterentwickeln konnte. Er untermauert die individuellen Lebenswechsel einer begabten Künstlerin durch echte Fakten. Konkrete Daten einzelner Ereignisse, die das Leben und den künstlerischen Werdegang der Malerin maßgeblich beeinflussen, werden durch literarische Fiktion unterstrichen. Die Darstellung der Malerin entspricht den Charakteren, die für Rings weibliche Heldinnen bestimmend sind.

„Dabei erweist sich die Schilderung der weiblichen Figuren in Rings zeitgeschichtlichen Texten alles andere als eindimensional, viele von ihnen setzen auch ihren Willen durch. Ihr Schicksal hängt in erster Linie mit einem weiteren Kriterium in Rings Wertkosmos zusammen, dem Anstand, der Moral, Sitte und Tugend.“ (Krisch 2021:261)

Ring dramatisiert den Text und legt den realen historischen Figuren vermeintliche Sätze in den Mund, die der Situation entsprachen. Neben der Hauptfigur, der Malerin Kauffmann, kommen in der Handlung auch andere wichtige Persönlichkeiten der jeweiligen Zeit vor, mit denen sie sich, wissenschaftlichen Untersuchungen zufolge, tatsächlich traf.

## 5. Fazit

Dem Realismus entsprechend schafft Max Ring aus der Banalität des Alltags etwas Besonderes und Einzigartiges. Er stellt einen Heiratsbetrug in den Mittelpunkt des Geschehens, um daraus ein weites Handlungsfeld zu entwickeln. Im Zentrum der Erzählung steht die Krisensituation der Hauptfigur, ihre tragische Zeit, die sie ihr ganzes Leben lang prägt. Die Novelle ist einer realen historischen Figur gewidmet und stellt wirkliche Ereignisse dar, die der Autor künstlerisch wahrnimmt und so seine eigene Darstellung der gegebenen Realität schafft. Die außergewöhnliche Malerin Angelika Kauffmann geht sowohl künstlerisch als auch persönlich in einer von Männern dominierten Welt ihren eigenen Weg. Sie verkörpert das Ideal der unabhängigen Künstlerin, die sich nicht von gesellschaftlichen Normen oder Heiratsangeboten ablenken lässt, sondern ihrem künstlerischen und persönlichen Weg treu bleibt. Zur Glaubwürdigkeit der Geschichte trägt auch die Schilderung aller Ecken des Innenlebens der Hauptfigur bei, die sich im Zentrum individueller psychologischer Konflikte befindet. Ihre Liebesprobleme sind im konkreten gesellschaftlichen und historischen Kontext eingebettet. Der Autor beleuchtet das Spannungsfeld zwischen Leidenschaft, sozialer Pflicht und persönlichem Opfer. Soziale Barrieren und die Geheimhaltung ihrer Beziehung und Ehe tragen zu einer Atmosphäre der Ungewissheit und Spannung bei, die ihre innere Unruhe und Konflikte noch verstärkt. Angelika, die zunächst blind auf die Liebe ihres Mannes vertrauen

möchte, muss später schrecklich erkennen, dass er sie vorsätzlich getäuscht hat. Eine zufällige Begegnung mit der rechtmäßigen Ehefrau veranschaulicht den Bruch mit der idealisierten Welt, die Angelika für sich selbst geschaffen hat, und ihren schmerzhaften Absturz in die Realität von Täuschung und Verrat. Eine berührende und dramatische Wendung endet mit Angelikas körperlicher und emotionaler Erschöpfung. Die Erzählung bietet ein komplexes Bild von Liebe, Täuschung, gesellschaftlichen Erwartungen und persönlichen Enttäuschungen und regt zu Reflexionen über Vertrauen, gesellschaftliche Rollen und die Bedeutung der Wahrheit in Beziehungen an. Sie zeigt nicht nur die tragische Wendung der ersten Ehe, sondern auch die tiefe Verbindung, die Angelika mit bedeutenden Persönlichkeiten ihrer Zeit hatte, wie z. B. Goethe. Sie verdeutlicht ihr künstlerisches Genie, das von ihren Zeitgenossen bewundert und anerkannt wurde, und weist auf ihren Einfluss in einer Zeit hin, als die Kunst noch stark vom Barock und Rokoko beeinflusst war. Die Geschichte von Angelika Kaufmann, die als eine der ersten in der Kunstgeschichte das Ideal antiker Schönheit wiederbelebte, ist eine vielschichtige Geschichte. Sie behandelt Themen wie Täuschung und Vergebung, die Bedeutung der Kunst, die transformative Kraft der Liebe und die Suche nach der Wahrheit. Sie zeigt nicht nur die innere Reise einer Frau, die ihre persönlichen Verluste und Herausforderungen überwinden muss, sondern auch ihre außergewöhnliche Rolle in der Kunstgeschichte. Ihre Geschichte ist modellhaft für einen kreativen und spirituellen Prozess, der sowohl von persönlichen Erfahrungen als auch von der Suche nach Schönheit und Wahrheit geprägt ist.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur:

RING, Max (2019): *Lose Vögel*. Berlin.

### Sekundärliteratur:

AUST, Hugo (1995): *Novelle*. Stuttgart.

BEST, Otto, F. / SCHMITT, Hans Jürgen (Hrsg.) (1992): *Die deutsche Literatur. Bürgerlicher Realismus*. Stuttgart.

BEUTIN, Wolfgang u. a. (2019): *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. 9., aktualisierte und erweiterte Aufl. Stuttgart.

BRENNER, Peter (2011): *Neue deutsche Literaturgeschichte*. Berlin; New York.

ELIAS, Norbert (2007): *Die höfische Gesellschaft: Untersuchungen zur Soziologie des Königtums und der höfischen Aristokratie*. Frankfurt am Main.

FONTANE, Theodor (1969): Aufsätze und Auszeichnungen. In: KOLBE, Jürgen (Hrsg.): *Sämtliche Werke*. München, S. 238–242.

KRISCH, Marek (2021): *Ein wunderbares Gemisch von widersprechenden Eigenschaften*. Göttingen.

RÖTZER, Hans, Gerd (2013): *Geschichte der deutschen Literatur: Epochen, Autoren, Werke*. Bamberg.

ŠEBESTOVÁ, Irena (2018) Umělecká anabáze spisovatele, dramatika a novináře Maxe Ringa. In: ŠEBESTOVÁ, Irena (Hrsg.): *Max Ring spisovatel a lékař ze Sudic*. Ostrava, S. 7–20.

### Internetquellen:

URL 1: SPIERO, Heinrich: *Paul Heyse Der Dichter und sein Werk*. Zugänglich unter; <https://www.projekt-gutenberg.org/spiero/heyse/titlepage.html> [15.01.2024].

URL 2: Angelika Kauffmann. Museum Schwarzenberg. *Vorbildlich. Angelika Kauffmann kopiert*. <https://angelika-kauffmann.com/> [13.02.2024].

URL 3: Salzburg Museum. *Angelika Kauffmann (1741-1807) Das Vorarlberger Landesmuseum zu Gast*. Zugänglich unter; <https://www.salzburgmuseum.at/deutsch/sonderausstellungen0/aktuellesonderausstellungen/angelika-kauffmann/> [22.03.2024].

URL 4: Historisches Lexikon der Schweiz. *Angelika Kauffmann*. Zugänglich unter; <https://hlsdhsdss.ch/de/articles/022037/2021-12-13/> [15.04.2024].

URL 5: Deutsche Biographie. *Kauffmann, Angelika*. Zugänglich unter; <https://www.deutschebiographie.de/sfz40163.html> [23.04.2024].

URL 6: BAUMGÄRTEL, Bettina. *Angelika Kauffmann (1741-1807)*. Zugänglich unter; <https://www.angelika-kauffmann.de> [01.02.2024].

URL 7: Britannica. *Joshua Reynolds*. <https://www.britannica.com/biography/Joshua-Reynolds/Personality-and-criticism> [20.01.2024].

URL 8: Winckelmann-Gesellschaft und im Winckelmann-Museum. *Johann Joachim Winckelmann*. <https://www.winckelmann-gesellschaft.com/johann-j-winckelmann/> [15.01.2024].

# Westschlesisches Heiligtum der Musen und Grazien

## Das Schloss Rosswald in literatur- und kulturgeschichtlicher Perspektive

*Iveta ZLÁ / Nelli NIESSNEROVÁ*

### Abstract

West Silesian Shrine of the Muses and Graces. The Castle Rosswald in terms of literary and cultural history perspective

The article focuses on the idea of the cultural continuity of Rosswald Castle, which has lasted almost three hundred years. The focus of the investigation is on personalities such as Count Karl Joseph Hoditz (1672–1741) and his son Albert Joseph Hoditz (1706–1778) as well as Baron Eduard von Badenfeld (1800–1860). Despite the peripheral location of this aristocratic court, dominant artistic tendencies were received and developed here.

**Keywords:** Rosswald Castle, Karl Joseph Hoditz, Albert Joseph Hoditz, Eduard von Badenfeld

**ORCID:** Iveta Zlá: 0000-0003-0506-1147 / Nelli Niessnerová: 0009-0000-4054-5783

**Contact:** University of Ostrava, iveta.zla@osu.cz / nelli.niessnerova.s01@osu.cz

**DOI:** 10.15452/StudiaGermanistica.2024.35.0008

### 1. Zwischen der kulturellen Hochblüte und Vergessenheit. Einleitung in die Thematik

Die Zeit zwischen Barock und Aufklärung wurde in literaturgeschichtlicher Perspektive durch innovative künstlerische Impulse geprägt, die nicht selten von den Adligen vermittelt wurden. Ihr kulturelles Engagement balancierte in dieser Schwellenzeit zwischen den Repräsentationsansprüchen und Bemühungen um die Verbreitung der Kunst. Diese Tendenzen waren nicht nur in den europäischen Großstädten präsent, sondern dominierten auch an den Adelshöfen in den peripheren Gebieten. Von Bedeutung waren u. a. die westschlesischen Dominien in Rosswald,<sup>1</sup> Jonannesberg in Jauernig,<sup>2</sup> Gotschdorf,<sup>3</sup> Geppersdorf<sup>4</sup> sowie Großhoschütz,<sup>5</sup> die zu den bedeutenden Kunststätten emporgestiegen sind. Sie waren u. a. durch ein spezifisches Genius loci sowie durch einen umfassenden Einblick der Grafen Albert Joseph Hoditz, Karl Traugott Skrbenský (1716–1790) sowie Eduard von Badenfeld

---

1 Slezské Rudoltice.

2 Jánský Vrch v Javorníku.

3 Hošťálkovy.

4 Linhartovy.

5 Velké Hoštice.

(1800–1860) in die zeitgenössischen Kunstströmungen gekennzeichnet. Dank dieser kunstfördernden Bemühungen wurden die aktuellen Kunsttendenzen in Westschlesien rezipiert, durch ein spezifisches multikulturelles Klima beeinflusst und zu einem einzigartigen kulturellen Mosaik entwickelt.

Dennoch ist dieser kulturelle Ruf zweihundert Jahre später in Vergessenheit geraten. Die einst repräsentativen Adelshöfe wurden nach 1945 zu Magazinen und Pflegeheimen für Geistesranke, Internatsschulen und weiteren Einrichtungen umgewandelt, die ihr ehemaliges kulturelles Renommee bald verschleiert haben. Ihre architektonische Ausprägung wurde den neuen Funktionen angepasst und das wertvolle Mobiliar ist nicht selten spurlos verschwunden. Erst seit den 1990er Jahren begannen die Forscher die kulturelle Landschaft Westschlesiens wieder zu entdecken, das materielle Erbe zu rekonstruieren und das künstlerische und religiöse Gepräge der westschlesischen Dominien aufzuarbeiten. Eines von diesen kulturellen Meilensteinen hat das Schloss Rosswald dargestellt, das ca. seit dem Anfang des 18. Jh. als „Heiligtum der Musen und Grazien“ (Bein 1992:35) galt. Die Schlossresidenz wurde vom sentimentalsten Garten umgeben, in den nicht selten Dramen- und Opernaufführungen situiert wurden. Dennoch wurde der Garten bereits Anfang des 19. Jh. nicht mehr gepflegt und lag verödet. Dies belegt u. a. die Reisebeschreibung von Karl Friedrich Benkowitz (1764–1807) ‚Reise von Glogau nach Sorrent über Breslau, Wien, Triest, Bologna, Florenz, Rom und Neapel‘, der die folgenden Worte zu entnehmen sind:

*Ich wandelte mit einer Art von Schauer in dunklen Gängen des Englischen Gartens, worin der große Freund einst an Freundes Seite gewandelt hatte und eine gewisse Wehmut überfiel mich, daß dies alles vorüber sei und nie wieder kommen würde. Riesenförmige Flusssgötter in Stein ausgehauen, die an den Teichen lagen, Trümmer von Wasserkünsten [...] zeugten von der ehemaligen Pracht, aber nun, um traurig darüber zu machen; denn es lag alles verödet. (Benkowitz 1803:42)*

Obwohl sich die das Schloss umgebende Gartenlandschaft verändert hat, haben die Rosswalder Musen auch im „langen Jahrhundert“ nicht völlig geschwiegen. Der vorliegende Beitrag<sup>6</sup> setzt sich zum Ziel, auf die kulturelle Entwicklung hinzuweisen, durch die die Geschichte dieses Schlosses fast zweihundert Jahre bestimmt wurde, um im 20. Jh. fast vergessen zu werden.

## 2. Forschungsstand

In den untersuchten Schlossresidenzen wurden nicht nur zeitgenössische künstlerische Impulse rezipiert und Kontakte zu berühmten Persönlichkeiten unterhalten, sondern an diesen Adelshöfen entstanden auch literarische Werke, die die Lebensprinzipien, künstlerische Talente und Reflexionen des westschlesischen Adels widerspiegeln. Obwohl der kulturelle Ruhm dieser Schlösser die Grenzen des genannten Gebiets weit übertroffen hat, ist der Forschungsstand zu dieser Problematik (Jurende 1805:201–203, Hormeyer 1824:61–79, Lippe-Weißenfels 1869:356–360) spärlich und vorwiegend mit historisch bzw. kulturhistorisch ausgerichteten Publikationen verbunden. In der Zeitspanne 1805–1895 wurden Forschungsstudien in den deutsch- und tschechischsprachigen Periodika veröffentlicht, die auf das kulturelle Erbe der Schlösser in Rosswald und Johannesberg eingingen. 1895 ist die Monografie Paul Drechslers ‚Albert Hoditz, der Wundergraf von Rosswald. Ein Lebensbild‘ (Drechsler 1895) erschienen.

Seit dem Ende des 19. Jh. bis in die 1990er Jahre wurde den westschlesischen Adelssitzen und ihrer kulturellen Bedeutung nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. 1963 wurde die Monografie von Antonín Bartušek (Bartušek 1963) veröffentlicht, die sich mit den Schlosstheatern in den Böhmisches Ländern beschäftigt hat. In dieser Publikation werden den westschlesischen Schlössern jedoch nur einige Seiten gewidmet. Seit den 1970er Jahren bis Ende des Millenniums verfasste Karel Boženek einige Zeitungsartikel über das Musikleben dieser Dominien (z. B. Boženek 1998:327–329). 1980 wurde ein Teil des literarischen Nachlasses von Ludwig Igáli-Igálffy transkribiert und

<sup>6</sup> Der Artikel entstand im Rahmen des Projekts Aktion Österreich – Tschechische Republik (Projektnr.: 98p20), an dem sich doc. Mgr. Iveta Zlá, Ph. D. und Mgr. Nelli Niessnerová von der Universität Ostrava und Prof. Mag. Dr. Wynfrid Kriegleder von der Universität Wien wissenschaftlich beteiligten.

veröffentlich, der auf die thematische Vielfalt des überlieferten literarischen Werks des Grafen Albert Joseph Hoditz (1706–1778) hinweist (Igáli-Igálffy 1979–1980:84–89). Das unbekanntere literarische Schaffen von Hoditz erhellt der Artikel Frieder Sondermanns ‚Notizen über einige Hunde-Epitaphe des Grafen Hoditz‘ (1706–1778) (Sondermann 1966:16–32), der sechzehn Jahre später erschienen ist. 2011 ist die Monografie Milan Myška (Myška 2011) erschienen, in der das Rosswalder Schloss zu Lebzeiten von Albert Joseph Hoditz unter dem historischen und kulturhistorischen Aspekt erörtert wird. Iveta Zlá (Rucková) beschäftigt sich mit der Problematik der westschlesischen Adelshöfe im Fokus der Literatur- und Kulturgeschichte seit den 1990er Jahren. Ihre Erforschungen widmeten sich zuerst der Adelsfamilie der Lichnowskys, deren literarische und musikalische Tätigkeit sie in einigen nacheinander folgenden Generationen 1778–1958 untersucht hat. Das Ergebnis ihrer Forschungsarbeit hat neben Zeitungsartikeln die Monografie dargestellt, die 2007 unter dem Titel ‚Das Adelshaus der Lichnowskys. Eine kulturelle Kontinuität‘ (Rucková 2007) veröffentlicht wurde. Ihr Interesse gilt dem Grafen Albert Joseph Hoditz, über dessen kulturelle Aktivitäten sie einige Artikel veröffentlicht hat (z. B. Zlá 2017a:127–135, dies. 2017b: 261–268, dies. 2018:81–87, dies. 2019:87–99, dies. 2020:63–71 etc.).

Der literarischen und kulturellen Tätigkeit Eduard von Badenfelds (1800–1860) wurde bisher fast keine Aufmerksamkeit geschenkt. Grundinformationen über seine Biografie und seinen literatur- bzw. kulturhistorischen Beitrag sind lediglich ausgewählten Lexikonartikeln (vgl. Wurzbach 1856:114, GGDD 1929:398–399, GGT 1859:11) zu entnehmen.

In diesem Zusammenhang ist die Untersuchung der Thematik als Desiderat zu betrachten. Die Intention der vorliegenden Studie ist, die Forschungslücken zu schließen und auf neue Forschungsanregungen hinzuweisen.

### **3. Karl Joseph Hoditz (1673–1741). Ein Adliger in der Welt der barocken Repräsentation**

Obwohl der Rosswalder Adelshof vor allem aufgrund des kulturellen Enthusiasmus des Grafen Albert Joseph Hoditz (1716–1778) in der Zeit zwischen Barock und Aufklärung zum „Schlesischen Versailles“ emporragte, bereitete bereits der Vater dieses Adligen, Graf Karl Joseph Hoditz, einen fruchtbaren Boden für den künftigen kulturellen Aufstieg Rosswalds.

Graf Karl Joseph Hoditz legte enormen Wert auf die Ausbildung seiner Söhne, die sowohl natur- als auch geisteswissenschaftlich orientiert war. Die sog. Kavaliereisen hatten einen entscheidenden Einfluss auf die späteren literarisch-kulturellen Verdienste des Grafen Albert Joseph Hoditz, welche von seinem Vater finanziell unterstützt wurden. Albert Joseph Hoditz gewann in verschiedenen Städten Italiens, Wien und Erlangen einen Einblick in die Literatur- und Kunstgeschichte sowie in die zu seinen Lebzeiten aktuellen kulturellen Tendenzen (vgl. Myška 2011:41–72).

Vom Kunstgeschmack und von den Vorlieben des Grafen Karl Joseph Hoditz zeugt das Inventar der Schlossbibliothek, die später von Albert Joseph Hoditz beträchtlich erweitert wurde (vgl. Myška 2011:190–201). Bereits am Anfang des 18. Jh. unterhielt Hoditz sein eigenes Schlossorchester (vgl. Myška 2011:33).

Persönlichkeit sowie künstlerische Talente und Interessen des Grafen Albert Joseph Hoditz wurden – abgesehen vom angespannten Verhältnis – durch seinen Vater beträchtlich unterstützt. Karl Joseph Hoditz entwickelte in den Diensten der barocken Repräsentationsansprüche nicht nur die kulturelle Tradition des Schlosses Rosswald, auch ist sein Anteil an der Ausbildung seines Sohns Albert Joseph Hoditz nicht zu leugnen.



#### 4. Graf Albert Joseph Hoditz (1706–1778) und die kulturelle Hochblüte des Rosswalder Dominiums

Zu Lebzeiten des Grafen Albert Joseph Hoditz wurde Schlesien vom Siebenjährigen Krieg geplagt, eine Pestepidemie wütete in der Welt und eine unüberbrückbare soziale Kluft trennte die Gesellschaftsschichten. Dennoch wurde der Rosswalder Adelshof gerade in dieser bewegten Zeit zur „Oase des Friedens“, in der die Kunst florierte.

Die Ausbildung des Grafen Hoditz, seine Kavalierreisen sowie seine Heirat mit der kunstliebenden Markgräfin Sophie von Sachsen-Weißenfels (1684–1752) wurden zu einem Fundament für das enorme kulturelle Engagement dieses Adligen. Graf Albert Joseph Hoditz galt nicht nur als „Organisator des kulturellen Lebens“ in Westschlesien, sondern war auch selbst literarisch tätig.

Das literarische Schaffen ist allerdings lediglich fragmentarisch überliefert. Max Stillers Chronik der Mark Rosswald (vgl. ZAO, PR, Bd.: 6; ZAO, FVH. Inventarnr.: 163, Kartonnr.: 93) sind Informationen zu entnehmen, gemäß denen Graf Albert Joseph Hoditz Gedichte schrieb, die jedoch lediglich zum Teil überliefert wurden. Aufmerksamkeit verdient die Akte ‚Fortsetzung der Albert Gräfllich Hoditzischen Poesien‘ (ÖNB, HS Serie Nr.: 24176, fol.: 1v – 2r), die in der Sammlung von Handschriften und alten Drucken der Nationalbibliothek Wien zu finden ist. Der Archivnachlass besteht aus 32 nicht nummerierten Seiten im Großformat. Aus dem einleitenden lyrisch-epischem Gedicht ‚Lebenslauf des Herrn Grafen von Hoditz‘ (ebenda) ergibt sich, dass dieses Manuskript erst nach dem Tode der Markgräfin Sophie von Sachsen-Weißenfels (1684–1752) – der Ehefrau des Grafen – im Mai 1752<sup>7</sup> niedergeschrieben wurde. Der Graf Hoditz betrauert in der ersten Gedichtstrophe den Tod seiner Ehefrau, zu dem er auch in dem von den vorausgehenden Strophen graphisch getrennten Schlussteil zurückkehrt, in dem er sein *Herz als höchstens weinend* (ebenda) bezeichnet.

Das Manuskript schließt außer dem lateinisch geschriebenen ‚Epitaphium‘ Gedichte in deutscher Sprache ein, die vorwiegend keine Titel tragen und deren Strophen nummeriert werden. Unter dem Aspekt der Gattungsbestimmung beinhaltet die Handschrift lyrisch-epische Gedichte, die auf die Hervorhebung der natürlichen Anmut und gleichsam auf die Kritik der großstädtischen Lebensweise eingehen.

Darüber hinaus kommen in der Handschrift Aphorismen, panegyrisch sowie bukolisch geprägte Gedichte und Reden sowie Aufschriften vor, die als Funeralien zu betrachten sind. Obwohl das literarische Werk des Grafen Hoditz zum großen Teil verschollen ist, belegt die ‚Chronik der Mark Rosswald‘ Max Stillers (ZAO, Inventarnr. 6), dass das literarische Schaffen des Grafen Albert Joseph Hoditz breiter angelegt war. Für die Rosswalder Theaterbühne wurde die Posse ‚Doktor und Apotheker‘ (vgl. ebenda) geschrieben. Sie durfte nach dem Vorbild der französischen, aus vier Akten bestehenden Komödie ‚L’Apothicaire de Murcie‘ eines anonymen Autors<sup>8</sup> verfasst werden, nach deren Vorlage ebenfalls die aus zwei Akten bestehende komische Oper Karl Ditters von Dittersdorfs (1739–1799) mit dem Libretto von Johann Gottlieb Stephanie dem Jüngeren (1741–1800) entstand. Die komische Oper Karl Ditters von Dittersdorfs wurde jedoch erst 1786 im Nationaltheater Wien uraufgeführt. Als Posse wurde ebenfalls das Bühnenstück ‚Der teure Ziegenbock‘ (vgl. ZAO, Inventarnr. 6) aufgefasst.

Am 15. Mai 1748 fand im Rosswalder Schlosstheater die Erstaufführung der Oper ‚Die vergötterte Sophie‘ statt, deren nicht überliefertes Libretto Albert Joseph Hoditz für seine Ehefrau schrieb (ZAO, PR, Inventarnr.: 6, Bd. 6). Die Oper wurde vier Jahre vor dem Tod der Markgräfin Wilhelmine Friederike Sophie von Sachsen-Weißenfels aufgeführt und deutet die liebevolle Beziehung an, die zwischen dem Grafen Hoditz und seiner Ehefrau bestand.

Durch die historisch-biographischen Begebenheiten wurde das Libretto zur Oper ‚Einquartierung der Panduren‘ motiviert. Dieses Werk des Grafen Hoditz wurde als Kritik der Besetzung des Schlosses Rosswald durch die Soldaten des Generals Draskovich aufgefasst. Kurz

7 Die Angabe über das Todesdatum der Markgräfin Sophie von Sachsen Weißenfels wurde aus der Monographie Milan Myškas „Hrabě Hodic a jeho svět“ übernommen (vgl. Myška, 2011:105).

8 Das Entstehungsjahr ist auch unbekannt (vgl. Pohl 2012: 89).

auf die Aufführung dieses verschollenen Bühnenstücks auf der Rosswalder Schlossbühne folgte sein Verbot (vgl. ZAO, FVH, Inventarnr.: 163, Kartonnr.: 93).

Der österreichische General Karl Marquis de Ville (1705–1792) besuchte die Rosswalder Schlossresidenz vermutlich im Frühjahr 1758. Anlässlich seines Besuchs wurde für ihn und seine Soldaten der ‚De Ville-Marsch‘ von Hoditz verfasst und vom Schäferchor gesungen (vgl. ebenda).

Von Bedeutung für das westschlesische kulturelle Panorama war das organisatorisch-kulturelle Engagement des Grafen Albert Joseph Hoditz. Bereits zu Lebzeiten seines Vaters wurden in Rosswald Opern und Operetten überwiegend italienischer Provenienz aufgeführt. Albert Joseph Hoditz setzte diese kulturelle Tradition fort und gründete ein Schlosstheater. An seinem Programm beteiligte sich vor allem der vermutlich 1757 nach Rosswald berufene Johann Heinrich Friedrich Müller (1738–1815), der früher in der Theatertruppe Johann Friedrich Schönemanns (1704–1762) tätig war (vgl. Myška 2011:30). Dem Vorwort zu seinem Vorspiel ‚Vereinigung des Lustspiels, des Trauerspiels, der Tonkunst und des Tanzes‘ sind die folgenden Worte zu entnehmen:

*Eine Pflicht erfordert es, daß ich Ihnen gnädiger Graf und Herr, durch alles, was nun von mir abhängt, meine Dankbarkeit bezeige. Denn was bin ich Ihnen schuldig? Sie haben mich Ihres Schutzes und Ihrer Gnade gewürdigt; beydes wird mir so lange ich lebe ein Vorwurf zur Dankbarkeit.*  
(ZAO, FVH, 163, 93).

Obwohl Müller für die Rosswalder Theaterbühne einige klassizistische Dramen Molières einstudiert hat, hat er sich bereits Ende der 1750er Jahre an der Aufführung des bürgerlichen Trauerspiels *Gott hold Ephraim* Lessings (1729–1781) ‚Miss Sara Sampson‘ (Lessing 1755) beteiligt (vgl. Myška 2011:169). Die Theatervorstellung folgte zwischen 1758–1761 kurz auf ihre Uraufführung im Mai 1755 im Theater Frankfurt an der Oder. Dies unterstreicht eine enorme Einsicht von Hoditz und auch Müller in das zeitgenössische kulturelle Geschehen. Die dramatische Tätigkeit Müllers markiert am Rosswalder Adelshof einen Übergang zum Drama der deutschen Aufklärung.

Aus der Ansprache Müllers an die Schauspieler des Rosswalder Schlosstheaters ergibt sich, dass dieser ausgewählte dramatische Prinzipien der Aufklärung im Rosswalder Schlosstheater eingeführt hat. Da sein Bühnenstück als Vorspiel zum Drama Voltaires ‚Alzire ou les Americains‘ (Voltaire 1736) vorgesehen war, wurden die Theaterregeln im Kontext dieser Tragödie vorgestellt. Dieses Drama Voltaires wurde in Rosswald 1758 in deutscher Sprache aufgeführt, was den als Nachricht betitelten Abschlussworten des Vorspiels Müllers zu entnehmen ist: *„Es wird nach diesem Vorspiele [...] Alzyre [François Marie Arouet Voltaires], welches in Leipzig ins Deutsche übersetzt worden ist, auf unserer Schaubühne vorgestellt werden“*. (ZAO, FVH, 163, 93). Müller hat in diesem Zusammenhang hervorgehoben, dass jeder Schauspieler durch seinen Redestil und seine Wortwahl auf das Publikum wirkt und seiner dramatischen Tätigkeit ein didaktisches Potenzial innewohnt. Die dramatische Tätigkeit Müllers wurde sowohl durch seine früheren Erfahrungen inspiriert als auch durch das kulturelle Milieu zwischen Barock und Aufklärung beeinflusst. Er machte in seinem Vorwort zum genannten Vorspiel auf die Existenz der von Albert Joseph Hoditz errichteten Erziehungs- und Ausbildungsstätte (vgl. ebenda) aufmerksam. Diese Einrichtung<sup>9</sup> wurde nicht nur zu einer Theater- und Singschule, sondern ihre Schüler wurden auch in weiteren Fächern wie Geographie, Geschichte, Heraldik etc. ausgebildet (ZAO, VSR, 10452, A 26).

Das kulturelle Renommee des Rosswalder Herrschaftsguts ist jedoch ohne die kulturelle Zusammenarbeit des Grafen Hoditz mit den weiteren Schlössern in Westschlesien undenkbar. Hoditz stand in Kontakt zum Adel aus der Hotzenplotzer, Jägerdorfer und Troppauer Region und verkehrte mit Karl Ditters von Dittersdorf, welche damals im Dienste des Breslauer Bischofs Philipp Gotthard von Schaffgotsch (1716–1795) tätig war. Dank seines kompositorischen Schaffens wurde das benachbarte Schloss Johannesberg in Jauernig ebenfalls zum Zentrum des kulturellen Lebens.

9 In der Rosswalder Schlossschule war neben den weiteren Pflichten an diesem Dominium auch Johann Heinrich Friedrich Müller als Lehrer tätig (vgl. Myška 2011:168).

Die Opern dieses Komponisten, musikalische Werke des Grafen Hoditz sowie weiterer Komponisten wurden nicht selten im Rosswalder sentimental Garten aufgeführt. Im Schloss und in dessen Gartenlandschaft fanden oft Festivitäten statt, die 1758 in dem Fest für Friedrich II. gipfelten.

## 5. Der Freiherr Eduard von Badenfeld als Bewahrer des kulturellen Erbes des Rosswalder Schlosses

Drei Jahre nach dem Tode des Grafen Albert Joseph Hoditz hat Karl Anton Czeike von Badenfeld (1732–1809) das Schloss gekauft. Die Familie Czeike von Badenfeld wurde im 18. Jh. für ihre wirtschaftlich-gesellschaftlichen Verdienste nobilitiert. Ihre Mitglieder erhielten die Freiherrenwürde durch Kaiser Franz I. Stephan aufgrund der Verdienste für die Förderung der Landeskultur und wirtschaftliche Entwicklung der Region. Der Freiherr von Badenfeld hat sein Vermögen vor allem in die Tuchmanufaktur investiert. Die Familie bewohnte seit den 1780er Jahren das Schloss Rosswald, in dem 1800 Eduard von Badenfeld<sup>10</sup> (1800–1860) – der spätere Jurist, Autor und Philosoph – geboren wurde.

Diese Adelsfamilie hat einen großen Wert auf die Ausbildung ihres Sohns gelegt. Zu seinem Lehrer wurde Faustin Ens (1782–1856), der als Mitbegründer des Gymnasialmuseums in Troppau berühmt geworden ist. Sein Studium setzte Badenfeld an der Juristischen Fakultät der Universität Wien fort. Er blieb auch nach seinem Absolutorium mit der Stadt verbunden. Er pflegte einige Kontakte, die er bereits während seines Studiums geknüpft hat. Zu seinem Freundeskreis zählten die österreichischen Autoren Johann Ludwig Deinhardstein (1794–1859), Friedrich Halm (1706–1771), Nikolaus Lenau (1802–1850) und Johann Gabriel Seidl (1804–1875).<sup>11</sup> Die berufliche Laufbahn führte ihn jedoch in den Staatsdienst.<sup>12</sup>

Die literarischen Werke, die Dramen, Erzählungen, Märchen und literarisch-theoretische Abhandlungen einschließen, veröffentlichte Badenfeld unter dem Pseudonym Eduard Silesius. Dieser Nachname deutet bereits an, dass er eine Verbundenheit mit Schlesien fühlte. Darüber hinaus war er sich der kulturellen Geschichte des Schlosses Rosswald zweifelsohne bewusst, die er erfolgreich fortgesetzt hat. Das literarische Werk Badenfelds wurde nicht nur durch seine Wiener Kontakte beeinflusst, sondern konnte auch durch das in Rosswald überlieferte Inventar der Schlossbibliothek geprägt werden.<sup>13</sup> Dennoch ist der Freiherr von Badenfeld laut den zugänglichen Quellen und der Forschungsliteratur (siehe Archivalien, Literatur) nicht mehr als Organisator des kulturellen Lebens wie Graf Albert Joseph Hoditz zu betrachten. Das Schloss Rosswald sowie die umliegende Gartenlandschaft erfüllten in der ersten Hälfte des 19. Jh. keine repräsentativen Funktionen mehr.

1836 ist das literarische Debüt Badenfelds ‚Hanswurst’s Verbannung‘ erschienen, in dem er Reflexionen über den sog. Hanswurststreit darstellt. Seine Überlegungen gehen auf die Diskussion ein, die von Joseph Sonnenfels (1732–1817) und nachfolgend durch das sog. Hanswurst-Verbot der Kaiserin Maria Theresia (1740–1780) angeregt wurde. Badenfeld bediente sich dieses historischen Themas, obwohl es zu seinen Lebzeiten mehr als hundert Jahre zurück lag. Da das literarische Schaffen dieses Autors literaturgeschichtlich vor dem Hintergrund der Vormärzliteratur bzw. der Spätromantik zu betrachten ist, tritt die Frage nach der Motivation Badenfelds in den Vordergrund, sich gerade diesem Thema zu widmen. Die Frage ist zum Teil durch die Tatsache zu erklären, dass sich Badenfeld in seinem literarischen Schaffen historischen Themen zugewendet

10 Eduard von Badenfeld wurde als Sohn des Freiherrn Karl Josef Czeike von Badenfeld (1764–1842) und Katharina, geborene von Hauer (1773–1855), geboren.

11 Die Korrespondenz mit Gabriel Seidl ist in der Sammlung der Handschriften und alten Drucke der Nationalbibliothek Wien zu finden (vgl. ÖNB Wien, HAN, 53/217-1).

12 Nach dem Abschluss des Studiums 1826 trat Eduard von Badenfeld – zuerst als Kreiskommissar und später als Hofkonzipist – in den Staatsdienst.

13 Eine Einsicht in den Buchbestand dieser Bibliothek zu Lebzeiten Badenfelds bietet die Handschrift von 1845 *Anbot einer Büchersammlung*, die in der Sammlung der Handschriften und alten Drucke der Nationalbibliothek Wien zu finden ist (vgl. ÖNB Wien, HAN, 19, 24/1845).

hat (vgl. Badenfeld 1847). Er war sich jedoch zugleich des kulturellen Renommées des Schlosses Rosswald bewusst. Die Diskussion über das sog. Hanswurst-Verbot war gerade in der Zeit aktuell, in der das Rosswalder Schlosstheater florierte. Dementsprechend kehrte Badenfeld in seinem Drama zur Diskussion zurück, die zu Lebzeiten des Grafen Hoditz aktuell war. Badenfeld schätzte in seiner ‚Hanswurst’s Verbannung‘ die Dramen und theoretische Reflexionen Lessings hoch, dessen Trauerspiel ‚Miss Sara Sampson‘ in Rosswald bereits Ende der 1750er Jahre, d. h. kurz nach seiner Premiere 1755, aufgeführt wurde.

Der Autor stellt sich in seinem Drama im Zusammenhang mit dem sog. Hanswurststreit weder auf die Seite des Fürsprechers noch des Gegners. Die Intention des Werks besteht in der literarischen Darstellung dieser Hanswurst-Diskussion und der Hanswurstfigur. Obwohl Hanswurst sowohl positiv aufgenommen als auch scharf kritisiert wurde, ist er von der Literaturgeschichte kaum wegzudenken.

*Der Verfasser dieser Kleinigkeit konnte dem Drange nicht widerstehen, diese eigentlich nur der Geschichte des Komischen angehörende Verbannung zum Gegenstand der gegenwärtigen Bagatelle zu machen, deren Abenteuerlichkeit Niemand tiefer einsehen kann, als er selbst [...].*  
(Badenfeld 1836:6)

Das Drama besteht aus nur zwei Szenen. Der Autor ließ in seinem Werk reale historische Figuren auftreten. Die Diskussion über die Hanswurst-Verbannung wurde zwischen dem deutschen Dramatiker und Literaturkritiker Johann Christoph Gottsched (1700–1766) und seiner Frau Luise Gottsched (1713–1762) geführt. Ins Gespräch greift auch die personifizierte Hanswurst-Figur ein.

1847 wurden die ‚Bühnenspiele‘ Badenfelds herausgegeben. Es handelt sich teils um Einakter, teils bestanden sie aus zwei bis drei Akten und enthielten romantische Züge (vgl. Badenfeld 1847). Sie wurden von Constantin Wurzbach (1818–1893) für didaktisierend und erziehend gehalten.

1848 ist die Gedichtsammlung Badenfelds ‚Ewiges im Zeitenwechsel‘ erschienen, die tatsächlich als lyrisch-didaktische Dichtung aufzufassen ist.

Im literarischen Schaffen dieses Autors sind nicht zuletzt Novellen zu finden, die 1837 unter dem Titel ‚Tag- und Nachtfalter‘ in Bunzlau verlegt wurden. Auf sie folgte das Märchen ‚Alrauen‘, das aus dem Jahre 1839 stammt.

Im literarischen Schaffen des Autors kommen Reisebeschreibungen vor, die durch die romantischen Züge sowie die philosophische Strömung der Kalobotik geprägt wurden.

Einen Schwerpunkt der hinterlassenen Schriften Badenfelds stellen seine philosophischen Reflexionen dar, in denen er sich vor allem gegen die Standpunkte Ludwig Feuerbachs (1804–1872) stellte. Seine philosophischen Ansichten wurden ebenfalls durch die sog. Kalobotik geprägt, d. h. durch die Kunst, Leben verschönern zu können (vgl. Badenfeld 1845). Obwohl der Begriff heute fast in Vergessenheit geraten ist, wurde die philosophische Richtung im 19. Jahrhundert als Lebensführung verstanden, die sich auf ästhetische und ethische Prinzipien stützte. Der Schwerpunkt der Kalobotik bestand im erfüllten individuellen Leben, das von rationalen Prinzipien und emotionaler Selbstkontrolle geprägt ist. (vgl. Bronn 1835)

Eduard von Badenfeld hat das kulturelle Erbe des Schlosses Rosswald fortgesetzt und um neue künstlerische Impulse bereichert. Sein literarisches Schaffen wurde durch die Ideen der Spätromantik und durch die Atmosphäre des Vormärz beeinflusst und zeichnet sich durch eine Vielfalt von Gattungen aus, die nicht selten die philosophischen Reflexionen Badenfelds widerspiegeln. Der literarische und philosophische Nachlass Badenfelds bietet zahlreiche Forschungsimpulse, die zur Beleuchtung des phänomenalen literarischen, kulturellen und philosophischen Erbes des Rosswalder Schlosses beitragen.

## 6. Fazit

Die Geschichte des Schlosses Rosswald ist mit einer kulturellen Kontinuität verbunden, die bedeutende Persönlichkeiten des damaligen kulturellen Lebens einschließt und dominante

europäische künstlerische Tendenzen rezipiert. Obwohl das Rosswalder kulturelle Erbe vor allem dank des literarischen und organisatorischen Engagements des Grafen Albert Joseph Hoditz geprägt wurde, ist das kulturelle Renommee dieser Schlossresidenz auch mit anderen Persönlichkeiten in Zusammenhang zu setzen.

Die barocken kulturellen Ambitionen wurden in Rosswald vor allem dank des Grafen Karl Joseph Hoditz umgesetzt, der vor dem Hintergrund der Repräsentationsansprüche dieser Epoche einen fruchtbaren Boden für die literarischen und musikalischen Höhepunkte seines Herrschaftsguts in der Zeit zwischen Barock und Aufklärung bereitet hat. Er unterstützte die Tätigkeit des Schlossorchesters an seinem Hof und auf dem Rosswalder Spielplan standen Opern und Operetten meist italienischer Provenienz.

Der Graf Albert Joseph Hoditz, dank dessen kulturellem Engagement das Rosswalder Schloss zum „Schlesischen Versailles“ avancierte, entwickelte die kulturelle Tradition weiter, die bereits von dessen Vater gepflegt wurde. Zum kulturellen Aufstieg des Rosswalder Hofes verhalfen nicht nur die Kontakte des Grafen Albert Joseph Hoditz zum preußischen und österreichischen Hof, sondern auch sein Aufenthalt in Erlangen. Ins Mosaik der Erlanger Festivitäten hat ihn seine spätere Ehefrau die Markgräfin Wilhelmine Friederike Sophie von Sachsen-Weißenfels eingeweiht, die sich bereits in Bayern an deren Umsetzung beteiligte. Eine große Rolle spielten im Rosswalder kulturellen Panorama auch die westschlesischen Schlösser in Großhospitz, Gotschdorf, Geppersdorf, Grätz bei Troppau sowie Johannesberg, in denen die Kunst ebenfalls florierte. Unter dem westschlesischen Adel und Klerus kam es zum gegenseitigen Gedankenaustausch, der u. a. von den Persönlichkeiten wie Karl Ditters von Dittersdorf und Johann Heinrich Friedrich Müller angeregt wurde. Keine marginale Rolle spielten die gesellschaftskulturellen Kontakte des Grafen Albert Joseph Hoditz zu bedeutenden Zeitgenossen und sein Einblick in das aktuelle Kulturgeschehen sowie in die Kunstgeschichte. Obwohl sich die Rosswalder Schlossresidenz an der Peripherie befand, wurden hier die neuesten künstlerischen Impulse rezipiert, die sowohl durch barocke als auch aufklärerische Tendenzen untermauert wurden. Das künstlerische Bild Rosswalds wurde einerseits zum Innbegriff einer enormen Kreativität, andererseits führten die pompösen Festivitäten zum Bankrott dieses Adligen. Dennoch lebte der einstige kulturelle Ruhm Rosswalds in der schöngeistigen europäischen Literatur weiter und wird auch mehr als drei hundert Jahre nach dem Tode des Grafen Hoditz zum Thema der literarischen Gestaltungen.

Die vorgestellte kulturelle Präsenz in der Rosswalder Schlossresidenz hat ihre künstlerische Entwicklung im nachfolgenden Jahrhundert teilweise überschattet.<sup>14</sup> Die Familie von Badenfeld ist im 18. Jh. dank ihres wirtschaftlichen Ansehens berühmt und nobilitiert geworden und hat nach dem Tode des Grafen Albert Joseph Hoditz das Rosswalder Schloss in ihren Besitz übernommen. Der Freiherr Eduard von Badenfeld hat sich jedoch neben seiner juristischen Tätigkeit auch dem literarischen Schaffen zugewendet und philosophische Reflexionen veröffentlicht, womit er die kulturelle Kontinuität der Rosswalder Schlossresidenz fortgesetzt hat.

Das kulturelle Erbe des Schlosses Rosswald weist eine kontinuierliche kulturelle Tradition auf, in der die dominanten kulturellen Strömungen vom Barock über die Aufklärung bis zur Romantik einen Niederschlag gefunden haben. Die Einbettung dieser Entwicklung in das spezifische multi-kulturelle Kolorit Westschlesiens verwandelte das Schloss Rosswald zu einem Ort, dessen Genius Loci die Peripherie für großstädtische Einflüsse öffnete und über Jahrhunderte einen einzigartigen Raum für repräsentative, kreative und innovative Impulse schuf.

---

14 Auf die literarische und philosophische Tätigkeit Eduard von Badenfelds und somit auf die Fortsetzung der künstlerischen Kontinuität auf dem Rosswalder Herrschaftsgut hat in ihren Artikeln Iveta Zlá aufmerksam gemacht, die sich langjährig mit dem kulturellen Bild des Schlosses Rosswald beschäftigt (vgl. benutzte Literatur). Unter ihrer Leitung arbeitet Nelli Niessnerová an der Dissertation über das dramatische Schaffen Eduard von Badenfelds.



## Literaturverzeichnis

### Archivalien:

- Zemský archiv v Opavě [Landesarchiv Troappau]: Stiller, Max: Chronik der Mark Rosswald. In: Pozůstalost Eduarda Richtera [Nachlass Eduarda Richters], Inventarnr.: 6.
- Zemský archiv v Opavě [Landesarchiv Troappau]: Chronik der Markt Rosswald, Fond Velké Hoštice [Fond Großhoschütz], Inventarnr.: 163, Kartonnr.: 93.
- Zemský archiv v Opavě [Landesarchiv Troappau]: Müller, Johann Heinrich Friedrich: Vereinigung des Trauerspiels, des Lustspiels, der Tonkunst und des Tanzes. Troppau 1770. Fond Velké Hoštice [Fond Großhoschütz], Inventarnr.: 163, Kartonnr.: 93.
- Österreichische Nationalbibliothek, Sammlung von Handschriften und alten Drucken: Fortsetzung der Albert Gräflisch Hodizischen Poesien, Co. Serie Nr.: 24176, fol.: 1v–2r.
- Österreichische Nationalbibliothek, Sammlung von Handschriften und alten Drucken: Badenfeld, Eduard von: Anbot einer Büchersammlung, Kartonnr. 19, Protokollzahl: 24/1845.
- Österreichische Nationalbibliothek, Sammlung von Handschriften und alten Drucken: Brief Eduard von Badenfelds an Johann Gabriel Seidl vom 30. 11. 1830, Signatur: Autogr. 53/217-1.

### Primärliteratur:

- BADENFELD, Eduard von (1836): *Hanswurst's Verbannung*. Wien.
- BADENFELD, Eduard von (1837): *Tag- und Nachtfalter* (Novellen). Bunzlau.
- BADENFELD, Eduard von (1839): *Alraunen. Märchen*. Bunzlau.
- BADENFELD, Eduard von (1842): *Der Kampf um Tirol* (2 histor. Schauspiele). Bunzlau.
- BADENFELD, Eduard von (1844): *Spaziergang durch die Alpen vom Traunstein zum Montblanc - Von Wien bis zur Gotthardstraße*. Wien.
- BADENFELD, Eduard von (1844): *Spaziergang durch die Alpen vom Traunstein zum Montblanc - Von der Gotthardstraße bis zum Montblanc*. Wien.
- BADENFELD, Eduard von (1844): *Spaziergang durch die Alpen vom Traunstein zum Montblanc - Vom Montblanc durch die südwestliche Schweiz, Savoyen und Ober-Italien nach Wien zurück*. Wien.
- BADENFELD, Eduard von (1845): *Ein neues Buch von den göttlichen Dingen oder Philosophie eines Weltmannes*. Leipzig.
- BADENFELD, Eduard von (1847): *Bühnenspiele*. Wien.
- BADENFELD, Eduard von (1848): *Anfangsgründe der Psychologie für die nicht studierende Jugend und für ältere Freunde einer populären Lebensweisheit*. Wien.
- BADENFELD, Eduard von (1848): *Ewiges im Zeitenwechsel*. Dresden. Leipzig.
- BADENFELD, Eduard von (1849): *Der moderne Materialismus in seiner Nichtigkeit und Erbärmlichkeit oder Karl Vogt, der Physiologe der Frankfurter Nationalversammlung, ein für allemal aus dem Tempel der Philosophie hinausgeworfen*. Leipzig.
- BADENFELD, Eduard von (1859): *Episode aus dem Leben des Herrn Otto Wilhelm von Zastrow in Berlin: nebst einem Streiflichte auf Ehren-Müller aus Uri*. Leobschütz.
- BADENFELD, Eduard von (1860): *Alpenbilder aus Tirol*. Leobschütz.
- BADENFELD, Eduard von (1860): *Die noble Passion des Jagens oder der Nimrodismus vor dem Forum der Humanität und höhern Bildung*. Leobschütz.
- BADENFELD, Eduard von (1861): *Der Unsinn und die Unzucht des Duells*. Stuttgart.
- BADENFELD, Eduard von (1861): *Reisenebelbilder (travelling - dissolving - views) aus alten bessern Tagen des Friedens und der Lebenslust*. Leobschütz.

### Sekundärliteratur:

- BARTUŠEK, Antonín (2010): *Zámecká a školní divadla v českých zemích. Materiály k vývoji divadelního prostoru a výrazových prostředků*. Český Krumlov.
- BEIN, Werner (1992): „Der mährische Epikuräer“. Albert Joseph von Hoditz (1706 –1778) als Mäzen der schönen Künste. In: SCHLAGER, Karlheinz (Hrsg.): *Festschrift Hubert Unverricht*. Tutzing, S. 35–45.
- BEKOWITZ, Karl Friedrich (1803): *Reise von Glogau nach Sorrent über Breslau, Wien, Triest, Bologna, Florenz, Rom und Neapel*. Berlin.
- BOŽENEK, Karel (1998): Spezifika slezské hudební kultury. In: BORÁK, Mečislav (Hrsg.): *Slezsko v dějinách českého státu*. Opava, S. 327–329.
- BRONN, Wilhelm (1835): *Kalobotik, oder, Die Kunst schön zu leben*. Wien.



- DRECHSELER, Paul (1895): *Albert Hoditz, der Wundergraf von Rosswald. Ein Lebensbild*. Leobschütz. *Gothaisches genealogisches Taschenbuch der freiherrlichen Häuser auf das Jahr 1858* (GGT) (1959). 8. Jg. Gotha, S. 11.
- GRÄFFER, Franz (1837): Eduard von Badenfeld. In: GRÄFFER, Franz (Hrsg.): *Oesterreichische National-Encyclopädie oder alphabetische Darlegung der wissenschaftlichsten Eigenthümlichkeiten des österreichischen Kaisertums* (ONE). Wien, S. 353–554.
- Grundriss zur Geschichte der deutschen Dichtung* (GGDD) (1929). 12. Bd. 8. Dresden, S. 398–399.
- HORMEYER (1824), Joseph von: Der Graf von Hoditz, ein mährischer Sonderling. In: *Archiv für Geschichte, Statistik, Literatur und Kunst vom 25. 6. 1824*, S. 61–79.
- IGÁLI-IGÁLFFY, Ludwig (1980): Des Albert Grafen von Hoditz Gedichte über Maria Theresia. In: *Jahresbericht der Theresianischen Akademie in Wien 1979/1980*. Wien, S. 84–89.
- JURENDE, Karl Joseph (1805): Graf Hoditz zu Roßwalde in Mähren. Einer der merkwürdigsten Männer Deutschlands im vorigen Jahrhunderte. In: *Patriotisches Tageblatt*. Nr. 51, 14. 5. 1805. Brünn, S. 201–203.
- LESSING, Gotthold Ephraim: *Miß Sara Sampson*. Frankfurt an der Oder 1755.
- LIPPE-WEIßENFELS, Leopold (1869): Graf Hoditz der sogenannte 'mährische Sonderling' und seine Beziehungen zum König Friedrich dem Großen. In: *Berliner Revue. Sozial-politische Wochenschrift*. Nr. 59. Berlin, S. 356–360.
- MÜHLHER, Robert (1953): Eduard von Badenfeld. In: BUSSMANN, Walter (Hrsg.): *Neue Deutsche Biographie* (NDB). Bd. 1. Berlin, S. 510
- MYŠKA, Milan (2011): *Hrabě Hodic a jeho svět*. Ostrava.
- POHL, Karl Ferdinand (2012): *Joseph Haydn*. Altenmünster.
- RUCKOVÁ (ZLÁ), Iveta (2007): *Das Adelshaus der Lichnowskys. Eine kulturelle Kontinuität*. Ostrava.
- SONDERMANN, Frieder (1996): Notizen über einige Hunde-Epitaphe des Grafen Hoditz (1706-1778). In: *Zeitschrift für deutsche Philologie*. Bd. 115. Berlin, S. 16–32.
- VOLTAIRE (1736): *Alzire ou les Américains*. Paris.
- WURZBACH, Constantin von (1856): Eduard von Badenfeld. In: WURZBACH, Constantin von (Hrsg.): *Biographisches Lexikon des Kaiserthums Oesterreich*. 1. Teil. Wien, S. 114.
- ZLÁ, Iveta (2015): „Die Demut [kann] mich am sichersten führen.“ Die Widerspiegelung der Religiosität des Grafen Albert Joseph Hoditz (1706-1778) in seinem literarischen Nachlass. In: *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*, Jg. 29. Brno, S. 127–135
- ZLÁ, Iveta (2017a): Der Graf Albert Joseph Hoditz (1706-1778) und das Rosswalder Dominium im Spiegel der Reisebeschreibung von Balthasar Ludwig Tralles „Schattenriss der Annehmlichkeiten von Roswalde.“ In: *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*. Nr. 31. Brno, S. 97–112.
- ZLÁ, Iveta (2017b): Graf Albert Joseph Hoditz als deutschsprachiger Autor. In: *ACC JOURNAL*. 2017, Jg. 2017, Nr. XXIII, S. 261–268.
- ZLÁ, Iveta (2018): Lebensweise des Grafen Albert Joseph Hoditz im Spiegel seines literarischen Schaffens. In: *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*. Jg. 32(2). Brno, S. 81–87.
- ZLÁ, Iveta (2019): Johann Heinrich Friedrich Müllers (1778–1815) Rosswalder dramatisches Intermezzo. In: *Germanoslavica. Zeitschrift für germano-slawische Studien*. Nr. 30(2). Praha, S. 87–99.
- ZLÁ, Iveta (2020): Ausgewählte westschlesische Schlossresidenzen als kulturelle Repräsentanzen zwischen Barock und Aufklärung. Abriss der Problematik im literatur- und kulturhistorischen Blickwinkel. In: *ACC journal*. 2020, Nr. 2. Liberec, S. 63–71.

# Jugendliche und literarische Texte

## Lesepreferenzen der Generation Z im Kontext des DaF-Unterrichts

*Ivica KOLEČÁNI LENČOVÁ / Mária DOVIČÁK*

### Abstract

Adolescents and literary texts

In the context of new trends in foreign language teaching, which emphasise the development of communicative competence in its entirety and are based on the complex development of the student's personality, aesthetic learning, by promoting the cognitive, emotional and affective areas, creates effective opportunities for the systematic integration of arts, especially of literary texts in education. The empirical research analyses data on young people's reading preferences, which can contribute to the design of future university study programmes.

**Keywords:** Aesthetic learning, literary texts, adolescents, reading preferences

**ORCID:** Ivica Kolečáni Lenčová: 0000-0003-4229-1785 / Mária Dovičák: 0009-0009-6734-4119

**Contact:** Comenius University Bratislava, kolecani@fedu.uniba.sk / dovicak@fedu.uniba.sk

**DOI:** 10.15452/StudiaGermanistica.2024.35.0009

### 1. Zum ästhetischen Lernen

Die aktuelle Bildungspolitik ist geprägt von Attributen wie Effizienz, Messbarkeit und Komparabilität. Dieser Trend hat sich deutlich auf den Fremdsprachenunterricht ausgewirkt, der nach wie vor auf die Standardisierung von Inhalten und den Erwerb messbarer Fähigkeiten ausgerichtet ist. Allerdings gibt es auch Ansätze, die die Kompetenzorientierung des modernen Fremdsprachenunterrichts auf der Grundlage eines instrumentellen Sprachverständnisses kritisieren (vgl. Dobstadt/Riedner 2014:20, Bernstein/Lercher 2014:5–7, Euba/Warner 2017:6–7). Nach Bernstein und Lercher (2014:5) ist

„die Ansicht, dass Lernen ganzheitlich sein muss, also nicht nur den Kopf, sondern den gesamten Menschen einbeziehen muss, [...] in den letzten Jahren ins Zentrum der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gerückt worden. Grund dafür ist die Beobachtung, dass das rein kognitive Bildungssystem nicht mehr mit den Herausforderungen einer globalisierten, sich ständig wandelnden Welt in Einklang zu bringen ist.“

Aus der Perspektive der neuen Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht wird jedoch die Vermittlung von Sprache und Kultur, und damit von Kunst und neuen Medien, im Fremdsprachenunterricht nicht ausreichend verknüpft. In der Diskussion über eine intensivere Integration von

Kunst tritt in den letzten Jahren im fremdsprachlichen Diskurs immer wieder das Konzept des ästhetischen Lernens auf. Ästhetisches Lernen, d. h. Lernen durch künstlerische Artefakte (Literatur, bildende Kunst, Musik, Film etc.) im Sinne eines plurikulturellen Ansatzes in Verbindung mit digitalen Medien, innovativen Methoden und Formen der humanistischen Alternativschulen, wirkt motivierend auf die Lerner<sup>1</sup> und bietet eine systematischere und effektivere Nutzung des spezifischen Potenzials von Kunst und Kultur im Bildungsumfeld der Schule.

Nach Küster (2015:18) begegnet uns die Ästhetik in vielfältigen Erscheinungen des Alltags – u. a. in der Kleidung, der Architektur, im Design von Gebrauchsgegenständen oder in der Werbung. Etymologisch kommt der Begriff „Ästhetik“ von dem griechischen Wort *aísthēsis*, das sinnliche Wahrnehmung und Empfindung bedeutet. „Ästhetisches Lernen“ wäre demnach Lernen mit allen Sinnen und Gefühlen (Bernstein/Lercher 2014:V–VI). Wie aus der Definition folgt, wird in diesem Ansatz der Lerner ganzheitlich betrachtet; seine Erziehung und Bildung erfolgt dementsprechend durch Sinnes- und Gefühlserfahrungen.

„Betrachten wir das Ästhetische im Bereich Deutsch als Fremdsprache, wird schnell klar, dass Künste – wie auch in den anderen Fremdsprachen – schon lange eine Rolle gespielt haben – sei es als landeskundliche Objekte oder zur Vermittlung von Inhalten wie Grammatik, Lese- und Hörverstehen. Dennoch bringt der Ansatz des ästhetischen Lernens eine Neuerung mit sich, da bis dato die Eigenheiten der Künste kaum beachtet wurden und somit ihr besonderes Potenzial nicht ausreichend genutzt wurde. Oft findet man in Lehrwerken beispielsweise Lieder, die als Hörverstehensübung eingesetzt werden, wobei Melodie und Rhythmus gar keine Rolle spielen. [...] Diese Beispiele zeigen, dass der Einsatz von Kunst häufig ein instrumentalisierender ist, denn die Kunst wird den Zwecken des kognitiven Spracherwerbs untergeordnet.“ (Bernstein/Lercher 2014:VI–VII)

Kolečáni Lenčová und Tomčániová (2023:271) verstehen das ästhetische Lernen als didaktischen Ansatz, der den Wissenserwerb durch mehrere Sinne unterstützt und gleichzeitig die Nutzung des Kunstpotenzials außerhalb üblicher didaktischer Verfahren untersucht. Im Unterricht werden zwar gelegentlich literarische Texte, Bilder und andere Künste aufgegriffen, doch die Beschäftigung beschränkt sich oft auf bloß deskriptive und kognitive Aspekte, ohne die Erfahrungs- und mit Emotionen verbundene Welt der Schüler zu berücksichtigen.<sup>2</sup> Grosser (2020) sieht im ästhetischen Lernen „ein (fächer-) übergreifendes Bildungskonzept einer sinnlich-reflexiven und performativ-handlungsbezogenen menschlichen Praxis, das rezeptive und produktive ästhetische Erfahrungen als wesentlichen Teil bzw. Methode von Bildung versteht“. Aus Grossers Definition kann man zwei Phasen des ästhetischen Lernens entnehmen: ästhetische Rezeption und ästhetische Produktion. Der Lerner versucht, dem innerlich Erlebten in der Rezeptionsphase eine (z. B. bildliche, sprachliche, musikalische) Ausdrucksform zu geben. In der Produktionsphase ist die Reflexion von eigenen ästhetischen Produkten nicht wegzudenken, die – ähnlich wie bei der Wahrnehmung des primären ästhetischen Artefaktes – Möglichkeiten für verschiedene Interpretationen, Gefühle und individuelle Vorstellungen darstellt, die in sich intersubjektives und inter- bzw. transkulturelles Potenzial bergen (vgl. Badstübner-Kizik 2014:298, Kováčová 2023:93, 95–96). Javorčíková/ Šipošová (2024: 53–54) definieren den Dialog des Lesers mit dem Autor und seiner kulturellen oder transkulturellen Zugehörigkeit zu (mehreren) Ländern und Sprachen als entscheidend für das intellektuelle, emotionale und ästhetische Verständnis der neuen „Multi-Diversität“, die der zeitgenössischen Literatur der globalisierten Welt innewohnt.

Folgende Tabelle fasst die oben genannten Definitionen vom ästhetischen Lernen zusammen:

1 Wir verwenden ausschließlich die männliche Form, aber als generische Form, die auch weibliche Personen einschließt.

2 Für die Arbeit mit audiovisuellem Material s. bspw. Kováčová/Jurková (2022:122).

Ästhetisches Lernen	Definition
Bernstein & Lercher	Lernen mit allen Sinnen und Gefühlen.
Kolečáni Lenčová & Tomčániová	Didaktischer Ansatz, der den Wissenserwerb durch mehrere Sinne unterstützt und gleichzeitig die Nutzung des Kunstpotenzials über den Rahmen von üblichen didaktischen Verfahren untersucht.
Grosser	Ein Bildungskonzept, das rezeptive und produktive ästhetische Erfahrungen als wesentliche Methode von Bildung versteht.

Tab 1: Ästhetisches Lernen

Ästhetische Wahrnehmung wird vor allem mit visuellen (z. B. Fotografie, Malerei), audiovisuellen (z. B. Film, Musikaufnahmen) und auditiven Medien (verschiedene Audioaufnahmen) verbunden (vgl. Kolečáni Lenčová/Tomčániová 2023:271). In Verbindung mit den neuen Technologien (Blog, Wiki, Podcast, Social Media, etc.) als Phänomenen unserer Zeit kann die ästhetische Wahrnehmung effektiv in den Fremdsprachenunterricht eingreifen.

So eröffnet die Einbindung der Kunst einen Raum für die emotional geprägte Sinneserfahrung sowie für den mündlichen oder schriftlichen Austausch darüber, wobei der eigene kreative Ausdruck dabei eine wichtige Rolle spielt.

Ästhetische Ansätze in der Fremdsprachendidaktik bieten somit neue Möglichkeiten des Lernens sowie einen neuen Ansatz für die Persönlichkeitsentwicklung der Lerner: Das große Potenzial der Künste eröffnet viele Anwendungsmöglichkeiten, wenn der Frontalunterricht im Schulunterricht überwunden wird und der Emotionalität der Lernenden mehr Raum gegeben wird, was zu einer größeren Effektivität des Unterrichts beitragen kann. Kognition und Emotion werden zusammen mit den eigenen Erfahrungen der Schüler in den Fokus gerückt. Unter dieser Voraussetzung kann ein künstlerisches Artefakt die Schüler motivieren und ermutigen, sich in einer Fremdsprache auszudrücken, über eigene Gefühle und Stellungnahmen zu diskutieren. So helfen Komponenten des ästhetischen Lernens dem Lehrer, einen schülerzentrierten Unterricht durchzuführen, der auf den Prinzipien der Einzigartigkeit jedes Lerner, der Förderung des aktiven Lernens, der Entwicklung der Lernerautonomie und der gemeinsamen Entscheidung über den Inhalt des Unterrichts aufbaut.

„Dank ihrer Mehrdeutigkeit werden durch Kunstwerke die Motivation, Kreativität und Emotionalität der Lernenden gefördert. Der Wahrscheinlichkeitscharakter der Künste ermöglicht den Lernenden ästhetische Erfahrungen, bei denen sie sich selbst reflektieren und damit „lesen“, „hören“ oder „betrachten“ können, um den Weg in ihr Inneres zu finden.“ (Kolečáni Lenčová/Tomčániová 2023:272)

Ästhetisches Lernen ist somit eine aus didaktischer Perspektive wünschenswerte Verbindung von produktiven und rezeptiven Verfahren, unter besonderer Berücksichtigung der Emotionen der Lernenden, was sowohl die Motivation als auch die Qualität des Erlernten erhöht. Für das limbische System, das über die Weiterleitung von Informationen ins Gehirn bestimmt und somit eine entscheidende Funktion fürs Lernen hat, wirken Emotionen aktivierend (vgl. Grein/Nagels/Riedinger 2022:28–29, Lojová 2021:16).

## 2. Literarische Texte und ihre Auswahl für den Fremdsprachenunterricht

Obwohl die ästhetische Wahrnehmung primär mit (audio)visuellen Medien verbunden wird, bietet die Arbeit mit rein literarischen Texten ebenfalls die Möglichkeit, ein ästhetisches Erlebnis zu erreichen (rezeptive Phase), weil „[in] der Literatur [...] Sachverhalte verhandelt [werden], die

das Bild, das wir uns von unserer Lebenswelt machen, wesentlich prägen“ (Mikuláš/Mikulášová 2023:7). Dieses kann anschließend durch kreative Ausdrucksformen gezeigt und geteilt werden (produktive Phase), sei es in Form von kreativem Schreiben, Fantasiereisen oder kreativem Theaterspiel (vgl. Bučková 2020:191–192, Kolečáni Lenčová/Kováčová/Tomášková 2018, 43–45, Schier 2014:8).

Die Beschäftigung mit literarischen Texten war und ist ein integraler Bestandteil des Fremdspracherwerbs. In jüngerer Zeit wurde der literarische Text durch den oben genannten Trend der Messbarkeit, Vergleichbarkeit und Effektivität von seiner herausragenden Stellung im Fremdsprachenunterricht verdrängt. Literarische Texte tragen dabei mit ihrem bleibenden Wert nicht nur – wie andere Textsorten in Lehrwerken – zur Entwicklung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz bei, sondern bieten auch viele andere positive Aspekte, darunter ästhetische und emotionale Erfahrungen, und zielen auf die Entwicklung des Lernenden in seiner ganzen Komplexität ab. Die Debatte um ihren Einsatz ist deswegen wieder aktuell, vor allem im Diskurs über die Bedeutung ästhetischer Artefakte für den Fremdsprachenunterricht als Gegengewicht zur aktuellen Fremdsprachenbildungspolitik (vgl. Rösler 2023:245, Dobstadt 2009:21, Bernstein/Lercher 2014:5–7). Die Betonung der Notwendigkeit des ganzheitlichen Lernens (vgl. Bernstein, s. o.) eröffnet den Weg für eine intensivere Nutzung der Arbeit mit fremdsprachlicher Literatur, denn „literarischer Text als spezifischer authentischer Text wirkt, umfassend auf die Persönlichkeit des Lernenden, d. h. auf seine kognitive, emotionale und affektive Seite, was ihn für eine stabile Position im Fremdsprachenunterricht vorausbestimmt“ (Lenčová 2008:29). Wir stimmen mit Mikulášová (2024:186) überein, die betont:

„Das literarästhetische Erlebnis (Literaturerlebnis) des Eintauchens, Berührtseins, Staunens, Vernügens, der Begeisterung, Faszination motiviert zu weiteren Rezeptionserlebnissen, die die Lese- und Medienkultur individuell und gemeinsam (zwischen individueller Begeisterung/Faszination und sozialem Miteinander) erlebbar machen.“

In der Vergangenheit war die Auswahl literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht an die berühmtesten literarischen Werke der Zielsprache gebunden. Heute wird die Auswahl vor allem durch die psychosomatischen Besonderheiten der Zielgruppe, ihre Interessen und Erfahrungen, didaktische Ziele sowie die sprachliche und intellektuelle Komplexität des Textes bestimmt. Nach Ehlers (2010) sind die Vertrautheit des Lernenden mit dem Thema, das vorausgesetzte Wissen über die Kultur und auch die Länge der Texte wichtige Überlegungen für die Textauswahl. Es wäre wünschenswert, die Lerner in die Lektüreauswahl einzubeziehen und mitentscheiden zu lassen, damit die Lehrkraft keine Werke auswählt, die sie selbst und nicht die Gruppe bevorzugt (vgl. O’Sullivan/Rösler 2013:49, Kyloušková 2007:39, Widlok 2015).

„Nicht selten kommt es vor, dass ein Lehrer einen Text nach seinem Geschmack und Interesse auswählt, dieser aber bei den Schülern „durchfällt“. Es ist natürlich, dass er solche Werke auswählt, die ihm gefallen, aber gleichzeitig muss er immer bedenken, dass zwischen ihm und den Schülern sowohl ein Generationsunterschied als auch ein Unterschied im Geschmack der Zeit besteht, in der er selbst das Werk kennengelernt hat. Eine Möglichkeit, diese Barriere zu überwinden, besteht darin, die Schüler selbst an der Auswahl zu beteiligen.“<sup>3</sup> (Kyloušková 2007:39)

Bei der Auswahl der Texte und der Unterrichtsplanung ist außerdem zu bedenken, dass das Lesen von Texten (sowohl literarischen als auch Lehrwerktexten) von Lernern als Arbeit wahrgenommen wird und daher mit einer negativen Konnotation verbunden ist (vgl. O’Sullivan/Rösler 2013:20–21). Um die daraus folgende negative Einstellung und Demotivation zu beseitigen, muss die Auswahl der Texte so rezipientenorientiert wie möglich gestaltet werden, mit einer stärkeren multimedialen Einbindung der Bücher und der Nutzung des Verhältnisses des literarischen Textes zu anderen Formen der Medienvermittlung (ebd.).

3 Eigene Übersetzung aus dem Tschechischen.

### 3. Das Leseverhalten der Adoleszenten

Das Entwicklungsstadium der Adoleszenz wird in der Literatur nicht einheitlich definiert und in der Regel zwischen dem Ende der Kindheit (Pubertät) und dem Beginn des Erwachsenenalters angesetzt.<sup>4</sup> Der Begriff kommt aus dem Lateinischen *adolescere*, d.h. ‚aufwachsen‘ oder ‚zur Reife heranwachsen‘ (vgl. Lerner/Steinberg 2004:1). Als eigenständige Entwicklungsphase wurde sie erst nach dem 2. Weltkrieg anerkannt, als Jugendliche infolge des Ausbildungsbedarfs mehr Zeit mit Altersgenossen verbrachten (vgl. Salomo/Mohr 2016:11–12). Heute versteht man unter dieser Entwicklungsphase eine Zeitspanne von ungefähr zehn Jahren, die mit der Ausschüttung von Geschlechtshormonen im Gehirn einsetzt, gefolgt von der Entwicklung der sekundären Geschlechtsmerkmale und der Geschlechtsreife (vgl. Wietasch 2007:125). Das Ende der Phase kennzeichnet das Selbstständigwerden gegenüber der Familie als erster Sozialisationsinstanz, aber auch anderen Instanzen gegenüber, so dass neben biologischen Faktoren auch ökonomische Faktoren berücksichtigt werden (vgl. Salomo/Mohr 2016:11). Es handelt sich also um einen relativ langen Zeitraum, der als der bedeutendste in Bezug auf die Ontogenese angesehen wird. Die geistige und kognitive Reifung findet statt: Im Vergleich zur Labilität der Pubertät festigt sich das geistige Leben allmählich, Einstellungen und Meinungen werden gebildet.

Mit der Adoleszenz sind jedoch nicht nur beträchtliche Veränderungen in der kognitiven, körperlichen und sozialen Entwicklung verbunden – das Leseverhalten durchläuft ebenso einen wichtigen Verwandlungsprozess. Dieser fängt in der Regel mit einer Lesekrise an, die mit der Transformation des kindlichen Lesemodus verbunden ist: Auf das Kindheitsleseverhalten wird verzichtet und es bedarf neuer Themen und Lesemodalitäten, infolgedessen generell weniger gelesen wird. In dieser Zeit beginnt zudem eine geschlechtsspezifische Differenzierung – weibliche Leser bevorzugen fiktionale Lektüre, während bei männlichen Lesern Sachtexte und Zeitungen an Reiz gewinnen. Diese Polarisierung zielt dabei auf Themen und Genres, keineswegs auf die Qualität oder Rezeption ab (vgl. Ehlers 2016:52, Garbe/Holle/Jesch 2009:204–205, Kesper/Abraham 2013:104). In der frühen Adoleszenz stabilisiert sich diese Neuprofilierung, die üblicherweise drei Ausgangspunkte aufzeigt (Abb. 1): Erstens, mit dem Lesen wird abgebrochen (*Nichtleser* oder *Wenigleser*); zweitens, das Lesen beschränkt sich auf Sachtexte oder drittens – es wird eine sekundäre literarische Initiation erreicht (vgl. Garbe/Holle/Jesch 2009:205).

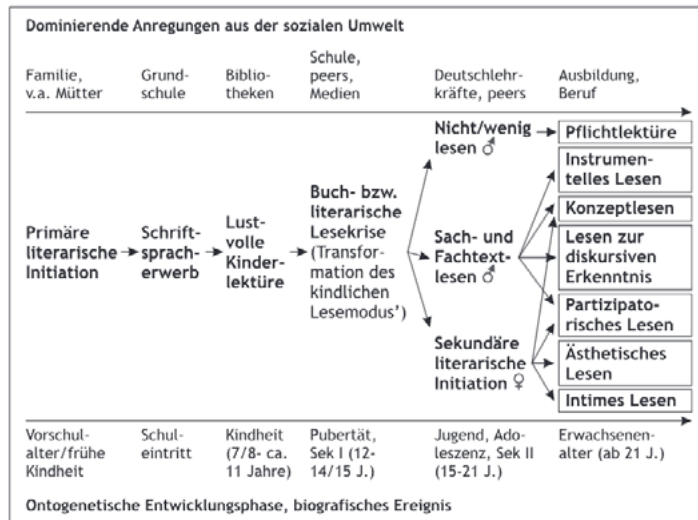


Abb. 1: Verlaufmodell der literarischen und Lesesozialisation nach Philipp (Garbe / Holle / Jesch 2009:206)

4 Mädchen ungefähr ab dem 12., Jungen ab dem 15. Lebensjahr bis zum 25. Lebensjahr (vgl. Encyclopaedia Beliana 1 (A – Belk)).



Es ist sehr wichtig, dass der Lerner in dieser Zeit Zugang zu einer Vielzahl von Literatur und Lesearten erhält, entsprechend dem pädagogisch-didaktischen Ziel, verschiedene Lesestile einzuüben. Andernfalls kann es passieren (und die Schulerfahrung lehrt uns, dass dies der Fall ist), dass der Heranwachsende keine persönliche Beziehung zum Lesen und kein dauerhaftes Lesebedürfnis entwickelt. Dann wird die Zeit, die er als Kind für das Eintauchen in selbst gelesene oder vermittelte Geschichten verwendet hat, durch andere Freizeitaktivitäten ausgefüllt (vgl. Mayer 2022:4). Die Leseförderung sollte im Sinne einer ganzheitlichen Lesekompetenz darauf abzielen, den Heranwachsenden Zugang zu allen Lesemodi zu verschaffen, was auch durch den Fremdsprachenunterricht – insbesondere durch die Einbeziehung ästhetisch-literarischer Texte in den Unterrichtsprozess – unterstützt werden kann (vgl. Garbe/Jesch/Holle 2009:206).

Da die heranwachsenden Leser bereits spezifische Interessen haben und ihre Lesepräferenzen teilweise entwickelt sind, verhalten sie sich bei der Auswahl von Themen und Genres wählerischer als jüngere Leser. Im Unterricht ist es notwendig, die Auswahl der Texte an ihrer Lebenswelt zu orientieren und ihnen solche Themen zur Verfügung zu stellen, die für sie relevant sind. Geeignete Themen, die diese Altersgruppe generell beschäftigen und sie emotional ansprechen, sind Loslösung vom Elternhaus, Liebe, Freundschaften, Zukunftspläne, misslungene Integration oder Identitätssuche (vgl. Salomo/Mohr 2016:8).

Neben thematischen Vorlieben sind auch Genrepräferenzen von Bedeutung: Die außerschulische Lektüre der Jugendlichen ist geprägt von Fantasy-Romanen und Dystopien (sehr beliebt ist die Romanreihe ‚Die Tribute von Panem‘ von Suzanne Collins), Abenteuerlektüre und Kriminalromanen. Für männliche Leser sind besonders verschiedene Sachbücher attraktiv, die im Fremdsprachenunterricht häufig leider keine Berücksichtigung finden (vgl. Kepser/Abraham 2013:105, Reichl 2024, Koradyova/Slavkovská 2021:10). Junge Menschen greifen außerdem häufig zu Büchern mit vielen Bildern, was mit der Art und Weise zusammenhängen könnte, wie junge Menschen in der heutigen stark visuell geprägten Umgebung Informationen typischerweise verarbeiten.

„Insgesamt ist auffallend, dass die erfolgreichsten Buchproduktionen der letzten Jahre sehr stark auf Bilder und Illustrationen setzen. [...] Auch klassische Literatur wird in grafische Form gebracht und macht damit schwierige Inhalte zugänglicher für jüngere Leser und Leserinnen, wie etwa das *Tagebuch der Anne Frank* (adaptiert von Ari Folman und David Polonsky) oder Marjane Satrapis *Persepolis*. Eine stark illustrierte Lektüre oder ein Comic kann bei weniger lesemotivierten Jugendlichen leicht zur Einstiegsdroge werden.“ (Reichl 2024:online)

Das Lesen multimodaler Texte fördert das vernetzte Lesen, das heute in vielen Lebensbereichen praktisch unerlässlich ist – jeder Hypertext ist ein vernetzter multimodaler Text. Die Präsenz von Bildern macht den Text nicht einfacher (es handelt sich um keine leichtere Form des Lesens), da mehrere Elemente wie Bild, Text, Farbe oder Perspektive parallel verarbeitet werden müssen. Multimodales Lesen ist eine wesentliche Voraussetzung für das Lesen im 21. Jahrhundert und sollte daher auch in der Schule gefördert werden (vgl. Reichl 2024, Mayer 2022:6).

#### 4. Heutige Adoleszenten als Angehörige der Generation Z

Der Begriff „Generation Z“ bezieht sich auf junge Leute, die zwischen 1995 und 2010 bzw. 2012 geboren wurden (vgl. Scholz 2014:41–42, Hrdináčková/Kopáčiková/Rankov 2017:25, Twenge 2023:351). Das unterscheidende Merkmal, das diese Generation von der vorangehenden Generation Y unterscheidet, ist die Tatsache, dass die Generation-Z-Angehörigen keine Welt ohne Terrorismus und ohne WLAN erlebten und mit digitalen Medien von Geburt an aufgewachsen sind (digital natives). Sie verwenden neue Medien in der Regel nicht nur täglich, sondern ununterbrochen – auf ihren Smartphones haben sie Apps für alles, was sie brauchen, sie präferieren Onlinekommunikation und schlafen sogar mit ihren Smartphones unter dem Kopfkissen oder auf dem Nachttisch. Kennzeichnend ist auch die Zuneigung zu TikTok, Instagram und X anstatt zu Facebook – dieses soziale Netzwerk verliert Gen-Z-Benutzer aufgrund längerer Texte und zu weniger Bilder (im Vergleich zu

Instagram). Generation Z erwartet viel Spaß in allen Lebensbereichen, deswegen wird Gamification auch in der Bildung und Arbeit erwartet (vgl. Hrdináčková/Kopáčiková/Rankov 2017:25, Scholz 2014:41, Calmbach et al. 2024:177).

„Da sie ständig online ist, hat sie allen eingehenden Informationen die gleiche Bedeutung gegeben. Der Multitasking-Ansatz im Umgang mit Technologien hat diese Generation gelehrt, dass nicht Konzentration und langer Fokus gefragt sind, sondern schnelle Orientierung in kurzen und fragmentierten Informationen. Aus sozialpsychologischer Sicht verliert die Generation Z die Fähigkeit, zwischen Wichtigem und Unwichtigem, Lustigem und Ernstem, Wahrem und Falschem zu unterscheiden. Infolgedessen nehmen sie die Welt als unkompakt wahr, stellen Autoritäten und das gesamte auf „westlichen“ Werten basierende Gesellschaftssystem in Frage, was zu einer höheren Sympathie für Extremismus führt.“ (Hrdináčková/Kopáčiková/Rankov 2017:25)

Auch ein bestimmtes Leseverhalten wird mit Generation Z in Verbindung gebracht. Obwohl man davon ausgehen könnte, dass Angehörige der Generation Z aufgrund ihrer Affinität zu Smartphones am häufigsten zu E-Books greifen, stellt das gedruckte Buch das bevorzugte Lesemedium dar (vgl. Hilgers-Sekowsky/Oral/Schuster 2018, Berens/Noorda 2023:3). Wenn sie jedoch für dieselbe Geschichte zwischen einem Buch in reiner Textform und einer illustrierten Version in Form eines grafischen Romans oder eines Mangas wählen sollen, bevorzugen sie die multimodale Form (vgl. Berens/Noorda 2023:2). Zu ihren Lieblingsgenres gehören Romane, Kurzgeschichten, Fantasy- und Science-Fiction-Serien sowie Sachtexte (vgl. Hilgers-Sekowsky/Oral/Schuster 2018). Gen-Z-Angehörige suchen gerne nach Buchtipps auf BookTok<sup>6</sup> oder folgen den Empfehlungen von Freunden (vgl. Hrdináčková/Kopáčiková/Rankov 2017:49, Berens/Noorda 2023:11).

## 5. Themen-, Gattungs- und Medienpräferenzen im Leseverhalten der Generation Z

### 5.1 Forschungsfragen, Stichprobe und Erhebungsinstrument

Im Rahmen eines Forschungsprojekts, das den Stellenwert von literarischen Texten für Kinder und Jugendliche an 4-jährigen Gymnasien fokussiert, wurde unter Schülern eine Datenerhebung realisiert. Die Ergebnisse dieser Erhebung, die darauf abzielte, die Themen-, Genre- und Medienpräferenzen der Zielgruppe in Bezug auf literarische Texte herauszufinden, werden im Folgenden dargestellt. Die erhobenen Daten sollten dazu beitragen, die Auswahl literarischer Texte für das geplante Forschungsprojekt möglichst zielgruppenspezifisch gestalten zu können, indem sie folgende Forschungsfrage beantworten:

- Welche Themen bevorzugen Jugendliche beim Lesen?
- Von welchen literarischen Gattungen und Genres fühlen sie sich angesprochen?
- In welchen Sprachen lesen sie literarische Texte?
- Was lesen sie außerhalb der Schule gern?

Die Perspektive der Jugendlichen auf ausgewählte Aspekte des eigenen Leseverhaltens wurde mittels eines Fragebogens untersucht, der zum Teil persönlich und zum Teil elektronisch distribuiert wurde. Der Fragebogen umfasste insgesamt 7 Fragen: 2 Identifikationsfragen und 5 Fragen zum subjektiven Empfinden des eigenen Leseverhaltens (1 geschlossene Fragen, 1 halboffene, 3 offene Fragen).

An der von Mai bis September 2024 anonym durchgeführten Umfrage nahmen 93 Schüler des ersten und zweiten Studienjahres von drei slowakischen Gymnasien teil, an denen im Schuljahr 2024/2025 das geplante Forschungsprojekt zur Implementierung der Literaturarbeit in den DaF-Unterricht läuft. Alle Befragten lernten Deutsch als Fremdsprache, ihr Sprachniveau umfasste

5 Eigene Übersetzung aus dem Slowakischen.

6 BookTok ist eine Subcommunity der Plattform TikTok, die unter dem Hashtag #booktok zu finden ist.

Niveaus von A1 bis B1 des GERRs. Aufgrund der unterschiedlichen Deutschkenntnisse der Befragten wurde der Fragebogen auf Slowakisch durchgeführt. Die Geburtsjahre der Befragten lagen zwischen 2006 und 2008 mit einem deutlichen Schwerpunkt auf dem Jahr 2007 (Tab 2). Die Befragten waren dementsprechend Angehörige der Generation Z. 60 % der Befragten waren weiblichen Geschlechts (56 Befragte), 40 % waren männlich (37 Befragte).

Faktor		Anzahl	%
Jahrgang	2006	20	21,51
	2007	46	49,46
	2008	27	29,03
Geschlecht	weiblich	56	60,22
	männlich	37	39,79

Tab. 2: Grundcharakteristik der Befragten

## 5.2 Ergebnisse

Frage 1: Welche Themen bevorzugen Sie beim Lesen von Büchern?

Bei Frage 1 konnten die Befragten mehrere Antworten nennen. Sie lieferten insgesamt 181 Antworten, die bei der Auswertung kategorisiert wurden. Es ergaben sich 16 Kategorien, die in der folgenden Tabelle dargestellt sind.

Thema	Anzahl	%	% (relativ)
Liebe	38	40,86	20,99
Kampf zw. Gut & Böse	30	32,26	16,58
Freundschaft	26	27,96	14,37
Abenteuer	17	18,28	9,39
Verbrechen & Ermittlung	13	13,98	7,18
Lebenssinn	13	13,98	7,18
fachbezogene Themen	11	11,83	6,08
Selbstentwicklung	6	6,45	3,32
Außenseitertum & Mobbing	5	5,38	2,76
Geschichte	4	4,30	2,21
Reisen	4	4,30	2,21
Sport	4	4,30	2,21
Biografie & Lebenserfahrung	3	3,23	1,66
Platz in der Gesellschaft	3	3,23	1,66
Krieg und Macht	2	2,15	1,11
Sci-Fi	2	2,15	1,11

Tab. 3: Lieblingsthemen

Aus der Tabelle ist deutlich zu entnehmen, dass befragte Jugendliche am liebsten zu Büchern griffen, welche die Liebe (41%), den Kampf zwischen Gut und Böse (32%) oder die Freundschaft (28%) thematisieren. Beliebt sind auch Themen in Zusammenhang mit Abenteuer (18%), dem Verbrechen und seiner Aufdeckung (14%), der Suche nach dem Lebenssinn (14%) sowie auch fachbezogene Themen (z. B. Programmieren, Angst aus dem Blinkwinkel der Psychologie) (12%). Befragte interessierten sich teilweise auch für Themen zur Förderung der eigenen Entwicklung (z. B. effektive

Gestaltung des Alltags) (7%). Erwähnt wurden noch folgende Themenbereiche: Außenseitertum und Mobbing (5%), Geschichte, Sport, Reisen (alle 4%), biografische Bücher und Erfahrungen, Suche nach dem Platz in der Gesellschaft (beide 3%) und schließlich Kriegs- und Sci-Fi-Themen (2%).

Die Daten zeigen, dass Themen verbunden mit der eigenen Lebenssituation (Liebe, Freundschaft, Suche nach dem Lebenssinn) für Jugendliche ähnlich relevant sind wie Themen, die eine Art Flucht aus dem Alltag darstellen (Kampf zwischen Gut und Böse, Aufklärung von fiktiven Verbrechen).

Frage 2: Welche literarischen Gattungen (Lyrik, Epik, Drama) und Genres gehören zu Ihren bevorzugten?

Bei der Auswertung des ersten Teiles dieser Frage – in Bezug auf die Gattungen – haben wir sowohl mit explizit genannten Gattungen als auch mit implizit gelieferten Daten (durch die Nennung von einzelnen Genres) gearbeitet. Da manche Befragte die Möglichkeit der Mehrfachantwort genutzt haben, ergibt die Summe aller Antworten bei absoluten Werten mehr als 100 %.

Gattung	Anzahl	%	% (relativ)
Lyrik	6	6,45	5,36
Epik	91	97,85	81,25
Dramatik	15	16,13	13,39

Tab. 4: Gattungspräferenzen

Es zeigt sich, dass die Befragten eindeutig die Epik den restlichen zwei Gattungen vorziehen (Tab. 4). Diese Tatsache ist auch genannten Genres und Subgenres zu entnehmen (Tab. 5).

Genres & Subgenres	Anzahl	%	% (relativ)
Fantasyroman	31	33,33	16,94
Detektivroman	29	31,18	15,85
Sci-Fi-Roman	25	26,88	13,66
Roman	20	21,51	10,93
Liebesroman	17	18,28	9,29
Abenteuerroman	11	11,83	6,01
Manga	10	10,75	5,46
Comic	7	7,53	3,83
Kurzgeschichte	6	6,45	3,28
Jugendroman	4	4,30	2,19
Historischer Roman	4	4,30	2,19
Thriller	3	3,23	1,64
Psychologischer Roman	2	2,15	1,09
Kriegsroman	2	2,15	1,09
Horrorroman	2	2,15	1,09
Reflexive Lyrik	2	2,15	1,09
Märchen	2	2,15	1,09

Sachbuch	2	2,15	1,09
Gesellschaftsroman	1	1,08	0,55
Westernroman	1	1,08	0,55
Biografie	1	1,08	0,55
Novella	1	1,08	0,55

Tab. 5: Genrepräferenzen

Die Dominanz des Fantasyromans ist vor dem Hintergrund genannter Lieblingsthemen (s. o.) nicht überraschend und bestätigt, dass dieses Subgenre bei jungen Lesern nach wie vor beliebt ist (vgl. Kepser/Abraham 2013, Reichl 2024, Konrádyová/Slavkovská 2021). Zwei Tatsachen überraschen jedoch: Erstens – nur 4 % der Befragten bevorzugten Jugendromane, die sich gezielt an Jugendliche richten. Zweitens kamen Graphic Novels in den Antworten nicht vor, obwohl Jugendliche generell gerne zu multimodalen Texten greifen oder diese sogar gegenüber rein textuellen Varianten bevorzugen (vgl. Reichl 2024, Kolečáni Lenčová 2019:152). Mit dieser Zuneigung können allerdings Mangas und Comics in Verbindung gebracht werden, die 19 % befragter Jugendlichen für beliebt hielten.

Frage 3: Welche Form von literarischen Texten bevorzugen Sie (gedruckte Version, E-Book, Hörbuch, Verfilmung)?

Unter den Medien, die literarische Texte vermitteln, war das gedruckte Buch das beliebteste (79%). Auf das traditionelle Printmedium folgten Verfilmungen, die mehr als die Hälfte aller Befragten ansprachen (56 %). Nicht überraschend (s. o.) schnitt das jüngste Medium – das E-Book – nur mit 12% ab. Seltener griffen die Befragten nur zu Hörbüchern (Tab. 6). Die Daten bestätigen, dass die Vorliebe der Generation Z für die Lektüre digitaler Texte nicht für literarische Texte gilt, die von der Generation Z als ein wünschenswerter Rückzug aus der digitalen Welt wahrgenommen werden (digitaler Entzug) (vgl. Hilgers-Sekowsky/Oral/Schuster 2018, Hrdináková/Kopáčeková/Rankov 2017, Berens/Noorda 2023:3).

Medium	Anzahl	%	% (relativ)
Printbuch	73	79,50	51,05
Verfilmung	50	53,76	34,97
E-Buch	11	11,83	7,69
Hörbuch	9	9,68	6,29

Tab. 6: Lieblingsmedien

Frage 4: Lesen Sie literarische Texte in einer Fremdsprache? Wenn ja, in welcher(n) Sprache(n)?

Durch die dichotome Frage wurden von allen Befragten diejenigen Lerner selektiert, die literarische Texte auch in einer oder mehreren Fremdsprachen lesen (65 %).

Die Fremdsprachenleser wurden anschließend gebeten, eine oder mehrere Fremdsprachen anzugeben, in denen sie literarische Texte lesen. Unter den 5 genannten Fremdsprachen (Englisch, Tschechisch, Deutsch, Französisch, Spanisch) stand Englisch eindeutig an der ersten Stelle – es wurde von allen Befragten genannt (Tab. 7). Diese Vorliebe für englischgeschriebene Werke spiegelt sich auch in den Antworten auf die Frage nach konkreten Buchtipps, welche die Befragten zuletzt begeisterten, wider (nächste Frage). Da kamen nämlich häufig englischsprachige Titeln vor (z. B. ‚It starts with us‘, ‚One of us is lying‘, ‚Murdle‘, ‚Animal Farm‘). Es ist zu vermuten, dass dies u. a. mit der leichteren Verfügbarkeit von Büchern in der englischen Sprache und besseren

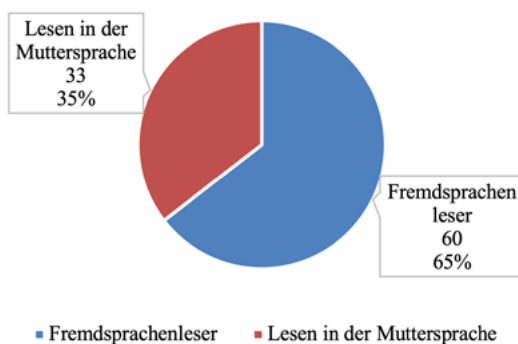


Abb. 2: Literarische Texte und Fremdsprachen

Englischkenntnissen der Befragten zusammenhängt.<sup>7</sup> Obwohl alle Befragten Deutsch lernen, wurde Deutsch nur von 10 % der Fremdsprachenleser genannt, d. h. von 7 % aller Befragten. Dadurch wird andeutungsweise auch auf die Relevanz von Übersetzungen der Werke aus der deutschsprachigen Provenienz hingewiesen.

Fremdsprache	Anzahl der Fremdsprachenleser	%	% (relativ)
Englisch	60	100,00	78,95
Tschechisch	8	13,33	10,53
Deutsch	6	10,00	7,90
Spanisch	1	1,66	1,32
Französisch	1	1,66	1,32

Tab. 7: Literarisches Lesen in Fremdsprachen

Frage 5: Welches Buch/welche Bücher haben in letzter Zeit Ihr Interesse geweckt?

Die Antworten auf diese Frage zeigen ein breites Spektrum an Interessen. Die Befragten nannten insgesamt 88 Bücher, wobei einige Werke mehrfach genannt wurden (z. B. ‚Der Herr der Ringe‘ – 6x, ‚Die drei ???‘ – 3x, ‚Atomic Habits‘ – 2x, ‚Mord im Orient Express‘ – 2x, ‚Hobbit‘ – 2x). Der meistgenannte Autor war J.R.R. Tolkien (8x). Unter den 88 genannten Werken kamen nur zwei aus dem deutschsprachigen Raum: Lin Rinas ‚Animant Crumbs Staubchronik‘ und Veronika Grohsebners ‚Johnny Designed‘.<sup>8</sup> Betrachtet man die Daten genrespezifisch, stellten Fantasy-Werke das populärste Genre dar (23%), gefolgt von Liebesromanen und Krimis (jeweils 13%), klassischer Lektüre (11%), (auto)biografischen und populär-wissenschaftlichen Werken (10%) und Motivations- und Life-Style-Büchern (6%). Die restlichen Genres erreichten 5% und weniger (Tab. 8).

Genre	Anzahl	%
Fantasy	21	23,86
Liebesromane	11	12,50
Krimis	11	12,50
klassische Lektüre	10	11,36

7 Eine der größten slowakischen Buchhandlungen Panta Rhei bietet beispielsweise keine Liebesromane auf Deutsch an. Das Angebot von englischsprachigen Liebesromanen umfasste dagegen 568 Werke (Stand: 20.12.2024). Eine andere große slowakische Buchhandlung, Martinus, bietet im gleichen Genre 4086 englische und 139 deutsche Variationen an (Stand 20.12.2024).

8 Beide Werke wurden in der slowakischen Übersetzung genannt: ‚Kroniky prachu‘ a ‚Max, naprojektovaný chlapec z predmestia‘.



populär-wissenschaftliche Werke	9	10,23
biografische Werke	9	10,23
Motivations- und Life-Style Werke	5	5,68
Abenteuerroman	2	2,27
Jugendromane	2	2,27
Mangas	2	2,27
Religiöse Werke	2	2,27
Sci-fi-Romane	2	2,27
Horror	1	1,14
Kurzgeschichten	1	1,14

Tab. 8: Gattungen

Im Folgenden (Tab. 9 und Tab. 10) wird tabellarisch ein Überblick über die genannten Fantasy- und Liebesromane angeboten, die die Befragten in letzter Zeit lasen und als positiv bewerteten. Dieser Überblick verdeutlicht auch, dass die befragten Jugendlichen größtenteils nach Autoren der angelsächsischen Provenienz griffen – nur zwei der 19 aufgelisteten Fantasy- oder Liebesromanautoren kamen nicht aus dem englischsprachigen Raum: Lin Rina (Deutschland) und Zuzana Burgerová-Cacciabue (Slowakei)<sup>9</sup>. Den genannten Werken ist außerdem zu entnehmen, dass sich die Befragten bei ihrer Lektüre relativ oft der englischen Sprache bedienten – 22 Buchtipps (25%) wurden nämlich auf Englisch genannt. Diese Ergebnisse vermitteln einen Überblick über die aktuellen Lesepräferenzen junger Leser. Wir sind uns bewusst, dass sie nur teilweise verallgemeinert werden können, da auch andere Faktoren (Übersetzung in die Muttersprache, Wissen und Einblick in die Literatur, preisgekrönte Bücher, Merchandising usw.) in den Leseprozess einfließen und diesen beeinflussen. Dies eröffnet jedoch weitere Forschungsbereiche, die eine umfassende Behandlung des Themas ermöglichen.

Werk (Fantasy)	Anzahl
J.R.R. Tolkien: Der Herr der Ringe	6
J.R.R. Tolkien: Der Hobbit	2
C.S. Lewis: Die Chroniken von Narnia	2
M. Scott: Die Geheimnisse des Nicholas Flamel	1
C. Clare: Legenden der Schattenjäger-Akademie	1
J. Flanagan: Die Chroniken von Araluen	1
H. Black: Elfenerbe	1
S. Collins: Die Tribute von Panem	1
T. Tui Sutherland: Wings of Fire	1
R. Riordan: Percy Jackson	1
U.K. Le Guin: Erdsee	1
M. Meyer: Renegades	1
K. Mosse: Labyrinth	1
Ch. Paolini: Eragon	1

Tab. 9: Fantasy-Romane

<sup>9</sup> J.R.R. Tolkien, K. Mosse und Julie Caplin kommen aus England; C.S. Lewis und M. Scott aus Irland; E. Maskame kommt aus Schottland; C. Clare, H. Black, T. Tui Sutherland, R. Riordan, U.K. Le Guin, C. Hoover, J. Quinn, S. Collins, M. Meyer, Ch. Paolini und K. Cass kommen aus den USA und J. Flanagan aus Australien.

Werk (Liebesroman)	Anzahl
J. Caplin: Die kleine Bäckerei in Brooklyn, Romantic Escapes-Serie	2
L. Rina: Staubchronik	2
C. Hoover: Für immer ein Teil von dir	1
C. Hoover: Nur noch ein einziges Mal	1
C. Hoover: Finding Cinderella	1
E. Maskame: Dich darf ich nicht lieben	1
Z. Burgerová-Cacciabue: Ked' sa sfarbia javory <sup>10</sup>	1
J. Quinn: Bridgertons	1
K. Cass: Selektion	1

Tab. 10: Liebesromane

## 6. Fazit

Der literarisch-ästhetische Ansatz gehört zu den Konzepten, die auf der persönlichen autonomen und kreativen Ausdrucksform des Lerners aufbauen und nicht nur die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten, sondern auch im emotionalen und affektiven Bereich fördern. Der literarische Text kann somit eine vielschichtige instrumentelle Funktion erfüllen: Durch die Verknüpfung von Print- und digitalen Medien einen Synergieeffekt im Unterrichtsprozess zu erzielen, eine motivierende Wirkung auf die Lerner zu gewährleisten und das spezifische Potenzial von Kunst und Kultur im schulischen Umfeld systematischer und effektiver zu nutzen.

Im Rahmen dieser Neuausrichtung des Fremdsprachenunterrichts wurden in unserer empirischen Untersuchung Daten zu den Lesepräferenzen von Jugendlichen der Generation Z analysiert, die zur Gestaltung künftiger Hochschulcurricula beitragen könnten. Die Antworten der Befragten zu ihrem Verhältnis zur Literatur, zu Genrepräferenzen und zum Einsatz verschiedener Formen der Vermittlung literarischer Texte im Unterricht stellen wichtige Erkenntnisse aus der Schulpraxis dar. Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Präferenzen und die fehlende Lektüre bzw. Nichtlektüre deutscher Autoren sind Themen für die wissenschaftliche Diskussion und bieten Anlass für weitere Untersuchungen in diesem Bereich. Die Ergebnisse unserer empirischen Untersuchung anhand einer kleineren Stichprobe von Gymnasiasten signalisieren die Notwendigkeit, Studienprogramme für Deutsch als Fremdsprache im Hochschulbereich so umzugestalten, dass sie sich stärker an der schulischen Bildungsrealität orientieren. Dies wird die Möglichkeit für die Innovation von Hochschulprogrammen für deutsche Sprache, Literatur und Didaktik parallel zu den Anforderungen der curricularen Umstrukturierung in der Schulbildung eröffnen.

## Literaturverzeichnis

- Autorenkollektiv (1999): *Encyclopaedia Beliana I (A – Belk)*. Bratislava.
- BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla (2014): Text – Bild – Klang. Ästheisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund. In: BERNSTEIN, Nils / LERCHER, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen, S. 297–312.
- BERENS, Kathi Inman / NOORDA, Rachel (2023): *Gen Z and Millennials: How They Use Public Libraries and Identify Through Media Use*. Portland. Zugänglich unter: <https://www.ala.org/sites/default/files/advocacy/content/tools/Gen-Z-and-Millennials-Report%20%281%29.pdf> [08.07.2024].

<sup>10</sup> Es gibt keine deutsche Übersetzung des Romans.

- BERNSTEIN, Nils / LERCHER, Charlotte (2014): Vorwort. In: BERNSTEIN, Nils / LERCHER, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen, S. V–VIII.
- BUČKOVÁ, Tamara (2020): *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury*. Praha.
- CALMBACH, Marc / FLAIG, Bodo / GABER, Rusanna / GENSHEIMER, Tim / MÖLLER-SLAWINSKI, Heide / SCHLEER, Christoph / WISNIEWSKI, Naima (2024). *Wie ticken Jugendliche?* Bonn.
- DOBSTADT, Michael (2009): „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Fremdsprache Deutsch*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Nr. 1, S. 21–30.
- DOBSTADT, Michael / RIEDNER, Renate (2014): Dann machen Sie doch mal etwas anderes – Das Literarische im DaF-Unterricht und die Kompetenzdiskussion. In: BERNSTEIN, Nils / LERCHER, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen, S. 19–33.
- EHLERS, Swantje (2010): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. Gegenstände und Ansätze. In: KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbtel. Berlin, S. 1530–1544.
- EHLERS, Swantje (2016): *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart.
- EUBA, Nikolas / WARNER, Chantelle (2017): Literatur Lesen Lernen. Lesewerkstatt Deutsch 2. In: DOBSTADT, Michael / RIEDNER, Renate (Hrsg.): *Literatur Lesen Lernen*. Stuttgart.
- GARBE, Christine / HOLLE, Karl / JESCH, Tatjana (2009): *Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. Paderborn.
- GREIN, Marion / NAGELS, Arne / RIEDINGER, Miriam (2022): *Neurodidaktik aktuell. Grundlagen für Sprachlehrende*. München.
- GROSSER, Sabine (2020): Ästhetische Bildung. In: *Socialnet – Lexikon*. Zugänglich unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Aesthetische-Bildung> [10.07.2024].
- HILGERS-SEKOWSKY, Julia / ORAL, Cansu / SCHUSTER Gabriele (2018): Trendstudie 2018: Lese- und Schreibverhalten der Generationen X, Y, Z. In: *IU Discussion Papers – Marketing & Communication*, Nr. 1, S. 1–13. Zugänglich unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/193019/1/iubh-dpm-1-2018.pdf> [10.07.2024].
- HRDINÁKOVÁ, Ľudmila / KOPÁČIKOVÁ, Judita / RANKOV, Pavel (2017): *Text a čítanie, mládež a knižnica*. Bratislava, Košice. Zugänglich unter: [https://sakba.sk/wp-content/uploads/publikacie/Citanie\\_mladeze\\_2017-1.pdf](https://sakba.sk/wp-content/uploads/publikacie/Citanie_mladeze_2017-1.pdf) [09.07.2024].
- JAVORČÍKOVÁ, Jana / ŠIPOŠOVÁ, Martina (2024): *New Perspectives on Reading as Key to Academic Success*. Köln.
- KEPSEK, Matthias / ABRAHAM, Ulf (2016): *Literaturdidaktik Deutsch: Die Einführung*. Berlin.
- KOLEČANI LENČOVÁ, Ivica / KOVÁČOVÁ, Michaela / TOMÁŠKOVÁ, Simona (2018): *Neue Wege im DaF-Unterricht. Bildende Kunst – Spielfilm – digitale Medien*. Nümbrecht.
- KOLEČANI LENČOVÁ, Ivica (2019): Visual Literacy und neue Medien im DaF-Unterricht. In: *Aussiger Beiträge*, Nr. 13, Ústí nad Labem, S. 139–155.
- KOLEČANI LENČOVÁ, Ivica / TOMČANIOVÁ, Zuzana (2023): Das Imaginäre als Teil des Fremdsprachenunterrichts. In: *Studia UBB Philologia*, Nr. 68, Cluj-Napoca, S. 267–284.
- KONRÁDYOVÁ, Nika / SLAVKOVSKÁ, Miriam (2021): Motivácia k čítaniu a čitateľské preferencie adolescentov. In: *E-Psychologie*, Nr. 1, S. 1–15. Zugänglich unter: <https://e-psycholog.eu/o-casopise> [10.07.2024].
- KOVÁČOVÁ, Michaela (2023): *Filmarbeit im DaF-Unterricht und ihr Status an Gymnasien in der Slowakei*. Münster.
- KOVÁČOVÁ, Michaela / JURKOVÁ, Veronika (2022): Deutschlernen durch bewegliche Bilder? Zum Einsatz audiovisueller Medien im Sekundarbereich II in der Slowakei aus der Perspektive der Lehrenden In: *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis : Studia Germanistica*. Nr. 30, S. 113-126.
- KÜSTER, Lutz (2015): Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. In KÜSTER, Lutz / LÜTGE, Christiane / WIELAND, Katharina (Hrsg.): *Literatur-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, S. 15–32. Zugänglich unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12861/pdf/Kuester\\_2015\\_aesthetischliterarisches\\_Lernen.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12861/pdf/Kuester_2015_aesthetischliterarisches_Lernen.pdf) [05.07.2024].
- KYLOUŠKOVÁ Hana (2007): *Jak využiť literárny text ve výuce cizích jazyků* Brno.
- LENČOVÁ, Ivica (2008): *Literárny artefakt vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica.
- LERNER, Richard M. / STEINBERG, Laurence (2004): *The Scientific Study of Adolescent Development*.

- Past, Present and Future. In: LERNER, Richard M. / STEINBERG, Laurence (Hrsg.): *Handbook of Adolescent Psychology*. Chichester, S. 1–12.
- LOJOVÁ, Gabriela (2021): Neuropsychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov. In: *Philologia*, Nr. 2, Bratislava, S. 19–34.
- MAYER, Nikola. (2022): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: KÜSTER, Lutz / SCHÄDLICH, Birgit / SCHRAMM, Karen / VIEBROCK, Britta (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I für alle*. Tübingen, S. 3–9.
- MIKULÁŠ, Roman / MIKULÁŠOVÁ, Andrea (2023): *Literatur und Wissen(schaft)*. Nümbrecht.
- MIKULÁŠOVÁ, Andrea (2024): Zum Potenzial von Medienverbänden für die Anbahnung früher literarästhetischer Erfahrungen. Am Beispiel von Nadia Buddes Eins zwei drei Tier und Trauriger Tiger toastet Tomaten. In: *Philologia*, Nr. 2, Bratislava, S. 183–203.
- O’SULLIVAN, Emer / RÖSLER, Dietmar (2019): *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.
- REICHL, Susanne (n. d.): Jugendliche und Lesen. In: *Eltern-Bildung*. Zugänglich unter: <https://www.eltern-bildung.at/expert-inn-enstimmen/jugendliche-und-lesen/> [12.07.2024].
- RÖSLER, Dietmar (2023): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin.
- SALOMO, Dorothé / MOHR, Imre (2016): *DaF für Jugendliche*. Stuttgart.
- SCHIER, Carmen (2014): Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden. In: BERNSTEIN, Nils / LERCHER, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen, S. 3–17.
- SCHOLZ, Christian (2014): *Generation Z. Wie sie tickt, was sie verändert und warum sie uns alle ansteckt*. Weinheim.
- TWENGE, Jean (2023). *Generations: The Real Differences Between Gen Z, Millennials, Gen X, Boomers, and Silents—and What They Mean for America’s Future*. New York.
- WANGERIN, Wolfgang (2006): Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht. Hohengehren.
- WIDLOK, Beate (2015): Spaß am Lesen – und das im DaF-Unterricht? In: *Magazin Sprache*. Zugänglich unter: <https://www.goethe.de/ins/cz/de/spr/mag/20492952.html> [12.12.2024].
- WIETASCH, Anne Katharina (2007): Jugend, Körper und Emotion. Eine Schnittmenge aus neurobiologischer Sicht. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Nr. 2, Leverkusen, S. 123–137.



# Mediation im Lehramtsstudium Deutsch als Fremdsprache

## Reflexion durch Fokusinterviews und Tagebücher

*Pavla MAREČKOVÁ*

### **Abstract**

Language Mediation in the Teacher Training Programme German as a Foreign Language  
Reflection through focus interviews and diaries

In today's pluricultural and plurilingual society, mediation is considered a useful or necessary competence that can be developed in foreign language teaching at all levels. This article focuses on the implementation of mediation courses in the teacher training programme German as a Foreign Language at the Faculty of Education of Masaryk University in Brno (Czech Republic), which are evaluated and developed on the basis of research. The didactic concept of two mediation courses and the research design are presented below, and the results from the current research phases, based on the method of focus groups and reflection diaries, are summarised and explained.

**Keywords:** Intralingual mediation, written mediation, CEFR-Companion Volume, focus groups, reflection diaries

**ORCID:** 0009-0006-3839-0755

**Contact:** Masaryk University, Brno, p.mareckova@ped.muni.cz

**DOI:** 10.15452/StudiaGermanistica.2024.35.0010

## **1. Einleitung**

Im Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeRS) wird Mediation als vierte Sprachaktivität neben Rezeption, Produktion und Interaktion definiert (CoE 2020:38). Im Vergleich zum GeRS von 2001 (CoE 2001), wo diese Sprachaktivität als „Sprachmittlung“ bezeichnet und vor allem in der Vermittlung von Informationen zwischen zwei (anderssprachigen) Kommunikationspartner/innen gesehen wird, ist das Konzept der Mediation im Begleitband zum GeRS von 2020 wesentlich weiter gefasst, denn:

„[...] wenn wir Sprache verwenden, geschieht das in vielen Fällen nicht nur, um eine Botschaft zu übermitteln, sondern vielmehr, um einen Gedanken zu entwickeln durch das, was oft *linguaging* genannt wird (etwas gedanklich in Worte fassen und dadurch die Gedanken artikulieren), oder um das Verstehen und die Kommunikation zu erleichtern.“ (CoE 2020:42)



Die Lernenden agieren bei der Mediation also nicht nur als Vermittler/innen von Textinhalten, sondern auch als sozial Handelnde, „die Brücken bauen und dazu beitragen, Bedeutung zu konstruieren oder zu vermitteln, manchmal innerhalb einer Sprache, manchmal zwischen Modalitäten [...] und manchmal von einer Sprache zur anderen“ (CoE 2020:112).

Die Komplexität von Mediation bzw. des im Begleitband vorgestellten Konzepts wird bereits in der Klassifikation der Mediationsaktivitäten und -strategien deutlich. Die Mediationsaktivitäten werden hier in drei Kategorien unterteilt: Mediation von Texten, Mediation von Konzepten und Mediation von Kommunikation, wobei die Mediationsstrategien in zwei Gruppen unterteilt werden: Strategien, um ein neues Konzept zu erläutern, und Strategien zur Vereinfachung eines Textes (CoE 2020:112).

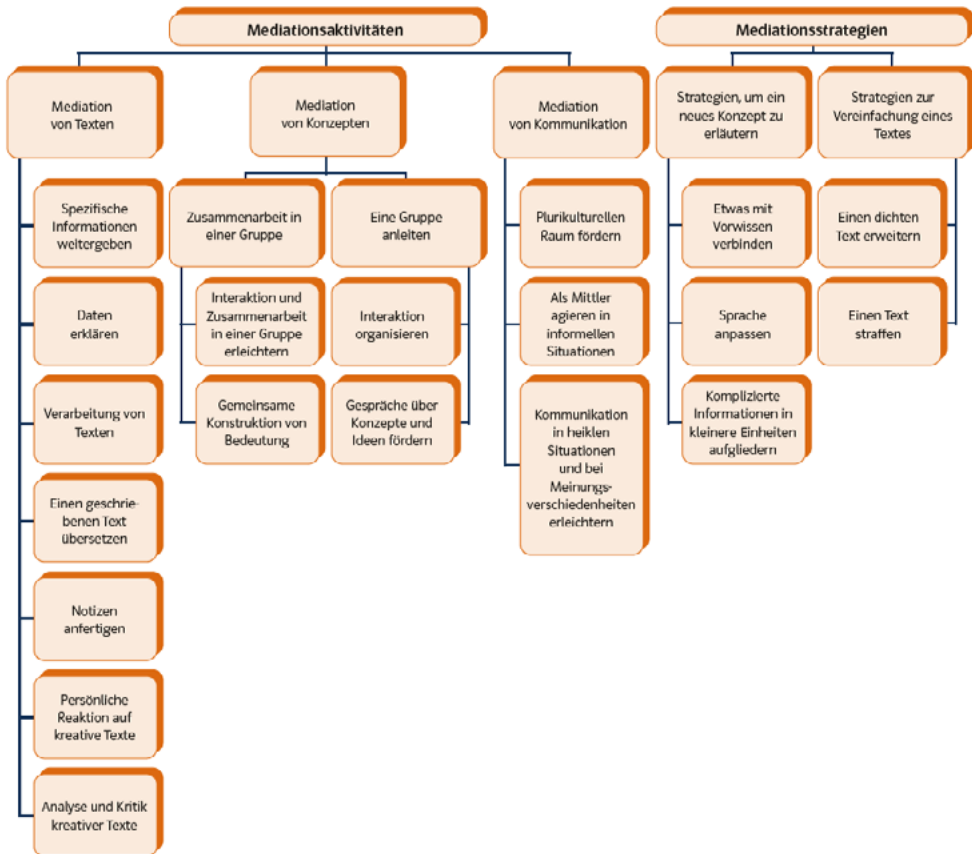


Abb.1: Klassifikation der Mediationsaktivitäten und -strategien (CoE 2020:112)

An der Klassifikation der Mediationsaktivitäten und -strategien, konkret an 19 neuen Beispielskalen mit Deskriptoren von A1 (bei einigen Skalen auch „vor A1“) bis C2, kann man ablesen, dass die Mediationskompetenz im Fremdsprachenunterricht auf allen Niveaustufen erworben und entwickelt werden kann, d. h. vom Anfängerunterricht in der Grundschule bis hin zum tertiären Bildungsbereich. Dies entspricht dem Alltag, denn sowohl in der Familie oder im Freundeskreis als auch im Studium oder Beruf wird einem oft – geplant oder ungeplant, bewusst oder unbewusst – die Rolle des Mediators/der Mediatorin zugewiesen. Einmal vermittelt man Informationen für anderssprachige Familienfreunde, ein andermal fasst man für eine/n Mitstudierende/n den Inhalt einer Vorlesung zusammen, bei der er/sie nicht präsent war, man sucht mit Arbeitskolleginnen und -kollegen nach

passenden Schlagwörtern für eine neue Werbekampagne oder man vermittelt bei Meinungsverschiedenheiten zwischen Teammitgliedern. Das alles umfasst das breite Konzept der Mediation, das von dem übergreifenden Leitgedanken ausgeht, die Kooperation und Kommunikation im plurilingualen und plurikulturellen Raum zu fördern (vgl. Janiková/Marečková 2022:130–140).

Besonders im Lehrerberuf stellt die Mediationskompetenz eine der Basiskompetenzen dar, die nicht nur eine erfolgreiche Übermittlung von Inhalten zwischen der Lehrperson und den Lernenden ermöglicht (adressaten- und situationsgemäßes Zusammenfassen, Paraphrasieren, Erklären; mehr dazu siehe Abb. 1 – Mediation von Texten), sondern auch dazu beiträgt, dass respektvolle Kommunikation angebahnt wird und Bedingungen für kooperatives Lernen in einer plurilingualen und plurikulturellen Lerngruppe geschaffen werden (siehe Abb.1 – Mediation von Konzepten und Mediation von Kommunikation). In Bezug darauf lässt sich festhalten, dass Mediation als Themenbereich im Lehramtsstudium – insbesondere in den fremdsprachendidaktisch orientierten Studienprogrammen – einen festen Platz verdient.

Wenn man Deutsch, Englisch, Französisch oder andere Fremdsprachen für Lehramt an einer pädagogischen Fakultät in Tschechien studiert, absolviert man neben den pädagogisch und psychologisch ausgerichteten Kursen grundsätzlich noch sprachpraktische Kurse (allgemein bzw. fachorientiert) und methodisch-didaktische Fachkurse in der Fremdsprachendidaktik (allgemein oder auf konkrete didaktische Themen spezialisiert). Mediation kann in den beiden letzteren Bereichen zur Geltung kommen, wie das auch im Lehramtsstudium DaF an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brünn (Pdf MUNI) der Fall ist.

Für DaF-Studierende im Masterstudiengang stehen an der Pdf MUNI zwei Mediationskurse zur Auswahl: ein sprachpraktisch orientierter Kurs („Mediation – sprachpraktische Übungen C1“) und ein Kurs mit methodisch-didaktischem Inhalt („Mediation – Methodik und Didaktik“). Beide Kurse werden bereits mehr als 5 Jahre realisiert, wobei sie von Beginn an forschungsbasiert evaluiert und den Forschungsergebnissen entsprechend weiterentwickelt werden.

Im Beitrag werden Forschungsansätze beschrieben, die für die Untersuchung von studentischen Reflexionen über die besuchten Kurse verwendet wurden, sowie die Ergebnisse der Analysen, die sich auf folgende Fragen bezogen: Wie reflektieren die Studierenden über die Lehrinhalte, die eingesetzten Methoden und die organisatorischen Aspekte der Lehrveranstaltung? Wie reflektieren sie über eigene Prozesse während der Bearbeitung einer schriftlichen Mediationsaufgabe? Wie organisieren sie zeitlich und inhaltlich die einzelnen Arbeitsschritte? Wie ist ihre Einstellung zum Einsatz von KI bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe? Auf welche Schwierigkeiten stoßen sie beim Lösen der Aufgabe? Wie bewerten sie ihre eigene Leistung und was nehmen sie vom Feedback mit? Welche Emotionen empfinden sie vor/während/nach der Bearbeitung der Aufgabe? Nicht zuletzt werden auch die Limitationen der angewandten Methodologie aufgezeigt und alternative Verfahren sowie Ideen für mögliche an die Ergebnisse anschließende Untersuchungen vorgeschlagen.

Bevor das Forschungskonzept in Kapitel 3 präsentiert wird, werden die Curricula und die Methodik der beiden Kurse vorgestellt.

## **2. Mediationskurse im Lehramtsstudium Deutsch als Fremdsprache an der Pdf MUNI**

Seit 2019 werden im Masterstudiengang Lehramt Deutsch als Fremdsprache zwei Kurse angeboten, die sich auf Mediation spezialisieren. Der eine fokussiert auf die Entwicklung von der Mediationskompetenz der DaF-Studierenden, der andere auf die Erweiterung und Vertiefung ihrer methodisch-didaktischen Fachkompetenz im Bereich der Mediation.

### **2.1 Die didaktische Konzeption des Kurses „Mediation – sprachpraktische Übungen C1“**

Der Wahlpflichtkurs „Mediation – sprachpraktische Übungen C1“ erweitert das Curriculum der sprachpraktischen Übungen um intra- sowie interlinguale Mediation auf der Niveaustufe C1/C1+ und umfasst 12 Unterrichtseinheiten. Am Ende des Kurses sollten die Studierenden

fähig sein, mindestens auf dem Niveau C1 Fachtexte und populärwissenschaftliche Texte aus dem Bereich der Sozialwissenschaften (Pädagogik, Psychologie, Fremdsprachendidaktik) mündlich sowie schriftlich zusammenzufassen, zu paraphrasieren und zu erklären (einheitlich auf Deutsch oder im Wechsel zwischen Deutsch und Tschechisch). Sie lernen, mit eigenen Worten mündliche Kommunikation zwischen anderssprachigen Kommunikationspartner/innen zu vermitteln und sollten über die Anwendung von unterschiedlichen Mediationsstrategien reflektieren können. Diese mehr oder weniger wörtlich dem Vorlesungsverzeichnis der PdF MUNI entnommene Beschreibung der Lernziele ist an die Klassifikation der Mediationsaktivitäten und -strategien im Begleitband zum GeRS (CoE 2020:112, siehe Abb.1) angelehnt. Die detaillierten Kursinhalte sind:

a. Mediation von Texten

- schriftliche Notizen zu einem Vortrag bzw. einer Kurzpräsentation (Science Slam) machen;
- geschriebene sowie gesprochene populärwissenschaftliche Texte und Fachtexte schriftlich und mündlich zusammenfassen;
- Fachtermini, Zitate bzw. Textabschnitte aus der Fachliteratur paraphrasieren bzw. erklären (auch im Dialog Deutsch-Tschechisch-Englisch).

b. Mediation von Konzepten

- Gedanken und Absichten zweier anderssprachiger Personen während eines Gesprächs vermitteln;
- die Interaktion zwischen den Kommunikationspartner/innen fördern, aufrechterhalten und leiten.

c. Mediation von Kommunikation

- Interkulturelle Inhalte, Wünsche oder Bedürfnisse bei der Kommunikation zwischen anderssprachigen Kommunikationspartner/innen vermitteln bzw. die Kommunikation bei Unklarheiten oder Missverständnissen unterstützen.

d. Mediationsstrategien

- Strategien zur Erklärung eines neuen Konzeptes (an das Vorwissen anknüpfen, komplizierte Informationen aufschlüsseln, Sprache anpassen);
- Strategien zur Vereinfachung eines Textes bzw. Textabschnittes (einen dichten Text vereinfachen bzw. erklären);
- Kompensationsstrategien (Verwendung von Internationalismen und Ausdrücken aus anderen Sprachen, von Synonymen und Antonymen, Umschreibungen, Gestik usw.);
- Sozial-emotionale Strategien (Wie kann man einen Konflikt vorbeugen bzw. sprachlich bewältigen?).

Im Rahmen von sechs Seminarsitzungen haben die Studierenden die Gelegenheit, die beschriebenen Mediationsaktivitäten bzw. -strategien anhand authentischer Texte und Videos auszuprobieren und zu reflektieren. Als Leistungsnachweis zum erfolgreichen Abschluss des Kurses sollen sie mindestens zwei schriftliche Texte zur Bewertung abgeben. Die Texte werden von der Kursleiterin nach den üblichen Bewertungskriterien für entsprechende Textsorten auf C1 bewertet und durch Feedback ergänzt. Zur mündlichen Mediation bekommen die Studierenden einerseits Peer-Feedback, andererseits Feedback von der Lehrperson.

## **2.2 Die didaktische Konzeption des Kurses „Mediation – Methodik und Didaktik“**

Neben dem oben genannten, sprachpraktisch orientierten Mediationskurs können die DaF-Lehramtsstudierenden an der PdF MUNI auch den daran anschließenden Wahlpflichtkurs „Mediation – Methodik und Didaktik“ besuchen, der als Aufbaukurs zu den obligatorischen Seminaren zur

Fremdsprachendidaktik konzipiert ist. Das Ziel des Kurses ist es, dass die Studierenden sowohl ihre theoretische Wissensbasis als auch ihr methodisches Repertoire um den neuen Themenbereich „Mediation“ erweitern, eigene Mediationsaufgaben nach vorgegebenen Qualitätskriterien für Zielgruppen auf den Niveaustufen A1 bis B1 entwerfen, in der Praxis erproben und auf Grund kritischer Reflexion an die jeweiligen konkreten Verhältnisse in der Gruppe adaptieren können. Der Kurs findet sechs Mal im Semester statt und ist jeweils mit zwei Unterrichtseinheiten pro Seminarsitzung dotiert.

Da diesen Kurs u. a. auch Quereinsteiger/innen belegen, die den erstgenannten sprachpraktisch orientierten Kurs nicht besucht haben, wird mit einem Crashkurs begonnen, der allen Teilnehmenden die Möglichkeit gibt, Mediationstechniken mittels mehrerer Aufgaben auf entsprechendem Sprachniveau (C1/C1+) zu erleben. Erst dann folgen die methodisch-didaktischen Themen, die folgendermaßen aufeinander aufbauen:

- a. Crashkurs in Mediation
  - Kurze inter- und intralinguale Mediationsaufgaben aus dem Bereich des Tourismus.
- b. Methodisch-didaktische Grundlagen
  - Begriffsbestimmung, Definition und Entwicklung der Schlüsselbegriffe „Sprachmittlung“ und „Mediation“, Verankerung von Mediation im GeRS, im Begleitband zum GeRS und in Profile deutsch;
  - Komplexität der Mediation, ihr Potenzial innerhalb und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts;
  - Mediationskompetenz und ihre Komponenten.
- c. Mediationsaufgaben in der Unterrichtspraxis
  - Ideenbörse: praktische Beispiele von Mediationsaufgaben, ihre Analyse nach Qualitätskriterien, methodisch-didaktische Hinweise für die Erstellung eigener Mediationsaufgaben;
  - Erstellung von eigenen Mediationsaktivitäten für Zielgruppen auf den Niveaustufen A1 bis B1, ihre Präsentation und kritische Reflexion;
  - Erfahrungsaustausch bzgl. der Vorbereitung, Erprobung und anschließenden Bearbeitung eigener Mediationsaufgaben auf Grund des Feedbacks von Lernenden und Unterrichtenden.

Zum erfolgreichen Abschluss dieses Kurses wird ein Portfolio mit drei eigenen Mediationsaufgaben präsentiert, das einerseits detaillierte methodisch-didaktische Hinweise zur Umsetzung in die Unterrichtspraxis, andererseits eine Zusammenfassung des Feedbacks von Lernenden und Unterrichtenden sowie Schlussfolgerungen aus eigenen kritischen Reflexionen beinhaltet.

### **3. Forschungskonzept: Reflexion über den Kurs „Mediation – sprachpraktische Übungen C1“**

Im Folgenden werden zwei Forschungsphasen vorgestellt, deren gemeinsames Ziel es war, Reflexionen der Studierenden über bestimmte Aspekte des Kurses „Mediation – sprachpraktische Übungen“ zu gewinnen. In der ersten Phase (2017–2020) wurden Fokusinterviews als Methode der Datenerhebung gewählt, während in der zweiten Phase, die seit 2023 läuft, Reflexionstagebücher als Forschungsinstrument pilotiert werden.

### 3.1 Erste Forschungsphase: Fokusinterviews

#### 3.1.1 Datenerhebung

Zum Zweck der Evaluierung des Kurses „Mediation – sprachpraktische Übungen“ in den ersten drei Jahren wurde nach jedem realisierten Semester ein Fokusinterview mit Studierenden, die an dem Kurs teilgenommen hatten, durchgeführt. Die Methode des Fokusinterviews bzw. der Fokusgruppe stellt einen Kompromiss zwischen zwei Techniken qualitativer Datengewinnung dar, und zwar dem offenen Interview und der teilnehmenden Beobachtung. Der Fokus der Diskussion wird durch das Interesse des Forschers (hier die Kursleiterin) bestimmt, wobei die Daten mittels Gruppeninteraktion gewonnen werden, was zu den Stärken dieser Methode zählt (vgl. Morgan 1997, 2001). Das Ziel der Untersuchungen war es nicht, große Mengen an Daten zu erheben, um diese anschließend auswerten und verallgemeinern zu können, sondern „eine möglichst breit gefächerte Palette von Daten zu gewinnen, die die Vielfalt der Sichtweisen, Ideen und Meinungen der Kursteilnehmer/innen widerspiegeln würde“ (Vávrová/Gavora 2014:106). Dieser Aspekt eines Fokusinterviews war auch für die präsentierte Untersuchung entscheidend und wird u. a. auch von Stiller (2017:2) hervorgehoben:

„Fokusgruppen gehören zur Gruppe der qualitativen Methoden der Sozialforschung, daher sind die Ergebnisse in ihrer Konkretheit und Tiefe von Bedeutung. Mit ihnen können keine repräsentativen Aussagen gewonnen werden [...] Wohl aber können Aussagetrends ermittelt werden und auch die Vielfalt von Wahrnehmungen in Argument und Gegenargument kann so gut aufgezeigt werden.“

Für die im Jahre 2019 durchgeführte Untersuchung waren folgende Fragen ausschlaggebend, die insgesamt drei Bereiche abdecken. Die erste Frage betraf den Inhalt des Kurses, d. h. diejenigen inhaltlichen Aspekte des Kursplanes, die die Studierenden als sinnvoll für ihren Alltag und Studium betrachteten, sowie die Gründe, warum sie diese Aspekte als relevant einstufen. Die zweite Frage fokussierte darauf, welche Kompetenzen bzw. Strategien, die Studierenden ihrer Meinung nach im Kurs entwickeln konnten. Der dritte Bereich betraf die Methodik und die Formen des Unterrichts, den Umfang der Hausaufgaben und die Anforderungen für den erfolgreichen Abschluss des Kurses. Die Forschungsfragen bildeten die Grundlage für den Leitfaden des Fokusinterviews. An der Forschung beteiligten sich alle 12 Studierenden, die den Kurs besucht hatten. Die Teilnahme war freiwillig und es war möglich, das Fokusinterview jederzeit zu verlassen bzw. die Antwort zu verweigern.

Das Fokusinterview wurde mit Hilfe einer Videokamera und einer Diktiergerät-App auf dem Smartphone aufgezeichnet. Es entstanden eine Video- und eine Audio-Aufnahme mit einer Länge von ca. 30 Minuten. Mit Hilfe der Videoaufnahme wurde eine Transkription des Evaluationstreffens angefertigt, wobei bei unverständlichen Stellen die Audioaufnahme zur Hilfe genommen wurde. Da das Fokusinterview auf Tschechisch stattfand, wurde das tschechische Transkriptionssystem ‚Dialog‘ (Kaderka/Svobodová 2006) verwendet.

#### 3.1.2 Datenaufbereitung

Für die Datenaufbereitung wurde die Methode der thematischen Analyse (Braun/Clarke 2006) ausgewählt, da es sich hierbei tatsächlich um eine Suche nach „Themen“ handelt, die geeignet sind, die Wahrnehmung des Kurses durch die Studierenden zu repräsentieren. Im Vergleich zu anderen analytischen Methoden der qualitativen Forschung (z. B. IPA, Grounded Theory, Diskursanalyse) ist eine thematische Analyse an keinen bereits bestehenden theoretischen Rahmen gebunden und dadurch sehr flexibel. Dies bedeutet allerdings nicht, dass sie sich von ihren theoretischen Verpflichtungen befreien und die Daten in einem epistemologischen Vakuum kodieren würde (vgl. Braun/Clarke 2006:4–12). Beim Kodieren wurde primär deduktiv (top down) vorgegangen, es wurden also Themen gesucht (und auch aufgedeckt), die vorab definiert waren bzw. sich von den Forschungsfragen ableiten ließen (Inhalt des Kurses, Entwicklung von Kompetenzen und Strategien, Methodik und Organisation). Allerdings wurde im Laufe des Kodierens auch induktiv vorgegangen (bottom up) und weitere bzw. latente Themen untersucht.

## 3.2 Zweite Forschungsphase: Reflexionstagebücher

### 3.2.1 Datenerhebung

Aus der ersten, oben skizzierten Forschungsphase wurden sowohl inhaltliche als auch methodologische Schlüsse gezogen. Im Verlauf des Fokusinterviews konnte beobachtet werden, dass die Studierenden großes Interesse daran zeigten, ihre schriftlichen Texte (Produkte der Mediationsaufgaben) sowie die Bearbeitungsprozesse besprechen zu können. Allerdings zeigte sich, dass sie beim Fokusinterview nicht immer in der Lage waren, den gesamten Bearbeitungsprozess mit allen Details zu reflektieren, da das Interview erst am Ende des Semesters durchgeführt wurde und manche Arbeitsschritte daher schon wieder vergessen waren. Deshalb wurde nach einer Methode gesucht, die sowohl detaillierte als auch zeitnahe Rückmeldungen ermöglichen würde. Nach längeren Recherchen wurde die Tagebuch-Methode gewählt, die seit Herbst 2023 pilotiert wird.

Ein Tagebuch ist eine offene Form des schriftlichen Nachdenkens und dient beispielsweise dazu, „Beobachtungen, Erfahrungen und Ideen festzuhalten, um an diese anzuknüpfen und über sie zu reflektieren“ (Reich 2008:1). Es wird als Lern- und Forschungsinstrument bzw. als Instrument zur Analyse eigener Lern- und Entwicklungsprozesse empfohlen (vgl. Fischer/Bosse 2013:871–878; Reich 2008:1). Die studentischen Einträge in die Tagebücher wurden einerseits analysiert (mehr dazu im Abschnitt Ergebnisse), andererseits dienten sie als Grundlage für mündliche Reflexion und weitere Besprechung in der Seminarsitzung, weshalb hier der Begriff „Reflexionstagebuch“ verwendet wird. Die Einbeziehung dieser reflektiven Phase anhand von Tagebuchnotizen erwies sich als äußerst wichtig, um den Bearbeitungsprozess noch einmal rückblickend und vertiefend betrachten zu können, was auch Budde (2012:49) als wesentlich hervorhebt:

„Wenn Sprecher Sprache und Sprachliches zum Gegenstand der Betrachtung machen, können sie Abstand nehmen von der konkreten Situation, in der sie sich befinden, und sie aus der Distanz betrachten. Dies ermöglicht ihnen ein tieferes Verstehen über die Einbindung der Sprache in das eigene Tun und Denken und über den Umgang miteinander.“

Eine Rahmenbedingung für die Nutzung von Tagebüchern war, dass der Unterricht des Mediationskurses stärker nach den Prinzipien der prozessorientierten Schreibdidaktik ausgerichtet werden musste. Wie Fix (2008:119–120) anführt, versteht sich ein solcher Sprachunterricht:

„nicht nur als Instruktion, sondern er soll die Lerner dabei unterstützen, Wissen in einem aktiven und selbstständigen Konstruktionsprozess aufzubauen [...] In der prozessorientierten Schreibdidaktik steht die Unterstützung des individuellen Schreibprozesses im Vordergrund, wobei der handwerkliche Charakter der Schreibprozeduren unterstrichen wird.“

In der Umsetzung hieß es, dass alle Mediationsaufgaben bzw. ihre Bearbeitung in den Seminarsitzungen zu zweit oder in einer Gruppendiskussion anhand eines Leitfadens reflektiert wurden. Diese Form eines „Reflexionstrainings“ war als Vorstufe für die Nutzung der Tagebücher gedacht, um die Studierenden für eine tiefgehende Reflexion zu sensibilisieren.

Das Reflexionstagebuch wurde von 7 Studierenden für eine konkrete Aufgabe verwendet. Sie wurden aufgefordert, auf Deutsch eine schriftliche Zusammenfassung zu einem deutschsprachigen populärwissenschaftlichen Text ihrer Wahl zu verfassen (intra-linguale Mediation) und dabei den Prozess der Bearbeitung der Mediationsaufgabe zu beobachten und schriftlich zu dokumentieren. Die Aufgabe wurde außerhalb des Unterrichts bearbeitet, genauso wie das Verfassen des Tagebuchs. Es wurde den Studierenden lediglich empfohlen, die Tagebuchnotizen möglichst kontinuierlich und dem Bearbeitungsprozess entsprechend zu führen.

Das Tagebuch hatte eine vorgegebene Struktur (siehe Anhang 1) und umfasste Themen, die bei dem vorangegangenen Fokusinterview bereits (jedoch nur kurz) angesprochen worden waren und nun ausführlicher behandelt werden sollten:



- Organisation und Phasen der Bearbeitung der Mediationsaufgabe;
- Nutzung von KI-Tools bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe;
- Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe;
- Selbstbewertung und Reflexion des erhaltenen Feedbacks zu der bearbeiteten Aufgabe;
- Emotionen bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe.

Alle Themen beziehen sich auf den gesamten Prozess der Bearbeitung der Mediationsaufgabe, angefangen bei rezeptiven Tätigkeiten, die überwiegend mit Leseverstehen zusammenhängen, bis hin zu produktiven Aufgaben, die die eigene Schreibproduktion mit einbeziehen. Der letzte Teil, in dem Emotionen thematisiert wurden, bestand aus einem separaten Tagebuchblatt; dessen Abgabe war freiwillig.

Das Tagebuch hatte mehrere Teile, die sich von den oben genannten Themen ableiten lassen. Die einzelnen Teile wurden durch offene Fragen eingeleitet, wobei einige konkreter, andere breiter formuliert waren.

Die Leitfragen zur Organisation des Bearbeitungsprozesses wurden teilweise an Frank/Haacke/Lahm (2013:9) angelehnt und betrafen den Anfang, die Länge des Bearbeitungsprozesses und weitere Informationen darüber, wie die Proband/innen ihre Arbeit an der Aufgabe organisiert hatten. Außerdem wurden die Proband/innen aufgefordert, den Bearbeitungsprozess in fünf Schritten zu erfassen. Für die Studie war zu entscheiden, ob die Antworten in stärker vorstrukturierter Form (vgl. Kruse 2010:87–89; Frank/Haacke/Lahm 2013:13) oder in einer offenen Form abgefragt werden sollten. Die Wahl fiel schließlich auf die offene Form, um die individuellen Denkprozesse der Studierenden, die die Bearbeitung der Aufgabe begleiten, differenzierter beobachten zu können.

Das Thema „Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe“ wurde ebenfalls offen formuliert und bestand aus einer sehr allgemein gehaltenen Frage (Welche Schwierigkeiten hatten Sie bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe?), um eine möglichst breite Palette an Antworten zu erhalten.

Der folgende Tagebuchabschnitt thematisierte, wie die Studierenden ihre eigenen Leistungen in Bezug auf die Bearbeitung der Mediationsaufgabe bewerten und wie sie auf das erhaltene Feedback reagieren. Zu diesem Zweck wurden mehrere offene Fragen gestellt.

Das letzte Thema – Emotionen bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe – wurde strukturiert eingeleitet und durch ein „Emotionsraster“ illustriert (siehe Anhang 2a). Das Raster, das die Studierenden zum Zweck der Bestimmung ihrer Emotionen bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe verwenden konnten, wurde von Williams/Mercer/Ryan (2015:85) übernommen, die es für die Untersuchung von Emotionen im Sprachenunterricht empfehlen. Als Hilfe für die Identifizierung und Benennung der empfundenen Emotionen wurde den Respondent/innen das Emotionsrad (Emotion Wheel) von Roberts (2015), siehe Anhang 2b)<sup>1</sup> zur Verfügung gestellt. Im Anschluss an das Ausfüllen des Rasters konnten die Studierenden die angeführten Emotionen den einzelnen Phasen des Bearbeitungsprozesses (vor/während/nach der Bearbeitung der Aufgabe) zuordnen.

Die Struktur des Reflexionstagebuchs war auf Tschechisch formuliert, und auch die Studierenden machten ihre Einträge auf Tschechisch. Die Reflexionstagebücher wurden zum Abschluss des Kurses als Leistungsnachweis abgegeben, wobei die Bearbeitung des Teils über die Emotionen aus ethischen Gründen freiwillig war.

---

1 Das Emotionsrad (Emotion Wheel) von Geoffrey Roberts (2015) ist eine Erweiterung des Plutchik-Rades der Emotionen (1980) und umfasst 130 Emotionswörter (Adjektive bzw. Adverbien), darunter auch – im Vergleich zum Plutchiks Emotionsrad – eine breitere Palette an negativen Emotionen. Obwohl Plutchiks Emotionsrad von der Evolutionstheorie der Emotionen ausgeht und heutzutage eher die soziokonstruktivistische Theorie der Emotionen von Barrett (2017) bevorzugt wird, die sich von der Evolutionstheorie in mancher Hinsicht unterscheidet, stimmen beide Theorien darin überein, dass Emotionen sehr mächtig sind und daher der Erwerb der Fähigkeit, über Emotionen zu sprechen und sie zu benennen, ein sinnvolles Unterfangen ist (vgl. Karnilowitz 2023). Und gerade mit dem Emotionsrad können Menschen dies einfacher tun, indem sie Farben, Formen und Symbole verwenden: „Just like doing art can be a way to express one’s emotions, the Emotion Wheel can help people dig deeper into their emotions, their complexity, and their meaning“ (Karnilowitz 2023).

### 3. 2. 2 Datenaufbereitung

Die Daten aus den Reflexionstagebüchern wurden mit der Software MAXQDA codiert, strukturiert und gemäß dem Prozedere der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) ausgewertet. Den Schwerpunkt der Analyse stellt das Kategoriensystem dar, das deduktiv erstellt und bei der Auswertung induktiv erweitert wurde. Die Basis für die deduktiv gebildeten Kategorien war die Struktur des Tagebuches, die nach theoretischen Standpunkten zur Rolle von Mediationsaufgaben im Fremdsprachenunterricht erstellt wurde.

## 4. Ergebnisse

### 4. 1 Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Fokusinterviews

Aus Platzgründen folgt lediglich eine zusammenfassende Übersicht der wichtigsten Erkenntnisse aus der Untersuchung. Für eine nähere Beschreibung der Ergebnisse und deren Diskussion sei auf Marečková (2022:151–172) verwiesen. Betrachtet man die Ergebnisse summarisch, dann wird der neu eingeführte Kurs zur Mediation von den befragten Studierenden als ein effektives, in einem sinnvollen Kontext eingebettetes Sprech- und Schreibtraining (Ergänzung zu den sprachpraktischen Übungen) gesehen, das für den Alltag, das Studium bzw. einen Studienaufenthalt sehr nützlich sein kann. Weiter bezeichneten die Respondent/innen Mediation als ein Instrument zur Förderung der Sprachbewusstheit bzw. der Sprachlernbewusstheit. In diesem Zusammenhang wurden folgende Unterthemen angesprochen: Bewusstmachung des Schreib- sowie Sprechprozesses, Selbstreflexion beim Vorgehen im Rahmen einer mündlichen oder schriftlichen Mediationsaufgabe, Anwendung von Strategien bei der mündlichen und schriftlichen Mediation, bewusstes Wahrnehmen der Synergie zwischen Erst- und Fremdsprache, Training von Code-Switching, bewusster Umgang mit Feedback. Darüber hinaus ging aus dem Fokusinterview hervor, dass die Studierenden zu schätzen wussten, dass die einzelnen Mediationsformate in ihrer ganzen Tiefe behandelt wurden, und zwar anhand von mannigfaltigen Aufgaben, diversen Methoden und Sozialformen, was für sie sehr motivierend war. Nicht zuletzt fanden sie, dass die Frequenz des Kurses höher sein könnte (jede Woche eine Doppelstunde), wobei das Volumen der Hausaufgaben sowie die Anforderungen zum Abschluss optimal seien.

Mit Hilfe von Fokusgruppen lassen sich keine repräsentativen Aussagen zur allgemeinen Erfolgsquote bestimmter Unterrichtsmethoden machen (vgl. Stiller 2017:2), weshalb in der vorliegenden Studie (um nicht den Eindruck von allgemeiner statistischer Relevanz zu erwecken) auch auf die Quantifizierung der Nennungen der einzelnen Themen verzichtet wird. Mit dieser Einschränkung sollten auch die hier vorgelegten Ergebnisse interpretiert werden. Trotzdem lieferten die Forschungsergebnisse transparente Aussagetrends, die zur Anpassung des Kurses führten und für die weitere Forschung der Autorin entscheidend waren. Auf den Erkenntnissen dieser Etappe baute auch die zweite Forschungsetappe auf, die im nächsten Abschnitt vorgestellt wird.

### 4. 2 Ergebnisse aus den Reflexionstagebüchern

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse in den einzelnen Kategorien zusammengefasst und interpretiert, sowie teilweise auch durch individuelle Aussagen von Respondent/innen (R1–R7) illustriert. Sowohl die Codes als auch die individuellen Aussagen wurden von der Autorin des Beitrags aus dem Tschechischen ins Deutsche übersetzt.

#### 4. 2. 1 Organisation und Phasen der Bearbeitung der Mediationsaufgabe

Die erste Kategorie, über die die Respondent/innen reflektierten, betraf die Organisation der Bearbeitung der Aufgabe (wann und wie sie an der Aufgabe gearbeitet haben). Aus den Tagebucheinträgen ist ersichtlich, dass der Anfang des Bearbeitungsprozesses sowie dessen Länge sehr unterschiedlich waren. Einige Studierende haben sofort begonnen daran zu arbeiten, andere erst zwei oder sogar einen Tag vor der Abgabe. Bei einigen dauerte der Schreibprozess 30 bis 45 Minuten, eine

Respondentin gab dagegen an, dass sich die Schreibprozedur bei ihr über zwei Tage erstreckte. In zwei Fällen arbeiteten die Studierenden in zwei Phasen, die übrigen Proband/innen gaben an, die Aufgabe in einem Zug erarbeitet zu haben.

Die nächste Kategorie bringt Aufschluss darüber, in welchen Schritten die Studierenden die Aufgabe bearbeiteten. Im Tagebuch sollten sie den Arbeitsprozess in fünf Schritten (Arbeitsphasen) erfassen. Tabelle 1 zeigt, welche Phasen wie oft genannt wurden. Zur besseren Verständlichkeit wurden die Codes von den rezeptiven Tätigkeiten bis hin zu den produktiven geordnet.

Codes	Anzahl der codierten Stellen
Eine Liste mit mehreren populärwissenschaftlichen Texten erstellen	1
Den passenden populärwissenschaftlichen Artikel finden	5
Den gewählten Artikel lesen	6
Unbekannte Vokabeln mittels eines Wörterbuchs übersetzen	3
Den gewählten Artikel zum zweiten Mal lesen	2
Wichtigste Informationen markieren/sammeln	5
W-Fragen beantworten und dadurch die Struktur der Zusammenfassung erstellen	1
Relevante Stellen aus dem Artikel herauskopieren	1
Den Text der Zusammenfassung schreiben	5
Den Text bearbeiten/selbst korrigieren	2
Vokabeln im Wörterbuch nachschlagen	1
Ein KI-Tool zur Korrektur von Grammatikfehlern benutzen	1

Tab. 1: Phasen der Bearbeitung der Mediationsaufgabe – Übersicht der Codes

Es ist ersichtlich und logisch, dass die meisten Studierenden den Schwerpunkt des Schreibprozesses darin sahen, den passenden Text zu finden, ihn zu lesen, die wichtigsten Informationen zu suchen und dann die Zusammenfassung zu schreiben. Jedoch stellte sich überraschenderweise heraus, dass nur zwei Studierende eine Bearbeitung bzw. Korrektur für einen festen Teil des Schreibprozesses hielten. Nachdem die Studierenden ihre Texte in die Seminarsitzung mitgebracht hatten, wurden sie durch geleitetes Peer-Feedback reviewt. Als Nächstes sollten sie den Text mittels eines KI-Tools (z. B. DeepL-Write) bearbeiten: in erster Linie in Hinblick auf die Grammatik, aber auch auf den Wortschatz und stilistische Mittel bezogen. Diese Phase erfolgte erneut außerhalb des Unterrichts. Anschließend sollten die Studierenden zwei Texte abgeben: die Originalfassung ihrer Zusammenfassung und die KI-verbesserte Fassung, in der markiert werden sollte, welche Passagen sie als Autor/innen für ihren Originaltext übernehmen würden.

#### 4.2.2 Nutzung von KI-Tools bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe

Die nächste Kategorie stellt die Nutzung von KI-Tools dar. Die Subkategorien entsprechen den Unterfragen aus den Reflexionstagebüchern. Zunächst wurden die Respondent/innen gefragt, welche Tools und zu welchen Zwecken sie diese Tools verwendet haben. Außerdem sollten sie überlegen, welche Vorteile und Nachteile die Nutzung von KI mit sich bringt.

Subkategorie	Codes	Anzahl der codierten Stellen
Nutzung von ...	Google-Translator	2
	DeepL-Translator	3
	DeepL-Write	2
	Lingea-Wörterbuch	3
Nutzung für ...	Übersetzung von unbekanntem (Fach)Wörtern	5
	Übersetzung von komplexeren Satzstrukturen	2
	Korrektur des verfassten Textes	3
Vorteile der KI bei der Bearbeitung der Aufgabe	Grammatik lernen	2
	Wortschatz lernen	2
	Kontrolle oder Überprüfung eigener Textfassungen	3
Nachteile der KI bei der Bearbeitung der Aufgabe	Fehlerhafte Übersetzungen	3
	Mangelnde Textkohärenz	3
	Gefährdung eigener Authentizität und Originalität	1
	Bequemlichkeit	1
	Verlust von Motivation Fremdsprachen zu lernen	1

Tab. 2: Nutzung von KI-Tools bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe – Übersicht der Codes

Aus den Daten geht hervor, dass sich die Studierenden beim Verfassen der Texte KI-Tools zu Nutze gemacht haben. Die meistgenannten Tools waren Online-Übersetzer oder Online-Wörterbücher, nicht zuletzt wurde auch der Online-Texteditor DeepL-Write erwähnt. Interessant ist, zu welchem Zweck die Respondent/innen die Online-Tools verwendet haben. Die häufigste Antwort weist darauf hin, dass die Tools vor allem für das Übersetzen von unbekanntem (Fach)Wörtern bzw. von komplexeren Satzstrukturen benutzt wurden. Sie wurden jedoch auch beim Schreiben für die Korrektur verwendet.

Die „KI-Welle“ hatte gerade erst ihren Einzug gehalten, als die Daten erhoben wurden, und die Studierenden verfügten lediglich über anfängliche Erfahrungen z. B. mit ChatGPT, trotzdem hatten sie bereits erste Eindrücke in Bezug auf die Vor- und Nachteile der neuen KI-Tools. Als positiv wurde der zeitökonomische Aspekt betrachtet, nämlich dass die KI-Tools für eine relativ schnelle Korrektur bzw. Verbesserung des eigenen Textes genutzt werden können. Des Weiteren wird als Vorteil gesehen, dass man mit Hilfe von KI-Tools Wortschatz und Grammatik lernen kann:

„Ich finde toll, dass man nicht nur relativ bequem korrekte Sätze bekommt, aber noch besser ist, dass z. B. DeepL Write andere Wortverbindungen oder einfach Variationen vorschlägt, die ich nie formuliert hätte. Und daraus kann man viel lernen.“ (R3)

Was die Nachteile bei der Nutzung von KI-Tools anbelangt, so waren sich die Respondent/innen ziemlich einig. Sie gaben zu, dass man mittels KI-Tools schnell an „Ergebnisse“ kommt, die aber weiter überprüft werden müssen. Sie stellten fest, dass manchmal sinnlose, fehlerhafte oder nicht angemessene Übersetzungen angezeigt wurden. Darüber hinaus führten sie an, dass die KI-Tools auf der Wortebene relativ gute Ergebnisse bringen; was sich aber als mangelhaft erweise, sei die Textkohärenz. Dies konnten sie beobachten, indem sie ihre Originalzusammenfassungen von der KI „neu“ schreiben ließen, wobei es in dieser Hinsicht zu keiner markanten Verbesserung kam.

Nicht zuletzt sahen die Befragten auch ein „inneres“ Risiko darin, dass sie durch die Gewöhnung an die Nutzung von KI-Tools bequem werden, ihre Motivation zum Fremdsprachenlernen und sogar ihre Authentizität verlieren:

„Ich befürchte, dass ich von der KI abhängig werde und meine Fähigkeiten in der Fremdsprache allmählich verlieren werde. Ich verliere dann dadurch meine Originalität und Authentizität.“ (R5)

Als die Respondent/innen darüber hinaus gefragt wurden, ob es Regeln gäbe, an denen man sich halten sollte, um mit KI „richtig“ umzugehen, äußerten sie sich in diesem Sinne:

„Auf jeden Fall ist KI keine Informationsquelle. Wir sollten sie als Angebot, einen Wegweiser nutzen, aber alles überprüfen.“ (R2)

Wie die Tagebucheinträge andeuten, scheinen die befragten Studierenden sich des Potenzials sowie der Risiken, die KI in sich birgt, bewusst zu sein und möchten die Tools einerseits gerne nutzen, andererseits aber auch ihre Lust zum Fremdsprachenlernen und ihre Authentizität bewahren. Lernende sowie Lehrende stehen also vor der Aufgabe, die richtige Balance zu finden.

## 5. Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe

In diesem Teil des Tagebuchs hatten die Respondent/innen die Gelegenheit zu reflektieren, was für sie während der Bearbeitung der Aufgabe schwierig, problematisch oder zu herausfordernd war. Im Vorfeld muss gesagt werden, dass die Befragten sich zu diesem Thema relativ zurückhaltend äußerten. Dies kann mehrere Gründe haben, aber es ist anzunehmen, dass die Studierenden entweder tatsächlich keine Schwierigkeiten hatten oder sie nicht imstande oder nicht genug motiviert waren, ausführlicher darüber zu reflektieren. Vielleicht war die Frage auch zu offen formuliert, um die Respondent/innen zum Nachdenken anzuregen. Nichtsdestotrotz konnten die in Tabelle 3 aufgeführten Codes extrahiert werden.

Codes	Anzahl der codierten Stellen
Unbekannte (Fach)Wörter oder Satzteile	4
Auswahl des passenden populärwissenschaftlichen Textes	2
Auswahl der Informationen für die Zusammenfassung	2
Einhaltung des vorgegebenen Umfangs	1
Keine Schwierigkeiten	1

Tab. 3: Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe – Übersicht der Codes

Die meistgenannte Schwierigkeit bei der Bearbeitung der Aufgabe war der unbekannte Wortschatz, auf den die Respondent/innen besonders in der Rezeptionsphase stießen. Außerdem sei es schwierig gewesen, den passenden Lesetext für die Aufgabe zu finden und auch zu sortieren, welche Informationen aus dem Lesetext für die Zusammenfassung relevant sind. Ein/Eine Befragte fand es herausfordernd, einen Text in der vorgegebenen Länge zu schreiben. In einem Fall wurden laut den Tagebuchnotizen bei der Bearbeitung der Aufgabe keine Schwierigkeiten empfunden.

### 5.2.1 Selbstbewertung und Reflexion des Feedbacks

Der nächste Tagebuchabschnitt umfasst die Selbstbewertung der Studierenden in Bezug auf ihre eigene Leistung, die sie im Zusammenhang mit der Mediationsaufgabe erbracht haben, und die Reflexion des von den Mitstudierenden und der Lehrkraft erhaltenen Feedbacks. Die Reflexion liefert Auskunft darüber, was sie vom Feedback mitnehmen möchten bzw. woran sie noch arbeiten möchten und was sie glauben, durch die Bearbeitung der Mediationsaufgabe gelernt zu haben.

Subkategorie	Codes	Anzahl der codierten Stellen
Selbstbewertung	Gute Leistung	2
	Relativ gute Leistung	2
	Konzentrierte Arbeit	2
	Sehr gute Leistung	1
	Zufriedenheit	1
	Schlechtes Zeitmanagement	1
Reflexion des Feedbacks I: Woran möchte ich noch arbeiten?	Satzbau	4
	Unterscheidung zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit	1
	Prägnanz	1
	Variantenreicher Wortschatz	1
	Gendern	1
	Distanzierung von den Ideen des Autors/der Autorin	1
Reflexion des Feedback II: Was habe ich gelernt?	Neue Vokabeln	2
	Schlüsselinformationen im Text herausuchen	2
	Eigene Kontrolle des geschriebenen Textes	2
	Text nicht wortwörtlich übersetzen	1
	Text straffen	1
	Geduld	1
	Neue Sachinformationen [aus dem Lesetext]	1

Tab. 4: Selbstbewertung und Reflexion des Feedbacks – Übersicht der Codes

Die Selbstbewertung der befragten Studierenden fiel eindeutig positiv aus, indem die meisten anführten, dass sie ihre Leistungen für sehr gut, relativ gut oder gut halten bzw. dass sie mit der erbrachten Leistung zufrieden sind. Nur in einem Fall wurde mangelhaftes Zeitmanagement als nachteilig bewertet.

Die nächsten zwei Subkategorien geben Auskunft darüber, wie die Proband/innen das erhaltene Feedback reflektierten. Auf die Frage, was sie vom Feedback mitnehmen wollen bzw. woran sie bei ähnlichen Mediationsaufgaben noch arbeiten möchten, antworteten mehrere Respondent/innen, dass sie ihre Grammatik, insbesondere den Satzbau, verbessern möchten. Was die lexikalische Ebene betrifft, möchten sich die Studierenden auf die Unterschiede zwischen einem geschriebenen und einem gesprochenen Text, auf eine prägnantere Ausdrucksweise und/oder auf Wortschatzvariierung konzentrieren. Auf der stilistischen Ebene führten sie an, dass sie konsequenter beim Gendern sein möchten sowie die eigenen Meinungen von den Meinungen der Autor/innen eindeutiger unterscheiden möchten.

Auf die letzte Frage, was sie durch die Mediationsaufgabe (sprich „Zusammenfassung eines populärwissenschaftlichen Textes“) gelernt haben, wurden mehrere Antworten geliefert. Je zweimal äußerten sich die Proband/innen dahingehend, dass sie – neben neuen Vokabeln bzw. neuen Sachinformationen – gelernt haben, die wichtigsten Informationen in einem Lesetext herauszusuchen und ihren eigenen Text zu überprüfen:

„Ich habe schon früher gewusst, was ich im Text, den ich geschrieben habe, kontrollieren soll. Aber jetzt habe ich gelernt, wie ich den Text lesen soll, um die Fehler wirklich entdecken zu können.“ (R2)

Darüber hinaus kamen die Respondent/innen zu der Erkenntnis, dass es sinnvoll ist, den Text nicht wortwörtlich zu übersetzen, sondern nur die Schlüsselinformationen in einen dichten Text einzubauen. Nicht zuletzt wurde angeführt, dass sie sich „in Geduld üben konnten“. (R1)



### 5. 2. 2 Emotionen bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe

Die Teilnahme an diesem Teil der Untersuchung war freiwillig und wurde daher nicht als Studienleistung betrachtet. Bei denen, die sich entschieden hatten, an diesem Teil der Erhebung teilzunehmen (insgesamt 5 von 7 Respondent/innen), wurden die Daten aus ethischen Gründen bereits bei der Abgabe anonymisiert.

Es war zu erwarten, dass die Bearbeitung der Mediationsaufgabe von diversen Emotionen begleitet sein würde. Als unerwartet kann jedoch die Diversität der genannten Emotionen bezeichnet werden. Die große Bandbreite an genannten Emotionen ist sicher auch darauf zurückzuführen, dass den Befragten bei der Identifizierung bzw. Benennung der eigenen Emotionen das Emotionsrad Hilfestellungen bot. Die Respondent/innen durften sechs Emotionen nennen und diese anschließend den Phasen vor/während/nach der Bearbeitung der Aufgabe zuordnen. Viele Emotionen erschienen nur einmal, einige wenige zweimal und nur eine Emotion wurde öfter genannt. Die angeführten Emotionen wurden nach den Phasen, denen sie zugeordnet wurden, sortiert und in Tabelle 5 präsentiert.

Subkategorie	Codes	Anzahl der codierten Stellen
Vor der Bearbeitung	aufgeregt	2
	neugierig	2
	optimistisch	1
	unkonzentriert	1
	unsicher	1
	gestresst	1
	verlegen	1
	müde	1
	ruhig	1
Während der Bearbeitung	kreativ	2
	konzentriert	2
	unkonzentriert	2
	verwirrt	2
	neugierig	1
	beschäftigt	1
	verlegen	1
	hoffnungsvoll	1
	erschrocken	1
	Nach der Bearbeitung	zufrieden
frei		2
stolz		1
optimistisch		1
glücklich		1
fröhlich		1

Tab. 5: Emotionen bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe – Übersicht der Codes

Vor der Bearbeitung der Aufgabe (Phase 1) empfanden die Respondent/innen sowohl positive als auch negative Emotionen, wobei Emotionen wie „aufgeregt“ und „neugierig“ in den Tagebucheinträgen dominierten. Einige Befragte waren laut den Tagebuchnotizen unsicher, unkonzentriert

und gestresst, wobei andere eher müde, ruhig oder optimistisch waren. Diese Bandbreite bezeugt, wie individuell die Anfangsphase der Bearbeitung empfunden werden kann und dass sie keinesfalls stressfrei ablaufen muss.

Phase 2, die der Bearbeitung der Aufgabe entspricht, umfasste einen längeren Zeitraum und ist wieder durch positive sowie negative Emotionen gekennzeichnet. Einige Respondent/innen fühlten sich in dieser Phase kreativ, konzentriert bzw. hoffnungsvoll, andere wiederum unkonzentriert, verwirrt und eine/r sogar schockiert. Ähnlich wie in Phase 1 kann auch hier beobachtet werden, dass die empfundenen Emotionen der Respondent/innen beide Polaritäten besetzen und sich wesentlich voneinander unterscheiden.

Aus der Tabelle ist deutlich zu erkennen, dass im Gegensatz zu Phasen 1 und 2 mit Phase 3, die auf die Bearbeitung der Mediationsaufgabe folgte, ausschließlich positive Emotionen verbunden waren. Die meisten Befragten fühlten sich zufrieden oder frei, einige empfanden Emotionen des Optimismus, Glücks oder der Fröhlichkeit. Die genannten Emotionen deuten darauf hin, dass die Befragten sich erleichtert fühlten bzw. sich freuten, dass sie die Aufgabe zum Abschluss gebracht hatten.

Die Tagebuchnotizen bezüglich der Emotionen wurden keiner weiteren psychologischen Analyse unterzogen, trotzdem bringen sie eine Erkenntnis, und zwar, dass vor/während/nach der Bearbeitung von Aufgaben im Zusammenhang mit der Mediation von Textinhalten mit einer beträchtlichen Diversität von Emotionen gerechnet werden muss. Auf solche Emotionen sollte im Unterricht individuell eingegangen werden.

### 5. 2. 3 Zusammenfassung und Diskussion

Ziel der zweiten Forschungsphase war es, eine tiefgehende Reflexion von den Studierenden über den Kurs „Mediation – sprachpraktische Übungen C1“ zu erhalten und dabei Reflexionstagebücher als Forschungsinstrument zu pilotieren. Insgesamt führten sieben Studierende ihre Tagebücher, indem sie den Bearbeitungsprozess einer konkreten schriftlichen Mediationsaufgabe ausführlich dokumentierten.

Anhand der strukturierten Tagebücher wurden Daten erhoben, die gezielt diejenigen Bereiche abdeckten, die bei dem Fokusinterview (Forschungsphase 1) lediglich kurz angesprochen bzw. nicht ausreichend besprochen wurden: Prozess der Bearbeitung der Mediationsaufgabe, Nutzung von KI bei der Bearbeitung der Aufgabe, Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Aufgabe, Selbstbewertung und Reflexion des erhaltenen Feedbacks zur bearbeiteten Aufgabe und nicht zuletzt empfundene Emotionen vor/während/nach der Bearbeitung der Aufgabe.

Aus der durchgeführten Untersuchung ergibt sich, dass die Arbeit an der Mediationsaufgabe von den Teilnehmer/innen sehr unterschiedlich organisiert wurde (Zeitpunkt des Arbeitsbeginns, die Dauer der Arbeit an der Aufgabe), während sich die von den Befragten genannten Phasen des Bearbeitungsprozesses teilweise überschneiden (im rezeptiven sowie produktiven Bereich des Prozesses). Im Zusammenhang damit kristallisierte sich eine wichtige Erkenntnis für die Weiterentwicklung des Kurskonzepts heraus: Die meisten Studierenden schließen laut den Tagebucheinträgen ihren Arbeitsprozess mit dem Ende der Schreibphase ab, was bedeutet, dass die Phase, in der sie ihren Text wiederholt lesen und revidieren, nicht als fester Bestandteil des Arbeitsprozesses betrachtet wird. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass sich die Studierenden im vorangegangenen (Fremd)Sprachenunterricht nicht genügend mit dem Schreibprozess bzw. mit Schreibstrategien beschäftigt hatten, was zukünftig (u. a. in dem sich entwickelnden Mediationskurs) gefördert werden sollte.

Des Weiteren stellte sich heraus, dass die Proband/innen unterschiedliche KI-Tools (Online-Wörterbücher, Online-Übersetzer, Online-Writer) bei der Bearbeitung der Mediationsaufgabe nutzten und auch weiterhin bei solchen Aufgaben nutzen wollen (besonders für Grammatikkorrekturen, aber auch als Tool für das Wortschatztraining). Allerdings nehmen sie laut den Tagebuchnotizen nicht nur Potenziale, sondern auch Risiken der Nutzung von KI-Tools wahr, besonders die Gefährdung ihrer Originalität und Authentizität.

Was die Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Aufgabe betrifft, konnte nur eine geringe Anzahl an Tagebuchnotizen analysiert werden. Dies kann entweder daran liegen, dass die Aufgabe für die Studierenden nicht so schwierig war, oder dass die „Aufgabenstellung“ in diesem Teil des Tagebuchs zu offen formuliert war. Deshalb wäre es nützlicher, die Tagebuchnotizen zu dieser Kategorie um eine mündliche Befragung (Interview, Fokusinterview, Think aloud) zu ergänzen, wodurch eine tiefere Reflexion erreicht werden könnte.

Darüber hinaus gaben die Respondent/innen Selbstbewertungen ab, die ihre Leistung bei der Bearbeitung der Aufgabe widerspiegeln sollten. Diese waren ausschließlich positiv und bewegten sich zwischen „gut“, „relativ gut“ und „sehr gut“. In diesem Punkt bietet sich an, für die nächsten Untersuchungsrounds eine Likert-Skala zu implementieren, durch die eine differenziertere Selbstbewertung zu erreichen wäre. In Bezug darauf, was die Respondent/innen vom erhaltenen Feedback mitnehmen möchten bzw. woran sie noch arbeiten möchten, wurden Aspekte aus dem Bereich der Grammatik (besonders der Syntax), der Lexikologie sowie der Stilistik genannt. Außerdem haben die Studierenden durch die Bearbeitung der Mediationsaufgabe unterschiedliche „Skills“ gelernt, z. B. wie sie die wichtigsten Informationen im Lesetext herausuchen und diese in einen dichten Text (Zusammenfassung) einbauen können, was und wie sie ihre Texte vor der Abgabe überprüfen sollen u. a. m.

Um die Emotionen zu identifizieren, die den Prozess der Bearbeitung der Mediationsaufgabe begleiten, wurde ein separates Tagebuchblatt erstellt, das ein „Emotionsraster“ und ein „Emotionsrad“ enthielt. Die Studierenden sollten insgesamt sechs Emotionen identifizieren, die sie vor/während/nach der Bearbeitung der Aufgabe empfunden haben und die sie anhand der Emotionspalette im Emotionsrad benennen sollten. Ziel war es, zu erfahren, ob die Studierenden bereit und fähig sind, über ihre Emotionen im Zusammenhang mit der Bearbeitung der Aufgabe zu reflektieren bzw. welche Emotionen sie identifizieren können. Es war (noch) nicht die Ambition der Forscherin, die Daten einer psychologischen Analyse zu unterziehen. Was sich allerdings auf Grund der Ergebnisse festhalten lässt, ist die Diversität der Emotionen der Respondent/innen, mit denen bei der Bearbeitung entsprechender Aufgaben zu rechnen ist, sei es vor, während oder nach der Bearbeitung der Aufgabe. Wenn nähere Tendenzen festgestellt werden sollen, die sich anschließend verallgemeinern lassen, z. B. welche Emotionen in welcher Phase überwiegen, müsste beispielsweise eine quantitativ angelegte Studie anhand einer größeren Stichprobe durchgeführt werden. Nicht zuletzt wäre es sinnvoll, (qualitativ) zu untersuchen, wodurch die genannten Emotionen gezielt abgefragt werden könnten. Dies würde wiederum eine Reflexion in mündlicher Form erfordern und auch eine gezielte Auswahl an Proband/innen, derer (Selbst)Reflexionskompetenz sehr gut entwickelt ist und die bereit sind, über ihre emotionalen Prozesse zu berichten.

## 6. Abschließende Betrachtung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die erste sowie zweite Forschungsphase mehrere inhaltliche Erkenntnisse erbracht hat, die für die weitere methodisch-didaktische Entwicklung des Hochschulkurses „Mediation – sprachpraktische Übungen C1“ sehr hilfreich sind. Besonders nützlich sind auch die methodologischen Erkenntnisse bzw. Limitationen in Bezug auf die verwendeten Methoden, die während der beiden Forschungsphasen festgestellt werden konnten. Dadurch können mögliche an die Studie anschließende Untersuchungen um weitere Methoden ergänzt werden, durch die einerseits die Limitationen behoben und andererseits fehlende bzw. weiterführende Daten erhoben werden können.

Ziel des longitudinalen Forschungsvorhabens ist es, auf Basis einer zyklischen Erprobung ein Methodensetting zu entwerfen, das möglichst komplexe sowie detailreiche Daten darüber liefert, wie Studierende an der PdF MUNI über den Kurs „Mediation – sprachpraktische Übungen C1“ reflektieren, und dadurch die methodisch-didaktischen Vorgänge zu optimieren. Parallel dazu sind für den Zeitraum 2024–2025 Untersuchungen im Rahmen des Kurses „Mediation – Methodik-Didaktik“ vorgesehen, die nach einem ähnlichen Verfahren ablaufen sollen.

## Literaturverzeichnis

- BARRET, Lisa F. (2017): *How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain*. Boston; New York.
- BRAUN, Virginia / CLARKE, Victoria (2006): Using thematic analysis in psychology. In: *Qualitative Research in Psychology*, Nr. 3(2), London, S. 77–101. Zugänglich unter: <https://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> [08.07.2024].
- BUDDE, Monika (2012): *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Deutsch als Zweitsprache. Fernstudieneinheit 2. Kassel.
- COUNCIL OF EUROPE (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. lernen, lehren, beurteilen*. Berlin; München.
- COUNCIL OF EUROPE (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. Straßburg; München (deutsche Übersetzung).
- FISCHER, Dietlind / BOSSE, Dorit (2013): Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / LANGER, Antje / PRENGEL, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim; Basel.
- FIX, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn.
- FRANK, Andrea / HAACKE, Stefanie/LAHM, Swantje (2013): *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart.
- JANIČKOVÁ, Věra / MAREČKOVÁ, Pavla (2022): Förderung der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz im DaF-Unterricht: Mediation und Linguistic Landscapes. In: LACHOUT, Martin / BOHUŠOVÁ, Zuzana / ANDRÁŠOVÁ, Hana et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache aktiv und attraktiv im Studium, in Lehre und Forschung (German as a Foreign Language Active and Attractive in Studies, Teaching and Research)*. Hamburg, S. 130–160.
- KADERKA, Petr / SVOBODOVÁ, Zdeňka (2006): Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. In: *Jazykovědné aktuality*, Nr. 3/4, Praha, S. 18–51.
- KARŃIOWICZ, Helena R. (2015): *The Emotion Wheel: Purpose, Definition, and Uses*. Zugänglich unter: <https://www.berkeleywellbeing.com/emotion-wheel.html> [08.07.2024].
- KRUSE, Otto (2018): *Lesen und Schreiben: der richtige Umgang mit Texten im Studium*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Konstanz; München.
- MAREČKOVÁ, Pavla (2022): Sprachmittlung als Hochschulkurs im Lehramtsstudium. Ergebnisse eines Fokusinterviews mit Studierenden. In: KATELHÖN, Peggy / MAREČKOVÁ, Pavla (Hrsg.): *Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität*. Berlin, S. 151–171. Zugänglich unter: [https://dx.doi.org/10.57088/978-3-7329-9223-2\\_7](https://dx.doi.org/10.57088/978-3-7329-9223-2_7) [08.07.2024].
- MAYRING, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim.
- MORGAN, David L. (1997): *Focus Groups as Qualitative Research. Qualitative Methods Series*, Volume 16, London; New Delhi.
- MORGAN, David L. (2001): *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice.
- PLUTCHIK, Robert (1980): A general psychoevolutionary theory of emotion. In: PLUTCHIK, Robert / KELLERMAN, Henry (Hrsg.): *Emotion: Theory, research and experience, Theories of emotion*. New York, S. 3–33.
- REICH, Kersten (Hrsg.) (2008): Tagebuchmethode. In: *Konstruktiver Methodenpool der Universität zu Köln*. Zugänglich unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de/uebersicht.html>; direkter Link: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/tagebuchmethode.pdf> [10.07.2024].
- ROBERTS, Geoffrey (2015): *Emotion Wheel*. Zugänglich unter: <https://uca.edu/bewell/files/2020/11/Feelings-Wheel-Learn-How-to-Label-Your-Feelings.pdf> [01.07.2024]. Ins Tschechische übersetzt von BÍCOVÁ, Ráchel T. (2021). *Kolo emocí*. Zugänglich unter: <https://www.rachelbicova.cz/ke-stazeni/> [10.07.2024].
- STILLER, Edwin (2017): *Ergebnisbericht Fokusgruppen zum Praxissemester in Nordrhein-Westfalen*. Zugänglich unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/Ergebnisbericht-Fokusgruppen.pdf> [02.07.2024].
- VÁVROVÁ, Soňa / GAVORA, Petr (2014): Analýza komunikace ohniskové skupiny ve výchovném ústavu. In: *Studia paedagogica*, Nr. 2, Brno, S. 105–121.
- WILLIAMS, Marion / MERCER, Sarah / RYAN, Stephen (2015): *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*. Oxford.



**Kolečáni Lenčová, Ivica / Molnárová, Eva (2024): *Visual Literacy v cudzojazyčnej edukácii [Visual Literacy im Fremdsprachenunterricht]*. Köln: Kirsch-Verlag. ISBN 978-3-943906-73-8. 165 S.**

Bilder sind seit der Neuzeit ein Bestandteil fremdsprachlicher Lehrwerke, in denen sie am häufigsten zur Veranschaulichung oder als Sprech Anlass genutzt werden. Auch unser Alltag wird immer stärker durch visuelle Elemente geprägt. Die Medienerziehung gilt bereits seit einigen Jahren als ein fächerübergreifendes Thema in Curricula (URL1, 2), dennoch wird die Vermittlung der Visual Literacy in der schulischen Bildung vernachlässigt.

Die erfahrenen DaF-Didaktikerinnen Ivica Kolečáni Lenčová von der Comenius-Universität in Bratislava und Eva Molnárová von der Matejbel-Universität in Banská Bystrica versuchen diese Lücke durch ein Lehrbuch für Lehramtsstudierende der Philologien zu schließen. Sie gehen von der Überzeugung aus,

„dass im Unterricht mehr Wert auf Sinneswahrnehmung und Emotionen gelegt werden sollte, weil durch ästhetisches Lernen eine breite Palette von Fähigkeiten wie Flexibilität, Kreativität und emotionale Intelligenz entwickelt werden kann. [...] Im Prozess des Fremdsprachenlernens bieten Bilder/visuelle Darstellungen authentische Treffpunkte, die verschiedene Kulturen als Vergleichsorte in der Suche nach Ähnlichkeiten und Unterschieden verbinden.“ (Kolečáni-Lenčová/Molnárová 2024:8).

Das Lehrbuch berücksichtigt in seinem Aufbau sowohl die theoretischen Grundlagen der Visual Literacy als auch die zentralen Beziehungen im Unterricht, die sich durch die Interaktion zwischen der Lehrkraft, den Lernenden und den Lernmöglichkeiten (Medien, Arbeitsformen usw.) ergeben (vgl. Wright 2005:17).

Das erste Kapitel definiert die Visual Literacy in geschichtlichen Kontexten und vermittelt psychologische Grundlagen der Bildwahrnehmung. Die Autorinnen charakterisieren den zentralen Begriff – die Visual Literacy – als erlernte Fähigkeit, visuelle Produkte oder visuelle Informationen in verschiedenen Medien zu erfassen, sie zu verstehen, zu analysieren, zu interpretieren oder zu bewerten und darüber mit anderen zu kommunizieren (vgl. Kolečáni-Lenčová/Molnárová 2024:15).

In einem kompetenzorientierten Unterricht sollte auch sie einen Platz finden, wozu der ‚Common European Framework of Reference for Visual Literacy‘, in dem die Teilkompetenzen sowie die Kompetenzstufen beschreiben werden, den Weg ebnen soll.

Es folgen zwei historische Exkurse: der erste über die Entwicklung visueller Medien von prähistorischen Zeichnungen bis zu modernen multimedialen Medien und der zweite – im Sinne der Ausrichtung des Lehrwerks – über die Nutzung des Bildmaterials in der Didaktik seit dem 16. Jahrhundert. Dabei werden Comenius Gedanken und sein berühmtes Werk ‚Orbis sensualis Pictus‘, sowie die sog. Wandbilder und das Egglis Werk ‚Bildersaal für den Sprachenunterricht‘ hervorgehoben. Aus den didaktischen Entwicklungen im 20. Jh. wird selbstverständlich auf den direkten und audio-visuellen Ansatz eingegangen. Die Rolle der Visualisierungen in der postkommunikativen Didaktik wird näher erläutert.

Der nächste große Abschnitt beschäftigt sich mit der Psychologie der Bildwahrnehmung. Das Sehen wird im Einklang mit der kognitiven Psychologie als Ergebnis optischer, chemischer und neuronaler Aktivitäten im Auge und im Gehirn betrachtet, wohingegen die Sinnggebung des Gesehenen auch von Emotionen und Motivationen beeinflusst wird, die nach den Verfasserinnen auch im Unterricht stärker berücksichtigt werden sollen.

Das zweite Kapitel befasst sich mit der Beziehung zwischen der Lehrperson und den Lernenden. Im Sinne einer „positiven Pädagogik“ (Burrow 2011) und der humanistischen Ausrichtung der Schule plädieren die Autorinnen für den Ersatz des Leistungsparadigmas durch ein auf Kreativität und verantwortungsvolles Handeln orientiertes Paradigma. Sie ermutigen angehende Lehrer:innen, neben der kognitiven Entwicklung der Sinneswahrnehmung und der sozial-emotionale Entwicklung mehr Raum zu gewähren, das Spielerische zuzulassen und den Schüler:innen Bedingungen für einen „Flow-Zustand“ (Csikszentmihályi 2018) zu schaffen, in dem sie optimal und mit voller Konzentration lernen können.

Das dritte und das vierte Kapitel stellen den Kern des Lehrbuchs dar. Einführend werden verschiedene Arten visueller Medien klassifiziert. Es werden Faktoren genannt, die ihre Anwendung im Unterricht determinieren und ihre Funktionen beschreiben. Die einzelnen Subkapitel fokussieren



sowohl die „klassischen“ visuellen Medien, wie das Kunstbild, die Zeichnung, Fotografie, Collage, Karikatur, den Comic, aber auch das Piktogramm und die Schülerproduktion, von neuen digitalen Medien den Podcast. Eine besondere Aufmerksamkeit wird der Linguistic Landscape geschenkt. Die einzelnen Medien werden kurz charakterisiert, es werden die Auswahlkriterien für ihre sinnvolle didaktische Nutzung sowie konkrete Beispiele ihrer Anwendung skizziert. Ihr Potenzial wird ansprechend mit reichlichem Bildmaterial und vielen Beispielen präsentiert. Ausführliche, inspirative bereits in der Praxis erprobte Modellverfahren für den Unterricht finden die Leser: innen im vierten Kapitel. Sie sind für unterschiedliche Zielgruppen, primär Kinder und Jugendliche von Anfängern bis Fortgeschrittene, bestimmt, wobei oft Variationen mit verschiedenen Sozialformen angeboten werden.

Da es sich bei dieser Publikation um ein Lehrbuch handelt, wird jedes Kapitel mit weiterführender Literatur und Aufgaben abgerundet. Diese ermöglichen den Studierenden, die Schlüsselinformationen zu systematisieren, sich kritisch mit der Theorie auseinanderzusetzen und schließlich in eigene Unterrichtsentwürfe zu transferieren, die den schulischen Fremdsprachenunterricht, der allzu oft auf die Arbeit mit gedruckten oder auditiven Texten reduziert wird, bereichern können.

Das Lehrbuch stellt eine wichtige Studienliteratur Lehramtsstudierender der Philologien dar, weil es einen wichtigen, oft vernachlässigten Aspekt im Fremdsprachenunterricht tangiert und angehenden Lehrer:innen die komplexe Entwicklung der Schülerpersönlichkeit vor Augen hält.

### Literaturverzeichnis:

- BUROW, Olaf-Axel (2011): *Positive Pädagogik*. Weinheim. Basel.
- CSIKSZENTMIHÁLYI, Mihály (2018): *Flow und Kreativität*. Stuttgart.
- WRIGHT, Tony (2005): *Classroom Management in Language Education*. London.

### Internetquellen:

- URL 1: [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/medialna\\_isced2.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/medialna_isced2.pdf) [28.02.2025].
- URL 2 <https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/medialnavychova-isced-3.pdf> [28.02.2025].

Michaela KOVÁČOVÁ

Šebestová, Irena / Zlá, Iveta (Hrsg.) (2023): *Form und Funktion im literarischen Kontext*. Ostrava: Universität Ostrava. ISBN 978-80-7599-426-4 (online), ISBN 978-80-7599-425-7 (print). 198 S.

Jede Äußerung, die wir machen, dient einem kommunikativen Zweck, sei es, um zu informieren, eine Emotion auszudrücken oder einen Befehl zu erteilen. Es geht nicht nur darum, was wir sagen, sondern auch, warum wir es sagen. Die kommunikative Form ist die Art und Weise, wie man kommuniziert bzw. was der Kommunikator zu kommunizieren versucht.

Die Kommunikation hat bekanntlich zwei Komponenten: Form und Funktion, fast immer werden sie miteinander in Zusammenhang gebracht. Dabei handelt es sich um zwei verschiedene Dinge, die sich in einigen wesentlichen Punkten unterscheiden. Unter der Form versteht man die Struktur eines Phänomens, während die Funktion das Produkt dieser Struktur ist, die eine bestimmte Rolle spielt. Form und Funktion sollen sich in Waage halten, wobei die Funktion der gewichtigere Teil ist.

In der Literaturtheorie – genauso wie etwa in der Architektur – finden Form und Funktion im Verhältnis zwischen der Struktur einer Sache und ihrer Funktionsweise ihren Niederschlag. Form und Funktion untersuchen dieses Prinzip sowie jedes Kunstwerk, das es in Frage stellt, also die Beziehung zwischen der Kunstform und ihrer Funktion oder ihrem Zweck. Die Form folgt immer der Funktion bzw. sie stehen nebeneinander, nach diesem Prinzip richtet sich die Form nach dem Zweck des Textes bzw. seinem Ziel.

Die Form hat mit der Anordnung aller Bestandteile eines Organismus zu tun, die Funktion dagegen mit der Beziehung dieser Teile zueinander und damit, wie diese Teile dem Organismus zum Überleben verhelfen. Während die Form davon abhängt, wie der Text strukturiert ist, bezieht sich die Funktion darauf, was er dem Leser mitteilt.

Diese Überlegungen schienen mir nicht nur in Bezug auf die eigentliche Ausrichtung des Sammelbandes angebracht, dessen Schwerpunkt bereits im Titel genannt wird, sondern auch, weil es mitunter scheint, als würde das Verhältnis zueinander im Lichte des aktuellen literaturwissenschaftlichen Diskurses einer neuerlichen Bewertung

bedürfen. Die Autoren/-innen nutzen die Impulse, die ihnen die deutsche Literatur, die neuzeitliche ebenso wie jene früherer Epochen, mitunter mit historischem Bezug, bietet, indem sie etwa, wenn auch nur am Rande, die nicht immer spannungsfreien Beziehungen zwischen der deutschen und der tschechischen/böhmischen Ethnie aufgreift.

Im Allgemeinen ist das Interesse der Forschung an vergessenen Autoren zu würdigen, deren Werk in seiner Gesamtheit und Vielfalt zum Mosaik beiträgt, dessen Bestandteil es samt seiner Entstehungszeit darstellt. In der Zwischenkriegszeit war das etwa Josef Blau, ein Autor aus dem Böhmerwald (M. Balcarová), sein Zeitgenosse Hans Multerer (P. Kučera) oder Manfred Böckel mit seiner Böhmerwaldsaga (J. Dubová). S. Voda Eschgfäller hingegen erinnert am Beispiel der im 18. Jahrhundert in Olmütz erscheinenden Zeitschrift an die offensichtlich älteren Traditionen der deutschsprachigen Periodika in böhmischen Ländern. Der Beitrag von I. Zlá, der sich mit dem kulturellen Leben und Geschehen auf den Schlössern Westschlesiens befasst, reicht andererseits über die Grenzen der strikt definierten literarischen und historischen Forschung hinaus.

Infolge der turbulenten Umwälzungen in der Nachkriegszeit verschwand die lokale deutsche Folklore praktisch, woran noch zeitgenössische Ausgaben der Volksliteratur, Bergbaulegenden aus dem Altvatergebirge (M. Becker) und Volkslieder aus dem Hultschiner Ländchen (I. Šebestová) erinnern. Immer mehr Aufmerksamkeit wird alternativen Formen der Literaturrezeption geschenkt, wie die Graphic Novel, mit der sich N. Heinrichová beschäftigt. Ein spezifisches Phänomen stellt die Transmediation dar, die Transkription eines literarischen Textes in eine visuelle, filmische oder theatrale Form (P. Pytlík).

Produktive Anstöße liefert die moderne Literatur, ob sie in der Nachkriegszeit auf den Trümmern (S. Lindinger über die Elegien von G. Kölwel) oder in unserer Gegenwart (B. Chappezeau über M. Biller und M. Énard) entstand. Die Beiträge von S. Lorenz (Versepos) und I. Puchalová (Literarischer Mythos) bezeugen, dass die vermeintlich überholten Formen auch heute noch zu inspirieren vermögen.

Die äußerst vielfältigen Themen erfordern eine entsprechende Herangehensweise. Die Autoren finden sich in der Thematik auch ohne einen eindeutigen gemeinsamen Nenner zurecht, trotz un-

terschiedlicher Erfahrungen eint sie das Bemühen, Phänomene zu erfassen, die das Geschehen auf beiden Seiten der gemeinsamen Grenze wesentlich beeinflussen. Gleichzeitig dokumentieren sie einen soliden Forschungsstand an den jeweiligen germanischen Arbeitsstätten.

Ludovít PETRAŠKO

**Hana Svobodová (2024): *Sprachkontakt, Bevölkerungsaustausch und Sprachwechsel nach 1945. Am Beispiel von Braunau/Broumov in Böhmen*. Berlin: Peter Lang, ISBN 978-3-631-88214-6 (Print), E-ISBN 978-3-631-88215-3 (E-PDF), E-ISBN 978-3-631-88216-0 (EPUB), 320 S.**

Die Sprachsituation in der Tschechischen Republik hat sich nach dem zweiten Weltkrieg wesentlich verändert. Während bis zu diesem Zeitpunkt zahlreiche Gebiete zweisprachig – tschechisch-deutsch – waren und in einigen die deutsche Sprache sogar überwiegend verwendet wurde, hat die Aussiedlung der deutschen Bevölkerung zu einer neuen Lage geführt. Die Autorin der Monographie ‚Sprachkontakt, Bevölkerungsaustausch und Sprachwechsel nach 1945‘ geht der Frage nach, wie sich in Broumov (Braunau), einer einst vorwiegend deutschsprachigen Stadt, die Sprachverhältnisse nach 1945 entwickelt haben. Sie arbeitet mit der Hypothese, dass es im Dialekt in und um Broumov sprachliche Spezifika gibt, die auf den jahrhundertelangen tschechisch-deutschen Sprachkontakt zurückzuführen sind, im Unterschied zu der Sprache in anderen Regionen Böhmens, die infolge einer Nivellierung keine deutlichen Differenzen vom Gemeinschechischen aufweisen.

In den einleitenden Kapiteln wird kurz der historische Hintergrund, vor allem die deutsche Besiedlung von Broumov und Umgebung, skizziert und mit Hilfe von zahlreichen Tabellen die demographische Entwicklung im Laufe der Jahrhunderte dargestellt. Anschließend werden verwendete Forschungsmethoden vorgestellt: sowohl die Vorgehensweise bei der Datenerhebung als auch soziolinguistische Faktoren, die dabei berücksichtigt wurden. Im Rahmen der Abhandlung über die linguistischen Grundlagen der Forschung wird zuerst ein Einblick in die dialektologische Differenzierung Böhmens vermittelt und der Dia-

lekt in und um Broumov charakterisiert. Danach wird eine knappe Übersicht der deutschen Mundarten auf dem tschechischen Gebiet vor 1945 angeboten, wobei die wichtigsten Merkmale der einzelnen Mundarten aufgelistet werden. Vor diesem Hintergrund werden einige Merkmale des Braunauer deutschen Dialekts angeführt. Ein selbstständiges Kapitel ist dem Sprachkontakt im Braunauer Ländchen gewidmet, in dem zuerst auf einzelne Typen des Sprachkontakts eingegangen und die Theorie anschließend an die Sprachsituation in Braunau angewendet wird.

Die theoretischen Ausführungen sind oft sehr breit gefasst (davon zeugt auch die Tatsache, dass die Analyse des Sprachmaterials erst auf S. 137 beginnt), so dass es manchmal droht, dass man beim Lesen den „roten Faden“ verliert. Auf der anderen Seite findet man im Text auch unnötige Wiederholungen, z. B. die Erklärung des Begriffs „Kolonisation“ auf S. 121 und 130. Jedoch ermöglicht die Einarbeitung theoretischer Grundlagen verschiedener Disziplinen dem Leser einen umfassenden Überblick zu gewinnen und sich eine Vorstellung zu machen, mit welcher Vorbereitung die Autorin an die Analyse des dialektalen Sprachmaterials herangegangen ist.

Die Analyse konzentriert sich vor allem auf die Erforschung des tschechischen Dialekts. Zur Untersuchung wurde verschiedenartiges Material herangezogen: Tonaufnahmen von Gesprächen, Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung, schriftliche dialektale Texte und historische Quellen. Ein Teil dieses Materials ist in der Anlage, ein Teil auf zwei CDs beigefügt. Die Analyse beginnt mit den dialektalen Merkmalen auf der phonetischen Ebene und setzt mit den Merkmalen auf der morphologischen Ebene und Besonderheiten im Wortschatz fort. Es wurde festgestellt, dass im Dialekt Wörter deutscher Herkunft unter den im Dialekt vertretenen Lehnwörtern am häufigsten erscheinen; bei der jüngeren Generation kann man jedoch „einen Rückgang der Unterschiede im Wortschatz zugunsten der Ausdrücke gesamtnationalen Charakters beobachten“ (S. 184). Die Ausführungen zu dialektalen Merkmalen auf allen Ebenen sind mit Tabellen begleitet, in denen die Erscheinungen mit zahlreichen Beispielen dokumentiert sind. Ein bisschen ungewöhnlich scheint mir die Verwendung der Bezeichnung „tschechische Hochsprache“. „Hochdeutsch“ ist im Deutschen ein polysemes Wort (vgl. den Artikel von Claudia Wich Reif

in diesem Band), für die kodifizierte Sprache wird heute die Bezeichnung „Standardsprache“ bzw. „Standarddeutsch“ gebraucht, im Zusammenhang mit dem Tschechischen wird für diese Varietät immer noch der Ausdruck „Schriftsprache“ bevorzugt.

Die Analyse des deutschen Sprachmaterials beschränkt sich nur auf allgemeine Feststellungen (S. 220–222), die sich aus Gesprächen mit deutschen Muttersprachlern ergaben. In dieser Hinsicht verweist die Autorin auf den ‚Atlas der deutschen Mundarten in Tschechien‘ und auf ein Kapitel im Buch ‚Die Braunauer Mundart‘ von Knoblich (1980).

Im abschließenden Kapitel stellt die Autorin fest, dass vor allem zwei Faktoren auf die Entwicklung des Dialekts in und um Broumov nach 1945 Einfluss hatten: einerseits die Herkunft der neuen Bewohner aus der Region um Náchod und die Übertragung deren dialektalen Gewohnheiten in ihr neues Wohngebiet, andererseits die Fortsetzung des deutschen Einflusses, vor allem auf der lexikalischen Ebene.

Auch wenn den Kern der Arbeit die Analyse des tschechischen Dialekts darstellt, ist das Buch auch für deutsche Leser eine Quelle von interessanten Informationen, vor allem als Beispiel dafür, wie sich in früher vorwiegend deutschsprachigen Gebieten Tschechiens die Situation nach 1945 verändert hat.

#### Literaturverzeichnis:

- BACHMANN, Arnim R. / GREULE, Albrecht / MUZIKANT, Mojmír / SCHEURINGER, Hermann (Hrsg.) (2014): *Atlas der deutschen Mundarten in Tschechien: Gesamtwerk*. Tübingen.
- KNOBLICH, Wilhelm (1980): *Die Braunauer Mundart*. Forchheim.

Lenka VAŇKOVÁ

---

# Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Dr.h.c. mult. Ludwig M. Eichinger  
Universität Ostrava  
Philosophische Fakultät  
Lehrstuhl für Germanistik  
Havlíčkovo nábřeží 3120  
CZ-701 03 Ostrava 1  
E-Mail: ludwig.eichinger@icloud.com

Mgr. Mária Dovičák  
Comenius-Universität in Bratislava  
Pädagogische Fakultät  
Institut für philologische Studien  
Lehrstuhl für deutsche Sprache, Literatur und Didaktik  
Račianska 59  
SK-813 34 Bratislava  
E-Mail: dovicak@fedu.uniba.sk

doc. PhDr. Ivica Kolečáni Lenčová, PhD.  
Comenius-Universität in Bratislava  
Pädagogische Fakultät  
Institut für philologische Studien  
Lehrstuhl für deutsche Sprache, Literatur und Didaktik  
Račianska 59  
SK-813 34 Bratislava  
E-Mail: kolecani@fedu.uniba.sk

Dr. Michaela Kováčová  
Pavol-Jozef-Šafárik-Universität in Košice  
Philosophische Fakultät  
Lehrstuhl für Germanistik  
Moyzesova 9  
SK-040 01 Košice  
E-Mail: michaela.kovacova@upjs.sk

Mgr. Pavla Marečková, Ph.D.  
Masaryk-Universität  
Pädagogische Fakultät  
Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur  
Poříčí 7/9  
CZ-603 00 Brno  
E-Mail: p.mareckova@ped.muni.cz

Mgr. Hana Menclová, Ph.D.  
Westböhmisches Universität Plzeň  
Pädagogische Fakultät  
Lehrstuhl für deutsche Sprache  
Velešlavínova 42  
CZ-301 00 Plzeň  
E-Mail: menclova@knj.zcu.cz

Prof. Dr. Claudia Wich-Reif  
Universität Bonn  
Philosophische Fakultät  
Institut für Germanistik, Vergleichene Literatur-  
und Kulturwissenschaft  
Rabinstraße 8  
D-53111 Bonn  
E-Mail: claudia.wich-reif@uni-bonn.de

Prof. Dr. Annette Muschner  
Hochschule Zittau/Görlitz  
Management- und Kulturwissenschaften  
Internationale Wirtschaftskommunikation  
Brückenstraße 1  
D-02826 Görlitz  
E-Mail: Profa.muschner@hszg.de

Mgr. Nelli Niessnerová  
Universität Ostrava  
Philosophische Fakultät  
Lehrstuhl für Germanistik  
Havlíčkovo nábřeží 3120  
CZ-70200 Ostrava 2  
E-Mail: nelli.niessnerova.s01@osu.cz

Doc. PhDr. Ľudovít Petraško, PhD.  
Palacký-Universität Olomouc  
Pädagogische Fakultät  
Institut für Fremdsprachen  
Žižkovo náměstí 5  
CZ - 771 80 Olomouc

Prof. Dr. phil. PhDr. Karsten Rinas  
Palacký-Universität Olomouc  
Philosophische Fakultät  
Lehrstuhl für Germanistik  
Křížkovského 10  
CZ - 771 80 Olomouc  
E-Mail: karsten.rinas@upol.cz

Prof. PhDr. Libuše Spáčilová, Dr.  
Palacký-Universität Olomouc  
Philosophische Fakultät  
Lehrstuhl für Germanistik  
Křížkovského 10  
CZ-771 80 Olomouc  
E-Mail: libuse.spacilova@upol.cz

Prof. PhDr. Lenka Vaňková, Dr.  
Universität Ostrava  
Philosophische Fakultät  
Lehrstuhl für Germanistik  
Havlíčkovo nábřeží 3120  
CZ-70200 Ostrava 2  
E-Mail: lenka.vankova@osu.cz

doc. et doc. Mgr. Iveta Zlá, Ph.D.  
Universität Ostrava  
Philosophische Fakultät  
Lehrstuhl für Germanistik  
Havlíčkovo nábřeží 3120  
CZ-70200 Ostrava 2  
E-Mail: iveta.zla@osu.cz



ACTA FACULTATIS PHILOSOPHICAE  
UNIVERSITATIS OSTRAVIENSIS

# STUDIA GERMANISTICA

Nr. 35/2024

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](http://studiagermanistica.osu.eu) zu finden.

Pokyny pro autory/

Hinweise für Beitragende: [studiagermanistica.osu.eu/instructions-for-authors/](http://studiagermanistica.osu.eu/instructions-for-authors/)

Technická redakce/

Technische Redaktion: MgA. Daniela Šimáčková

Obálka/Umschlag: Mgr. Tomáš Rucki

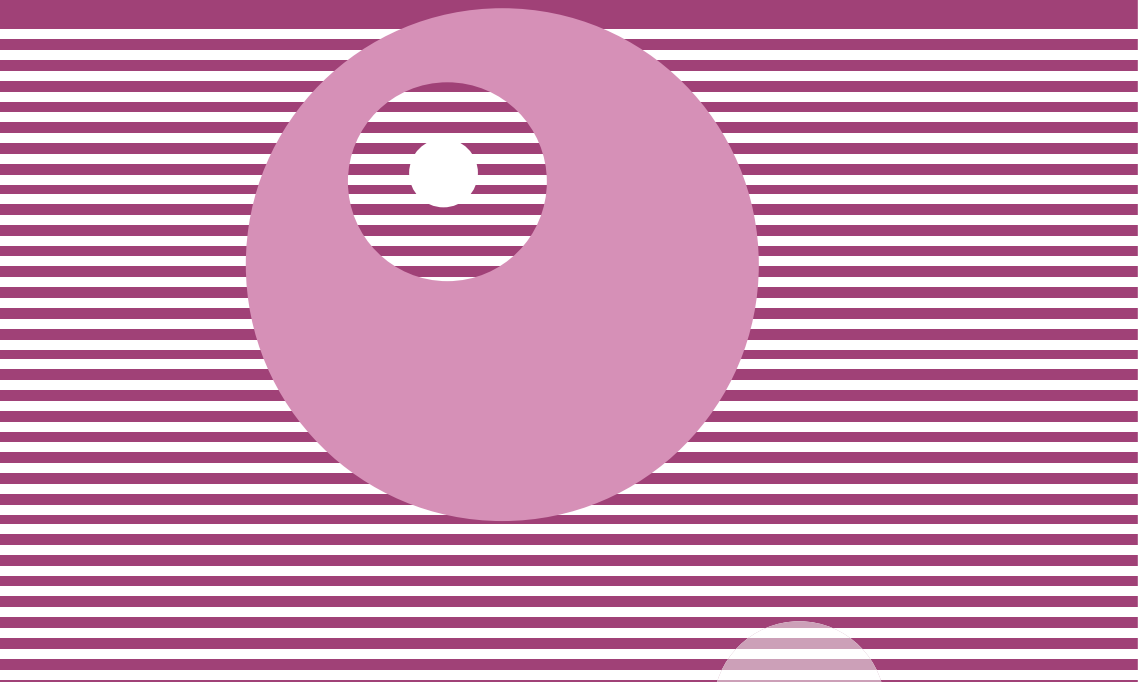
Počet stran/Seitenzahl: 164

Místo vydání/Ort: Ostrava

Informace o nabídce titulů vydaných Ostravskou univerzitou jsou k dispozici na webu  
Univerzitního obchodu a knihkupectví: <http://oushop.osu.cz>

Reg. č. MK ČR E 18718  
ISSN 1803-408X (print)  
ISSN 2571-0273 (online)





ISSN 1803-408X

