

Open Access Schriftenreihe
der Universität Regensburg



Hannes Philipp / Bernadette Weber /
Johann Wellner (Hg.)

Kosovarisch-rumänische Begegnung

Beiträge zur deutschen Sprache in und aus
Südosteuropa



Forschungen zur deutschen Sprache in
Mittel-, Ost- und Südosteuropa

FzDiMOS - Band 8



Forschungen zur deutschen Sprache
in Mittel-, Ost- und Südosteuropa
FzDiMOS

Herausgegeben von Boris Blahak, Koloman
Brenner, Ioan Lăzărescu, Jörg Meier und
Hermann Scheuringer

Band 8

**Hannes Philipp / Bernadette Weber /
Johann Wellner (Hg.)**

Kosovarisch-rumänische Begegnung

Beiträge zur deutschen Sprache
in und aus Südosteuropa

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie. Detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-88246-425-2

DOI 10.5283/epub.41108

© 2019 bei den Autoren der Beiträge

Umschlaggestaltung: Bernadette Weber / Johann Wellner

Satz: Johann Wellner

Publiziert über die Open Access Schriftenreihe der Universitätsbibliothek Regensburg

Inhalt

Hermann Scheuringer

Vorwort

8

I. Beiträge der Tagung zu Deutsch-Albanischen Sprach- und Kulturkontakte in Geschichte und Gegenwart (11. - 13. Mai 2017 in Pristina)

Teuta Abrashi

Zu syntaktischen und semantischen Verhältnissen bei der deutschen und albanischen engen Apposition

12

Gezim Xhaferri / Biljana Ivanovska

Die Sprechhandlung *Aufforderung* und die Ausdrucksmöglichkeiten in der Interimsprache der albanischen Fremdsprachenstudierenden

26

Brikena Kadzadej

Nonverbales Verhalten im Kulturkontakt Deutsch-Albanisch

34

Naim Kryeziu

Heinrich Heine in der albanischen Literatur und Kultur

44

Naser Mrasori

Das Echo der Übersetzung von Stefan Zweigs literarischem Werk ins Albanische (1939–2004)

74

Ergys Prifti

Agensangabe bei Passivsätzen im Deutschen und Albanischen

84

II. Beiträge der Ersten Internationalen Tagung zur Angewandten Germanistik (2. - 4. Juni 2017 in Bukarest)

Timo Ahlers / Gregor Siegert Sprachimmersion im Wohnzimmer: <i>Interaktion, Grounding und Embodiment</i> im DaF-Erwerb mittels Social-VR	94
Federico Collaoni Angewandte Germanistische Linguistik: Ein interdisziplinärer Ansatz am Beispiel des Themas Energiewende	118
Przemysław Gębal / Sławomira Kołsut Zur Entwicklung der DaF-Didaktik in Polen nach 1989. Theoretische Erwägungen und empirische Forschung	132
Renate Giacomuzzi / Veronika Schuchter Literaturvermittlung als Fachbereich der Angewandten Literaturwissenschaft	146
Leonard Hettich Bedingen Video-Essays eine neue Textform?	168
Jörg Meier Angewandte Germanistik und Sprachdidaktik Aufgaben und Perspektiven	176

Vorwort

Kurz hintereinander veranstaltete das Forschungszentrum Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa (FZ DiMOS) der Fakultät für Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften der Universität Regensburg im Frühjahr 2017 zwei kleine und feine Tagungen, mit regionalem Schwerpunkt im einen Fall, mit thematischem im andern. Vom 11. bis 13. Mai 2017 organisierten wir zusammen mit der Germanistik an der Universität Prishtina eine Tagung zu „Deutsch-albanischen Kulturkontakte in Geschichte und Gegenwart“, vom 2. bis 4. Juni dann zusammen mit der Technischen Bau-Universität Bukarest (UTCB), dort im Besonderen mit Prof. Dr. Sorin Gădeanu, die „Erste Internationale Tagung zur Angewandten Germanistik“.

Die uns für die Publikation übergebenen Beiträge dieser beiden Tagungen publizieren wir hier an einem Ort, als Band 8 unserer Forschungen zum Deutschen in Mittel-, Ost- und Südosteuropa (FzDiMOS), damit wiederum Einblick gebend in die große Bandbreite unserer Aktivitäten. Insgesamt sechs Beiträge sind den deutsch-albanischen Sprach- und Literaturkontakten gewidmet, zu Syntax und Semantik, zu Sprechhandlungen und non-verbalem Verhalten, zur Rezeption von Heinrich Heine und Stefan Zweig im albanischen Raum, beigesteuert von Forschern aus Albanien, Kosova und Nordmazedonien. Ebenfalls sechs Beiträge entstammen der Tagung zur Angewandten Germanistik, über Literaturvermittlung und Sprachdidaktik in traditionellen und auch in ganz neuen und neuesten Formen. Ihre Verfasser kommen aus Deutschland, Österreich, Italien und Polen.

Symbolhaft sollten die hier versammelten 12 Beiträge, den zwei genannten Tagungen in Prishtina und in Bukarest entstammend, auch ein wenig die große Spannweite der Aktivitäten des FZ DiMOS verspüren lassen und mit ihr auch das weit gefächerte Interesse an der deutschen Sprache im südosteuropäischen Raum. Ebenso symbolhaft möge die Vereinigung der Tagungsbeiträge in diesem Band zwei Regionen zusammenführen, deren offizielle politische Vertreter zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch immer reichlich distanziert einander gegenüberstehen, Rumänien zum Beispiel einer der Staaten ist, die dem Kosovo bis dato die Anerkennung verweigern. Leider haben auch zwei Vortragende an der Bukarester Tagung aus Bosnien und Herzegowina im letzten Moment ihre Aufsätze zurückgezogen, weil sie nicht in einem Sammelband zusammen mit kosovarischen Wissenschaftlern vertreten sein wollten. Dies entspricht nicht unseren Haltungen und Intentionen, denn wir trachten danach, solcherlei Distanzierungen zu überwinden.

Hermann Scheuringer
Leiter des Forschungszentrums DiMOS
Regensburg, im November 2019

**I. Beiträge der Tagung zu Deutsch-Albanischen Sprach-
und Kulturkontakte in Geschichte und Gegenwart**
(11. - 13. Mai 2017 in Pristina)

Zu syntaktischen und semantischen Verhältnissen bei der deutschen und albanischen engen Apposition

Der Untersuchungsgegenstand dieses Beitrags ist die enge Apposition im Deutschen und Albanischen. Der Grund, warum die enge Apposition als Gegenstand dieser Untersuchung gewählt wurde, besteht darin, dass in beiden Sprachen einige Unklarheiten über diese Problematik vorhanden sind. In diesem Artikel werden wir uns in erster Linie darauf konzentrieren, wie sich eine Konstruktion in einer Sprache auf die andere auswirkt, bzw. werden wir die strukturellen Übereinstimmungen und eventuelle Unterschiede untersuchen. Obwohl es Forschungsmeinungen gibt, dass enge Appositionen im Albanischen und Deutschen nach Form und Inhalt identisch sind¹ und Appositionen in beiden Sprachen die gleichen Diskursfunktionen erfüllen, werden wir sehen, dass diese Behauptung nicht immer der Wahrheit entspricht. In der Tat hängt die Struktur der Konstruktion vom Kern und dem appositiven Bestandteil ab. Um diese Analyse durchzuführen, werden wir uns in dem ersten Abschnitt kurz mit der Funktion der engen Apposition im Diskurs beschäftigen. Im zweiten analysieren wir die appositiven Konstruktionen, die als Kern einen Eigennamen und als Apposition ein Appellativum mit oder ohne bestimmten Artikel verwenden, während wir uns im dritten mit den appositiven Konstruktionen, die als Kern ein Personalpronomen der 1. und 2. Person nutzen, befassen. Im letzten Abschnitt untersuchen wir einige Konstruktionen, die trotz morphosyntaktischen Similaritäten in beiden Sprachen auf der semantischen Ebene aber Differenzen aufweisen.

I. Funktionen der engen Apposition im Diskurs

In beiden Sprachen werden Appositionen verwendet, um neue Informationen über das Bezugselement einzuführen. Nach Hoffmann sind Appositionen Ausdrücke, die „zusätzliche Informationen zum Redegegenstand nachtragen. Das bedeutet aber nicht, dass es sich um Nebeninformationen, weniger relevante oder kommunikativ nicht notwendige Informationen handeln müsste. Oft steckt in solchen Einschüben Wichtiges, Ironisches oder gar Bösartiges, was an dieser Position nicht explizit behauptet, sondern damit gesagt wird“². Appositionen werden am meisten in Genres wie Pressereportage und Lehrbuch

¹ Vgl. Uhlisch, Gerda: Zu einigen Aspekten eines albanisch-deutschen Vergleichs der adnominalen Attribute. In: Language Typology and Universals. 1982, S. 456–465.

² Hoffmann, Ludger: Deutsche Grammatik–Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin 2013, S. 202.

erforderlich, in denen die Diskursteilnehmer eine sehr geringe Menge an geteiltem Wissen haben. Aber auch umgekehrt sind sie in anderen Genres, wie z. B. in einer entspannten Konversation, weniger notwendig, da das gemeinsame Wissen viel höher ist und ihr Dasein verhältnismäßig bescheidener an der zusätzlichen Information beiträgt.

Nach Keiser³ erfüllt die Apposition vier Funktionen in dem gegebenen Diskurs:

(i) Die funktional identifizierende Funktion, wobei die Information in der Apposition dazu dient, dem Hörer anzuseigen, dass das eindeutig definierte Element nicht in seiner üblichen (prototypischen) Funktion verwendet wird, wie im Beispiel:

- (i) a. Der Buchstabe „E“ steht für Europa, während Buchstabe „A“ für Amerika steht
- b. Germa „E“ qëndron për Evropën, kurse germa „A“ për Amerikën.

Im Beispiel (i) werden die Buchstaben „E“ und „A“ sowohl im Deutschen als auch im Albanischen nicht in ihrer prototypischen Funktion, Vokale zu bezeichnen, gebraucht, sondern dazu, geografische Begriffe zu denotieren.

(ii) Die beschreibende identifizierende Funktion, wobei die Apposition Informationen liefert, die dem Hörer erlauben, den Referenten der Konstruktion als Ganzes auf ihre „Wissensbasis“ zu beziehen, oder genauer gesagt, diesen Referenten in der Diskurslage zu verankern:

- (2) a. Der Jaguarchef *Tom Walkinshaw* ist natürlich der Geschäftsführer von Silver-stone Circuits.
- b. Shefi i Jaguarit *Tom Walkinshaw* është natyrisht Menaxheri ekzekutiv i Silver-stone Circits.

In Beispiel (2) kann sich in beiden Sprachen der durchschnittliche Zuhörer der Tatsache bewusst sein, dass Tom Walkenshaw der Jaguarchef ist - dies kann aber nicht für alle möglichen Zuhörer angenommen werden. Die Auslassung des Teils *der Jaguarchef* kann daher dazu führen, dass der Hörer die Frage stellt, wer diese Person ist und warum er erwähnt wird.

(iii) Die einführende Funktion, wobei die Apposition Informationen liefert, die kontextuell neu, aber dennoch hinreichend informativ und relevant sind, um die Verwendung eines erstgenannten Eigennamens zu rechtfertigen, wie in Beispiel (3):

- (3) a. Der Literaturpapst *Marcel Reich-Ranicki* ist im Alter von 93 Jahren gestorben.
- b. Papa i kritikës letrare *Marcel Reich-Ranicki* vdiq në moshën 93 vjeçare.

In Beispiel (3) ist die Beschreibung des Autors in beiden Sprachen ganz offensichtlich nicht mit dem vorherigen Diskurs verbunden, seine Funktion ist es, die Art von Hintergrundinformationen zu liefern, die den Menschen hilft, die bestimmte Person zu identifizieren,

³ Keiser, Evelin: The Discourse Function of Close Apposition. In: Neophilologus 89. 2005, S. 447-467, hier: S. 449.

während zur gleichen Zeit anzunehmen ist, dass viele Zuhörer wissen, wer *Marcel Reich-Ranicki* war.

(iv) Die kontrastive Funktion von Appositionen, wo die Informationen in der Apposition verwendet werden, um den Referenten in einer von der anderen Apposition zu unterscheiden, wie im Beispiel (4):

- (4) a. Auf wen verweisen Sie? Auf den LITERATURKRITIKER Marcel Reich-Ranicki oder den SCHRIFTSTELLER Marcel Reich-Ranicki?
b. Në kend referohuni ju? Në KRITIKUN LETRAR Marcel Reich-Ranicki apo
në SHKREMTARIN Marcel Reich-Ranicki?

Die Konstruktion in beiden Sprachen scheint sich auf die gleiche Entität (Person) zu beziehen, die verschiedene Eigenschaften (Rollen) dieser Person kontrastieren: Literaturkritiker und Schriftsteller. Zu beachten ist jedoch, dass es sich bei dem Diskursreferenten um zwei getrennte Einheiten handelt, die den Namen Reich-Ranicki teilen.

2. Die Beziehung zwischen Kern und Apposition

Wir haben gesehen, dass die Appositionen im Deutschen und im Albanischen die gleichen Diskursfunktionen erfüllen. Jetzt werden wir untersuchen, welche Art von Beziehung zwischen Kern und Apposition in beiden Sprachen besteht. Um dieses herauszufinden, betrachten wir zuerst eine Apposition mit einem Eigennamen bei der Zuordnung eines Titels bzw. wenn das Kernnomen der Konstruktion ein Eigenname und die Apposition ein Appellativum ist:

- (5) a. Professor Schmidt (Deutsch)
 b. Profesor Schmidt-i DEF-NOM-MASK-SING (Albanisch)

(5a) ist die appositive Konstruktion im Deutschen und (5b) im Albanischen. Während die Konstruktion im Deutschen ohne einen bestimmten Artikel auftritt, ist im Albanischen dagegen der Artikel (als Affix -i beim Eigennamen) anwesend, da in dieser Sprache der stark grammatisierte bestimmte Artikel sogar mit Eigennamen vorkommt. Nimmt man an, dass das Definitheitsmerkmal eines als enge Apposition fungierenden,zählbaren Nomens wie das Appellativum im (5a) und (5b) nicht spezifiziert ist, d. h. das Appellativum ohne einen bestimmten Artikel erscheint, hat die enge Apposition (*Professor*) in beiden Sprachen keinen DP-Status.⁴ Dementsprechend sieht die syntaktische Struktur der appositiven Konstruktion (5) folgendermaßen aus:

⁴ DP (Determinansphrase) ist eine Nominalphrase (NP), deren Kopf ein Determinant (wie z. B. der Artikel) ist. Der Unterschied zwischen DP und NP (deren Kopf kein Determinant ist) liegt darin, dass nur DPs, aber keine NPs als syntaktisches Argument fungieren können.

- (6) a. [DP Ø[NP Professor][DPØ[NP Schmidt]]] = [NP Professor] [DP Schmidt] (Deutsch)
 b. [DP Ø[NP Professor][DP Schmidt]] = [NP Professor] [DP Schmidt] (Albanisch)

Wir sehen, dass die syntaktische Struktur in beiden Sprachen gleich ist und aus einer NP und DP besteht. Der Grund, warum eine solche syntaktische Übereinstimmung zwischen beiden Sprachen vorhanden ist, obwohl im Deutschen kein bestimmter Artikel mit einem Eigennamen vorkommt, liegt nach Gallman an der Tatsache, dass die DP-Hülle (einer deutschen Nominalphrase) bzw. der Kopf der Determinansphrase D° über ein semantisches Merkmal [$\pm R$] verfügt.⁵ Da im Deutschen das R-Merkmal in D° stark und die DP-Hülle wegen der Abwesenheit des Artikels mit Eigennamen leer ist, kommt es zur Bewegung des Eigennamens von N° nach D°. Folglich wird aus einer NP ([DPØ[NP Schmidt]]), die keine syntaktische Funktion ausführen kann, eine DP Phrase ([DP Schmidt]), die jede syntaktische Funktion erfüllen kann. Deswegen können Appositionen weggelassen werden, ihr Beziehungswort kann aber im Satz nicht substituiert werden, da in diesem Fall Appositionen NPs sind und keine syntaktische Funktion erfüllen können.

Zu bemerken ist, dass der Titel in beiden Sprachen (nur) die Form des Nominativs beibehält, auch wenn der Kern flektiert wird:

(7)	(Deutsch)		(Albanisch)	
a.	Professor Schmidt		profesor Schmidt-i	NOM
b.	Professor Schmidts		i profesor Schmidt-it	GEN
c.	Professor Schmidt		profesor Schmidt-it	DAT
d.	Professor Schmidt		profesor Schmit-in	AKK
e.			profesor Schmit-it	ABL

Es ist allerdings zu bemerken, dass der Nominativ im Albanischen die sogenannte unbestimmte Form hat.⁶ Deswegen charakterisieren einige Linguisten den Nominativ (bei Appositionen) wie Bhatt für das Deutsche als „die unmarkierte Kasusform“⁷ und Buchholz/Fiedler für das Albanische als „der merkmallose Kasus“⁸. Bezeichnet man die unmarkierte Kasusform bzw. den merkmallosen Kasus mit Ø, erhält die syntaktische Struktur der appositiven Konstruktion im Nominativ in beiden Sprachen die folgende Form:

- (8) NPØ DP_{NOM}

Betrachten wir jetzt den Fall, wenn beim Titel der bestimmte Artikel steht:

⁵ Vgl. Gallmann, Peter: Zur Morphosyntax der Eigennamen im Deutschen. In: Löbel, Elisabeth/Gisa Rauh (Hrsg.): Lexikalische Kategorien und Merkmale. Tübingen 1997, S. 72–84, hier S. 72.

⁶ Die albanische Sprache verfügt über die morphologische Kategorie der Bestimmtheit/Unbestimmtheit, die sich aufgrund der Anwesenheit bzw. Abwesenheit des nachgestellten bestimmten Artikels in der Existenz zweier Formen des Nomens manifestiert: bestimmte und unbestimmte (Kasus-)Form. (Vgl. Buchholz, Oda/Wilfried Fiedler: Albanische Grammatik. Leipzig 1987, S. 232 und die Tabelle auf S. 212).

⁷ Bhatt, Christa: Die syntaktische Struktur der Nominalphrase im Deutschen. Tübingen 1990, S. 65.

⁸ Buchholz/Fiedler 1987, S. 423.

- (9) a. der Professor Schmidt (Deutsch)
 b. profesor-i Schmidt/ *profesor-i Schmidt-i (Albanisch)

Wir bemerken, dass die oberen Konstruktionen (9) im Vergleich mit den Konstruktionen in (5) in beiden Sprachen Unterschiede aufweisen: im Deutschen zeigt es sich durch die Präsenz des Artikels, während es im Albanischen nicht mehr durch die Präsenz des Artikels am Eigennamen, sondern beim Appellativum stattfindet. Trotz der Tatsache, dass der bestimmte Artikel im Albanischen regelmäßig mit den Eigennamen erscheint, kann aber der bestimmte Artikel bei den appositiven Konstruktionen nicht gleichzeitig sowohl am Kern als auch an der Apposition vorhanden sein. Der Artikel ist nur am Kern der Konstruktion präsent. Das bedeutet, dass: (i) in dem Beispiel (9b) das Appellativum jetzt der Kern der appositiven Konstruktion ist, und (ii) die beiden Konstituenten der appositiven Konstruktion eine einzige Phrase bilden, da im Albanischen der bestimmte Artikel nur bei einer Konstituente der Phrase vorkommt. Die entsprechenden syntaktischen Strukturen der Konstruktionen in (9) sehen folgendermaßen aus:

- (10) a. $[[DP \text{ der}[NP \text{ Professor}][DP \emptyset[NP \text{ Schmidt}]]] = [[DP \text{ der}[NP \text{ Professor}]]$
 $[DP \text{ Schmidt}] \text{ (Deutsch)}}$

b. $[[DP \text{ Profesor}][DP \emptyset[NP \text{ Schmidt}]]] = [DP \text{ Professor}] [NP \text{ Schmidt}] \text{ (Albanisch)}$

Wir bemerken, dass es auch in dem Beispiel (10a) zur Bewegung des Eigennamens von N° nach D° kommt. Anders gesagt, flektieren in (10a) die beiden Nomina, während in (10b) nur das Kernnomen wie in (6b) flektiert:

- | | | | |
|------|---------------------------|-----------------------|-----|
| (ii) | (Deutsch) | (Albanisch) | |
| | a. der Professor Schmidt | profesor-i Schmidt | NOM |
| | b. des Professor Schmidts | i profesor-it Schmidt | GEN |
| | c. dem Professor Schmidt | profesor-it Schmidt | DAT |
| | d. den Professor Schmidt | profesor-in Schmidt | AKK |
| | | profesor-it Schmidt | ABL |

Die Apposition im Albanischen ist wieder mit dem merkmallosen Kasus markiert, im Deutschen aber können wir nicht sagen, dass die Apposition über einen unmarkierten Kasus wie das Beispiel (6a) verfügt. Daraus folgend ist es eine entsprechende syntaktische Struktur ähnlich wie in (8), was nun in den folgenden Beispielen gezeigt wird:

- (12) a. DP_{NOM} DP_{NOM} (Deutsch)
 b. DP_{NOM} NP_Ø (Albanisch)

Im Deutschen (12a) ist jeder der beiden Konstituenten für sich in der Lage, die syntaktische Funktion der ganzen Konstruktion zu übernehmen. Wenn zwischen den Konstituenten ein gleichberechtigtes semantisches Verhältnis vorhanden ist, kann man in (12a) jeweils eines der Nominale weglassen, ohne dass sich semantisch und funktional etwas ändert oder die Ausdrücke ungrammatisch werden. In der Tat ähnelt diese Struktur mehr an eine koordi-

nierte als an eine subordinierte Struktur, die gewöhnlich bei einer appositiven Konstruktion zu erwarten ist. Aufgrund dieser symmetrischen Struktur erwägen einige Linguisten, wie z. B. Eisenberg, die Apposition als einen besonderen Fall von Koordination anzusehen.⁹ Dies ist aber nicht der Fall mit dem albanischen Beispiel (12b). Sowohl in (8b) als auch in (12b) ist eine asymmetrische Struktur vorhanden, deswegen spricht man über eine eindeutige Subordination. Der Grund dieses strukturellen Unterschieds zwischen beiden Sprachen liegt eigentlich in der unterschiedlichen Natur bzw. in dem unterschiedlichen Grammatikalisierungsgrad des bestimmten Artikels im Deutschen und Albanischen. So nach Vater: „wenn in der Koordination nur ein D auftritt, handelt es sich um koordinierte NPs“¹⁰, wie im folgenden Beispiel:

- (13) a. **Der** Dichter und Schriftsteller...
 b. Poet-**i** dhe shkrimtar-**i**...

Wir bemerken aber, dass bei dem entsprechenden Beispiel im Albanischen (13b) der nachgestellte bestimmte Artikel an beiden Nomina auftaucht, da der Artikel in dieser Sprache ein Affix und kein Klitikon ist.¹¹

Man kann als Fazit für diesen Abschnitt annehmen, dass abhängig aus der Absicht des Sprechers mal das eine und mal das andere Nomen Apposition sein kann. Im Deutschen wird dies meist durch Wortstellung aufgeführt, im Albanischen durch die Positionierung des bestimmten Artikels.

3. Das Pronomen als Kern der appositiven Konstruktion

In den beiden Sprachen kann der Kern bei appositiven Konstruktionen außer dem Nomen auch ein Personalpronomen der 1. und 2. Person sein. Im Albanischen kommt aber nach der Grammatik der Akademie¹² die Apposition bzw. das Nomen nach dem Personalpronomen, im Gegensatz dazu, wenn der Kern ein Nomen ist, in bestimmter Form vor:

- | | | |
|------|--|-----|
| (14) | a. ne <i>gjuhëtar-ët</i> ... | NOM |
| | b. i neve ¹³ <i>gjuhëtarëve</i> ... | GEN |

⁹ Vgl. Eisenberg, Peter: Grundriss der deutschen Grammatik - Band 2: Der Satz. Stuttgart 2013, S. 259.

¹⁰ Vater, Heinz: Determinantien in koordinierten NPs. In: Vuillaume, Marcel/Jean F. Marillier/Irmtraug Behr (Hgg.): Studien zur Syntax und Semantik der Nominalgruppe. Tübingen 1993, S. 65–83, hier S. 71.

¹¹ Ein nachgestellter Artikel zu sein, bedeutet nicht automatisch ein Affix zu sein. So z. B., obwohl der bestimmte Artikel im Bulgarischen und Mazedonischen ein nachgestellter Artikel ist, ist er kein Affix, sondern ein Klitikon, da er bei Koordination, ähnlich wie im Deutschen, nur an der ersten Konstituente vorhanden ist. Vgl. Abrashi, Teuta: Nyja e prapavendorus në gjuhët e Ballkanit – ngjashmëri dhe dallimet morfosintaksore/Shqipja dhe gjuhët e Ballkanit. Albanian and Balkan Languages [Der nachgestellte Artikel in den Balkansprachen - morphosyntaktische Ähnlichkeiten und Unterschiede/Das Albanische und die Balkansprachen]. Prishtinë 2012, S. 235–266.

¹² Vgl. Gramatika e Akademisë: Gramatika e Gjuhës Shqipe 2 [Die Grammatik der Akademie: Die Grammatik der albanischen Sprache 2]. Tirana 2002, S. 239.

¹³ Nach der Grammatik der Akademie 2002, S. 222 kommt der Genitiv bei den ersten beiden Personen im Singular und Plural sehr selten vor und dieses geschieht hauptsächlich in der Umgangssprache, wenn eine Apposition folgt.

c. neve <i>gjuhëtarëve...</i>	DAT
d. ne <i>gjuhëtarët</i>	AKK
c. prej nesh <i>gjuhëtarëve</i>	ABL

Wenn das albanische Personalpronomen *ne* als ein PRON bezeichnet wird, dann erhält die Äußerungsstruktur (14) im Nominativ die folgende Form:

- (15) PRON_{NOM} [NP_{NOM} + DET_{NOM}] = PRON_{NOM} [DP_{NOM}]

Dadurch besteht sie aus einem Pronomen (PRON) und einer Determinansphrase. Im Unterschied zu Konstruktionen, bei denen der Kern ein Nomen ist und nur dieser flektiert wird, flektieren sich bei den Konstruktionen mit Personalpronomen beide Glieder: sowohl der Kern (Pronomen) als auch die Apposition (Nomen).

Im Deutschen kann der Kern ebenfalls ein Pronomen sein:

- (16) a. wir *Linguisten...* NOM
 b. unsere *Linguisten...* GEN
 c. uns *Linguisten...* DAT
 d. uns *Linguisten...* AKK

Die Struktur der Konstruktion enthält ein Pronomen und auch eine NP im Nominativ, denn wenn im Deutschen das Nomen nach einem Personalpronomen steht, ist die Kasuskongruenz immer vorhanden.¹⁴

- (17) [PRON_{NOM} + NP_{NOM}]

Wenn wir die Struktur im Albanischen (15) mit der Struktur des Deutschen (17) vergleichen, bemerken wir einen Unterschied zwischen beiden. Dieser Unterschied ist sogar tiefer, da einige Linguisten, gestützt auf Postal¹⁵, aber auch auf frühere Linguisten¹⁶ behaupten, dass die ganze Konstruktion eigentlich gar keine appositive Konstruktion ist, sondern nur eine einfache Determinansphrase.¹⁷ Nach dieser Hypothese gleichen die Personalpronomen der 1. und 2. Person dem Artikel, da Pronomen und Artikel eine gewisse Ähnlichkeit sowohl auf der semantischen Ebene, durch die Beschränkung der Referenz, als auch auf die syntaktische Ebene, durch die gleiche Distribution, aufweisen.

- (18) a. die Linguisten/ wir Linguisten (Deutsch)
 b. the linguists/ we linguists (Englisch)

¹⁴ Aufgrund der Synkretismen sind die Kasusendungen im Beispiel (16) unsichtbar, vergleiche aber: (a) wir Europäer (NOM), für uns Europäer (AKK), von uns Europäern (DAT) (b) mir altem Kerl (im Vergleich: mir alten Kerl); wir Arbeitslosen (im Vergleich: wir Arbeitslose) vgl. Duden 2016, S. 986.

¹⁵ Vgl. Postal, Paul: On So-Called "Pronouns" in English. In: Reibel, David/Sanford Schane (Hgg.): Modern Studies in English. New York 1969, S. 201-226.

¹⁶ Wie Vater 1993, S. 11; Molitor, Friedhelm: Zur Apposition im heutigen Deutsch - Eine Vorstudie. Dissertation. Köln 1979, S. 122-137 und die dort zitierte Literatur.

¹⁷ Vgl. Molitor 1979, S. 127.

Folglich betrachten diese Linguisten Konstruktionen Artikel + Nomen und Personalpronomen + Nomen als gleichwertig, insbesondere wenn man berücksichtigt, dass der Artikel und Pronomen in einer Rivalitätsbeziehung stehen, d. h. dass beide nicht gleichzeitig verwendet werden können.

- (19) a. * wir die Linguisten
 b. * we the Linguists

Natürlich ist diese Konkurrenzbeziehung nur in Konstruktionen vorhanden, in denen das Pronomen, wie in (19), als Kern einer engen Apposition vorkommt, aber nicht in Fällen, wo es sich um eine erweiterte Apposition handelt, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- (20) a. wir, die Linguisten
 b. we, the Linguists

Mit anderen Worten besetzen in den Konstruktionen (19) die Pronomen im Syntaxbaum die D-Hülle, bzw. kann man sagen: PRON = DET. Auf dieser Weise kann die Struktur für Deutsch in (17) wie folgt modifiziert werden:

- (21) $[\text{PRON}_{\text{NOM}} + \text{NP}_\emptyset] = [\text{DET}_{\text{NOM}} + \text{NP}_\emptyset] = [\text{DP}_{\text{NOM}}]$

Dadurch ist die Struktur der Konstruktionen im Deutschen einfach eine DP, dessen syntaktischer Kopf ein Personalpronomen ist. Es war eben diese Eigenschaft der Konstruktionen mit Personalpronomen und Nomen, die Abney (zusammen mit einigen anderen empirischen Daten) benutzte, um seine sogenannte DP-Hypothese zu entwickeln, die voraussetzt, dass der Determinant der Kopf der Determinansphrase und das Nomen seine Ergänzung ist.¹⁸ Eine Gleichsetzung des Artikels mit den Personalpronomen trägt aber zu dem Dilemma bzw. der Frage bei, ob es sich in den obigen deutschen Konstruktionen (16) überhaupt um enge appositive Konstruktionen handelt, in denen das Personalpronomen der Kern der ganzen Konstruktion ist. Dieses Dilemma ist jedoch im Albanischen nicht vorhanden, da das Pronomen und der Artikel in dieser Sprache, wie die Konstruktionen in (16) beweisen, in keinen Rivalitätsbeziehungen stehen. Anders gesagt sind Konstruktionen, die im Albanischen als Kern ein Personalpronomen der 1. und 2. Person verwenden, im Vergleich zum Deutschen, eindeutig appositive Konstruktionen.

Ungeachtet des obengenannten Dilemmas können wir aber schließen, dass zwischen Konstruktionen im Deutschen und entsprechenden Konstruktionen im Albanischen eine syntaktische Differenz vorhanden ist.

¹⁸ Vgl. Abney, Steven P.: The English Noun Phrase in its Sentential Aspect. PhD Thesis. Cambridge 1987, S. 282–283.

Es ist klar, dass in der albanischen Sprache die Struktur der Konstruktionen mit Personalpronomen nicht zur Unterstützung der DP-Hypothese verwendet werden kann, diese Hypothese kann aber durch die morphosyntaktischen Eigenschaften des bestimmten albanischen Artikel unterstützt werden. Der Artikel hat diese Besonderheit, dass er jede Wortart außer Pronomen und Verb substantivieren kann. Vgl. Abrashi, Teuta: Der Kopf der Nominalphrase im Deutschen und Albanischen. In: *Dituria* 6. 2009, S. 17–34.

4. Morphosyntaktische Ähnlichkeiten und semantische Differenzen

Es gibt in beiden Sprachen Konstruktionen, die auf den ersten Blick sehr enge morphosyntaktische Ähnlichkeiten (fast Übereinstimmungen) aufweisen, wie bei den folgenden Beinamenkonstruktionen:

(22)	(Deutsch)		(Albanisch)
a.	Karl der Große		Karl i Madh
	ART-MASK		ART-MASK
b.	Katharina die Große		Katarina e Madhe
	ART-FEM		ART-FEM

Vergleicht man die deutschen Beinamen (22a) und (22b) im Nominativ, dann fällt auf, dass der bestimmte Artikel nicht (wie gewohnt) mit den nachgestellten, sondern mit den vorangestellten Nomen (*Karl* oder *Katharina*) im Genus kongruiert, so wird die Form des Artikels von ihnen bestimmt (*der/die*). Außerdem kongruieren beide Konstituenten der Konstruktion (*Karl* und *der Große*) auch im Kasus:

(23)	a. (die Regentschaft) Karls des Großen	(Deutsch)	GENITIV
	b. (regjenca) e Karlit tē Madh	(Albanisch)	

Deshalb glauben einige Linguisten wie Hoffmann, dass bei diesen Konstruktionen keine Apposition vorliegt, da diese stets Kongruenz zeigen.¹⁹ In den albanischen Beispielen (22) geschieht das Gleiche: auch in dieser Sprache kongruiert der Artikel mit dem vorangestellten Nomen und hier erscheinen Genusendungen ebenso anderswo (vgl. *Madh-Ø* und *Madhe*). Außerdem besteht zwischen deutschen und albanischen Konstruktionen noch eine orthografische Ähnlichkeit: die Appositionen fangen mit einem Großbuchstaben an. Diese orthografische Ähnlichkeit ist aber im Albanischen meist aufgrund der traditionellen Schreibweise der Rufnamen berühmter Persönlichkeiten, wie z. B. im lateinischen *Carolus Magnus*, als ein Ergebnis orthografischer Regeln zu sehen. Im Gegensatz zum Deutschen werden im Albanischen nach Buchholz/Fiedler Großbuchstaben außer am Satzanfang nur am Beginn von Eigennamen und als Eigennamen betrachteten Wörtern oder Wortgruppen und weiter bei Pronomina (in Briefen und dgl.) als Zeichen der Höflichkeit verwendet.²⁰ Zudem ist die Apposition im Albanischen (*i Madh/ e Madhe*) nicht einmal ein Nomen, sondern ein Adjektiv in einer Unmarkiertstellung. Wie schon in Fußnote 18 erwähnt wurde, geschieht die Substantivierung des Adjektivs im Albanischen nur dann, wenn der bestimmte Artikel dem Adjektiv nachgestellt ist. In (22) sind *i* und *e* sogenannte Adjektivartikel bzw.

¹⁹ Hoffmann 2013, S. 99 und S. 203.

²⁰ Vgl. Buchholz/Fiedler 1987, S. 15.

Gelenkartikel, die aufgrund der starken Grammatikalisierung ein fester Teil bzw. ein Affix des Adjektivs geworden sind und eigentlich keine semantische Relevanz darstellen.²¹

Aufgrund der Art und Weise wie die Kongruenz in beiden Sprachen durchgeführt ist, besteht der Eindruck, dass auch eine syntaktische und semantische Übereinstimmung zwischen den Konstruktionen im Albanischen und Deutschen voll vorhanden ist. Dies ist jedoch nicht der Fall. Außer den schon erwähnten Unterschieden auf der morphologischen Ebene (substantiviertes vs. nicht-substantiviertes Adjektiv), bestehen wesentliche Unterschiede auch auf der syntaktischen und semantischen Ebene. Das Adjektiv im Albanischen kann substantiviert werden bzw. den bestimmten Artikel von Nomen übernehmen, nur wenn es vor dem Nomen steht.²² Die Stellung des Adjektivs vor Nomen nennen die Grammatikbücher die markierte Stellung des Adjektivs und sie dient, ähnlich wie im Lateinischen, der Hervorhebung der durch das Adjektiv bezeichneten Eigenschaft. In den Konstruktionen (22) wird eine Emphase ausgedrückt, die einen verehrenden Eindruck bzw. eine liebende und achtende Neigung auf die bezügliche Person wie *Karl (der Große)* erweckt²³, da sowohl in der vorangestellten Position im Albanischen als auch in der nachgestellten Position im Deutschen nämlich beim Adjektiv eine besondere Betonung vorliegt.²⁴ Will man eine echte Äquivalenz zwischen deutschen und albanischen Konstruktionen, dann sollte das Adjektiv vorangestellt werden, um (wie im Deutschen) substantiviert zu sein:

(24)	i Madh- i Karl	NOM
	i të Madh- it Karl	GEN
	të Madh- it Karl	DATIV
	të Madh- in Karl	AKK
	të Madh- it Karl	ABL

In den Beispielen (24) fällt uns auf, dass nur das substantivierte Nomen (*i Madh-i*) flektiert wird, währenddessen das zweite Nomen (*Karl*) unverändert bleibt und seine typische appositive Form beibehält, die für das Albanische die sogenannte unbestimmte Form des Nominativs ist. Mit anderen Worten ist die Konstruktion in (24) nicht nur eine echte Äquivalenz zum deutschen Beinamen *Karl der Große*, sondern auch eine „echte“ Apposition im Albanischen. Wie aber schon gesagt, wird der Beiname in der sogenannten literarischen albanischen Sprache nach Buchholz/Fiedler „meist einem Vornamen nachgestellt und durch Adjektive oder Ordinalia repräsentiert, die sich als Apposition nur durch die Großschreibung, nicht aber durch die Stellung oder Flexion, von ihrer Funktion als Attribut im engeren Sinn unterscheiden“²⁵.

Ergibt sich bei den Attributen auch ein Unterschied in der Stellung, vor oder nach dem Nomen bzw. in markierter und unmarkierter Stellung, dann ergibt sich immer ein

²¹ Vgl. Himmelmann, Nikolaus P.: Deikton, Artikel, Nominalphrase - zur Emergenz syntaktischer Struktur. Tübingen 1997, S. 180.

²² Vgl. Buchholz/Fiedler 1987, S. 423.

²³ Vgl. Abrashi, Teuta: Die Beinamenkonstruktionen im Deutschen und der Gelenkartikel im Albanischen. In: Philipp, Hannes et. al. (Hgg.): Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa: DiMOS Füllhorn Nr. 3. Regensburg 2018, S. 123-135.

²⁴ Vgl. Marschall 1992, S. 71-82.

²⁵ Buchholz/Fiedler 1987, S. 423.

Unterschied in der Bedeutung. Da im Deutschen die unmarkierte Stellung des Adjektivs vor und im Albanischen nach den Nomen ist, ist zu erwarten, dass in (22) zwischen den deutschen und albanischen Konstruktionen ein semantischer Unterschied besteht. Das ist genau der Fall, weil nach Taylor prädikative Adjektive (markierte Stellung) extensional oder Referent-modifizierend sind, indem sie dem Referenten eine NP eine Eigenschaft zuschreiben.²⁶ In unserem Beispiel ist diese Eigenschaft *der Große* in der Konstruktion *Karl der Große*. Folglich wird die Identität eines spezifischen Individuums festgelegt, *Karl der Große* im Unterschied zu *Karl der Kahle* oder *Karl der Wahnsinnige*²⁷ oder *Karl von nebenan*. Die Bedeutung von *Große* bezieht sich aber nicht auf eine physische Größe, sondern bezieht sich auf eine Person, die *der Große Krieger* ist (oder war) oder *der Große* bezüglich der Persönlichkeit usw. ist/war.²⁸ Über eine ähnliche Bedeutung verfügt auch das albanische Adjektiv in unmarkierter Stellung. Attributive Adjektive (unmarkierter Stellung) sind dagegen intensional oder Referenz-modifizierend, indem die NP Adjektiv + Nomen eine andere Entität des Nomens bezeichnet. In unserem Fall wird das Attribut *groß* eine Eigenschaft von Individuen (die *Karl* heißen) modifizieren, da *Karl groß* und nicht z. B. *klein* sein muss. Das albanische Adjektiv in unmarkierter Stellung hat die gleiche Bedeutung wie das deutsche Adjektiv in derselben Stellung. Demzufolge können wir schlussfolgern, dass zwischen deutschen und albanischen Konstruktionen in (22) außer in morphosyntaktischer Hinsicht auch noch ein semantischer Unterschied besteht.

5. Schlussfolgerung

Obwohl es Meinungen gibt, dass die enge Apposition im Albanischen und Deutschen nach Form und Inhalt identisch ist und die enge Apposition in beiden Sprachen die gleiche Diskursfunktion erfüllt, haben wir gesehen, dass sich diese Behauptung nicht immer bewahrheitet. Zwischen deutschen und albanischen appositiven Konstruktionen, ungeachtet dessen ob der Kern ein Nomen oder Personalpronomen ist, bestehen morphosyntaktische Unterschiede, wobei bei einigen Konstruktionen noch solche semantischer Art hinzukommen. In beiden Sprachen können jedoch, abhängig von der Absicht des Sprechers, beide Konstituenten der appositiven Konstruktion sowohl als Kern als auch als Apposition auftreten. Im Deutschen wird dies meistens durch die Wortstellung, erst der Kern und dann die Apposition, erreicht, während es im Albanischen immer durch die Positionierung des nachgestellten bestimmten Artikels, der Kern mit und die Apposition ohne den Artikel, durchgeführt wird.

²⁶ Vgl. Taylor, John R.: Old problems: Adjectives in Cognitive Grammar. In: Cognitive Linguistics 3.1. 1992, S. 1-35, hier: S. 7.

²⁷ Über *Karl der Kahle* und *Karl der Wahnsinnige* vgl. Lebe, Reinhard: War Karl der Kahle wirklich kahl? Historische Beinamen - und was dahintersteckt. Berlin 1990, S. 110-115.

²⁸ Vgl. Himmelmann 1997, S. 188.

Literaturverzeichnis

- Abney, Steven P.: *The English Noun Phrase in its Sentential Aspect*. PhD Thesis. Cambridge 1987.
- Abrashi, Teuta: Die Beinamenkonstruktionen im Deutschen und der Gelenkartikel im Albanischen. In: Philipp, Hannes et. al. (Hgg.): *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa: DiMOS Füllhorn Nr. 3*. Regensburg 2018, S. 123–135.
- Abrashi, Teuta: Der Kopf der Nominalphrase im Deutschen und Albanischen. In: *Dituria* 6. 2009, S. 17–34.
- Abrashi, Teuta: *Nyja e prapavendosur në gjuhët e Ballkanit – ngjashmëri dhe dallimet morfosintaksore/Shqipja dhe gjuhët e Ballkanit*. *Albanian and Balkan Languages [Der nachgestellte Artikel in den Balkansprachen - morphosyntaktische Ähnlichkeiten und Unterschiede/Das Albanische und die Balkansprachen.]*. Prishtinë 2012, S. 235–266.
- Bhatt, Christa: Die syntaktische Struktur der Nominalphrase im Deutschen. Tübingen 1990.
- Buchholz, Oda/Wilfried Fiedler: *Albanische Grammatik*. Leipzig 1987.
- Duden: *Die Grammatik*. Berlin 2016.
- Eisenberg, Peter: *Grundriss der deutschen Grammatik*, Bd. 2. Der Satz. Stuttgart 2013.
- Gallmann, Peter: Zur Morphosyntax der Eigennamen im Deutschen. In: Löbel, Elisabeth/Gisa Rauh (Hgg.): *Lexikalische Kategorien und Merkmale*. Tübingen 1997, S. 72–84.
- Gramatika e Akademisë: *Gramatika e Gjuhës Shqipe 2 [Die Grammatik der Akademie: Die Grammatik der albanischen Sprache 2]*. Tirana 2002.
- Himmelmann, Nikolaus P.: Deiktik, Artikel, Nominalphrase - zur Emergenz syntaktischer Struktur. Tübingen 1997.
- Hoffmann, Ludger: *Deutsche Grammatik-Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin 2013.
- Jung, Walter: *Grammatik der deutschen Sprache*. Leipzig 1973.
- Keiser, Evelin: The Discourse Function of Close Apposition. In: *Neophilologus* 89. 2005, S. 447–467.
- Lebe, Reinhard: War Karl der Kahle wirklich kahl? Historische Beinamen – und was dahintersteckt. Berlin 1990.
- Marschall, Gottfried R.: Überlegungen zum nachgestellten Adjektiv im Deutschen. In: Valentin, Paul (Hg.): *Rechts von N. Untersuchungen zur Nominalgruppe im Deutschen*. Tübingen 1992, S. 71–82.
- Molitor, Friedhelm: Zur Apposition im heutigen Deutsch - Eine Vorstudie. Dissertation. Köln 1979.
- Postal, Paul: On So-Called "Pronouns" in English. In: Reibel, David/Sanford Schane (Hgg.): *Modern Studies in English*. New York 1969, S. 201–226.
- Taylor, John R.: Old problems- Adjectives in Cognitive Grammar. In: *Cognitive Linguistics* 3.1. 1992, S. 1–35.
- Uhlisch, Gerda: Zu einigen Aspekten eines albanisch-deutschen Vergleichs der adnominalen Attribute. In: *Language Typology and Universals*. 1982, S. 456–465.

Vater, Heinz: Determinantien in koordinierten NPs. In: Vuillaume, Marcel/Jean F. Marillier/Irmtraug Behr (Hgg.): Studien zur Syntax und Semantik der Nominalgruppe. Tübingen 1993, S. 65-83.

Die Sprechhandlung *Aufforderung* und die Ausdrucksmöglichkeiten in der Interimsprache der albanischen Fremdsprachenstudierenden

I. Einführung

Im Prozess des Fremdsprachenlernens sind die Kommunikation und die pragmatische Kompetenz sehr eng miteinander verbunden. Für die Kommunikation in der Fremd- oder Zweitsprache (albanisch-deutsch) müssen die Lernenden in der Lage sein, in der Sprache und Kultur, die neu für sie sind, erfolgreich zu handeln und zu kommunizieren. Ohne die Grundprinzipien der Kommunikation in der Zielsprache zu kennen, kann eine kritische Quelle von Missverständnissen und interkulturellen Fehldeutungen entstehen.

Die Grammatiken einer Sprache sind in erster Linie Formenlehre. Ihre Aufgabe ist es, die phonologischen, morphologischen, syntaktischen und semantischen Formen einer Sprache genauer zu beschreiben. Funktionale Aspekte werden in vielen Grammatiken (z. B.: der Duden Grammatik, 1995) mitbehandelt, aber es gibt kein eigenes Pragmatik-Kapitel, in dem man Systematisches über die Pragmatik einer Einzelsprache erführe. In vielen Arbeiten werden pragmatische Phänomene, wie z. B. der Sprechakt der Semantik zugeschlagen (z. B. Lyons 1995). Der Grund dafür ist ein sehr allgemeiner Bedeutungsgriff, der nicht nur die Bedeutung von Wörtern und Sätzen einer Sprache, sondern auch die Äußerungsbedeutung, verstanden als vom Sprecher intendierte Bedeutung, umfasst. Eine systematische Untersuchung von Sprechakten wurde erst mit J. L. Austins Werk *How to do Things with Words?* (1962) eingeleitet. Es gibt pragmatische Ansätze, die gerade den funktionalen Aspekt für das Wesen der Pragmatik halten, wobei der Begriff der Funktion oft weit über die Sprechakt-Funktion hinausgeht. Solch einen Ansatz vertritt Verschueren, wenn er Pragmatik wie folgt definiert (im Original):

„Pragmatics [is] a general functional perspective on (any aspect of) language, i.e. [...] an approach to language which takes into account the full complexity of its cognitive, social, and cultural (i.e. ‘meaningful’) functioning in the lives of human beings.“¹

¹ Verschueren, Jef: The Pragmatic Perspective. In: Verschueren, Jef/Jan-Ola Östman/Jan Blommaert (Hgg.): Handbook of Pragmatics. Manual. Amsterdam 1995, S. 1-19, hier: S. 13f.

Leech (1983) vertritt die folgende Sicht:

„Language consists of grammar and pragmatics. Grammar is an abstract formal system for producing and interpreting messages. General pragmatics is a set of strategies and principles for achieving success in communication by the use of grammar. Grammar is functionally adapted to the extent that it possesses properties which facilitate the operation of pragmatic principles.“²

Bei Mey (1983) finden wir ebenso einen breiten Ansatz:

„Pragmatics is the study of conditions of human language uses as these are determined by the context of society.“³

Man vergleiche diese sehr weite Auffassung der Pragmatik mit einer sehr engen wie der von Grewendorf/Hamm/Sternfeld (1987), die ihre Auswahl von pragmatischen Gegenständen damit begründen, dass es sich „um jene ausgearbeiteten pragmatischen Theorien handelt, die man für die Analyse grammatischer Phänomene heranzuziehen versucht hat.“⁴

2. Forschungsfragen

Mit dieser Studie haben wir einen Versuch gemacht, um die folgenden Forschungsfragen zu beantworten:

- Realisierung des Sprechakts *Aufforderung* in der Interimsprache der albanischen Deutschlernenden;
- Vergleich der Sprechaktrealisation in der Zielsprache und in der Interimsprache bei den albanischen Lernenden;
- Definition der Anlässe, die zur pragmatischen Failure bei Fremdsprachenlernenden führen;
- Die Rolle der expliziten Anweisung in der Entwicklung pragmatischer Kompetenz der albanischen Fremdsprachenlernenden;

3. Methodologie der Forschungsarbeit und Entwurf der Forschung

Die Teilnehmer dieser Untersuchung sind 26 Studierende der deutschen Sprache in ihrem ersten, zweiten und dritten Studienjahr des Bachelor-Studiums und in ihren ersten und

² Leech, N. Geoffrey: Principles of Pragmatics. London 1983, S. 76.

³ Mey, L. Jacob: Pragmatics. An Introduction. Oxford 1983, S. 42.

⁴ Grewendorf, Günther/Fritz Hamm/Wolfgang Sternfeld: Sprachliches Wissen. Eine Einführung in die moderne Theorie der grammatischen Beschreibung. Frankfurt/Main 1987, S. 378.

zweiten Studienjahren des Masterstudiengangs, im Alter zwischen 18 und 30, an der SEEU in Tetovo.

Das Ziel dieser Studie ist es, den Sprechakt der *Aufforderung* bei den albanischen Fremdsprachenstudierenden als Vertreter einer anderen Kultur- und Sprachorientierung (als die deutsche) zu beschreiben und zu untersuchen. Diese Studie präsentiert *die Daten*, die wir von den albanischen Germanistikstudenten gesammelt und eingeordnet haben; *die Instrumente* sowie *die Methoden*, die wir für diese Analyse verwendet haben. Die analysierten Belege wurden den Diskursergänzungstests (DCTs/DET/DEV) entnommen. Alltagssituationen wurden für diesen Test gewählt und bearbeitet.

Bei der Konstruktion des Sprechakts der *Aufforderung* verweisen wir auf die Beiträge und Untersuchungen von Blum-Kulka & Olshtain (1984), Economidou-Kogetisidis & Woodfield (2012), Olshtain & Cohen (1990), Engel (1991, 2004), Wunderlich (1979) und Searle (1975). Der DCT besteht aus 9 Situationen. Jede Situation gibt einen unterschiedlichen Grad der Autorität, sozialen Distanz und der Auferlegung vor. Hinter jeder Aufgabe befindet sich ein leeres Feld, in das der Studierende seine Antwort schreibt. Zur Veranschaulichung geben wir das folgende Beispiel:

„Sie leihen ein Buch aus der Bibliothek aus, und beim Lesen haben Sie einige Kommentare gemacht, die Sie vergessen haben zu löschen. Der Bibliothekar bemerkt die Kommentare und beschwert sich über sie. Als Antwort sagen Sie: ...“

4. Empirische Untersuchungen und Ergebnisse der Analyse

Die Sprechhandlung *Aufforderung* zählt nach Searle (1975) zu den direktiven Sprechakten, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass der Sprecher den Hörer zu einem bestimmten zukünftigen Verhalten verpflichten will. Bei dieser Studie werden unter anderem auch die pragmatische Kompetenz der untersuchten Teilnehmer, die relevanten Komponenten für die Entwicklung der pragmatischen Kompetenz sowie die Mittel zur Bewertung der pragmatischen Kompetenz genauer beschrieben und analysiert. Anschließend wird die Klassifikation der neun Strategien von Blum-Kulka (1982) und Kulka, House & Kasper (1989) analysiert, die wir für den Ausdruck der Sprechhandlung *Aufforderung* von unseren Untersuchungsteilnehmern verwenden.

Wir betrachten den Sprechakt Aufforderung durch folgende drei Typen seiner Realisierungsvarianten:

- A) Information erfragen;
- B) Aufforderung, eine Tätigkeit durchzuführen;
- C) Aufforderung einer Erlaubnis.

Alle diese obengenannten Typen werden durch folgende Beispiele belegt und die analysierten Belege wurden den DCTs/DET/DEV entnommen und leicht modifiziert.

A) Information erfragen:

- *Darf ich meine Projektarbeit nächste Woche abgeben? (A1)*
- *Darf ich Sie bitten, mich vielleicht nach Hause mitzunehmen? (A3)*
- *Soll ich anrufen bevor ich dorthin fahre? (A9)*

B) Aufforderung, eine Tätigkeit durchzuführen:

- *Kannst du mich auch nach Hause mitnehmen? (A3)*
- *Kannst du mir dein Vorlesungsskript ausleihen? (A5)*
- *Ich würde dich bitten, mich anzurufen. (A9)*

C) Einholen einer Erlaubnis (häufig in 1. Person):

- *Darf ich Ihnen meine Seminararbeit nächste Woche mitbringen? (A1)*
- *Darf ich Sie etwas fragen? (A8)*
- *Kann/Darf ich jetzt nach Hause gehen? (A9)*

Die lexikalischen Markierungen für die Modalität⁵ in den analysierten Belegen sind die Modalverben und Modalwörter.⁶ Häufig treten diese Aufforderungen im Präsens auf.

- *Darf ich /Kann ich Ihr Handy benutzen? (A9)*

Eine Aufforderung kommt häufig in Form einer Frage vor, und/oder mit Ja/Nein-Fragen. Ja/Nein-Fragen können Fragenpartikeln beinhalten, wie zum Beispiel: *ob, mal.*

- *Ich wollte dich fragen, ob du mir mal hilfst? Hilfst du mir mal? (A9)*

Im Prozess unserer Überlegungen, was die Aufforderung im Sprachpaar Deutsch-Albanisch anbetrifft, steht die Aufforderung irgendwo zwischen dem Befehl (starke Aufforderung) und der Bitte (abschwächende Aufforderung) im Albanischen, wohingegen im Deutschen die *Aufforderung* irgendwo zwischen der *Anfrage/des Befehls* und der *Bitte* steht. Die Wahl

⁵ „Modalität ist die semantisch-pragmatische Kategorie, welche es auf systematische Weise erlaubt, die Standardeigenschaft von Propositionen, sich auf Sachverhalte in der aktuellen und wirklichen Welt zu beziehen, auf Sachverhalte in anderen Welten zu erweitern, die mit „unserer“ nicht identisch sind.“ Engerer, Volkmar: Wahrheit und Modalität. Tidsskrift for Sprogforskning, Årgang 3 [Zeitschrift für Sprachforschung, Jahrgang 3], Nr. 2 (2005), S. 29–46. Wir verstehen den Begriff „Modalität“ als „eine funktional-semantische Kategorie, die ein System darstellt in welchem Mittel verschiedener Ebenen der Sprache — morphologische, syntaktisch-konstruktive, intonatorische und Wortbildungsmittel — zusammenwirken und zum Ausdruck bringen, ob der in der Äußerung sprachlich ausgedrückte Bewußtseinsinhalt des Sprechenden als mit der Wirklichkeit übereinstimmend bezeichnet wird oder nicht.“ / Droessinger, Gražina: Zum Begriff und zu den Arten der Modalität in der Linguistik. In: Deth, Rüdiger: Die Teilmalodalität Possibilität im Russischen und Deutschen, ein Beitrag zur funktional-semantischen Kategorie der Modalität. Dissertation. Berlin 1986, S. 1–382.

⁶ „Modalität ist eine den Modus einschließende übergreifende monosyntaktische und semantisch-pragmatische (kommunikative) Kategorie, die das Verhältnis des Sprechers zur Aussage und das der Aussage zur Realität bzw. zur Realisierung eines Gegebenen zum Ausdruck bringt und grammatisch und / oder lexikalisch, intonational, rhetorisch usw. realisiert werden kann.“ Lewandowski, Theodor: Linguistisches Wörterbuch. Wiebelsheim 1994, S. 714.

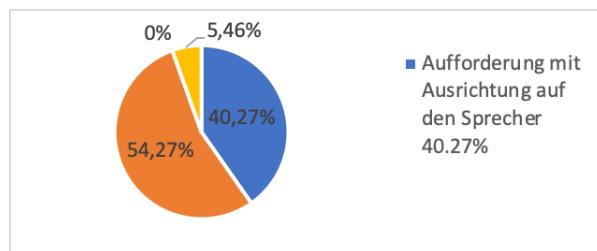
der Perspektive ist ein sehr wichtiger Aspekt beim Ausdrücken der Aufforderung. Die Aufforderung kann auf den Hörer gerichtet werden, auf den Sprecher, aus einer gemeinsamen Perspektive heraus oder in Form einer unpersönlichen Aufforderung ausgedrückt werden. In der folgenden Tabelle stellen wir die Distribution der Wahl der Perspektive bei unseren Probanden dar.

Tabelle 1. Distribution der Wahl der Perspektive der Probanden (Sprachniveau der Studierenden B₂/C₁).

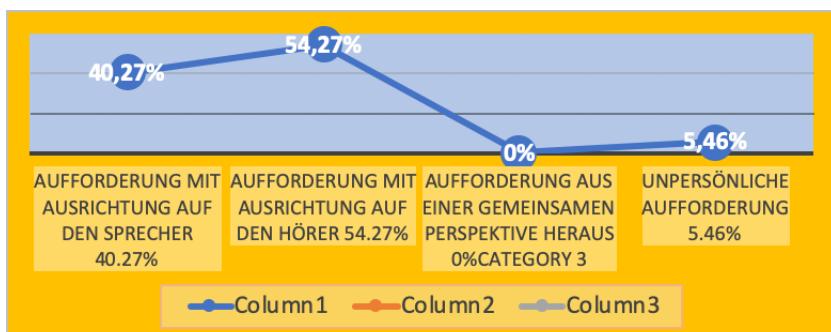
Studierende	Aufforderung mit Ausrichtung auf den Sprecher	Aufforderung mit Ausrichtung auf den Hörer	Aufforderung aus einer gemeinsamen Perspektive heraus	Unpersönliche Aufforderung
	Kann ich/ Könnte ich ... 41	Kannst du/ Können Sie bitte ... 118	/	Ist es möglich ... 1
	Darf/ Dürfte ich... 9	Haben Sie/ Hast du (Feuer) ... 17	/	Geht es wenn ... 1
	Ich wollte/ Ich will ... 17	Seien Sie so nett/ Seiest du freundlich ... 2	/	Es wäre sehr wichtig ... 1
	Ich möchte / Ich wollte dich (etwas) fragen/ mit dir sprechen/ Darf ich etwas fragen ... 16	Erlauben Sie mir ... 1	/	Wäre es ein Problem ... 1
	Entschuldigung, ich habe eine Frage / ein Problem ... 9	Hätten Sie Zeit/ Haben Sie Zeit / Hast du 10 Minuten ... 8	/	Wäre es in Ordnung ... 1
	Ich möchte/ Wir möchten ... 9	Du musst ... 1	/	Wäre es für Sie recht ... 1
	Kann ich Sie etwas bitten/ Ich bitte Sie/ Ich bitte Sie / Ich bin gekommen um Sie zu bitten/ Ich möchte Sie bitten/ Ich würde Sie bitten... 11	Möchten Sie ... 1	/	Wenn es möglich ist.../ Wäre es möglich/ ob es möglich wäre ... 10

	Ich würde mich erstmal entschuldigen ... 1	Sie würden uns viel helfen ... 1	/	/
	Ich rufe an, um zu fragen ... 1	Es würde/ Es wäre uns (eine Ehre, wenn Sie) ... 5	/	/
	Tut mir leid für die Störung ...	Es wird mich sehr freuen, wenn Sie... 1	/	/
	Entschuldigen Sie, ... 3	Entschuldigung, wohin fahren Sie? Mein Bus ist weggefahren ... 2	/	/
	Ich lade Sie zu... 1	Würden Sie.... / Würden Sie teilnehmen? 2	/	/
Insgesamt	118 40,27%	159 54,27%	0 0%	16 5,46%

Die graphische Darstellung dieser Perspektiven ergibt die folgende Aufteilung:



Kurvendiagramm — die graphische Darstellung des funktionellen Zusammenhangs dieser Merkmale in Linienform: Die Perspektive der B2/C1-Probanden:



5. Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird die Bedeutung der sprachlichen Kompetenzentwicklung als eine der wesentlichen Voraussetzungen für eine erfolgreiche und reibungslose Kommunikation unter den Gesprächspartnern diskutiert. Wir konzentrierten uns auf den Sprechakt der Aufforderung als einer der am häufigsten studierten Sprechakte. Die Analyse der Sprechhandlung *Aufforderung*, die in diesem Beitrag präsentiert wird, liefert wichtige Angaben zur pragmatischen Kompetenz bei den AGS. Die Studie, die hier vorgestellt wird, zeigt, dass die albanischen Fremdsprachenstudierenden die Sprechhandlung Aufforderung mit Ausrichtung auf den Hörer am häufigsten verwenden und dabei eine Vielzahl von unterschiedlichen sprachlichen Strukturen anwenden. Nach der Wahl der Perspektive wurden die am häufigsten verwendeten Aufforderungen an den Hörer (*Können Sie mir das Buch ausleihen?*) und an den Sprecher gerichtet (*Kann/Darf ich dein Vorlesungsskript haben?*); seltener/oder überhaupt nicht aus einer gemeinsamen Perspektive heraus ausgedrückt (*Können wir das machen?*); oder unpersönlich gerichtet (*Es muss gemacht werden*).

In den Antworten der AGS kommen viel häufiger die Fragen wie: *Haben Sie..., Hast du..., Entschuldigung, kann ich...?* AGS verwenden öfter Fragen mit den Hilfsverben oder Modalverben in Infinitiv- oder Indikativformen als deutsche Muttersprachler, die viel häufiger Konjunktivformen der Verben verwenden (*könnten, möchten, würden Sie...*) sowie interne Modifizierungen.

In manchen Fällen treten auch Aufmerksamkeitssignale (*Oh, Entschuldigung...*) auf, die eine entwaffnende, abschwächende Funktion haben. Bei den AGS haben wir seltener Vorbedingungsfragen gefunden, wie (*Würden Sie mir kurz Ihr Feuerzeug geben, Könnte ich mir..., Oh, hätten Sie vielleicht Feuer für mich, Entschuldigung, haben Sie mal..., Könnte ich bitte mal Feuer haben, Könnten Sie ..., Könnte ich ...*), die viel häufiger bei den deutschen Muttersprachlern vorkommen.

6. Perspektive und weitere Forschung

Die Beschreibung und die Analyse der internen und externen Modifizierungen, Höflichkeitsformen der Äußerungen als auch die Analyse der anderen Sprechhandlungen (*Beschwerden, Entschuldigung, Drohung, Versprechen u. a.*) und ihre Bedeutungsaspekte sind das nächste Ziel unserer weiteren Forschung.

Literaturverzeichnis

Austin, L. John: How to do Things with Words. Oxford 1962.

Blum-Kulka, Shoshana: Learning to say what you mean in a second language: A study of the speech act performance of Hebrew second language learners. In: Applied

- Linguistics Vol. 1, No. 3. Jerusalem 1982, S. 29-59.
- Blum-Kulka, Shoshana/Elite Olshtain: Requests and Apologies: A Cross-cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP). In: Applied Linguistics Vol. 5, No. 3. Jerusalem 1984, S. 196-213.
- Blum-Kulka, Shoshana/Juliane House/Gabriele Kasper: Cross cultural pragmatics: Requests and Appologies. Norwood 1989.
- Deth, Rüdiger: Die Teilmodalität Possibilität im Russischen und Deutschen, ein Beitrag zur funktional-semantischen Kategorie der Modalität. Dissertation. Berlin, S. 1-382, 1986.
- Drosdowski, G. (Hg.): Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim 1995.
- Economidou-Kogetsidis, Maria/Helen Woodfield: Interlanguage Request Modification. Amsterdam 2012.
- Engel, Ulrich: Deutsche Grammatik. Heidelberg 1991.
- Engel, Ulrich: Deutsche Grammatik. Neubearbeitung. München 2004.
- Grewendorf, Günther/Fritz Hamm/Wolfgang Sternefeld: Sprachliches Wissen. Eine Einführung in die moderne Theorie der grammatischen Beschreibung. Frankfurt am Main 1987.
- Leech N. Geoffrey: Principles of Pragmatics. London 1983.
- Lewandowski, Theodor: Linguistisches Wörterbuch. Wiebelsheim 1994.
- Lyons, John: Linguistics Semantics. An introduction. Cambridge 1995.
- Mey, L. Jacob: Pragmatics. An Introduction. Oxford 1983.
- Olshtain, Elite/D. Andrew Cohen: The Learning of Complex Speech Act Behaviour. || TESL Canada Journal/ Revue TESL du Canada 7 (2). 1990, S. 45-65.
- Searle, John: A classification of illocutionary acts. In: Language in Society 5. 1975, S. 1-24.
- Verschueren, Jef: The Pragmatic Perspective. In: Verschueren, Jef/Jan-Ola Östman/Jan Blommaert (Hgg.): Handbook of Pragmatics. Manual. Amsterdam 1995, S. 1-19.
- Volkmar, Engerer: Wahrheit und Modalität. Tidsskrift for Sprogforskning, Årgang 3, Nr. 2, 2005, S. 29-46.
- Wunderlich, Dieter: Was ist das für ein Sprechakt? In: Grewendorf, Günther (Hg.): Sprechakttheorie und Semantik. Frankfurt am Main. Suhrkamp 1979, S. 275-324.

Nonverbales Verhalten im Kulturkontakt Deutsch-Albanisch

I. Einführung

In der vorliegenden Untersuchung habe ich mir vorgenommen, zumindest einen Teil meiner Erfahrungen und Beobachtungen zum Kulturkontakt Deutsch-Albanisch wissenschaftlich darzustellen.

Laut Goffman kann ein Mensch „aufhören zu sprechen, er kann aber nicht aufhören, mit seinem Körper zu kommunizieren; er muss damit entweder das Richtige oder das Falsche sagen; aber er kann nicht gar nichts sagen“¹.

Schon innerhalb des gleichen Kulturreises (auch wenn man die gleiche Sprache spricht) ist eine gelingende Kommunikation oft mit Schwierigkeiten verbunden. Eine erfolgreiche Kommunikation zwischen zwei verschiedenen Kulturreisen stellt uns vor noch mehr Herausforderungen, da Erfahrungen und Prägungen in den meisten Fällen noch weiter von dem, was wir gewohnt sind, abweichen und Missverständnisse daher noch häufiger entstehen können als bei Personen der gleichen Kultur. Eine unhöfliche, ablehnende oder sogar diskriminierende Verhaltensweise gegenüber Menschen anderer Kulturen hat ihren Grund vielfach in der Unkenntnis über deren Leben, Lebenssituation, Bräuche und Sitten und als Folge auch in daraus entstehenden Vorurteilen.

Die nonverbalen Signale bergen somit ein interkulturelles Kommunikationspotential in sich. Der nonverbale Bereich zwischenmenschlicher Interaktion weist einen zwiespältigen Charakter auf. Zum einen unterstützen nonverbale und paraverbale Signale eine Person beim Sprechen. Zum anderen können nonverbale Codes eigenständig als Bedeutungsträger fungieren.² In interkulturellen Begegnungssituationen können nonverbale Signale das Nichtverstehen aufgrund sprachlicher Asymmetrie zum Teil kompensieren. Andererseits „stellen gerade nonverbale Codes eine häufige Quelle von Fehlinterpretationen und Missverständnissen bei interkultureller Kommunikation dar“.³

Meiner Erfahrung und meinem Austausch nach kann ich nur bestätigen, dass interkulturelle Begegnungen in der Lage sind, unseren Horizont in einem besonderen Maße zu bereichern. Erst in der Begegnung mit einer anderen Kultur kann ich meine eigene (besser)

¹ Goffman, Erwin: Verhalten in sozialen Situationen. Gütersloh 1971, S. 43.

² Vgl. Erll, Astrid/Marion Gymnich: Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart 2007, S.110.

³ Erll/Gymnich 2007, S. 110.

erkennen und (besser) verstehen sowie mich in weiterer Folge mit Menschen aus anderen Teilen dieser Welt interkulturell kompetent verständigen und mit diesen interagieren.

Jede Region, jedes Land hat eigene Sitten, eine eigene Kultur und eigene Kommunikationsregeln. Davon ausgehend ist es von Bedeutung, dass man mit diesen Regeln vertraut ist, damit man in einer fremden Kultur nicht auf Missverständnisse und Ablehnung stößt.

Für diese Untersuchung wurde besonders die Literatur aus dem Gebiet der Proxemik und der nonverbalen Kommunikation zu Rate gezogen. Besonders von Bedeutung für diese Untersuchung sind die Austauscherfahrungen mit Kollegen und die eigenen Beobachtungen. Hier und da sowie aus Erläuterungsgründen beziehe ich mich auf volkstümliche mündliche albanische Überlieferungen.

2. Die Kanäle der nonverbalen Kommunikation

Im Folgenden sollen nun in einem ersten Schritt die wichtigsten Kanäle der nonverbalen Kommunikation kurz erläutert und daraufhin kontrastiv albanisch-deutsch betrachtet werden.

Die sieben wichtigsten Kanäle der nonverbalen Kommunikation, die die Schwerpunkte dieser nonverbalen Untersuchung ausmachen, sind:

- 2.1 Die Proxemik,
- 2.2 Der Blickkontakt,
- 2.3 Der Gesichtsausdruck,
- 2.4 Der Körper,
- 2.5 Das Berühren,
- 2.6 Das Aussehen und
- 2.7 Die paraverbale Ebene.

2.1 Die Proxemik

Die Proxemik beschäftigt sich mit einem besonderen Aspekt der Körpersprache, nämlich der räumlichen Beziehung der Kommunikationspartner zueinander. Bei der Proxemik spielen verschiedene Faktoren, wie Körperhöhe, Körpераusrichtung, Abstand und Berührung, eine wichtige Rolle. Das zentrale Thema „[...] ist der gesellschaftliche und der persönliche Raum, und wie der Mensch ihn wahrnimmt“⁴.

Jeder von uns verfügt über einen sogenannten informellen Raum. Dieses Raumverhalten ist neben der aktuellen Situation auch von kulturellen, geschlechtlichen und beruflichen Aspekten der Kommunikationspartner sowie auch von Persönlichkeitsmerkmalen wie Introversion oder Extroversion abhängig. Im Bereich des räumlichen Verhaltens treten bedeutende kulturelle Unterschiede zwischen den Deutschen und den Albanern auf, wenn man den Abstand zweier deutscher Partner und zweier Albaner bei einem Gespräch in

⁴ Hall, Edward: Die Sprache des Raumes. Düsseldorf 1976, S. 15.

der gleichen Situation vergleicht. Es ist häufig festzustellen, dass die beiden Deutschen in der Regel etwa eine Armlänge voneinander entfernt und nicht direkt gegenüberstehen wie es die Albaner oftmals tun, die auch eine geringe Distanz zueinander halten. Das könnte gegebenenfalls zu Missverständnissen führen, denn in Albanien ist es ganz normal, wenn jemand die Intimsphäre seines Gegenübers betritt. Diese geringe Distanz zu dem Gesprächspartner bedeutet für die Albaner „Nähe“ und „Aufmerksamkeit“. Wenn es zwischen den albanischen Gesprächsteilnehmern Probleme gibt, ändert sich ihre Distanz zueinander insofern, als dass sie größer wird.

Schon bei der ersten Begegnung auf der Straße wird sowohl gegenüber dem einheimischen als auch dem ausländischen Gast diese geringe Distanz gesucht. Wenn der Guest einen größeren Abstand zu dem anderen Gesprächspartner hält, weil er sich beispielsweise in seiner Komfortzone beeinträchtigt fühlt und die für die eigene Befindlichkeit angenehme Distanz stückweise wiederherstellt, wird dies von seinem Gegenüber oft mit verbalen Anspielungen begleitet. So teilt letzterer Spalten in der Art aus, dass ersterer „was gegen ihn hätte“ oder „ihn nicht ausstehen kann“, z. B. „Pse rri larg?“ („Warum stehst du so weit von mir?“), „Qasu!“ („Nähre dich zu mir!“), „Nuk tē ha!“ („Ich beiße dich nicht“), u. a.

Man macht die Erfahrung, dass der persönliche Raum oft durch Erziehung, Tradition und Kultur bedingt ist.

2.2 Blickkontakt

Die Augen sind der Spiegel der Seele. Der Blickkontakt ist ein zentraler Teil der nonverbalen Kommunikation. Der Blick kann die Emotionen, die Stimmung, die Absicht einer Person ausdrücken. Wenn Sender und Empfänger Interesse an der Kommunikation haben, kann allein der Augenkontakt dafür ausreichen. Die Dauer des Blickkontakte kann eine positive (Übertragung von Sympathie, Wichtigkeit der Nachricht, Wichtigkeit des Gesprächspartners o. Ä.) oder eine negative Bedeutung haben (z. B. Dominanz, Bedrohung, Herausforderung), oder aber fragend, zustimmend bzw. ablehnend sein. Die einzelnen Blicksignale unterscheiden sich hauptsächlich durch deren Richtung, Dauer und Blickhäufigkeit.⁵

Die Albaner suchen und halten in der Regel einen langen Blickkontakt mit ihrem Gegenüber. Dieser interessierte Blick erscheint den Deutschen oft aufdringlich. Andererseits wird der fehlende, lange Blickkontakt von den Albanern oft als Desinteresse und nicht richtigerweise als Zeichen des Respekts interpretiert. Häufig fühlen sich die Deutschen aufgrund dessen angestarrt, und sie nehmen dieses Verhalten als eine Art Aggressivität wahr. Ein Grund dafür könnten die lange Isolation Albaniens und der fehlende Kontakt mit der restlichen Welt sein.⁶

Sowohl in Albanien als auch in Deutschland werden sich die Gesprächspartner bei dem Gespräch direkt anschauen, während man sich unterhält, und das wird als ein grundsätzlich

⁵ Vgl. Argyle, Michael: Körpersprache und Kommunikation - Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation. Paderborn 2005, S. 66.

⁶ Mit der Machtübernahme der Kommunisten im Jahr 1944 wurden die Grenzen geschlossen und Albanien erlebte über 50 Jahre eine Isolation. Auswandern war zudem unter dem jahrzehntelang herrschenden kommunistischen Regime streng verboten und stand unter Strafe.

faires Verhalten gewertet: „Der schnelle Blick oder ‚look-and-away‘ stellt einen Versuch dar, das Anstarren zu vermeiden“.⁷

Der schnelle Blick kommt bei jeder ungewöhnlichen Situation vor, um das Anstarren zu minimieren bzw. zu vermeiden. Das erfolgt z. B., wenn man einem Mädchen mit einer freizügigen Bekleidung etwa einem Minirock begegnet. Man schaut sie „nur“ kurz an. Der direkte Augenkontakt ist üblich und sogar ein obligatorisches Verhalten in Albanien. „Jemanden nicht in die Augen zu schauen“ wird als Desinteresse für den Gesprächspartner und Mangel an Offenheit zu ihm wahrgenommen. Vielleicht stammt aus diesem Verhalten auch die albanische Redewendung „Ai, që nuk të sheh në sy, ka prapamendim“ („Derjenige, der den Anderen nicht in die Augen schaut, hat Hintergedanken“). In Südalbanien wird diese Redewendung durch das Attribut „siulët“ (standardalbanisch syulët = dt. „mit gesenkten Augen“) ausgedrückt. In Albanien wird das Senken der Augen als Unterwerfungssignal oder Schuldzugabe interpretiert. In bestimmten Situationen können gesenkte Augen (in Begleitung von Kopfschütteln) andere Intentionen wie z. B. Zustimmung bedeuten.

Die besondere Bedeutung des Blickes kommt auch im Volksglauben vor: „syri i keq“ („der böse Blick, den bösen Blick werfen“), „largoj syrin e keq“ („den bösen Blick verjagen, loswerden“). Der böse Blick war besonders in der Zeit nach der Wende (nach den 1990er Jahren) zu treffen und wurde von der älteren Generation zum Ausdruck gebracht. Laut diesem Volksglauben, der sich an die Kinder richtete, geht es in diesem Fall darum, jemandem Krankheiten zu wünschen, indem man den Blick auf diese Person richtet. Der „böse Blick“ wird laut Volksglaube durch Neid hervorgerufen. Heutzutage ist ein solcher Aberglaube lediglich noch bei älteren Menschen anzutreffen.

2.3 Gesichtsausdruck

Für die nonverbalen Signale ist das Gesicht der wichtigste Bereich des Körpers, denn es hat eine hohe Ausdrucksstärke und kann deswegen Informationen besonders gut senden. Der Gesichtsausdruck findet beim Menschen in drei ganz unterschiedlichen Bereichen Anwendung:⁸

- 1) Persönliche Eigenschaften sind in den Reaktionsmustern einer Person charakteristisch, d.h. die Menschen werden an ihrem Gesicht erkannt, denn ihr mimisches Verhalten repräsentiert ihre Persönlichkeit.
- 2) Ausdrucksmuster, die sich durch Emotionen langsam zeigen, sind Emotionen, die durch die Regeln der Gesellschaft bedingt modifiziert und kontrolliert, teilweise aber auch von kognitiven Faktoren gelenkt werden können.
- 3) Zweck der Mimik ist die Ergänzung sowie die Unterstützung des Sprechens, d. h. dass Interaktionssignale anhand der Mimik, wie zum Beispiel durch das Hochziehen der Augenbrauen, gesendet werden können.

Der erste Bereich hängt eher von physischen Strukturen ab, während der zweite vom auto-

⁷ Fast, Julius: Body Language. Revised and Updated. New York 2002, S. 124.

⁸ Vgl. Argyle 2005, S. 202.

nomen und der dritte vom zentralen Nervensystem bestimmt werden. Die Persönlichkeit eines Individuums ist somit auch aus allen drei Bereichen erkennbar.⁹

Das Gesicht ist der lebendigste Teil unseres Körpers. Wir beurteilen Unbekannte meistens aufgrund ihres Gesichtsausdrucks. Der Gesichtsausdruck ist sehr kompliziert und kulturrelativ, aber emotionale Gesichtsausdrücke für folgende Gefühle gelten als universell: Zorn, Abscheu, Trauer, Freude, Angst, Überraschung, Ekel, Verachtung, Interesse.¹⁰

„Dass wir lachen und weinen und Gefühle mimisch ausdrücken, liegt in der Natur des Menschen. Aber wann und wie wir das tun, ist abhängig von der Kultur, in der wir aufgewachsen sind. Sie prägt die Gefühlsausdrücke, diszipliniert und überformt sie“¹¹.

Albaner gelten generell als sehr expressiv, da sie ihren Gefühlen freien Lauf lassen. So erkennen albanische Gesprächsteilnehmer das emotionale Befinden des Gesprächspartners an seinem Gesichtsausdruck sofort beim Beginn des Gesprächs, denn dies hat in Albanien eine hohe gesellschaftliche Bedeutung. Basierend auf meinen langjährigen Beobachtungen in verschiedenen albanischen Gebieten kann man sich nach der Straße erkundigen, ohne Albanisch zu können: Eine große Rolle spielt in diesem Fall der lebhafte Gesichtsausdruck in Begleitung von Körperbewegungen der Albaner. Das gilt auch für den universitären Bereich.¹² Der Dozent kann nämlich sehr leicht erkennen, wie sich ein Student fühlt, indem er sein Aussehen, seine Ausstrahlung wahrnimmt. Die Gesichtsausdrücke der Studenten sind sehr leicht zu interpretieren und helfen dem Dozenten meist festzustellen, ob diese etwas verstanden haben oder nicht. Möchte der Dozent, dass ein Student leise ist, so braucht er gegenüber dem gemeinten Studenten nur ein finsternes Gesicht zu machen, indem er seine Stirn runzelt, und die Mitteilung wird direkt entgegengenommen. Der Blick spielt dabei natürlich eine wichtige Rolle und gilt als das aussagekräftigste Signal eines Menschen.

Das Lächeln schließlich stellt für die Albaner eine automatisierte Eigenschaft, aber gleichzeitig auch ein Höflichkeitssignal dar.

2.4 Der Körper

Der Körper betont meistens das, was das Gesicht ausdrückt. Zu der Körpersprache gehören: Gestik (Bewegung der Hände, Finger, Arme) und die Körperhaltung insgesamt. Die Körpersprache ist sowohl von der Kultur als auch vom Individuum abhängig. Manche Gesten, die für ein Land normal sind, sind in anderen tabuisiert oder im Laufe der Geschichte verschwunden.

Die Albaner gestikulieren in der Regel viel. Vielleicht ist der Grund hierfür der mediterrane Einfluss. Albaner benutzen zudem oft den Ausdruck: „...flet me duar e me këmbë“ („mit Händen und Füßen reden“). Das heißt, dass Albaner traditionell ein gestenreiches Verhalten haben.

Während des Sprechens setzen Albaner sehr viel Gestik ein und drücken sich mit Hilfe ihrer Körpersprache leichter aus. Sie können meistens nicht still bleiben, während

⁹ Vgl. ebd., S. 202.

¹⁰ Vgl. ebd., S. 202.

¹¹ Währlich, Heide: Die wortlose Sprache im Kulturkontakt, Referat auf der IAKM-Studienwoche, 2002, S. 4 Link: <http://www.nibis.de/~iakm/Materialen/wahrlich.pdf> (Stand: 11.12.2018).

¹² Wenngleich dies natürlich nicht nur für, aber besonders für Albanien gilt.

sie sprechen, sondern begleiten und verdeutlichen die eigenen Äußerungen, indem sie die gestikulieren. So bedeutet beispielsweise das Kopfnicken von oben nach unten in Albanien sowohl Ablehnung als auch Bejahung. Geschichtlich galt diese Kopfbewegung nur als Ablehnung. Seit Ende des 20. Jahrhunderts hat sich ihre Bedeutung aufgrund der Kontakte mit der Außenwelt verändert. Sie ist als Bejahung bei der jungen Generation und immer noch als Verneinung bei der älteren Generation zu finden. Das Schütteln des Kopfes von rechts nach links und umgekehrt signalisiert Bejahung. Bei der jüngeren Generation ist diese Kopfbewegung heutzutage als eine Verneinung zu verstehen.

In Albanien ist es üblich, dass man mit Händen- und Fingerbewegungen die sprachliche Äußerung unterstützt. Die alltägliche Gebärde, das Hinweisen mit dem Zeigefinger auf Menschen, war und ist etwas Übliches in Albanien. In meinen Beobachtungen der letzten fünf Jahren habe ich festgestellt, dass dieses Verhalten in den Städten als unhöflich wahrgenommen wird.

Gesten werden in Albanien meistens eingesetzt, um das Gesprochene zu unterstützen und die interpersonale Einstellung wiederzugeben. Freunde und Bekannte gestikulieren demnach viel mehr miteinander als unbekannte Menschen, die sich zum ersten Mal begegnen, und dies ist auch an der Körperhaltung des Einzelnen leicht zu erkennen.

2.5 Das Berühren

Das Berühren ist eine Art Wahrnehmung, die durch die Hand, die Finger oder andere Körperteile realisiert wird. Das Berühren stellt eines der wichtigsten Elemente der Kommunikation dar. Während der Kommunikation versucht der Gesprächspartner durch das Berühren Dankbarkeit, Gefühle, Sicherheit und Unterstützung auszudrücken. Das Berühren ist aber nicht immer willkommen und wird sehr häufig nicht akzeptiert. Es gibt Menschen, die es nicht mögen - dadurch können häufig Missverständnisse entstehen. Daher ist es für eine erfolgreiche Kommunikation wichtig, dass man weiß, inwiefern das Berühren erlaubt und wie kontextuell, individuell und kulturgehängt es ist.

Wie auch oben erwähnt, ist ein Körperkontakt (durch das Berühren) nicht immer zulässig. Zum einen hängt das damit zusammen, welche soziale Beziehung und welchen Status der Berührende und der Berührte besitzen. Hier spielen Alter, Geschlecht, Religion und die jeweilige Kulturgehörigkeit eine Rolle.

Traditionell kommt es im Norden Albaniens, wo die Häuser weit entfernt voneinander liegen, sogar bei der ersten Begegnung zur Berührung, die Hände der Gesprächsteilnehmer (auch wenn es mehr als zwei Gesprächspartner sind) werden aufeinander gelegt.

Im Vergleich zu Deutschland ist es in Albanien eine ganz normale Sache, sich bei einem Gespräch zu berühren, da sich Albaner bei einem Gespräch sehr nahe kommen können. Für diese ist es üblich, dass man sich auch unabsichtlich auf der Straße oder während eines Gesprächs anfasst. Oft macht man das, um die Aufmerksamkeit des Gesprächspartners auf sich zu ziehen und ihm gegenüber, die eigene Freundlichkeit zum Ausdruck zu bringen. Es ist auch sehr üblich, jemanden, den man kennt, auf die Schulter oder auf den Oberarm zu klopfen. Das kommt sowohl nach einer Begrüßung mit den beiden Händen, wenn man die Hand des anderen erfasst, als auch am Anfang einer Begrüßung als Zeichen einer guten freundschaftlichen Beziehung vor. Heutzutage ist dies sowohl unter Männern als

auch unter Frauen häufiger. Unter deutschen Männern ist es beispielsweise neben anderen Begrüßungsvarianten innerfamiliär üblich, sich die rechte Hand zu geben, während die linke Hand auf die Schultern des Gegenübers gelegt wird. Im Gegensatz zum deutschen Verhalten gilt in Albanien das Klopfen auf die Schulter oder auf den Oberarm nicht als Andeutung einer Umarmung.

Albanien zählt zu den „körperkontaktreicher“ Kulturen, obwohl es hier auch unerwünschte Berührungen gibt, die durch den Status, die Religion und die Sitten der Gesprächspartner bedingt werden, beispielsweise bei der Begegnung von Männern mit muslimischen Frauen. Es ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass in Albanien 50 Jahre lang keine freie Religionsausübung möglich war. Erst nach der Wende und der Wiedereröffnung der religiösen Einrichtungen traten einige Elemente zur Reduzierung der nonverbalen Kommunikation auf, was selbstverständlich auf eine kleine gesellschaftliche Gruppe, so z. B. die kopftuchtragenden Frauen muslimischen Glaubens, zutrifft.

2.6 Das Aussehen

Die äußere Erscheinung hat eine mächtige Wirkung. Sie zeigt, wie man sich selbst sieht und wie man sich gegenüber anderen verhält. Das Körperbild kann oft auch manipuliert werden, um attraktiver, aggressiver, „heiliger“ oder sonst wie zu gelten. Dabei spielen verschiedene Aspekte der äußeren Erscheinung eine große Rolle. Kleidung ist nicht nur dazu da, um vor Kälte und Regen zu schützen, sondern auch um etwas über den Menschen, seine Persönlichkeit, seinen Status, seine interpersonalen Einstellungen und Gruppenzugehörigkeit auszudrücken.

Jeden Tag entscheiden wir bewusst oder unbewusst darüber, wie wir durch unsere äußere Erscheinung wirken wollen: Indem wir uns schminken, ein Kleid oder eine Hose anziehen, durch die Wahl der Farbe des Kleidungsstücks und den Schmuck, den wir anlegen. Jede Gesellschaft hat einen eigenen Kleidungs-Code. Vor einem offiziellen Termin machen wir uns Gedanken darüber, was wir anziehen. Wir wissen, wie wir Trauer durch unsere Kleidung zeigen oder wie wir durch ausgefallenen Schmuck im Freundeskreis beeindrucken können. Auch wer sich nicht nach den gängigen Kleidernormen richten will, vermittelt dadurch eine deutliche Botschaft. Die Kleidungs-Codices unterscheiden sich in den verschiedenen Kulturen stark voneinander, und oft wird diese Unterscheidung durch das politische System eines Landes bedingt.

Das heutige Aussehen der Albaner hängt sehr eng mit der Geschichte und der Entwicklung des Landes, ja mit den 50 Jahren Diktatur zusammen. Vor der Wende war das kleine Land Albanien isoliert und das Motto der Zeit lautete: Das Land sollte man mit den eigenen Kräften aufbauen, ohne Hilfe der Ausländer. In diesem Zusammenhang war es allen Albanern egal, was sie waren, sie sollten ihr Gleichsein in allen Lebensaspekten zum Ausdruck bringen. Das lässt sich durch eine Redewendung dieser Zeit „Të ngrënët sipas qejfit, veshja sipas shokut“ („Man isst nach eigenem Wunsch, man kleidet sich nach dem Wunsch des Freundes“) ausdrücken.

Die Identität sollte nicht über den Weg einer individuell gewählten Mode entwickelt werden, sondern wurde vielmehr staatlicherseits vorgegeben. Aus Sicht der damaligen Regierung hatten die Interessen der Jugend mit den Interessen des Staates und der Partei

prinzipiell deckungsgleich zu sein. Die Uniformierung der Jugend und der ganzen Bevölkerung war zu dieser Zeit Alltag. Die schwarze Schuluniform und der rote Schal waren die Uniform der Jugend und sie sollten die gewünschte Identität stiften. In der Zeit der Diktatur wurden Jugendliche mit langen Haaren zwangswise zum Friseur geschleppt. In Jeans und T-Shirt bekleidet zum Unterricht zu erscheinen war ein Tabu und wurde in der Zeit als „Shfajje e huaj imperialiste“ („eine fremde imperialistische Erscheinung“) betrachtet.

Die Anfertigung von Kleidung unterlag den Zwängen des sozialistischen Wirtschaftssystems. Es fehlte an Geld für hochwertige Stoffe und selbst Nähle, Verzierungen und Knöpfe mussten häufig eingespart werden. Das ging natürlich zu Lasten der Mode. Wenn ein Ausländer durch die Stadt lief, egal was er angezogen hatte, wusste man sofort, dass es sich um einen Ausländer handeln musste. Während die Kleidung der Fremden bei den Albanern begehrt war, galt die eigene Kleidung als billig und altmodisch. Die dominierende Kleidungsfarbe war die dunkle Farbe. Bunte oder weiße Kleidung schien generell ein Fremdenstereotyp zu sein.

Erst nach der Wende durfte jeder Albaner sein eigenes Erscheinungsbild gestalten, was oft zu einer Übertreibung der Nachahmung westlicher Werbung führte. Die Deutschen und Ausländer anderer Nationalitäten, die die albanische Realität nach der Wende erlebt haben, waren oft erstaunt über das auffällige Makeup und die bauchfreie Bekleidung der Frauen in Büros.

In Albanien ist es heute üblich, dass sich Frauen jeden Tag schick anziehen sowie mehr auf ihr Aussehen achten und dies beispielsweise auch bei Treffen unter Freunden. Letzteres erscheint in Deutschland weniger obligatorisch, möglicherweise ein Grund, warum die Kleidung deutscher Frauen zumindest bei Albanern den Eindruck erweckt, bequemer zu sein. Auf Ausländer wirken Bilder des albanischen Alltags, wenn Schülerinnen, Studentinnen und Frauen in hohen Absätzen und mit schicken Kleidern und übertriebenem Schmuck auf die Straße gehen, ungewöhnlich. Albaner legen heutzutage sehr viel Wert auf ihr Aussehen und achten verstärkt darauf. Ein Mensch wird in Albanien auch meistens anhand der Kleidung, die er anhat, beurteilt.

2.7 Die paraverbale Ebene

Die paraverbale Ebene umfasst Aspekte, die mit der Stimme zu tun haben. Dazu gehören zwei grundlegende Elemente: Erstens, wie wir uns ausdrücken, nach Stimmlage, Geschwindigkeit, Lautstärke, Intonation, Sprachmelodie, Tonhöhe, Pausen und Akzenten und zweitens durch nonverbale Geräusche wie: Lachen, Schnarchen, Murmeln usw.

In der schriftlichen Kommunikation bezieht sich die paraverbale Ebene lediglich auf die Interpunktions-, Typographie und Schreibweise.

Die paraverbale Kommunikation ist beispielsweise bei einem Telefongespräch oder beim Radio besonders bedeutsam, da in diesen Fällen nur die Stimme wahrgenommen wird. Durch vokale Signale werden Einstellungen, Emotionen, Persönlichkeits- und äußerliche Eigenschaften des Kommunikators übermittelt.

Durch die intensivere Begegnung der Albaner mit europäischen Bürgern ist die Tatsache, dass der Tonfall der meisten Albaner lauter ist, weithin bekannt: Die Albaner sind nämlich auf der Straße lauter, am Telefon lauter, beim Gespräch lauter, etc. Da Albaner sich

in der Regel laut miteinander unterhalten, wird dieses Verhalten von den Ausländern oft als eine Auseinandersetzung wahrgenommen. Das ist aber nur ein Kommunikationsverhalten, das durch das Temperament der Albaner und deren Lebensumstände bedingt ist.

All das, was ich hier kurz beschrieben und erläutert habe, muss bedacht werden, wenn es um das nonverbale Verhalten der Albaner geht. Dies allein macht selbstverständlich keine Kommunikation besser, es macht vielmehr ein besseres Miteinander-Verstehen möglich.

Literaturverzeichnis

- Argyle, Michael: Körpersprache und Kommunikation - Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation. Paderborn 2005.
- Erl, Astrid/Marion Gymnich: Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart 2007.
- Fast, Julius: Body Language. Revised and Updated. New York 2002.
- Goffman, Erwin: Verhalten in sozialen Situationen. Gütersloh 1971.
- Hall, Edwardt: Die Sprache des Raumes. Düsseldorf 1976.
- Wahrlich, Heide: Die wortlose Sprache im Kulturkontakt, Referat auf der IAKM-Studiwoche, 2002
<http://www.nibis.de/~iakm/Materialen/wahrlich.pdf> (Stand: 11.12.2018).

Naim Kryeziu (Prishtina/Prishtinë)

Heinrich Heine in der albanischen Literatur und Kultur



Heinrich Heine (1797 - 1856)

Heinrich Heine (1797–1856) gilt weithin als einer der bedeutendsten deutschen Dichter. Seine poetischen Werke wurden in die Sprachen aller Kulturvölker und in zahlreiche Dialekte dieser Sprachen übersetzt. Die Bilder seiner Fantasie, vor allem die Loreley – eine Legende, die er nicht wirklich entdeckt, sondern bekannt gemacht hat – sind auf allen Kontinenten bekannt. Heinrich Heine hat über das Leiden unter der Liebe als universelles Phänomen gesungen, und seine Kritik an Ausbeutung, Engstirnigkeit und Intoleranz ist auch heute noch sehr aktuell. Das Werk Heines und insbesondere seine Lyrik hat viele albanische Schriftsteller inspiriert sowie großen Einfluss auf die Entwicklung der albanischen Literatur ausgeübt. Die Werke von Heinrich Heine wurden von bedeutendsten Dichtern und Übersetzern ins Albanische wiedergegeben.

Nach bibliographischen Angaben stammen die ersten Übersetzungen der Werke des berühmten deutschen Dichters Heinrich Heine ins Albanische aus der Zeit vom Anfang des 20. Jahrhunderts. Der erste Übersetzer der Werke bzw. der Gedichte von Heinrich Heine in die albanische Sprache war Faik Konica (1875–1942). Weitere bekannte Namen wie Hile Mosi, Lazër Shantoja, Noli und viele mehr widmeten sich fortan ebenfalls der Übersetzung von Heines Werken in Albanische. Im Folgenden werden die Übersetzungen anhand einiger Beispiele veranschaulicht, die wesentlichen albanischen Übersetzer von Heines Werken,

die zumeist auch eigenständige Autoren waren, gewürdigt und schlussendlich der Einfluss und der Standpunkt von Heinrich Heines Werken in Albanien erörtert und herausgehoben.

I. Die ersten Übersetzungen der Gedichte von Heinrich Heine durch Faik Konica

Der Publizist und Dichter Faik Konica war auch Politiker und Diplomat. Konica hatte das gleiche Schicksal wie Heine. Er lebte lange Zeit als Emigrant in Österreich, Frankreich, Brüssel, in der Schweiz und später auch als Diplomat in den USA. So wie Heine auch Konica war intensiv in der Publizistik tätig. Konica verfasste Artikel über Albanien für französische Zeitungen – somit war er eine Kulturbrücke zwischen Albanien und Westeuropa, so wie Heine zwischen Frankreich und Deutschland. Da beide Dichter außerhalb des Vaterlands lebten, hatten sie vieles gemeinsam, wie z. B.: Sehnsucht nach der Heimat, Schmerz der dichterischen Seele, Kritik der gesellschaftlichen Umstände, Drang nach Freiheit, usw. In der Zeitschrift „Albania“, Nr. 1, 1902, erschienen drei von Faik Konica übertragene Gedichte Heines: „Nachtgedanken“ aus den „Zeitgedichten“, „Aus meinen großen Schmerzen“ aus dem „Lyrischen Intermezzo“ und „König Harald Harfagar“ aus den „Neuen Gedichten“. Der albanische Übersetzer, Dichter und Publizist, hat diese Gedichte in Prosa wiedergegeben, so wie es zuvor auch viele französische Übersetzer gehandhabt hatten, so übersetzte z. B. Joseph Bédier „Rolands Lied“ in Prosa und Victor Bérard „Odysseus“ von Homer.

Im Folgenden wollen wir nun Teile der bereits genannten Gedichte, aber auch noch weitere, von Heine im Vergleich mit Faik Konicas Übertragung ins Albanische betrachten. Das heißt, es werden „Nachtgedanken“ und „Aus meinen großen Schmerzen“ näher in Augenschein genommen.

I.I „Nachtgedanken“ aus den „Zeitgedichten“, albanisch „Mendime natësore“

Heinrich Heine „Nachtgedanken“	Faik Konicas Übersetzung ins Albanische „Mendime natësore“
(Erste Strophe) Denk ich an Deutschland in der Nacht, Dann bin ich um den Schlaf gebracht, Ich kann nicht mehr die Augen schließen. Und meine heißen Tränen fließen.	Natën, kur më vete mëndia te dheu ku u linda, shpejt më del gjumi; nukë munt më t'i mbyll sytë, e lott' e mia më riedhin të nxehtha.

<p>(Zweite Strophe)</p> <p>Die Jahre kommen und vergehn! Seit ich die Mutter nicht gesehn, Zwölf Jahre sind schon hingegangen; Es wächst mein Sehnen und Verlangen.</p> <p>(Dritte Strophe)</p> <p>Mein Sehnen und Verlangen wächst. Die alte Frau hat mich behext, Ich denke immer an die alte, Die alte Frau, die Gott erhalte!</p> <p>(Vierte Strophe)</p> <p>Die alte Frau hat mich so lieb, Und in den Briefen, die sie schrieb, Seh ich, wie ihre Hand gezittert, Wie tief das Mutterherz erschüttert.¹</p>	<p>Viet të vijn' e shkojnë! Që kur s'kam parë nënën, dymbëdhjetë viet kanë kaluar; dëshira dhe malli po më riten përditë.</p> <p>Dëshira dhe malli po më riten. Plaka e dhëmbshur sikur më ka bërë magji; gjithnjë te plaka e kam mëndien, te plaka e mirë. Perëndia i shtoftë jetën!</p> <p>Plaka e mirë më do aqë, e në letrat që më shkruan, shoh si i dridhet dora, sa fort e turbulluar është zëmëra e nënës.</p>
--	--

Sowohl Heine als auch Konica widmen dieses Gedicht der Sehnsucht nach der Mutter, da beide Dichter lange Zeit im Ausland lebten und die jeweiligen Mütter nicht gesehen hatten.

1.2 „Aus meinen großen Schmerzen“ aus dem „Lyrischen Intermezzo“

Konica hat das zweite Heine-Gedicht aus dem Kapitel „Lyrisches Intermezzo“ mit dem Titel „Und wüßten's die Blumen, die kleinen“ im Albanischen mit dem Titel „Dhëmbje“ – deutsch „Schmerz“ und mit dem Untertitel „Dhe të voglat lule u vyshkën“ – „Und die kleinen Blumen verwelkten“ versehen. Dieses sehen Sie im Folgenden:

<p>Heinrich Heine</p> <p>„Und wüßten's die Blumen, die kleinen“</p>	<p>Die Übersetzung von Faik Konica ins Albanische „Dhëmbje - Dhe të voglat lule u vyshkën“</p>
<p>Und wüßten's die Blumen, die kleinen, Wie tief verwundet mein Herz, Sie würden mit mir weinen, Zu heilen meinen Schmerz.</p>	<p>Dhe sikur lulet e vogla da dinin sa thellë është plagosur zemra ime – do të qanin bashkë me mua që të më shëronin dhëmbjen.</p>

¹ Heine, Heinrich: Sämtliche Gedichte. Stuttgart 2009, S. 424–425.

2 Konica, Faik: Revista „Albania“ [Zeitschrift „Albanien“], Nr. 1. Tirana 1902, S. 2.

<p>Und wüßten's die Nachtigallen, Wie ich so traurig und krank, Sie ließen fröhlich erschallen Erquickenden Gesang.</p>	<p>Dhe sikur bilbilat ta dinin – sa i trishtuar e sa i sëmurë jam – do të tringëllonin me gëzim – këngën ngushëllore.</p>
<p>Und wüßten sie mein Wehe, Die goldnen Sternelein, Sie kämen aus ihrer Höhe, Und sprächen Trost mir ein.</p>	<p>Dhe sikur dhëmbjen time – ta dinin yjzët e artë, – do të vinin nga lartësia e tyre – e do të më flisinin për ngushëllim.</p>
<p>Die alle können's nicht wissen, Nur Eine kennt meinen Schmerz: Sie hat ja selbst zerrissen, Zerrissen mir das Herz.³</p>	<p>Të gjithë ata s'e dine, - veç një e di dhëmbjen time: – Ajo vetë ma grisi – ma grisi zemrën.⁴</p>

Die Gedichte Heines, die der albanische Dichter ins Albanische übertragen hat, enthalten politische Motive sowie Sehnsucht nach der Liebe und Heimat, aber vor allem nach der Mutter. Es ist leicht herauszufinden, warum Faik Konica ausgerechnet diese Gedichte Heines zum Übersetzen ausgewählt hat – er hatte viele Jahre seines Lebens im Ausland (Brüssel, Österreich, Schweiz, Frankreich und in den USA) verbracht – dadurch ist er von Heines Gedichten von Liebe und politischen Motiven sowie von Sehnsucht nach der Heimat und nach der Mutter beeinflusst. Später schrieb er Gedichte mit ähnlichen Motiven über seine Heimat, was weiter unten folgt. Konica hatte sich sehr stark für die Staatsgründung Albaniens engagiert und kritisierte auf satirische bzw. auf literarische Weise sowohl die einheimische als auch deren ausländische Feinde. Genauso wie Konica, hatte Heinrich Heine seine Satire gegen die Machthaber der damaligen Zeit, in der Epoche der Biedermeier und Vormärzliteratur, gerichtet. Auch das zweite Gedicht mit dem Titel „Aus meinen großen Schmerzen“, wählt Konica gezielt zum Übersetzen aus, da er auch selbst von Heimweh und großen Schmerz für das Vaterland getroffen ist. Das andere, hier als erstes dargestellte Gedicht – Heines „Nachtgedanken“ – bleibt dem Leser als ein bewegendes Gedicht in Erinnerung, in dem die zentralen Motive die gegensätzlichen Gefühle Liebe und Sehnsucht oder Schmerz sind, wobei dennoch eines das andere bedingt. Am Schluss des Gedichtes kommt dazu noch die Hoffnung, mit der Heine das Gedicht auch zum Abschluss bringt – und die die Wirkung des Vorangegangen mehr als nur mildert. Auch in Konicas eigenen Werken finden wir solche literarischen Prägungen, Heimweh, Sorge um das Vaterland, politische und satirische Gedichte sowie weitere ähnliche Merkmale wie bei Heinrich Heine.

³ Heine 2009, S. 88-89.

⁴ Konica 1902, S. 2.

1.3 Die Werke Konicas und der Einfluss von Heine auf ihn

In Faik Konicas poetischem Schaffen sind zwei Gedichte mit dem Titel „*Wehklage um die Gefangenschaft der Albaner*“ und „*Ruf oder die Marseillaise der Albaner*“, bei denen in vielen Passagen auffällt, dass der albanische Dichter von zwei Gedichten des deutschen Lyriker Heinrich Heine inspiriert und beeinflusst worden ist, nämlich von „*Die schlesischen Weber*“ und „*Tendenz*“. Aus diesen Gedichten geben wir hier einige Verse an, die den Einfluss und die Inspiration aus den beiden eben genannten Heines Gedichte auf Konica, beweisen:

Heinrich Heine „ <i>Die schlesischen Weber</i> “	Faik Konica „ <i>Wehklage um die Gefangenschaft der Albaner</i> “ / „ <i>Vajtim për robëri të shqiptarëve</i> “
<p>Ein Fluch dem Gotte, zu dem wir gebeten In Winterskälte und Hungersnöten; Wir haben vergebens gehofft und geharrt, Er hat uns geäfft und gefoppt und genarrt</p> <p>-</p> <p style="padding-left: 40px;">Wir weben, wir weben!</p> <p>Ein Fluch dem König, dem König der Reichen, Den unser Elend nicht konnte erweichen, Der den letzten Groschen von uns erpreßt Und uns wie Hunde erschießen lässt -</p> <p style="padding-left: 40px;">Wir weben, wir weben!</p> <p>Ein Fluch dem falschen Vaterlande, Wo nur gedeihen Schmach und Schande, Wo jede Blume früh geknickt, Wo Fäulnis und Moder den Wurm erquickt</p> <p style="padding-left: 40px;">Wir weben, wir weben.⁵</p>	<p>Die Feinde haben euch erniedrigt und geschlagen Und sie haben euch unterdrückt und müde gemacht. Bis sie sich müde und satt geworden sind. Sie haben euch gehobelt und gefangengenommen. Weder Brot noch Unterhosen euch gelassen, ihr arbeitet, sie essen!⁶</p>

⁵ Heine, Heinrich: Sämtliche Gedichte. Stuttgart 1997, S. 458.

⁶ Konica, Faik: Vepra, Vëllimi 1 [Werke, Band 1]. Tirana 2001, S. 70. (Übersetzt von Naim Kryeziu).

Heinrich Heines „Die Tendenz“	Faik Konica „Ruf oder die Marseillaise der Albaner“ / „Kushtrimi ose Marsejeza e shqiptarëve“
Sei nicht mehr die weiche Flöte, Das idyllische Gemüt - Sei des Vaterlands Posaune, Sei Kanone, sei Kartaune, Blase, schmettre, donnre, töte!	Die Kanone donnert, die Gewähre heulen, Wunde, mit Kugel, Tod und Feuer, Trompeten gingen los und tobten, mit deinem Schicksal wird gespielt, albanische Nation! ⁷

2. Weitere Übersetzer von Heinrich Heines Werken

Im Folgenden sollen weitere Personen vorgestellt werden, die sich mit Heinrich Heines Werken beschäftigt und diese ins Albanische übertragen haben. Interessant ist auch, dass gewisse Autoren immer bestimmte Bereiche herausgreifen, wie z. B. Mosi mit der Liebeslyrik und Shantoja mit religiösem Fokus. Dies zeigt wie vielfältig Heines Werke sind.

2.1 Hilë Mosi

Hilë Mosi (1885–1933) ist der zweite albanische Übersetzer, der Heinrich Heines Gedichte im Albanischen wiedergegeben hat. So wie Konica war auch Mosi ein hochrangiger Politiker. Im Jahre 1926 wurde Mosi Außenminister Albaniens und ab 1930 Bildungsminister, wobei er diese Funktion bis zum Ende seines Lebens ausübte. Während seines Studiums im österreichischen Klagenfurt war Mosi stark von der deutschen Romantik beeinflusst worden. Das hat ihn später motiviert, deutsche Gedichte zu übersetzen, wobei er sich vor allem auf Liebeslyrik konzentrierte. Mosi hat in seinem 1915 in Shkodra erschienenen Gedichtband „*Die Blumen der Liebe*“ erste Gedichte von Heine veröffentlicht. Diese übernahm er 1927 auch in einen Band mit dem Titel „*Frühlingsblumen*“, der nicht nur Gedichte von Heinrich Heine, sondern auch von anderen deutschen Dichtern wie Lessing, Goethe, Schiller und Hölderlin enthält. Im Vorwort zu „*Die Blumen von Liebesgedichten*“ steht geschrieben: „Ist die Zeit reif, um in Albanien ein solches Buch mit Liebesgedichten zu veröffentlichen? Oder ist es noch zu früh?“⁸.

Mosi hat die besten Gedichte dieser Art aus der Weltliteratur, vor allem von Goethe, Schiller, Lessing, Heine, aber auch von anderen bekannten Autoren, übersetzt. Er gehört zu den ersten albanischen Dichtern des zwanzigsten Jahrhunderts, die Lyrik mit Liebesmotiven veröffentlichten. In den Jahren 1900 bis 1925 wirkte Mosi als Dichter von patrioti-

7 Heine 1997, S. 414.

8 Konica 2001, S. 7. (Übersetzt von Naim Kryeziu).

9 Kryeziu, Naim: Die Heine-Rezeption im albanischen Sprachgebiet (Albanien und Kosovo). In: Kruse, Joseph A./Sabine Brenner-Wilczek (Hgg.): Heine Jahrbuch 2010. Stuttgart 2010, S. 201–207, hier S. 201–202.

schen Dichtungen und Liebesgedichte, die vor allem in Zeitschriften und Gedichtbänden veröffentlicht wurden. Sein 1916 veröffentlichter Gedichtband „*Lotët e dashtnies*“ („Tränen der Liebe“) enthielt Liebesgedichte. Mosi war neben Andon Zako Çajupi und Asdre-ni (Aleksandër Stavre Drenova) einer der ersten Dichter, der Liebeslyrik auf Albanisch schrieb, was Anfang des 20. Jahrhunderts für die albanische Öffentlichkeit unerhört war. Die zweite Auflage seines Gedichtbandes erschien daher unter dem diskreteren Titel „*Lule prendvere*“ („Frühlingsblumen“) - in diese Auflage nahm Mosi auch einige Übersetzungen von Liebesgedichten ausländischer Autoren auf, um aufzuzeigen, dass es sich dabei um eine respektierte literarische Gattung handelt.

Nachfolgend wird ein Liebesgedicht Heines bzw. eine Strophe aus dem Band „*Die Heimkehr*“ wiedergegeben, das von Hilë Mosi ins Albanische übersetzt wurde:

Heinrich Heines <i>„Die Heimkehr“, Strophe XLIX</i>	Die Übersetzung von Hilë Mosi ins Albanische <i>„Kthimi në atdhe“</i>
Wenn ich auf dem Lager liege, In Nacht und Kissen gehüllt, So schwebt mir vor ein süßes, Anmutig liebes Bild. ¹⁰	Kur shkoj e bie me fjetun, nëgjum' t'natës, n'qetsi, përparrë meje duket një ftyr' plotdashuni! ¹¹

Hier handelt es sich um ein Bild der kreativen Fantasie, also haben wir es mit einer Vorstellung von einer begehrenswerten, traumhaften und lieblich aussehenden Kreatur zu tun. Hilë Mosi war überzeugt, dass die Veröffentlichung der übersetzten erotischen Gedichte der albanischen Literatur eine neue Dimension eröffnen und ihr zusätzliche Impulse verleihen würde. Mit diesen Veröffentlichungen der Übersetzungen von Liebesgedichten der ausländischen Schriftsteller wollte Mosi aufzuzeigen, dass es sich hier um eine respektierte literarische Gattung handelt.

2.2 Lazër Shantoja

Lazër Shantoja (1891-1945) zählt zu den bedeutendsten Schriftstellern der albanischen Literatur. Er war ein römisch-katholischer Priester, der im atheistischen Albanien des Enver-Hoxha-Regimes aufgrund seines Glaubens verhaftet, gefoltert und am 5. März 1945 von Kommunisten exekutiert wurde. Um eine andere Facette von Heines Werk ging es Lazër Shantoja, als er in der Zeitschrift, Nummer 5, Jg. 1915, S. 4-5, „*Lajmtar i Zemrëss'Jezu Krishtit*“ („Verkünder des Herzens Jesu Christ“) eine Übersetzung von Heines Gedicht „*Wallfahrt nach Kevlaar*“ veröffentlichte und seine Arbeit der Mutter Gottes widmete. Die Gedichte,

¹⁰ Heine 2009, S. 143.

¹¹ Mosi, Hilë: Vepra 2, Lule prendvere, Shqipprime, prozë dhe publicistikë, Rilindja, Redaksia e botimeve [Werke 2, Frühlingsblumen, Übersetzungen, Prosa und Publizistik]. Prishtinë 1989, S. 204.

die Lazër Shantoja von Heines Werken übersetzt hatte, sind Gedichte, die überwiegend von religiösen Motiven geprägt sind und die er sich gezielt herausgesucht hat. Im Folgenden betrachten wir das oben genannte Gedicht und seine albanische Entsprechung:

Heinrich Heine <i>„Die Wallfahrt nach Kevlaar“</i>	Die Übersetzung von L. Shantoja ins Albanische <i>„Pelegrinazh në Kalvar“</i>
(Teil I - Erste Strophe) Am Fenster stand die Mutter, Im Bette lag der Sohn. »Willst du nicht aufstehen, Wilhelm, Zu schauen die Prozession«-	Nana n'dritare rrite, në shtrat ish djali shtrue: "Me pa mun proçesionin, Wilhelm, a don m'u çue?"
(Teil III – Erste Strophe) Der kranke Sohn und die Mutter, Die schliefen im Kämmerlein; Da kam die Mutter Gottes Ganz leise geschritten herein.	N'odë t'vigël i muer gjumi Nanën e t'ligun djalë; kur qe se brenda Zoja hini kadalëkadalë.

Dem albanischen Übersetzer ist es sowohl grammatisch als auch poetisch sehr gut gelungen, diese Dichtung ins Albanische wiederzugeben.

2.3 Fan Noli

Fan Noli (1882-1965) war ein hochrangiger Kleriker und Staatsmann sowie Dichter, Übersetzer und Historiker. Er hat einen besonderen Beitrag hinsichtlich der Übersetzungen geleistet - insbesondere mit seiner Nähe zu Fremdsprachen hat er die albanische Sprache verfeinert und eleganter gestaltet und ist v. a. auch durch Erfahrung mit anderen Autoren, wie Cervantes und Shakespeare, geprägt. Noli hat sich auch mit Heinrich Heine auseinandergesetzt, was sich in seinem poetischen Schaffen vor allem auf seine politische Lyrik ausgewirkt hat. Der Einfluss von Heine-Gedichten wie „*Die Tendenz*“, „*Die schlesischen Weber*“ oder „*An die Jungen*“ ist in vielen seiner Werke zu spüren, zum Beispiel in den Versen von „*Renn, o Marathoner*“, „*Am Ufer der Flüsse*“, „*Marsch des Barabajt*“ und „*Christus mit der Peitsche*“.¹⁴

Noli hat folgende Gedichte von Heine übersetzt: „*Die Grenadiere*“ (1963), „*Die Tendenz*“

¹² Heine 2009, S. 175.

¹³ Shantoja, Lazër: Poezi e lirkut gjerman Hajnrih Hajne [Gedicht des deutschen Lyrikers Heinrich Heine]. In: Lajmëtarë i Zemrës s'Jezu Krishtit [Zeitschrift „Ansager des Herzen von Jesu Christus“], Shkodër 1915, Nr. 15, S. 4-5.

¹⁴ Vgl. Kryeziu, Naim: Der Einfluss Heinrich Heines auf die albanische Lyrik. In: Brenner-Wilczek, Sabine (Hg.): Heine Jahrbuch 2016. Stuttgart 2016, S. 187-190.

(1963), „*Die schlesischen Weber*“ (1962) und „*An die Jungen*“ (1963). An dieser Stelle folgt ein Beispiel von Nolis Übersetzung des Heine-Gedichtes „*Die Grenadiere*“.

Heinrich Heine <i>„Die Grenadiere“</i>	Die Übersetzung von Fan Nolis ins Albanische <i>„Granatierët“</i>
(Zweite Strophe) Da hörten sie beide die traurige Mär: Dass Frankreich verloren gegangen, Besiegt und zerschlagen das tapfere Heer, – Und der Kaiser, der Kaiser gefangen.	Dëgjuan lajmën që u pikoi në xhan: që Franca ish e humbur plotësisht, q'asqer'i math ish mundur mor aman dhe mbreti or mbreti na u zu jesir.
(Letzte Strophe) Dann reitet mein Kaiser wohl über mein Grab, Viel Schwerter klinnen und blitzen; Dann steig' ich gewaffnet hervor aus dem Grab, Den Kaiser, den Kaiser zu schützen.	Ahere Mbreti më kalon mi varrin, këllëçet vetëtijn' edhe kërcasin; dhe un'i armatosur dal nga varri dhe Mbretin' or Mbretin' e mproj të mos ma ngasin.

Einflüsse von Heinrich Heine haben wir auch im poetischen Schaffen von Fan Noli bemerkt, aber in diesem Fall sind es Teil-, direkte- und indirekte Auswirkungen und überwiegend welche, die mit politischen Motiven, besonders mit der Entlarvung der Unterdrückung und Ausbeutung sowie mit der Sympathie dieser beiden Dichtern für das eigene Volk, das unter gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten leidet, zu tun haben. Solche Auswirkungen bei Noli sehen wir in verschiedenen Versen seiner Gedichte, wie zum Beispiel, „*Renn, or Marathoner*“, „*Auf Seite der Flüsse*“, „*Marsch des Barabajt*“ und „*Der Christ mit Peitsche*“. Es handelt sich dabei also um Gedichte, die uns an Motive und Verse aus den Gedichten Heines erinnern, wie zum Beispiel „*An die Jungen*“, „*Tendenz*“, und „*Die schlesischen Weber*“. In Bezug auf die Auswirkungen des deutschen Dichters Heinrich Heine auf das poetische Schaffen des hervorragenden albanischen Dichters und Übersetzers Fan Noli, schildern wir wie folgt einige Beispiele:

¹⁵ Heine 2009, S. 50f.

¹⁶ Noli, Fan S.: Vepra, Vëllimi I [Werke, 1. Band]. Tirana 2003, S. 146.

Heinrich Heine „An die Jungen“	Fan Noli „Renn, o Marathoner!“ / „Rent, or Marathonomak!“
Lass dich nicht kirren, lass dich nicht wirren Durch goldne Äpfel in deinem Lauf! Die Schwerter klirren, die Pfeile schwirren, Doch halten sie nicht den Helden auf. ¹⁷	Mütter, Schwestern, Braut kamen raus, erhoben Armen um dich zu stoppen. Nein, sie sind nicht nur Najaden, Zauberinnen und Dryaden. ¹⁸

Heinrich Heine „Die schlesischen Weber“	Fan Noli „Marsch des Barabajt“ / „Marshi i Barabajt“
Ein Fluch dem Gotte, zu dem wir gebeten In Winterskälte und Hungersnöten; Wir haben vergebens gehofft und geharrt, Er hat uns geäfft und gefoppt und genarrt Wie weben, wir weben. ¹⁹	Verräter, du hast uns zerstört, du hast uns heimatslos gemacht, du hast uns entwurzelt, abgeäst, und uns jeden Glauben zerrüttet, Du hast uns Armut, Gemeinheit, Gefangenschaft gegeben, Vagabund, Wolf und Schwein: Hasanna, Barabba! ²⁰

¹⁷ Heine 1997, S. 582.

¹⁸ Noli 2003, S. 69. (Übersetzt von Naim Kryeziu).

¹⁹ Heine 1997, S. 459.

²⁰ Noli 2001, S. 54. (Übersetzt von Naim Kryeziu).

<p>Heinrich Heines <i>„Die schlesischen Weber“</i></p> <p>Ein Fluch dem falschem Vaterlande, Wo nur gedeihen Schmach und Schande, Wo jede Blume früh geknickt, Wo Fäulnis und Moder den Wurm erquickt – Wir weben, wir weben.²¹</p>	<p>Fan Noli <i>„Der Christ mit der Peitsche“</i> <i>/ „Krishti me kamçikun“</i></p> <p>und Verfälschen die Kanons, nehmen in der Hand, und strahlen in der Kirche und mit Krone auf dem Thron. Das arme Volk wird für sie beschädigt und getötet und so wachsen die blutrüstigen Parasiten.²²</p>
--	---

<p>Heinrich Heines <i>„Die Tendenz“</i></p> <p>(Letzte Strophe des Gedichts) Blase, schmettre, donnre, täglich, Bis der letzte Dränger flieht – Singen nur in dieser Richtung, Aber halte deine Dichtung Nur so allgemein als möglich.²³</p>	<p>Fan Noli <i>„Renn, o Marathoner!“ / „Rent, or Marathonomak!“</i></p> <p>Schreiend renn überall ehrenvoll durch Jahrhunderte, weil der Kleine sein Körper ausschreckt und der Unterdrückte den Tyrannen, einzelnen und zusammen. Zusammen, o du Marathoner!²⁴</p>
---	---

2.4 Lasgush Poradeci

Lasgush Poradeci (1899–1987) war einer der bedeutendsten albanischen Dichter. Er hat einige Meisterwerke der Weltliteratur ins Albanische übersetzt, wie die Werke von Puschkin, Lermontov, Majakowskij, Heine, Brecht, Goethe, Hugo, Musser, Byron, Shelley, Burnes, Eminescu und viele andere. Poradeci hat also vor allem auf dem Gebiet der Übersetzung Großes geleistet. Auch in seinem eigenen Schaffen zeigen sich die Einflüsse Heines, was nicht verwunderlich ist, da Poradeci viele seiner Gedichte aus dem „Buch der Lieder“ übersetzt hat. Zudem hat er viele Motive Heines in seinen eigenen Werken aufgenommen, wie etwa die verlorene Jugendliebe, Liebessehnsucht im Exil oder Sterne als Zeichen der Liebe, was im Folgenden gezeigt werden soll.²⁵

Poradeci hat folgende Werke Heines ins Albanische übersetzt: „Buch der Lieder“, „Deutschland. Ein Wintermärchen“ und „Atta Troll. Ein Sommernachtstraum“. Die Motive

²¹ Heine 1997, S. 458–459.

²² Noli 2001, S. 70. (Übersetzt von Naim Kryeziu).

²³ Heine 1997, S. 414.

²⁴ Noli 2001, S. 70. (Übersetzt von Naim Kryeziu).

²⁵ Vgl. Poradeci, Lasgush: Poezi [Gedichte]. Prishtinë 1990, S. 45, 75, 114.

der übersetzten Gedichte Heines werden im Albanischen von Lasgush Poradeci durch „Die verlorene Jugendliebe“, „Sterne als Zeichen der Liebe“, „Liebessehnsucht im Exil“ und „Heimweh“ beschrieben. Im folgenden Beispiel zeigen wir das berühmteste Gedicht Heines „*Die Lore-Ley*“ sowie die Übersetzung von Poradeci ins Albanische:

Heinrich Heine „ <i>Die Lore-Ley</i> “	Die Übersetzung von L. Poradeci ins Albanische „ <i>Lorela</i> “
Ich weiß nicht, was soll es bedeuten, dass ich so traurig bin; ein Märchen aus alten Zeiten, das kommt mir nicht aus dem Sinn.	Nuk di ç'do të thotë kjo vallë, që jam në kaq trishtim; më vjen nér mënd një përrallë, s'më ik prej mendimit tim.
Die Luft ist kühl und es dunkelt, und ruhig fließt der Rhein; der Gipfel des Berges funkelt im Abendsonnenschein.	Bën fresk dhe t'errëtit shtohet, dhe Rini rrjeth paqtor; dhe maj e malit ndriçohet në djellin mbrëmësor.
Die schönste Jungfrau sitzt dort oben wunderbar; ihr goldnes Geschmeide blitzet, sie kämmt ihr goldenes Haar.	Rri lart e mërekulluar m'e bukura virgjër mi dhé, i shkrepi ngurët e çmuar, të artin flok ajo kreh.
Sie kämmt es mit goldenem Kamme und singt ein Lied dabei; das hat eine wundersame, gewaltige Melodei.	E kreh me kërher të artë, Dhe këngën e sa jkéndon; Të tund melodi' e zjarrtë, Në shpirt çuditërisht të lëndon.
Den Schiffer im kleinen Schiffe ergreift es mit wildem Weh; er schaut nicht auf die Felsenriffe, er schaut nur hinauf in die Höh.	Lundrarin në lundrën e letë, një dhëmbj' e egër e përqart; s'i sheh shkëmbënjt' e shkretë, s'i heq ay sytë që lart.
Ich glaube, die Wellen verschlingen am Ende Schiffer und Kahn; und das hat mit ihrem Singen die Lore-Ley getan. ²⁶	Them, valat kan ërrëmbyer Lundrar e lundër pastaj; Dhe këtë e pati kryer Me këngën e vet Lorelei. ²⁷

²⁶ Heine 2009, S. 115–116.

²⁷ Heine, Heinrich: Ata Troli [Atta Troll]. Tirana 1990, S. 110–111.

Im poetischen Schaffen des bekannten albanischen Dichters Lasgush Poradeci finden wir auch Einflüsse des deutschen Lyrikers Heinrich Heine, der zugleich Übersetzer von vielen poetischen Werken der deutschen Lyriker ist. Heine hat wesentlichen Einfluss auf den albanischen Dichter, vor allem bei den Motiven der Liebe. Somit finden wir bei Poradeci fast wie bei dem deutschen Dichter die gleichen Themen, wie: Sehnsucht nach Liebe, Sehnsucht und Liebe für das Leben, leiden für die verlorene Liebe, ewige Liebe, Sehnsucht nach Jugendzeit-Freundin, erster Kuss, Liebesstern, der in der Seele des Dichters funkelt, Sehnsucht des Ausgewanderten für die verlorene Liebe, Schmerz für die verweigerte Liebe, Frohlocken der Liebe, Sehnsucht für die erste Liebe oder für die frühere Liebe, Erneuerung der Liebe, Teufels Wiedererstehung von der Liebe des Mädchens, Traurigkeit, die der Winter bringt, Wehklage der Nachtigall, usw.

Während unserer Forschung haben wir bei Poradeci einige Gedichte gefunden, bei denen wir leicht feststellen können, dass er von Heines Gedichte, die im „*Buch der Lieder*“ verfasst worden sind, die der albanische Dichter übersetzt hat, beeinflusst worden ist. Um diese Einflüsse illustrieren zu können, haben wir drei Gedichte von Poradeci und zwei Gedichte von Heine ausgewählt, die wir hier nicht vollständig anführen werden, sondern nur in Versen oder Passagen, in denen wir einen direkten, indirekten oder zufälligen Einfluss des deutschen Dichters festgestellt haben. Diese sind folgende Gedichte von L. Poradeci: „*Vogel des Himmels*“; „*Wie die Rosenknospe*“; und „*Briefwechsel*“, und die Gedichte von Heinrich Heine: „*Das ist der alte Märchenwald*“; „*Seit die Liebste war entfernt*“.

Heinrich Heine „Das ist der alte Märchenwald“	L. Poradeci „Vogel des Himmels“ / „Zog i qiejve“
<p>Das ist der alte Märchenwald! Es duftet die Lindenblüte! Der wunderbare Mondenglanz Bezaubert mein Gemüte.</p> <p>Ich ging fürbaß, und wie ich ging, Erklang es in der Höhe. Das ist die Nachtigall, sie singt Von Lieb und Liebeswehe.</p> <p>Sie singt von Lieb und Liebesweh, Von Tränen und von Lachen, Sie jubelt so traurig, sie schluchzet so froh, Vergessene Träume erwachen.²⁸</p>	<p>Uraltes Lied des Gedichtes gefiel mir so ganz wenig... ab heute an beginne ich wie der Frühlingsnachtigall zu singen aus dem Ende Selbstmeines werde ich eine neue Sehnsucht singen. Innen im Herde des Paradiesbaums, der mit so Ornament grünt, wenn ich den Nachtigall reinkommend sehe, gleich beginnt unter Lauben zu weinen. Sein Lied ähnelt mir wie das reine eigene Gottes-Lied. Danach beginnt er, ganz nach oben zu führen</p>

	<p>Und er zieht sie immer höher – und höher, bis sein Nacken bricht. Damals spürte ich wie sie mit einer Stimme ohne Ähnlichkeit zitterte, Damals spürte ich wie sie sprach: ich vergebe mich, zu meinem Gott!</p> <p>Du singst, o reiner Vogel, du singst, singst immer, aus deinem Herzen kommt unaufhörlich Weinen des elenden Klanges; du singst mit versteckter Stimme Todesklage und spürst ein Feuer in der Brust: Erde, ah, erneuerte Erde, du betest heute wieder! Dass aus Sehnsucht durch seine Anblicke gebrochen wirst, Genau am Ende deines Herzen wächst verschreckend die Liebe.</p> <p>Dann sengt nach unten und windet sich wie ein toter Schmetterlein. Und so beweinst du unaufhörlich die Schöneinten der Liebe, Aus dem tränenreichenden Augenlid tropft dir ein unglücklicher Tropf.</p> <p>Damals dein Lied löste sich stöhnend aus; Du fängst zu überlegen, und erschallst mit minderjähriger Seele: Was für eine ewige Freude! Was für eine Sehnsucht, was für Wünsche in Rissen eines Krümelchens sprach die Liebe zu dir aus!²⁹</p>
--	--

²⁸ Heine 1997, S. 13.

²⁹ Poradeci 1990, S. 45-46. (Gedicht übersetzt von Naim Kryeziu).

<p>Heinrich Heine „Das ist der alte Märchenwald“</p>	<p>L. Poradeci „Wie die Rosenknospe“ / „Posi burbuq'e trëndaflı“</p>
<p>Ein schönes Weib! Der weiße Blick, Er sprach von wildem Begehrn; Die stummen Lippen wölbten sich Und lächelten stilles Gewähren.</p>	<p>Wie die Rosenknospe, die neben uns blühte, Deine Lippe blühte Kinderlied und in einem Augenblick lächelte;</p>
<p>Die Nachtigall, sie sang so süß – Ich konnt nicht widerstehen – Und als ich küßte das holde Gesicht, Das war's um mich geschehen.</p>	<p>Damals der biegsame Bogen teilte dich in zwei Kerne... und mein süßer Blick soll es geniessen, der nicht satt werden könne.</p>
<p>Lebendig ward das Marmorbild, Der Stein begann zu ächzen – Sie trank meine Küsse lodernde Glut, Mit Dürsten und mit Lechzen.</p>	<p>Jetzt Rosenknospe deiner Lippe hat die Drüse wieder gewachsen... Sie besaß Erdbeersaft und wird rot mit Feuer von Stachelbeeren.</p>
<p>Sie trank mir fast den Odem aus – Und endlich, wollustheischend, Umschlang sie mich, meinen armen Leib Mit den Löwentatzen zerfleischend.</p>	<p>Sie wurde angezündet und kocht, sie wurde verbrannt, sie wurde gebackt. Vergib mich Gewünschte eine dichten Wald und ohne Kamerad.</p>
<p>Entzückende Marter und wonniges Weh! Der Schmerz wie die Lust unermeßlich! Derweilen des Mundes Kuß mich beglückt, Verwunden die Tatzen mich gräßlich.³⁰</p>	<p>Ah, die Liebe beginnt zu schmerzen, ich spüre eine Trauer und Beruhigung. Die verbrennte Lippe überbrüht mich gerade an meiner Brustendung.</p>
	<p>Ohne weh beim Leiden aus deiner Seele zu tun, wenn ich sie einatme, wie Schrecken deines Kisses, in der Selle spüre ich grosse Ängste.³¹</p>

³⁰ Heine Stuttgart 1997, S. 13.

³¹ Poradeci 1990, S. 114. (Gedicht übersetzt von Naim Kryeziu).

<p>Heinrich Heine „Seit die Liebste war entfernt“</p> <p>Seit die Liebste war entfernt, Hatt ich's Lachen ganz verlernt. Schlechten Witz riß mancher Wicht, Aber lachen konnt ich nicht.</p> <p>Seit ich sie verloren hab, Schafft ich auch das Weinen ab; Fast vor Weh das Herz mir bricht, Aber weinen kann ich nicht.</p> <p>Aus meinen großen Schmerzen Mach ich die kleinen Lieder; Die heben ihr klingend Gefieder Und flattern nach ihrem Herzen.</p> <p>Sie fanden den Weg zur Trauten, Doch kommen sie wieder und klagen, Und klagen, und wollen nicht sagen, Was sie im Herzen schauten.³²</p>	<p>L. Poradeci „Briefwechsel“ / „Letërkëmbim“</p> <p>Du weinst von Entfernung, da die Liebe weggegangen ist? Sie ging zu Ende und blieb ohne Schatten, und hat sie uns die Trauer und das Mitleid hinterlassen?</p> <p>Trauer – Mitleid, dass mir meine Gedanken wegnehmen! Trauer – Mitleid, nimmt mir nie das Geheimnis!</p> <p>Und ein Stern, der mir ausgestorben ist, hält mir das nicht auf, auch der Blitz, der zerschlagen hat, hält mich nicht auf, auch die Augen, die weggingen und nicht mehr zurückkamen.</p> <p>Ihr könnt mir nicht stoppen, ah, den wahnsinnigen Schmerz es soll Flamme – Licht – und weiß werden!³³</p>
---	--

2.5 Robert Shvarc

Robert Shvarc (1932-2003) wurde in Sarajewo als Sohn einer Albanerin und eines jüdischen Österreichers geboren. Dieser Meister der albanischen Sprache hat eine große Anzahl von Romanen übersetzt – von Remarque, Feuchtwanger bis Garcia Márquez, aber auch Gedichte von Heine, Goethe, Schiller und Brecht. Mit der Lyrik Heinrich Heines hat er sich besonders intensiv beschäftigt. Er hat diese sehr bewundert und nicht nur viele seiner Gedichte übersetzt, sondern sich auch in seinem eigenen dichterischen Schaffen immer wieder auf Heine bezogen. Das gilt vor allem für seine Liebeslyrik, die erheblich von Heine beeinflusst worden ist und welche viele seiner Motive aufgreift. Diesbezüglich ist in erster Linie sein Gedichtband „Staubige Verse“ zu nennen, in dem sich viele Anlehnungen an Heine finden. „Ein Tannenbaum im Hof des Nationaltheaters“ etwa ist eine direkte Adaption von

³² Heine 1997, S. 95-96.

³³ Poradeci 1990, S. 75. (Übersetzt von Naim Kryeziu).

Heines „Ein Fichtenbaum steht einsam“; „Betrug“ stellt eine Variation von Heines „Vergiftet sind meine Lieder“ dar und „Jetzt singe ich“ ist an „Werdet nur nicht ungeduldig“ angelehnt. Auch „Seit die Liebste war entfernt“ und „Das ist der alte Märchenwald“ hat Shvarc auf sich wirken lassen und so entstanden folgende Gedichte: „Ein Tanne im Hof des Nationaltheaters“; „Jetzt singe ich“ „Betrug“; und „Küss mich“.³⁴

Shvarc hat 1990 auch das Werk „Deutschland. Ein Wintermärchen“ und später auch das berühmteste Gedicht „Die Lore-Ley“ im Albanischen wiedergegeben. Seine Gedichte und die übersetzten Gedichte Heines beinhalten die Motive der Liebeslyrik und politischer Satiren.

Unten geben wir Teilübersetzungen aus Heines Werk „Deutschland. Ein Wintermärchen“ von Robert Shvarc wieder:

<p>Heinrich Heine „Deutschland. Ein Wintermärchen“ CAPUT XII</p> <p>(Dritte Strophe) Das sind die Wölfe, die heulen so wild, Mit ausgehungerten Stimmen. Wie Lichter in der Dunkelheit Die feurigen Augen glimmen.</p> <p>(Vierte Strophe) Sie hörten von meiner Ankunft gewiß, Die Bestien, und mir zur Ehre Illuminierten sie den Wald Und singen sie ihre Chöre.³⁵</p>	<p>Die Übersetzung von Shvarc ins Albanische „Gjermania. Një përrallë dimri“</p> <p>Ah, ishin ujqër të uritur Me ata zëra të pështirë, dhe sytë e zjarrtë u shkëndijonin si thëngjijtë në errësirë!</p> <p>Me siguri e morën vesh që erdha Dhe, pér të më nderuar, e llamburtën pyllin tejendanë, në kor duke kënduar.³⁶</p>
--	---

Direkte Auswirkungen von Heines Werken auf Robert Shvarc sind in folgenden Gedichte zu finden, die er in dem Band mit dem Titel „Staubige Verse“ zusammengefasst hat: „Ein Weihnachtsbaum im Hof des Nationaltheaters“, „Jetzt singe ich“, „Betrug“ und „Küss mich“. Durch den Vergleich der beiden Lyriker haben wir festgestellt, dass in seinen Gedichten Robert Shvarc mehr und weniger von folgenden Gedichten Heinrich Heines, die L. Poradeci in Albanischen übersetzt hat, beeinflusst worden ist: „Ein Tannenbaum bei einer verlassenen Spizie“, „Haben Sie etwas Geduld“, „Giftig sind meine Gedichte“, und „Wenn ich

³⁴ Vgl. Shvarc, Robert: Vargje të pluhurosura [Staubige Verse]. Tirana 2010, S. 85, 113, 122, 188.

³⁵ Heinrich, Heine: Deutschland. Ein Wintermärchen. Herausgegeben von Insel Verlag. Frankfurt a. M./Leipzig 2005, S. 43.

³⁶ Heine, Heinrich: Gjermania. Një përrallë dimri [Deutschland. Ein Wintermärchen]. Übersetzt von Robert Shvarc. Tirana 1990, S. 61.

„deine Augen seh“. Unten wird eine Illustration des Vergleichs dargestellt, um einige Beispiele von Heines Einfluss auf den albanischen Dichter identifizieren zu können:

<p>Heinrich Heine „Ein Fichtenbaum steht einsam“</p> <p>Ein Fichtenbaum steht einsam Im Norden auf kahler Höh. Ihn schläfert; mit weißer Decke Umhüllen ihn Eis und Schnee. Er träumt von einer Palme, Die, fern im Morgenland, Einsam und schweigend trauert Auf brennender Felsenwand.³⁷</p>	<p>Robert Shvarc „Ein Weihnachtsbaum im Hof des Nationaltheaters“ / „Një bredh në oborrin e Teatrit Kombëtar“</p> <p>Du bist ein Tannenbaum geblieben,- irgendwo in frostigem Norden, ein starker Tannenbaum gerade wie die Kerze, träumend ein andres Glück vielleicht die Palme der heissten Orte, vielleicht den mediterranen Himmel.³⁸</p>
--	---

<p>Heinrich Heine „Werdet nur nicht ungeduldig“</p> <p>Werdet nur nicht ungeduldig, Wenn von alten Leidensklängen Manche noch vernehmlich tönen In den neuesten Gesängen. Wartet nur, es wird verhallen Dieses Echo meiner Schmerzen, Und ein neuer Liederfrühling Sprießt aus dem geheilten Herzen.³⁹</p>	<p>Robert Shvarc „Jetzt singe ich“ / „Tani këndoj“</p> <p>Ohne Lied und traurig Ich verbrachte Tage, ja, wieder Jetzt singe ich mit neuer Inbrunst ... Wie die Tränen fliessen, ah, plötzlich, unerwartet und das Lied süßend fließt...und die Sorge schmilzt.⁴⁰</p>
---	--

³⁷ Heine 1997, S. 94.

³⁸ Shvarc 2010, S. 188. (Übersetzt von Naim Kryeziu).

³⁹ Heine 1997, S. 140.

⁴⁰ Shvarc 2010, S. 122. (Übersetzt von Naim Kryeziu).

<p>Heinrich Heine „Vergiftet sind meine Lieder“</p> <p>Vergiftet sind meine Lieder; - Wie könnt es anders sein? Du hast mir ja Gift gegossen Ins blühende Leben hinein.</p> <p>Vergiftet sind meine Lieder; - Wie könnt es anders sein? Ich trage im Herzen viele Schlangen, Und dich, Geliebte mein.⁴¹</p>	<p>Robert Shvarc „Betrug“ / „Mashtrim“</p> <p>Ah, du die Fackel des Verdachtes gnadenlos in den Abgrund meines Herzens geworfen hast schrecklich, Feuer, Galle und Flamme angezündet, und einen ganzen Himmel wie die Hölle geschwärzt hast.</p> <p>Verdacht, Spinnengift - beschmutzt sein Netz wandert in meinem Gehirn jetzt, und ich habe keine Kraft mit Freude zu mögen, ich habe aber Kraft, oh, was für eine Kraft, zu hassen!⁴²</p>
--	---

<p>Heinrich Heine „Wenn ich deine Augen seh“</p> <p>Wenn ich deine Augen seh, So schwindet all mein Leid und Weh; Doch wenn ich küsse deinen Mund, so werd ich ganz und gar gesund.</p> <p>Und nur die Lippen, die sind rot; Bald aber küßt sie bleich den Tod. Erlöschen wird das Himmelslicht, Das aus den frommen Augen bricht.</p>	<p>Robert Shvarc „Küss mich“ / „Puthmē“</p> <p>Küss mich wunderbares Mädchen, küss mich fest mit neuer Leidenschaft, diese vergötterten Augen brennen mich tief in der Brust...</p> <p>Oh, kneif deine Lippen zusammen über meine, Fieber- Auslöserin! wenn du mich liebst so wie dich küss mich und küss mich, bevor du stirbst.</p>
--	---

⁴¹ Heine Stuttgart 1997, S. 37.

⁴² Shvarc 2010, S. 85. (Übersetzt von Naim Kryeziu).

<p>Und wenn in die grosse Flammen fließt, Der Strom von unsren Tränen, Und wenn dich mein Arm gewaltig umschließt- Sterb ich vor Liebessehnern!⁴³</p>	<p>Sterben an Rosenlippen was für eine glückliche Glückseligkeit Zu Grunde gehen, wie der Nachtigall stirbt, Am Blumenrand verbrüht.⁴⁴</p>
--	---

2.6 Jorgo Bllaci

Ähnlich wichtig ist Heine auch für Jorgo Bllaci (1938-2001), der mit eigenen Werken sowie Übersetzungen Puschkins, Turgenjews, Goethes u. a. hervorgetreten ist. Auch er hat Varianten von Heines „Fichtenbaum“ vorgelegt: einerseits „Eine Tanne auf einsamem Gipfel“ und andererseits „Ich ähnle den Fichtenbäumen in den Wäldern“. Sie stehen in seinem Buch „Die Klage der Geige“, in dem sich auch eine Reihe weiterer Heine-Adaptionen findet, etwa „Hochzeit haben wir heute Abend“ – eine Abwandlung von Heines „Das war ein lustig Hochzeitfest“, die diesem bis ins Detail nachempfunden ist, so wie Bllacis „Wie traurig mich die kahle Pappel macht“ an Heines „Warum sind denn die Rosen so blass“ angelehnt ist.⁴⁵ Bllacis Werk und auch die anderen hier dargestellten Beispiele belegen, wie stark Heinrich Heines Lyrik die albanischsprachige Literatur mit geprägt hat und dass sie diese bis in heutige Zeit immer wieder neu inspiriert.

Als eine Darstellung der Auswirkungen Heinrich Heines auf das Schaffen des albanischen Lyrikers, geben wir hier einige Gedichte von Jorgo Bllaci wieder: „Hochzeit haben wir heute Abend“; „Ich ähnle den Fichtenbäumen“ und „Wie traurig mich die kahle Pappel macht?“. Zusätzlich zu diesen Gedichten setzen wir die entsprechenden Gedichte von Heine: „Das war ein lustig Hochzeitfest“; „Ein Tannenbaum an der verlassenen Spitze“ und „Warum sind die Rosen blass“, um die Auswirkungen auf Bllacis Gedichten genauer zu beobachten.

⁴³ Heine 1997, S. 81-82.

⁴⁴ Shvarc 2010, S. 113. (Übersetzt von Naim Kryeziu).

⁴⁵ Bllaci, Jorgo: Kuja e violinës [Die Klage der Geige]. Tirana 2007, S. 27, 105, 147.

Heinrich Heine „Das war ein lustig Hochzeitfest“	Jorgo Bllaci „Hochzeit haben wir heute Abend“ / „Dasmë kemi sonte“
Das war ein lustig Hochzeitfest, Zu Tafel saßen froh die Gäst. Und wie ich nach dem Brautpaar schaut,- Oh weh! mein Liebchen war die Braut.	Die Bäume zittern auf der Straßenseite im Tanz irgendwas heute Abend meine Seele so eine Freude hat!
Das war mein Liebchen wunnesam, Ein fremder Mann war Bräutigam; Dicht hinterm Ehrenstuhl der Braut, Da blieb ich stehn, gab keinen Laut.	Heute Abend haben wir Hochzeit, hast du es nicht mitbekommen? Die Geliebte heiratet, die ganze Welt lacht aus.
Es rauscht Musik, - gar still stand ich; Der Freudenlärm betrübte mich. Die Braut, sie blickt so hochbeglückt, Der Bräutgarn ihre Hände drückt.	Bräutigam, Brüderlein, sprich Trinksprüche aus! Wir verwechselten heute Abend die Plätze.
Der Bräutgarn füllt den Becher sein, Und trinkt daraus, und reicht gar fein Der Braut ihn hin; sie lächelt Dank - Oh weh! mein rotes Blut sie frank. ⁴⁶	Braut, lach, Du Braut, heute Abend, warum weinst doch? Oh, mein Freund und Tischredner lebe und sei froh!
	Füll gut und schön die Gläser und spar nicht! Wenn der Wein ausgeht, dann haben wir mein Blut.
	Da ich auch solange trinken werde, bis ich besoffen bin Den Kummer oder den Verstand, der Teufel weiß, was ich verliere!
	Trinksprüche werden ausgesprochen, das Lied hört nicht auf. Draußen aus Freude, die Straße donnert.
	Stürmisch wackeln und quetschen die Bäume, zusammen tanzend mit meiner Seele. ⁴⁷

<p>Heinrich Heine <i>„Ein Fichtenbaum steht einsam“</i></p> <p>Ein Fichtenbaum steht einsam Im Norden auf kahler Höh. Ihn schläfert; mit weißer Decke Umhüllen ihn Eis und Schnee.</p> <p>Er träumt von einer Palme, Die, fern im Morgenland, Einsam und schweigend trauert Auf brennender Felsenwand.⁴⁸</p>	<p>Jorgo Bllaci <i>„Ich ähnle den Fichtenbäumen“</i> <i>/ „Ngaj me bredhat“</i></p> <p>Ich ähnle den Fichtenbäumen in den Wäldern, die in jeder Jahreszeit grün bleiben, denen auch der wilde Frost nichts antun kann, mit Schnee, Regen und Sturmwind.</p> <p>Ich ähnle den Fichtenbäumen, aber im Winter, schweigend warte ich den Schnee auf den Schultern mein Gedanken bleibt weit weg bei einem Kirschbaum, den der gefrorene Frost nackt findet.⁴⁹</p>
--	---

<p>Heinrich Heine <i>„Warum sind denn die Rosen so blaß“</i></p> <p>Warum sind denn die Rosen so blaß, O sprich, mein Lieb, warum? Warum sind denn im grünen Gras Die blauen Veilchen so stumm?</p> <p>Warum singt denn mit so kläglichem Laut Die Lerche in der Luft? Warum steigt denn aus dem Balsamkraut Hervor ein Leichenduft?</p>	<p>Jorgo Bllaci <i>„Wie traurig mich die kahle Pappel macht“</i> <i>/ „C'po më trishton ky kavak i zhveshur“</i></p> <p>Wie traurig mich die kahle Pappel macht, viele verlassene Neste, verwüstet! der eiskalte Wind weht stets über sie aber damals, auf den laubenvollen Ästen, die Windhauche fröhlich schmeichelten sie um und Vögel-Striche nestelten Krone um sie mit Ammer und Zwitschern ganz lebhaft Aber wie fiel uns damals nicht ein, dass diese fliegenden Sellenscharen</p>
--	---

⁴⁶ Heine 1997, S. 24.

⁴⁷ Bllaci 2007, S. 27. (Übersetzt von Naim Kryeziu).

⁴⁸ Heine, Heinrich: Die schönsten Gedichte. Hrsg. von Annika Krummacher. München 2017, S. 32.

⁴⁹ Bllaci 2007, S. 105. (Übersetzt von Naim Kryeziu).

<p>Warum scheint denn die Sonne auf die Au So kalt und verdrießlich herab? Warum ist denn die Erde so grau Und öde wie ein Grab?</p> <p>Warum bin ich selbst so krank und trüb, Mein liebes Liebchen, sprich? O sprich, mein herzallerliebstes Lieb, Warum verließest du mich?⁵⁰</p>	<p>hier immer das Obdach hatten, auf der Brust dieser Pappel?</p> <p>Warum geschieht es so? Warum muss man doch warten bis die Bäume kahlen, um zu sehen wie viele Neste unter denen hatte?... Ach, von Jahren, eine Reihe „Warum?“ mir werden Zäune gerichtet, denen muss ich Antwort geben, es gelingt mir aber nicht! Und ich fühle mich verlassen, herzensverletzt, wie diese Pappel auf ihrer Wüste.⁵¹</p>
---	--

3. Überblick über die wichtigsten Übersetzer und die weiteren Einflüsse auf diese hinsichtlich ihrer eigenen Werke durch Heine:

1. Faik Konica
2. Hilë Mosi
3. Lazër Shantoja
4. Fan Noli
5. Lasgush Poradeci
6. Rober Shvarc
7. Jorgo Bllaci
8. Petraq Kolevica
9. Klara Kodra
10. Adrian Klos.

4. Heines Haupteinflüsse auf die Entwicklung der albanischen Dichtung sind:

- Liebesgedichte
- Politische Satire
- Heines Einsatz für Menschenrechte
- Kritik der gesellschaftlichen Umstände
- Liebessehnsucht im Exil
- Befreiung der kleinen Völker

⁵⁰ Heine 1997, S. 90.

⁵¹ Bllaci 2007, S. 147. (Übersetzt von Naim Kryeziu).

- Patriotische Lyrik

5. Einige Beispiele der direkten oder indirekten Einflüsse Heines auf die albanische Lyrik:

Andon Zako Çajupi (1866-1930)

Gedichte von:

<u>Heine</u>	<u>Çajupi</u>
„Zwei Brüder“	„Heimat und Liebe“
„Und wüssten's die Blumen“	„Ich verbrenne, ich verblühe“
„Flügeln des Gesangs“	„Garten der Liebe“
„Flügeln des Gesangs“	„Unglückliche Liebe“

Fan Noli (1882-1965)

Gedichte von:

<u>Heine</u>	<u>Noli</u>
„Die Tendenzen“	„Lauft, o Marathoner“
„Die schlesischen Weber“	„Am Ufer der Flüsse“ „Christus mit der Peitsche“
Das Motiv der Gedichte:	Entlarvung von Unterdrückung Gesellschaftliche Ungerechtigkeit

Lasgush Poradeci (1899-1987)

Gedichte von:

<u>Heine</u>	<u>Poradeci</u>
„Buch der Lieder“	„Tanz der Sterne“

„Deutschland. Ein Wintermärchen“	„Der Stern des Herzens“
Das Motiv der Gedichte:	Verlorene Jugendliebe Liebessehnsucht Sehnsucht nach der Heimat

Robert Shvarc (1932-2003)

Gedichte von:

<u>Heine</u>	<u>Shvarc</u>
Das Motiv der Gedichte:	„Ein Fichtenbaum steht einsam“ „Ein Tannenbaum im Hof des Nationaltheaters“ „Jetzt singe ich“
Das Motiv der Gedichte:	Liebeslyrik Sehnsucht nach der Liebe

Jorgo Bllaci (1939-2001)

Gedichte von:

<u>Heine</u>	<u>Noli</u>
„Fichtenbaum steht einsam“	„Eine Tanne auf einsamen Gipfel“
„Das war ein lustig Hochzeitfest“	„Heute Abend haben wir Hochzeit“
„Warum sind denn die Rosen so blaß“	„Wie traurig mich die kahle Pappel macht“
Das Motiv der Gedichte:	Liebeslyrik Heirat seiner Ex-Geliebten Verlorene Liebe

6. Welches vielfältige Echo hat das Werk Heinrich Heines in der albanischen Literatur und Kultur gefunden?

- Heines Werk hat insbesondere die lyrischen Dichter Albaniens inspiriert.
- Heines Werk hat Einfluss auf die Entwicklung der albanischen Literatur ausgeübt.
- Die albanischen Schriftsteller wurden durch die deutsche Romantik beeinflusst (Studium in Österreich: Hilë Mosi (Klagenfurt) und Lasgush Poradeci (Graz)).
- Durch die Veröffentlichung der erotischen Gedichte von Heinrich Heine wurde der albanischen Literatur eine neue Dimension eröffnet und ihr zusätzliche Impulse verliehen. Heines Lyrik, besonders die Liebesgedichte und die Satiren, haben die albanischen Schriftsteller inspiriert, selbst *Liebesgedichte* und *politische Satiren* zu schreiben, das gilt für die Autoren wie Çajupi, Asdreni, Mosi, Noli, Poradeci, Shvarc und Bllaci. Die Literaturgeschichte schätzt heute die Leistung von Hilë Mosi als Initiator der modernen albanischen Liebeslyrik – im Geiste Heines – sehr hoch ein. Von der ursprünglichen Schöpfung Mosis erfährt der poetische Band „*Lotët e dashtnies / Die Tränen der Liebe*“ das größte Interesse, veröffentlicht in Shkodër im Jahr 1916, dem die Einführung eines neuen Genres in der albanischen Literatur zugeschrieben wurde – die Poesie der Liebe. Zusammen mit Andon Zako Çajupin (1866–1930) und Asdreni (1872–1947) war Hilë Mosi einer der ersten Dichter des zwanzigsten Jahrhunderts, der Liebesgedichte veröffentlichten – ein relativ neues Phänomen in der albanischen Literatur.⁵²
- Heines Einsatz gegen die Unterdrückung der kleinen Völker wird in Albanien sehr geschätzt, da Albanien Jahrhunderte lang von den Osmanen besetzt war. Vor allem schätzt das albanische Volk den Einsatz Heines für die Menschenrechte und für die Befreiung der Völker, weswegen er im albanischen Sprachgebiet große Popularität genießt.
- Heines Einsatz für die Freiheit, seine progressiven Ideen, seine Bemühungen, dem konservativen Herrschen ein Ende zu setzen, wurden sehr bewundert.

7. Wie bekannt ist Heinrich Heine in Albanien und Kosovo?

Im Folgenden werden sowohl die Hauptübersetzungen von den besten Übersetzern und Dichtern von Heines Werken als auch Publikationen, die im Verbund mit Heine stehen, aufgelistet, um die Tragweite Heines in Albanien und im Kosovo zu veranschaulichen.

- 1902: Zeitschrift „*Albanien*“ Nr. 1, S. 2. (Faik Konica).
- 1915: Gedichtband mit dem Titel „*Die Blumen der Liebe*“ (Hilë Mosi).

⁵² Elsie, Robert: Historia e letërisë shqipe [Albanische Literaturgeschichte]. Tirana 2006, S. 142.

- 1927: Gedichtband mit dem Titel „*Frühlingsblumen*“ (Hilë Mosi).
- 1915: Zeitschrift „*Lajmtari i Zemrës s'Jezu Krishtit*“ = „Verkündiger Jesu Christi“ Nr. 5 (Lazër Shantoja).
- 1925: Die Zeitung „*Gazeta Korça*“, 11.04.1925, S. 15 (Der Titel: „*Heinrich Heine – aus dem Leben des großen Lyrikers*“), Verfasser: Zeitungsredaktion.
- 1928: Zeitschrift „*Demokratie*“ - Ein umfassender Essay mit dem Titel „*Heinrich Heine*“, Tirana, 28.01.1928, S. 5. (Mihal Zallari, Dichter, Publizist, Übersetzer – studierte in Graz). Er nennt ihn einen „Menschen mit tiefen Gefühlen und einen Verfechter der freien Meinung“.⁵³
- 1930: „*Gazeta Shqipatre*“ (Die „*Albanische Zeitung*“: „*Das Ende Heinrich Heines*“). Es wird über seine Krankheit und die Liebe zu Mathilde berichtet. Tirana, 20.03.1930, S. 17.
- 1936: Die Zeitung „*Vatra*“ = („Heimat“): Titel: „*Heines Leben und Werk in Frankreich*“. Der Akzent liegt hier, neben der Schilderung seiner Krankheit, auf Heines Leben und Werk in Frankreich, und es wird hervorgehoben, wie hoch der Respekt und die Bewunderung waren, die Heine im Kreise der französischen Schriftsteller und Dichter genoss, Tirana, 22.03.1936, S. 14.
- 1945–1990: Nach dem Zweiten Weltkrieg wird in der albanischen Literatur und Kultur das Interesse an Heinrich Heines Leben und Werk größer.
- In der Periode der „Volksrepublik Albanien“ (1945–1990) erschienen zahlreiche Zeitungs- und Zeitschriftenartikel über den deutschen Dichter und sein Werk wurde im großen Stil übersetzt, nicht nur einzelne Gedichte, sondern ganze Bücher, insbesondere das „*Buch der Lieder*“ und „*Deutschland. Ein Wintermärchen*“.
- Die Berichte und Übersetzungen erscheinen meist aus Anlass von Jubiläen seines Geburts- oder Todesjahres (in Albanien und Kosovo, z. B.: zum 100. Todestag, brachte die Zeitung „*Zëri i Popullit*“ / „*Volksstimme*“ am 18. Februar 1956, S. 9, einen Artikel mit dem Titel „*Hajnrih Hajne. Poet i madh, demokrat dhe revolucionar gjerman*“ / „*Heinrich Heine. Der große Dichter, Demokrat und deutsche Revolutionär*“; zum 175. Geburtstag Heines wurden in der Zeitung „*Drita*“ / „*Licht*“ vom 10. Dezember 1972, S. 19, Gedichte von ihm veröffentlicht – u. a. ein Auszug aus „*Deutschland. Ein Wintermärchen*“; in der Zeitschrift „*Ylli*“ / „*Stern*“ vom 12. Dezember 1972, S. 12, veröffentlichte Nexhip Gami, Literaturprofessor an der Universität von Tirana, eine Studie mit dem Titel „*Heinrich Heine*“; in der Zeitschrift „*Nëntori*“ / „*November*“, Nr. 11, S. 2, November 1976, wurden Auszüge aus Heines Deutschland-Schriften „*Zur Geschichte der Religion und Philosophie in Deutschland*“, „*Die romantische Schule*“ veröffentlicht; zum 125. Todesjahr publizierte Vita Vasili in der Zeitschrift „*Drita*“ / „*Licht*“, vom 15. Februar 1981, S. 7, einen Artikel mit dem Titel „*H. Heine – Dichter und Kämpfer*“ ; das Periodikum „*Zëri i Rinise*“ / „*Die Jugendstimme*“ vom 24. Juni 1982, S. 2, brachte zum 185. Geburtsjahr einen Beitrag von Perikli Jorgoni mit dem Titel „*Heinrich Heine. Berühmte Persönlichkeiten der Literatur, Kunst und Weltkultur*“; in der Zeitschrift „*Nëntori*“ / „*November*“

⁵³ Mahal, Zallari: Hajnrih Hajne, In: Gazeta „*Damokracia*“ [Zeitung „*Demokratia*“], Nr. 139, Gjirokastër 28.01.1928, S. 5.

Nr. 3, Jg. 1986, S. 6, veröffentlichte Pertef Kruja einen ausführlichen Essay mit dem Titel „Werke von Heinrich Heine“; der bekannte Übersetzer Robert Shvarc gab am 23. Juni 1990, S. 13, ein Interview in der Zeitschrift „*Drita*“/„*Licht*“ über die Frage: „Warum ich Heinrich Heines ‚Deutschland. Ein Wintermärchen‘ übersetzt habe“; die in Kosovo erscheinende Tageszeitung „*Rilindja*“/„*Wiedergeburt*“ publizierte am 17. Dezember 1997, S. 18, zum 200. Geburtstag des Dichters, einen redaktionellen Artikel mit dem Titel „Heinrich Heine – Dichter und Kämpfer“. In diesem Artikel liegt der Schwerpunkt auf Heines Übertritt zum Protestantismus.

Einen wichtigen Platz nimmt Heinrich Heine fortan auch in Anthologien und in den Lehrplänen der albanischen Universitäten ein. Über Heinrich Heine wird auch an albanischen und kosovarischen Universitäten unterrichtet und sein Werk hat ein vielfältiges Echo in der albanischen Literatur gefunden. In Albanien wie im Kosovo gehört er zweifellos zu den bekanntesten und populärsten ausländischen Schriftstellern überhaupt. Dies zeigt sich nicht allein an der großen Zahl von Übersetzungen seiner poetischen Werke, sondern auch in dem direkten oder indirekten Einfluss, den er auf einzelne Dichter hatte. Viele albanische Lyriker haben sich von Heine inspirieren lassen und sich in ihrem Schaffen auf ihn bezogen. An albanischen Universitäten wird vor allem im Fach Deutsche Literatur – Epoche Romantik, Biedermeier – und Vormärz über Heinrich Heine, in den Übersetzungsfächern sowie in der Textanalyse, unterrichtet.

8. Im albanischen Sprachgebiet genießt Heinrich Heine eine große Popularität.

Aus den oben aufgelisteten Veröffentlichungen, Übersetzungen und Rezensionen wird deutlich, dass Heinrich Heine im albanischen Sprachgebiet eine große Popularität besitzt.

Heinrich Heines Lyrik, besonders die Liebesgedichte und die Satiren, haben den albanischen Schriftsteller inspiriert, selbst Liebesgedichte und politische Satiren zu schreiben, wobei an dieser Stelle Folgende zu nennen wären: Çajupi, Asdreni, Mosi, Poradeci, Shvarc u. a. Seine Lyrik wurde von den besten Schriftstellern und Übersetzern, wie Faik Konica, Hilë Mosi, Lazër Shantoja, Fan Noli, Lasgush Poradeci, Robert Shvarc, Jorgo Bllaci, Petraq Kolevica, Klara Kodra und Adrian Klosi ins Albanische übertragen. Da Albanien Jahrhunderte lang von den Osmanen und Kosovo von Serbien besetzt war, schätzt das albanische Volk den Einsatz Heines für die Menschenrechte und für die Befreiung der kleinen Völker. Im albanischen Sprachgebiet genießt Heinrich Heine nicht zuletzt deswegen große Popularität. Seine progressiven Ideen, seine Bemühungen, dem konservativen Herrschern ein Ende zu setzen, wurden sehr bewundert. Über Heinrich Heine wird auch an den albanischen Universitäten gelehrt, sein Werk spielt in der publizistischen und der intellektuellen Landschaft Albaniens bis heute eine wichtige Rolle.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Bllaci, Jorgo: Kuja e violinës [Die Klage der Geige]. Tirana 2007.
- Heine, Heinrich: Ata Troli [Atta Troll]. Übersetzt von Lasgush Poradeci. Tirana 1959.
- Heinrich, Heine: Deutschland. Ein Wintermärchen. Herausgegeben von Insel Verlag. Frankfurt a. M./Leipzig 2005.
- Heine, Heinrich: Die schönsten Gedichte. Herausgegeben von Annika Krummacher. München 2017.
- Heine, Heinrich: Gjermania. Një përrallë dimri [Deutschland. Ein Wintermärchen]. Übersetzt von Robert Shvarc. Tirana 1990.
- Heine, Heinrich: Sämtliche Gedichte. Stuttgart 2009.
- Konica, Faik: Revista „Albania“ [Zeitschrift „Albanien“]. Tirana 1902.
- Konica, Faik: Vepra, Vëllimi 1 [Werke, Band 1]. Tirana 2001.
- Noli, Fan S.: Vepra, Vëllimi I [Werke, 1. Band]. Tirana 2003.
- N. N.: Poezi nga vepra e Hajnrih Hajnes „Gjermania. Një përrallë dimri“ [Gedichte aus Heinrich Heines Werk „Deutschland. Ein Wintermärchen“]. In: Gazeta „Drita“ [Zeitung „Licht“]. Tirana, 10. Dezember 1972, S. 19.
- Mosi, Hilë: Vepra 2, Lule prendvere, Shqiprime, prozë dhe publicistikë, Rilindja, Redaksia e botimeve [Werke 2, Frühlingsblumen, Übersetzungen, Prosa und Publizistik]. Prishtinë 1989.
- Poradeci, Lasgusch: Poezi [Gedichte]. Prishtinë 1990.
- Shvarc, Robert: Vargje të pluhurosura [Staubige Verse]. Tirana 2010.
- Shantoja, Lazër: Poezi e lirkut gjerman Hajnrih Hajne [Gedicht des deutschen Lyrikers Heinrich Heine]. In: Lajmëtari i Zemrës s'Jeu Krishtit [Zeitschrift „Ansager des Herzen von Jesu Christus“], Shkodër 1915, Nr. 15, S. 4-5.

Sekundärliteratur

- Elsie, Robert: Historia e letërisë shqipe [Albanische Literaturgeschichte]. Tirana 2006, S. 142.
- Jorgoni, Perikli: Hajnrih Hajne. Personalitet i njohur i letërsisë, i artit dhe i kulturës botërore [Heinrich Heine. Berühmte Persönlichkeit der Literatur, Kunst und Weltkultur]. In: Periodikum „Zëri i Rinisë“ [Periodikum „Die Jugendstimme“], Tirana, 24. Juni 1982, S. 2.
- Kryeziu, Naim: Die Heine-Rezeption im albanischen Sprachgebiet (Albanien und Kosovo). In: Kruse, Joseph A./Sabine Brenner-Wilczek (Hgg.): Heine Jahrbuch 2010. Stuttgart 2010, S. 201-207.
- Kryeziu, Naim: Der Einfluss Heinrich Heines auf die albanische Lyrik. In: Brenner-Wilczek, Sabine (Hg.): Heine Jahrbuch 2016. Stuttgart 2016, S. 187-190.
- Kryeziu, Naim: Hajnrih Hajne – Poet i lirisë dhe i dashurisë [Heinrich Heine - Dichter

- der Freiheit und der Liebe]. Prishtinë 2012.
- „Letërsia e huaj për klasën e pestë të shkollave të mesme“, hartuar nga Ministeria e Arsimit. [Auslandsliteratur für die vierte und fünfte Klasse der Mittelstufe, bearbeitet vom Ministerium für Bildung]. Tirana 1953.
- Mahal, Zallari: Hajnrih Hajne. In: *Gazeta „Damokraca“* [Zeitung „Demokratia“], Nr. 139, Gjirokastër 28.01.1928, S. 5.
- N. N.: Hajnrih Hajne. Poet i madh, demokrat dhe revolucionar gjerman [Heinrich Heine. Der große Dichter, Demokrat und deutsche Revolutonär]. In: *Gazeta „Zëri i Popullit“* [Die Zeitung „Volksstimme“], Tirana, 18. Februar 1956, S. 9.
- Vasili, Vita: H. Hajne – Poet dhe luftëtar [H. Heine – Dichter und Kämpfer]. In: *Gazeta „Drita“* [Zeitung „Licht“], Tirana, 15. Februar 1981, S. 7.

Naser Mrasori (Prishtina)

Das Echo der Übersetzung von Stefan Zweigs literarischem Werk ins Albanische (1939–2004)

Das Echo der Übersetzung von Stefan Zweigs literarischem Werk ins Albanische ist ein Thema, das nicht nur interessant, sondern auch aktuell ist. Wir sagen, es ist ein interessantes Thema, weil bisher keine umfassenden Untersuchungen durchgeführt worden sind. Wir sagen das, weil Stefan Zweig einer der populärsten und beliebtesten ausländischen Autoren für den heutigen albanischen Leser ist.

Die Übersetzung seines literarischen Werks in die albanische Sprache begann im Jahr 1939 und gelegentlich wurden einige Werke von verschiedenen Übersetzern neu veröffentlicht oder wiedergegeben. Als ein sehr talentierter Autor mit einer enormen Vielfalt an Themen, Ideen, Gattungen und Formen werden Stefan Zweigs Werke nicht nur im deutschsprachigen Raum gelesen, sondern auch in anderen Teilen Europas und der Welt. Ins Albanische wurden eine Vielzahl seiner künstlerischen, historischen Essays sowie literarischen Werke und Biographien übersetzt, und zwar nicht nur aus dem Deutschen, sondern auch aus dem Französischen, Russischen, Italienischen. Zweigs Werk wurde im Albanischen von mehr als 30 bekannten albanischen Übersetzern wiedergegeben, so von Robert Shvarc, Aristidh Ristani, Vedat Kokona, Jorgji Doskani, Klio Evangjeli, Viron Koka, Gjergj Zheji, Adrian Klosi, Enver Fico, usw. Genau die Übersetzungen, Veröffentlichungen, Verbreitungen, das Lesen und Echo seiner Arbeit veranlassten uns, das Thema „Rezeption des Werks Stefan Zweigs im albanischen Sprachraum“ zu behandeln. Bei der Erforschung seiner Anwesenheit, Popularität, Mission, seines Schicksals, Erfolgs, Echos, Einflusses auf das kulturelle Wachstum, des ästhetischen, ethischen, menschlichen und künstlerischen Geschmacks seiner Arbeit haben wir feststellen können, dass Stefan Zweig den albanischen Leser nicht nur mit den Attributen verführt, sondern er auch eine ganze Reihe von Werten, Botschaften, Bestrebungen und Idealen vermittelt, die das Fundament der europäischen Zivilisation verkörpern.¹

¹ Vgl. Mrasori, Naser: Kur Stefan Cvajgu na flet shqip, Botimet „Rozafa“ [Wenn Stefan Zweig albanisch zu uns spricht]. Prishtina 2008, S. 7–8.

I. Die ersten Übersetzungen des Werkes Stefan Zweigs ins Albanische

Gemäß unseren Forschungen sind die ersten Übersetzungen der Werke Zweigs wie folgt:

- „Die Gouvernante“ = „Dashuria e Guvernantes dhe dy vogëlushet“ (Übersetzung: anonym), Veröffentlichung im Jahre 1939 von Gazeta Korça; die Übersetzung wurde in kurzen Fragmenten veröffentlicht.
- „Brief einer Unbekannten“ = „Letra e njëtëpanjohure“ (Übersetzung: anonym), Veröffentlichung im März 1939 als kurze Fragmente.
- Im Jahre 1942-43 wegen der kommunistischen Zensur im damaligen Albanien wurden nur einige Fragmente aus dem Werk „24- Stunden aus dem Leben einer Frau“, auf Albanisch „24 orë nga jeta e një gruaje“, übersetzt von Enver Fico, veröffentlicht. Erst im Jahre 1958 und im Jahre 1962 wurde das Werk vollständig veröffentlicht.
- Im Jahre 1962 wurde eine Novellensammlung mit folgenden Texten veröffentlicht: „Die Gouvernante“, „Brennendes Geheimnis“, „Angst“, „Leporela“, „Buchmendel“, „Schachnovelle“, „Die unsichtbare Sammlung“ und „Die Mondscheingasse“ (Übersetzung: Mahmut Berbatdhe Klio Evangjeli).
- Nach einigen Jahren bzw. im Jahre 1979 wurde das Werk „Magelan“ veröffentlicht (Übersetzung: Klio Evangjeli).
- Elf Jahre danach wurde die vorher unbetitelte Novellensammlung mit dem Titel „Die Novellen Stefan Zweigs“ in erweiterter Form mit folgenden Texten erneut veröffentlicht: „Die Gouvernante“, „Brennendes Geheimnis“, „Angst“, „Amok“, „Brief einer Unbekannten“, „Leporela“, „Buchmendel“, „Schachnovelle“, „Die unsichtbare Sammlung“ und „Die Mondscheingasse“. (Übersetzung: Mahmut Bobrati, Robert Shvarc, Enver Fico und Klio Evangjeli. Verlag: „Naim Frashëri“, Tirana, 1988, und zum ersten Mal als Novellensammlung in Prishtina-Kosovo, 1989).
- Im Jahre 1989 „Balzak“ erschien (Übersetzung: Klio Evangjeli).
- Die Novellen „Amok“, „Brief einer Unbekannten“, wurden im Jahre 1998 (Übersetzung: Robert Shvarc) veröffentlicht.
- Der Roman „Rausch der Verwandlung“ wurde im Jahre 1999 veröffentlicht (Übersetzung: Aristidh Ristani).
- Das Werk „Die Welt von gestern“ wurde drei Mal veröffentlicht, im Jahre 2001, 2004 und 2012 (Übersetzung: Aristidh Ristani).

Hauptübersetzer der Werke Zweigs ins Albanische sind:

1. Enver Fico
2. Klio Evangjeli
3. Mahmut Borbati
4. Robert Shvarc

5. Aristidh Ristani
6. Vedat Kokona
7. Viron Koka
8. Gjergj Zhei
9. Jorgji Doksan (aus dem Russischen)

2. Stefan Zweigs Einfluss und das Echo in der albanischen Literatur

Nach unseren Forschungen sind wir zum Schluss gekommen, dass Zweigs Werke auch auf die albanische Literatur Einfluss hatten, wofür folgendes Beispiel anzuführen ist: Das Werk „Brief einer Unbekannten“ von Stefan Zweig hatte Wirkung auf das Werk „Netas Erzählung“ des albanischen Schriftstellers Sterio Spasse.

In der Erzählung mit dem Titel „Neta“ von Sterjo Spasse scheint der Autor nach den Vergleichen, die wir gemacht haben, durch das Werk Zweigs „Brief einer Unbekannten“ beeinflusst oder inspiriert worden zu sein. Diese beiden Geschichten haben das gleiche oder ein ähnliches Thema, aber auch das gleiche Subjekt, auch die Kunstform ist ungefähr identisch. Auch im Hinblick auf den Erzähler haben wir eine ausgeprägte Ähnlichkeit.

So kehrte der Romanschriftsteller R. zu Beginn von Zweigs Roman früh am Morgen aus einem kurzen Urlaub nach Wien zurück; beim Zeitschriftenlesen, erinnerte er sich an den Geburtstag, den Tag, an dem er 41 Jahre alt wurde. Als er nach Hause kam, verkündete der Diener, dass einige Besucher gekommen seien, um ihm zum Geburtstag zu gratulieren, während andere ihm telefonisch zum Geburtstag gratulieren wollten. Unter den Briefen, die er bekommen hatte, fiel dem Schriftsteller einer mit unbekannter Adresse auf. Dieser Brief weckte die Neugier des Schriftstellers, da die 30 Seiten dessen in Eile und mit einem berührenden Inhalt beschrieben worden waren. Der Brief hatte überraschenderweise nicht die Adresse des Absenders, aber anstelle des Titels stand: „Dir, der du mich nie gekannt hast, [...] oben als Anruf, als Überschrift. Verwundert hielt er inne: galt das ihm, galt das einem erträumten Menschen? Seine Neugier war plötzlich wach. Und er begann zu lesen“². Der Schriftsteller war verwirrt, wusste nicht, ob der Brief an ihn oder irgendeinen imaginären Mann gerichtet war. Gerade aus diesen Gründen war der Schriftsteller neugierig und begann den Brief zu lesen.³

In Spasses „Neta“ Erzählung fand Pal Gjinoshi, ein älterer grauhaariger Mann, beim Sortieren seiner Bibliothek ein staubiges Blatt auf den Seiten eines alten Romans. Er öffnete den Brief mit etwas Neugier und stellte fest, dass er vor vielen Jahren, in seinen Jugendjahren, diesen Brief geschrieben hatte. In diesem Moment erinnerte er sich „ganz genau an das ganze Geschehen“⁴. Drei schriftliche Absätze weckten seine Erinnerung an das Ereignis seines Lebens, das zwei oder drei Tage vor der Hochzeit stattgefunden hatte. Nach drei Tagen hatte seine Schwester ihm seine Glückwunschtelegramme und einen per

² Zweig, Stefan: *Brief einer Unbekannten*. Frankfurt am Main 2000, S. 10.

³ Vgl. Mrasori 2008, S. 233–234.

⁴ Spasse, Sterjo: *Vepra letrale I [Literarische Werke]*. Tirana 1980, S. 95.

Post angekommenen besonderen Brief gegeben. Der Brief roch nach Parfüm. Seine junge Braut hielt ihre Hand auf Pals Schulter und näherte sich langsam seinem Gesicht, um den Brief zu betrachten. Pal begann neugierig und leise den Brief zu lesen.

Offensichtlich gibt es in diesen beiden literarischen Schöpfungen allgemeine Gemeinsamkeiten, aber auch große Unterschiede. Beide Ereignisse haben beinahe ein gemeinsames Ziel und eine Funktion: die Aufmerksamkeit auf den Erzähler bzw. auf den Autor zu lenken.

Hinsichtlich der Fabeln und der Erzählstruktur kann ohne Zweifel festgestellt werden, dass es in beiden Erzählungen eine Ähnlichkeit gibt, aber es gibt Unterschiede und Veränderungen, die in hohem Maße interessant sind.

Im Folgenden geben wir das Motiv des Kommens und des Kennenlernens aus Zweigs Novelle wieder:

„Mein ganzes Leben will ich Dir verraten, dies Leben, das wahrhaft erst begann mit dem Tage, da ich Dich kannte. Vorher war bloß etwas Trübes und Verworrenes, in das mein Erinnern nie mehr hinabtauchte, irgendein Keller von verstaubten, spinnverwebten, dumpfen Dingen und Menschen, von denen mein Herz nichts mehr weiß. Als Du kamst, war ich dreizehn Jahre und wohnte im selben Hause, wo Du jetzt wohnst, in demselben Hause, wo Du diesen Brief, meinen letzten Hauch Leben, in den Händen hältst, ich wohnte auf demselben Gange, gerade der Tür Deiner Wohnung gegenüber.“⁵

Hier ist auch das Motiv des Kommens und des Kennenlernens in Sterjo Spasses „Neta“ – Erzählung:

„Hör mal, ich erinnere mich nicht an alles, eines nach dem anderen, erinnerst du dich an den September letzten Jahres, als du die Wohnung des Nachbarn gemietet hast? Du kamst in Begleitung eines Herrn, ich war am Fenster meiner Wohnung. Gleich als ich dich sah, schienst du mir sehr attraktiv.“⁶

Man kann sagen, dass auch das Motiv der Beschreibung des Darstellers, den die Unbekannte liebt, gleich ist.

Bei Zweig:

„Den ganzen Abend dann mußte ich an Dich denken; noch ehe ich Dich kannte. Ich besaß selbst nur ein Dutzend billige, in zerschlissene Pappe gebundene Bücher, die ich über alles liebte und immer wieder las. Und nun bedrängte mich dies, wie der Mensch sein müßte, der all diese vielen herrlichen Bücher besaß und gelesen hatte, der alle diese Sprachen wußte, der so reich war und so gelehrt zugleich. Eine Art überirdischer Ehrfurcht verband sich mir mit der Idee dieser vielen Bücher. Ich suchte Dich mir im Bilde vorzustellen: Du warst ein alter Mann mit einer Brille und einem weißen langen Bart, ähnlich wie unser Geographieprofessor,

⁵ Zweig, Stefan: Brief einer Unbekannten. Frankfurt am Main 2000, S. 14.

⁶ Spasse, Sterjo: Vepra letrale I [Literarische Werke]. Tirana 1980, S. 95.

nur viel gütiger, schöner und milder – ich weiß nicht, warum ich damals schon gewiß war, Du müßtest schön sein, wo ich noch an Dich wie einen alten Mann dachte. Damals in jener Nacht und noch ohne Dich zu kennen, habe ich das erste Mal von Dir geträumt.“⁷

Wir haben in der Erzählung „Neta“ fast das gleiche Motiv:

„Sobald ich dich sah, schienst du mir sehr attraktiv, vom Gesicht her leicht erschlafft und dünn, mit zwei schwarzen Augenbrauen, mit zwei sehr durchdringenden und leicht tiefen Augen, mit einer breiten Stirn und mit zwei leicht dicken Lippen. Beim Lachen sahen deine weißen und dichten Zähne sehr schön und so ordentlich aus und man könnte meinen, sie seien geschliffen.

Dann hattest du einen langen, sehr eleganten Körper, ein weißes Hemd, ein Band wie zwei Vogelfedern, einen geschlossenen Himmelmantel und weiße Hosen. Du sahst mir so attraktiv und lieb aus und ich konnte nicht aufhören dich anzusehen.“⁸

Auch in vielen Kapiteln beider Werke finden wir ähnliche Motive. Zum Beispiel das Motiv des Eintretens ins Zimmer ist bei beiden Autoren und Werken ziemlich gleich, aber dieses Motiv ist in Zweigs Roman häufiger anzutreffen als in der Erzählung Spasses.

In Spasses Werk ist das Motiv des Betretens des Zimmers und das Motiv der Blumen seltener zu sehen, vielleicht weil die Erzählung kürzer ist. Das Motiv der Liebe ist fast allgemein anzutreffen und ist ein dynamisches Motiv, das die Geschichte vorantreibt, natürlich öfter in Zweigs Roman, aber mehrmals auch in der Erzählung Spasses.

3. Ähnlichkeiten

Das Thema: ist **gleich** (in beiden Werken)

Der Hauptdarsteller: ein Schriftsteller (in beiden Werken gleich)

Die Geschichte: sehr ähnlich (Die Liebe des Schriftstellers; Brief einer Unbekannten)

Fabel und Erzählsstruktur: ähnlich

⁷ Zweig 2000, S. 19–20.

⁸ Spasse 1980, S. 95.

3.1 Unterschiede

<u>Stefan Zweig</u>	<u>Sterio Spasse</u>
Novelle (50 Seiten)	Erzählung (10 Seiten)
Hauptdarsteller: (Heldin mit langer Lebenserfahrung)	Hauptdarsteller: romantisch und sentimental
Unbekannte Frau: Hatte Intimität	keine Intimität, Schriftsteller als liebende Person
Brief von einer Unbekannten	Brief aus der Jugendzeit - kommt bekannt vor
Beschriebene Erinnerungen an Bücher und Blumen im Zimmer des Schriftstellers	Beschriebene Erinnerungen an Bücher und Blumen im Zimmer des Schriftstellers
Gier nach Liebe der Unbekannten zum Schriftsteller	Gier der Bekannten nach Schriftsteller (aus Jugendjahren)

3.2 Entwicklungen des Geschehens

Dynamisch	organisiert, komplex	einfach organisiert
-----------	----------------------	---------------------

Einflüsse der deutschen Autoren und ähnliche Werkmotive finden wir auch bei anderen albanischen Autoren und Werken. Im Werk von Stefan Zweig „Sternstunde der Menschheit – Die letzte Messe in der Hagia Sophia“, finden wir viele Ähnlichkeiten im albanischen Werk „Kisha e Shën Sofisë“ (auf Deutsch „Hagia Sophia Kirche“ von Ismail Kadare). Die deutschen Autoren hatten auch bei den anderen albanischen Autoren Einfluss, wie zum Beispiel bei Anton Zako Çajupi, Lasgush Poradeci, Fan Noli und Faik Konica, usw.

4. Rezeption Stefan Zweigs im albanischen Raum

In unserer Untersuchung wurden folgende Schwerpunkte der Werke von Stefan Zweig umfasst:

- Primärwerke
- Albanische Zweig – Ausgaben
- Sekundärliteratur
- Rezensionen
- Kritiken
- Wissenschaftliche Artikel
- Lexikon
- Zeitungs- und Zeitschriftenartikel
- Die Rezeption umfasst folgende Phasen: 1938–1944 (Übersetzungen ohne Zensur), 1944–1960 (Übersetzungen ohne strengere Zensur) und nach 1960 (wieder mit strengerer Zensur) – Unterbrechung der Beziehungen mit der UdSSR. Nach 1975 wurde Stefan Zweig aus dem Unterrichtsprogramm ausgeschlossen. Nach dem Ende der Diktatur wurde die Auslandsliteratur ohne Zensur veröffentlicht.

Zum Schluss fügen wir noch eine Tabelle der übersetzten Werke von Stefan Zweig ins Albanische bei⁹:

Titel des Werkes	Übersetzer	Verlag	Jahr und Ort der Veröffentlichung
Die Novelle: Die Gouvernante Brief einer Unbekannten	Autor unbekannt	Gazeta Korça	Korçë, 1939
Novelle Die Gouvernante, Brennendes Geheimnis, Angst *M. B. Angst, Brief einer Unbekannten *R. Sh. Brief einer Unbekannten * E. F Die Mondscheingasse, Die unsichtbare Sammlung, Leporella, Buchmendel, Schachnovelle * K. E.	Mahmut Bobrati, Robert Shvarc Enver Fico Klio Evangjeli	Naim Frashëri	Tiranë, 1988

⁹ Vgl. Mrasori 2008, S. 40–43.

Novelle Die Gouvernante, Brennendes Geheimnis, Angst *M. B. Amok, Brief einer Unbekannten *R. Sh. Vierundzwanzig Stunden aus dem Leben einer Frau * E. F Die Mondscheingasse, Die unsichtbare Sammlung, Leoporella, Buchmendel, Schachnovelle * K.E:	Mahmut Bobrati, Robert Shvarc Enver Fico Klio Evangjeli	Rilindja	Prishtinë, 1989
Novelle Die Mondscheingasse, Die unsichtbare Sammlung, Leporella, Buchmendel, Schachnovelle * K. E. Vierundzwanzig Stunden aus dem Leben einer Frau * E. F. Sommernovelle, Ungeduld des Herzens, Unvermutete Bekanntschaft mit einem Handwerk *J. D. Eifersucht * P. S. Die Gouvernante *x Brief einer Unbekannten *V.K.	Klio Evangjeli, Enver Fico, Jorgji Doksanı, Perparim Sinani, Anonim Vedat Kokona	Argeta – LMG	Tiranë ,1998

Amok, Brief einer Unbekannten, Dickens Zwei Novellen und eine Hommage	Robert Shvarc	Toena	Tiranë, 1998
Novelle Die Mondscheingasse, Die unsichtbare Sammlung, Leporella, Buchmendel, Schachnovelle * K. E. Vierundzwanzig Stunden aus dem Leben einer Frau * E. F. Sommernovelle, Ungeduld des Herzens, Unvermutete Bekanntschaft mit einem Handwerk *J. D. Eifersucht * P. S. Die Liebe der Gouvernante und ihre zwei kleinen Mädchen*x Brief einer Unbekannten *V.K.	Klio Evangjeli, Enver Fico, Jorgji Doksanji, Perparim Sinani, \x\ Anonim Vedat Kokona	Argeta – LMG	Tiranë, 1999
Brief einer Unbekannten und Vierundzwanzig Stunden aus dem Leben einer Frau	Vedat Kokona Gjergj Zheji	Albas	Tiranë, 2003

Stefan Zweig war nicht nur ein brillanter Literat, sondern auch Visionär mit sicherem politischen Instinkt. Schon früh hatte er in den dreißiger Jahren erkannt, dass Europa vor dem Zusammenbruch stand und seine an Deutschland „angeschlossene“ Heimat Österreich für ihn perspektivlos war. Die Suche nach einem neuen Wirkungskreis wurde für ihn zur Odyssee. Rio de Janeiro, Buenos Aires, New York und das brasilianische Petrópolis sind

vier Stationen seines Exils, an denen er trotz Sicherheit und gastfreundlicher Aufnahme keinen inneren Frieden fand. Maria Schrader mit ihrem mit Josef Hader, Barbara Sukowa, Aenne Schwarz, Matthias Brandt, Charly Hübner hochkarätig besetzten Episodendrama „Vor der Morgenröte“ erzählt von diesem tragischen Weg. Er geht einher mit den wachsenden seelischen Verwerfungen des genialen Autors, die ihn schließlich in den Selbstmord trieben. Stefan Zweig schuf Weltliteratur. Präzise seziert er die Psychen seiner literarischen Figuren – oftmals Protagonisten der Weltgeschichte. Er blickt in menschliche Abgründe, analysiert Ängste und Schwächen, erklärt die Gesetzmäßigkeit ihrer Schicksale. Für den Leser wird jede Zweig-Lektüre zu einer nachhaltigen Lektion in Menschenkenntnis.¹⁰

Über die Rolle und den Beitrag der literarischen Übersetzung und zur Weltliteratur äußerte sich auch Goethe. Goethes 1827 formuliertes Konzept der „Weltliteratur“ steht in engster Verbindung mit seiner übersetzerischen Tätigkeit und der Arbeit an der Zeitschrift *Ueber Kunst und Alterthum*. Und der Begriff der „Weltliteratur“ selbst wurde wie seine Konzeption in andere Sprach- und Kulturräume übertragen.¹¹

So wie wir oben erwähnt haben, haben die deutschsprachigen Autoren, zu welchen auch Stefan Zweig zählt, einen großen Beitrag zur Entwicklung der albanischen Literatur geleistet.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Mrasori, Naser: Kur Stefan Cvajguna fletshqip, Botimet „Rozafa“ [Wenn Stefan Zweig albanisch zu uns spricht]. Prishtina 2008.
- Zweig, Stefan: Brief einer Unbekannten. Frankfurt am Main 2000.
- Spasse, Sterjo: Vepra letrare I [Literarische Werke]. Tirana 1980.
- Zemanek, Evi/Alexander Nebrig (Hgg.): Komparatistik. Berlin 2012.
- Corbineau-Hoffmann, Angelika: Einführung in die Komparatistik. Berlin 2013.

Sekundärliteratur

- Nymphius, Christian: Die Stefan Zweig-Rezeption in der UdSSR. Mainz 1996.

Internetquellen

- <https://stories.thalia.de/story/stefan-zweig-legende-der-literatur/> (Stand: 02.06.2016).

¹⁰ Vgl. <https://stories.thalia.de/story/stefan-zweig-legende-der-literatur/> (Stand: 02.06.2016).

¹¹ Vgl. Zemanek, Evi/Alexander Nebrig (Hgg.): Komparatistik. Berlin 2012, S. 118.

Agensangabe bei Passivsätzen im Deutschen und Albanischen

Sowohl im Deutschen als auch im Albanischen umfasst die grammatische Kategorie der Diathese die Verhältnisse zwischen den Teilnehmern an einer Handlung mit den Elementen der syntaktischen Ebene, d. h. mit den Satzgliedern.¹ Die wichtigsten Konstituenten bei solchen Konstruktionen sind:

Agens, Patiens und Adressat. Im Folgenden befassen wir uns ausführlich mit jedem von ihnen im Einzelnen.

Das Agens ist eine semantische Kategorie. Es führt eine bestimmte Handlung durch. Vergleichen Sie die Sätze:

Beispiel:

- (1) Der *Schüler* schreibt den Brief / *Nxënësi* shkruan letrën;
- (1') Der Brief wird vom *Schüler* geschrieben / Letra shkruhet nga *nxënësi*;
- (2) Das *Kind* hat ein Lied gesungen / *Fëmija* ka kënduar (këndoi) një këngë;
- (2') Das Lied ist vom *Kind* gesungen worden / Kënga është kënduar (u këndua) nga *fëmija*.

Das Agens ist sowohl im Aktiv als auch im Passiv anwesend (man vergleiche 1 mit 1' und 2 mit 2'). Der Unterschied bei der Agensnennung in diesen Sätzen ist, dass es im Aktiv obligatorisch ausgedrückt werden muss, meistens mit einem Substantiv oder Pronomen im Nominativ (= Subjekt), während es im Passivsatz fakultativ als Präpositionalobjekt vorkommt. Die Frage der Bestimmung des Agens im Albanischen ist von besonderer Wichtigkeit, weil die Reflexiv- und Passivdiathese im Albanischen von der Form her homonym sind:

Beispiel:

Fëmija *laltet* nga nëna (pës.) - Das Kind wird von der Mutter gewaschen. (Passiv)
Fëmija *laltet* me ujë të ngrohtë (vetv.). – Das Kind wäscht sich mit warmem Wasser.
(Reflexiv)

Da die Form des Verbs im Albanischen nicht bei der Bestimmung der Diathese weiterhelfen kann, tritt dabei das Agens als ein wichtiges Element auf. Im Deutschen kommt so ein Problem nicht vor, weil hier Reflexiv und Passiv in unterschiedlichen morphologischen Formen

¹ Vgl. Lötzscher, R./W. Fiedler/K. Kostov.: Die Kategorie des Genus Verbi in ihrem Verhältnis zu einigen verwandten morphologischen Kategorien. In: Studia Grammatica XIII. Berlin 1976, S. 63-67.

erscheinen: *ich wasche mich* (Reflexiv) / *ich werde gewaschen* (Passiv). Daher konzentrieren wir uns auf die Kriterien zur Bestimmung des Agens im Albanischen, verglichen auch mit denen im Deutschen. Gestützt auf die Definition des Passivs im Albanischen², welche darunter alle Fälle versteht, in denen das Verb eine Handlung bezeichnet, welche wiederum nicht vom Satz-Subjekt vollzogen wird, werden im Albanischen zwei Fälle unterschieden:

1. Wenn das Subjekt des nicht-aktiven Satzes kein Lebewesen ist („*der Vertrag* wird unterschrieben“ / „*kontrata nënshkruhet*“; „*das Buch* wird gelesen“ / „*libri lexohet*“; „*der Laden* wird geschlossen“ / „*dygani mbylltet*“), geht es im Allgemeinen nicht um die Reflexivdiathese, sondern um das Passiv; weil das Subjekt kein Lebewesen ist und logischerweise nicht auf sich selbst wirken kann, z. B.: *Këtë vit prodhimi u rrit me 7 %.* / *Dieses Jahr wurde die Produktion um 7 % erhöht.* Wie oben betont wurde, werden im Albanischen solche Fälle als Passiv verstanden, in denen das Verb eine nicht-aktive Form hat und eine Handlung bezeichnet, die nicht vom Satzsubjekt vollzogen wird.³ Im Passivsatz ist das Subjekt meistens kein Lebewesen, aber das ist nicht immer der Fall. Statistisch gesehen sind im Deutschen 83% aller Subjekte der Passivsätze keine Lebewesen und im Umkehrschluss nur 17% Lebewesen.⁴ Im Albanischen sieht die Statistik etwas anders aus, hier sind nämlich 87% aller Subjekte keine Lebewesen und 13 % Lebewesen.⁵ Was den Status des Agens im deutschen Passiv angeht, d. h. ob das Agens ein Lebewesen oder kein Lebewesen sein soll, meinen einige Sprachforscher wie J. Erben, Helbig/Buscha und die Bearbeiter des Duden 4, dass eine vollständige Definition nicht möglich ist.⁶ Laut Ahti Jenti haben ca. 43% aller Passivsätze im Deutschen ein Lebewesen als Agens, und 57% kein Lebewesen.⁷ Im Albanischen sprechen die Statistiken dafür, dass ca. 62% aller Passivsätze kein Lebewesen als Agens haben und 38 % ein Lebewesen.⁸

Die Ergebnisse der Forschungen in beiden Sprachen führen zur Schlussfolgerung, dass prozentuell noch weniger Subjekte oder Agens im Albanischen Lebewesen sind. Im Folgenden einige Beispiele aus dem Albanischen:

² Vgl. Akademie der Wissenschaften: Phonetik und Grammatik der heutigen albanischen Sprache (Morphologie). Tirana 1976, S. 232.

³ Siehe auch Akademie der Wissenschaften: Grammatik der albanischen Sprache I. Tirana 2002, S. 270.

⁴ Vgl. Jähntti, Ahti: Zum Reflexiv und Passiv im heutigen Deutsch. Eine syntaktische Untersuchung mit semantischen Ansätzen. Helsinki 1978, S. 119.

⁵ Angaben vom Autor dieses Artikels entnommen aus: dem Roman *Kronikë në gur* [Chronik in Stein] von Ismail Kadare sowie den Zeitungen *Bota Sot* [Welt heute] (19.01.2002); *Gazeta Shqiptare* [Albanische Zeitung] (11.01.2002); *Klan* [Klan] (12.01.2002); *Koha Ditore* [Tageszeitung] (25.05.2001); *Koha Jonë* [Unsere Zeit] (19.12.2001); *Korrieri* [Kurier] (12.11.2001); *Rilindja Demokratike* [Demokratische Wiedergeburt] (19.02.2002); *Shekulli* [Jahrhundert] (18.11.2001); *Zëri i Popullit* [Stimme des Volkes] (16.01.2002). Hierbei sei zudem auf die betreffende Arbeit des Autors verwiesen: Prifti, Ergys: Das Passiv im Deutschen und Albanischen, Ein Vergleich. Doktorarbeit, Universität Tirana. Tirana 2012, S. 70.

⁶ Vgl. Erben, Johannes: Deutsche Grammatik, ein Abriss. München 1972, S. 82; Vgl. Jähntti, Ahti: Zum Reflexiv und Passiv im heutigen Deutsch. Eine syntaktische Untersuchung mit semantischen Ansätzen. Helsinki 1978, S. 119; Vgl. Duden: Die Grammatik 4. Mannheim 1998, S. 177.

⁷ Vgl. Jähntti 1978, S. 72.

⁸ Prifti, Ergys: Das Passiv im Deutschen und Albanischen, Ein Vergleich, Doktorarbeit, Universität Tirana, Tirana 2012, S. 70.

Beispiel:

Dy plaka katënxhika qenë vrarë dikur *nga vetëtima* (Kronikë në gur, S. 175).
Zwei Tuschelweiblein waren einst *vom Blitz* erschlagen worden.

Kalldrëmet e qytetit ishin bërë pis *nga balta* (Kronikë në gur, S. 197).
Die Straßenpflaster waren verschmiert *vom Lehm der Soldatenstiefel*.

Es gibt aber auch viele Fälle, wo das Agens selbst kein Lebewesen ist, aber hinter ihm meistens Lebewesen versteckt sind:

Beispiel:

Sipas tij „evakuimi“ do të organizohet *nga strukturat makedonase* ... (*Koha Ditore*, 25.05.2001).

Laut ihm wird die „Evakuierung“ *von den mazedonischen Strukturen* organisiert ...
Mbi 150 ton ushqime dhe ndihma janë vënë në dispozicion *nga Kryqi i Kuq* (...) (*Klan*, 01.02.2002).

Über 150 Tonnen Nahrungsmittel und Hilfsgüter wurden *vom Roten Kreuz* zur Verfügung gestellt.

Alle kursivierten Agens in den obigen Sätzen bezeichnen keine Lebewesen, aber man versteht, dass die Handlung von einem Lebewesen vollzogen wird. So z. B. versteht man unter dem Wort *Rotes Kreuz* die Menschen, die dort arbeiten, und mit der Satzgruppe die *mazedonischen Strukturen* versteht man die Menschen, die bei diesen Strukturen tätig sind usw.

Die obigen Beispiele sind ein deutlicher Beweis dafür, dass das Agens nicht immer ein Lebewesen ist. Nicht selten ist es ein Nicht-Lebewesen, hinter dem ein bestimmtes Lebewesen versteckt bleibt.

2. Wenn das Subjekt im Hauptsatz ein Lebewesen ist, dann sind im Albanischen beide Diathesen möglich, sowohl die Passiv- als auch die Reflexivdiathese. Hier kann nur eines helfen, nämlich zu erfragen, wie das Subjekt handelt, d. h. ob das Subjekt etwas durch sich selbst tut, oder ob durch das Subjekt gehandelt wird:

Beispiel:

a) *Unë* lahem çdo mëngjes me ujë të ngrohtë. / *Ich* wasche mich jeden Morgen mit warmem Wasser. (Reflexiv);

b) *Unë* pyetem çdo ditë nga mësuesi. / *Ich* werde jeden Tag vom Lehrer gefragt. (Passiv).

Im Satz a) handelt das Subjekt selbst und daher ist das Verb in der Reflexivdiathese. Im Satz b) geht die Handlung nicht zum Subjekt über, sondern das Subjekt ist *mësuesi / der Lehrer*. Hier steht das Verb im Passiv.

Als Agens werden in beiden Sprachen auch solche Fälle anerkannt, in denen das Subjekt

an sich nicht handelt, sondern Merkmale besitzt, die vom Verb näher bezeichnet werden.⁹ In diesen Fällen ist es wichtig, dass dieses Agens im Satz als echtes Agens fungiert, z. B. bei *i'* oder *z'* sowohl im Aktiv als auch im Passiv, z. B. das Wort *Kind / fëmijë* in dem Satz: „*Das Kind braucht diese Nahrung.*“ / „*Fëmija ka nevojë pér këtë ushqim.*“. Auch nach der Transformation ins Passiv bleibt das Agens unverändert: „*Diese Nahrung wird vom Kind gebraucht.*“ / „*Fëmijës i nevojitet dy ushqim.*“.

Ich bin der Meinung, dass diese zwei Kriterien zur Bestimmung der richtigen Diathese sehr wichtig sind, weil, wie wir auch im Folgenden sehen werden, nicht jedes Substantiv im Nominativ das Agens ausdrücken kann. Solche Sätze wie: (3) „*Dieses Messer schneidet gut.*“ / „*Kjo thikë pret mirë.*“, lassen sich nicht ins Passiv überführen wie bei Typ (*i'*) und (*z'*): „*Das Brot wird vom Messer geschnitten / *Buka u pre nga thika,* por: *Mit diesem Messer kann man gut schneiden / ... lässt (es) sich gut schneiden / Me këtë thikë pritet mirë,* das Wort *thikë / Messer* kommt nicht wie ein Agens vor, das eine Handlung durchführt, sondern wie ein Mittel (M), mit dessen Hilfe das Agens (in diesem Fall nicht ausgedrückt) die Handlung durchführt. Das Agens ist meistens ein Lebewesen, morphologisch ausgedrückt durch ein Substantiv oder Pronomen im Nominativ: „*Man kann mit diesem Messer Brot schneiden.*“ / „*Buka mund të pritet me këtë thikë.*“

Innerhalb der Kategorie des Agens werden von den Sprachforschern zwei Gruppen unterschieden: direkte Agens, die im Aktiv die Durchführer der Handlung sind und indirekte Agens, die an der Handlung nicht unmittelbar teilnehmen, sondern als Vermittler erscheinen.¹⁰

	Direkte Agens	Indirekte Agens
Aktiv	<i>Der Zauberkünstler erfreut sein Publikum</i>	<i>Die Zauberkünstlertricks erfreuen das Publikum.</i>
Passiv	<i>Das Publikum wird vom Zauberkünstler erfreut.</i>	<i>Das Publikum wird durch Zauberkünstlertricks erfreut.</i>

Das Patiens ist das Objekt, an dem eine Handlung vollzogen wird (durchgeführt meistens vom Agens), z. B. das Wort *der Brief / letra* im Satz (*i'*) oder *ein Lied / një këngë* im (*z'*). Das Patiens kann Lebewesen oder Nicht-Lebewesen sein. Der Adressat hingegen ist das indirekte Objekt in dessen Interesse oder Desinteresse eine Handlung vollzogen wird und meistens in dem Sinne, dass das Agens Handlungen durchführt, die für oder gegen das Patiens sind. Seine Bestimmung hängt mit einigen syntaktischen Transformationen zusammen, die sowohl im Albanischen als auch im Deutschen vorkommen. Man vergleiche solche Sätze wie: (4) „*Der Lehrer schenkte dem Schüler ein Buch.*“ / „*Mësuesi i dhuron nxënësit një libër.*“ (4') „*Der Schüler bekommt vom Lehrer ein Buch.*“ / „*Nxënësi merr një*

9 Vgl. Lötzscher/Fiedler/Kostov 1976, S. 63–67.

10 Vgl. Pappe-Müller, Sabine: Textfunktionen des Passivs. Untersuchungen zur Verwendung von grammatisch-lexikalischen Passivformen. Tübingen 1980, S. 73–75.

libër nga mësuesi.“ In solchen Sätzen sind der Dativ *dem Schüler / nxënësit* in (4) sowie der Nominativ *der Schüler / nxënësi* in (4') der Adressat.

Bei der Transformation eines Aktivsatzes ins Passiv kann das Subjekt (Agens) des Aktivsatzes im Passivsatz (fakultativ) als Präpositionalgruppe angegeben werden, indem es weiter die Agens-Rolle bewahrt. Die Meinungen der deutschen Sprachforscher hinsichtlich der Agensangabe im Passiv sind unterschiedlich. Für das Deutsche sind zwei Thesen vorhanden, deren Gesichtspunkte völlig verschieden sind.¹¹

Die These der Agensreduktion: Das ist eine der ältesten und die von den Sprachforschern meist gebrauchte These.¹² Die Vertreter dieser These sehen als Hauptmotiv für das Passiv die Tilgung des Agens mit dem Hauptziel der Redundanz (d. h. die Nichtnennung der nicht erforderlichen Satzelemente, die die syntaktische Struktur des Satzes unnötig überladen würden). Aber diese Annahme wird nicht von allen deutschen Sprachforschern akzeptiert. Dagegen führt Pappe-Müller¹³ zwei Tatsachen an: erstens, es gibt Sätze mit angegebenem Agens, auch wenn von den Sprachforschern unterschiedliche Statistiken darüber angeboten werden, manchmal auch mit sehr unterschiedlichen Werten. Laut der von Ahti Jähntti¹⁴ im Deutschen durchgeführten Erhebung, sind 75% aller Passivsätze ohne ausgedrücktes Agens, während laut Pappe-Müller¹⁵ in den deutschen Zeitungen diese Fälle 91,7% aller Passivsätze ausmachen. Nach Pappe-Müller ist dies, obwohl die Anzahl der Sätze mit ausgedrückten Agens klein ist, ein Beweis dafür, dass die Agensreduktion nicht die primäre Funktion des Passivs ist, sondern nur eine begleitende Erscheinung des Passivs, die sich nicht direkt auf die wirkliche Funktion des Passivs bezieht.¹⁶

Zweitens, obwohl das Agens im Passiv nicht ausgedrückt werden kann, ist es aber immer zu verstehen. Es bleibt immer implizit erhalten.¹⁷ In solchen Sätzen wie: „Er wird beobachtet.“ / „Ai po vëzhgohet.“ steht das Agens immer im Hintergrund.

Auch für das Albanische ist man in Bezug auf das Agens derselben Meinung; im Albanischen sind die üblichen passivischen Konstruktionen diejenigen ohne ausgedrücktes Agens.¹⁸ Statistische Angaben diesbezüglich haben die albanischen Sprachforscher nicht zusammengestellt. Bei dem von mir analysierten Korpus bin ich zu folgenden Werten gekommen: 94% der Passivsätze in der albanischen Literatur sind ohne ausgedrücktes Agens, während in den Zeitungen der Anteil ein wenig geringer ist und bei 91% liegt. Durch diese Darstellung versteht man, dass das Agens im Albanischen seltener in Passivsätzen ausgedrückt wird, als es im Deutschen der Fall ist, vor allem in der Literatur.¹⁹

¹¹ Vgl. Leiss, Elisabeth: Die Verbalkategorien des Deutschen. New York 1992, S. 85-88.

¹² Vgl. Schmidt, Karl Horst: Zum Agens beim Passiv. In: Indogermanische Forschungen 68. Berlin 1963, S. 4-5; Duden 4 1998, S. 178-179.

¹³ Vgl. Ebd.

¹⁴ Vgl. Jähntti 1978, S. 45-46.

¹⁵ Pappe-Müller, Sabine: Textfunktionen des Passivs. Untersuchungen zur Verwendung von grammatisch-lexikalischen Passivformen. Tübingen 1980, S. 85.

¹⁶ Pappe-Müller, Sabine: Textfunktionen des Passivs. Untersuchungen zur Verwendung von grammatisch-lexikalischen Passivformen. Tübingen 1980, S. 86.

¹⁷ Vgl. Leiss 1992, S. 85-88.

¹⁸ Vgl. Cipo, Kristaq: Gramatika shqipe. Tirana 1949, S. 109; Akademie der Wissenschaften: Phonetik und Grammatik der heutigen albanischen Sprache III, 1, 1983, S. 234; Karapinjalli, Mustafa: Verben der Passivdiathese und ihre Anwendung in der heutigen albanischen Sprache. In: Philologische Studien 2. Tirana 1989, S. 60-61.

¹⁹ Prifti 2012, S. 70.

Die These der Agens-Hervorhebung wird von Eisenberg²⁰ vertreten. Laut dieser These bekommt das in Passivkonstruktionen ausgedrückte Agens eine stärkere Bedeutung als in Aktivsätzen. Laut Eisenberg wird das Agens in Passivsätzen thematisiert, und dadurch bekommt es einen besonderen Kommunikationswert (es ist Träger des logischen Satzakzents). Bei der Transformation eines Aktivsatzes ins Passiv wird das Agens die wichtigste Stelle eines Satzglieds. Diese Behauptungen von Eisenberg finden am besten in Passivsätzen mit ausgedrücktem Agens Anwendung. Davon ausgehend stellt Eisenberg eine neue Definition bezüglich des Passivs auf: „Spricht man über Aktantenfunktionen, so dient das Passiv vor allem zur Herstellung von Agenslosigkeit. Spricht man über die funktionale Satzperspektive, so bewirkt das Passiv vor allem eine ‚Entthematisierung‘ des Agens“²¹.

Diese These über die Rolle des Agens haben auch albanische Sprachforscher vertreten, laut denen sich die Aufmerksamkeit nicht bei der durch das Verb ausgedrückten Handlung konzentriert, sondern beim Agens, das auch Träger des logischen Akzents eines Satzes ist.²²

Immerhin stehen beide Sprachen auf einem gemeinsamen Nenner, sei es für die Fälle, in denen das Agens ausgedrückt ist, oder für die Fälle, in denen es nicht ausgedrückt ist. Es ist nicht wichtig, ob das Agens implizit ist oder nicht, bekannt oder unbekannt, betont oder unbetont. Alle Verben in den Passivsätzen beider Sprachen sind intransitiv.

Literaturverzeichnis

- Admoni, Vladimir: Der deutsche Sprachbau. München 1970.
- Akademie der Wissenschaften: Phonetik und Grammatik der heutigen albanischen Sprache (Morphologie). Tirana 1976.
- Akademie der Wissenschaften: Phonetik und Grammatik der heutigen albanischen Sprache III, 1. Tirana 1983.
- Akademie der Wissenschaften: Grammatik der albanischen Sprache 1. Tirana 2002.
- Bondarko, Aleksandr Vladimirovič: Das Genus Verbi und sein funktional-semantisches Feld. In: *Studia grammatica XIII*. Berlin 1976.
- Buchholz, Oda/Wilfried Fiedler: Albanische Grammatik. Leipzig 1987.
- Duden: Die Grammatik 4. Mannheim 1998.
- Eisenberg, Peter: Grundriss der deutschen Grammatik. Stuttgart 1989.
- Eisenberg, Peter: Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2, Der Satz. Stuttgart 1999
- Erben, Johannes: Deutsche Grammatik, ein Abriss. München 1972.
- Heildorf, K. E./W. Flemig,/W. Motsch.: Grundzüge einer deutschen Grammatik. Berlin 1981.
- Helbig, Gerhard/Joachim Buscha: Deutsche Grammatik, Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Berlin 1989.
- Jähntti, Ahti: Zum Reflexiv und Passiv im heutigen Deutsch. Eine syntaktische Untersuchung mit semantischen Ansätzen. Helsinki 1978.

²⁰ Vgl. Eisenberg, Peter: Grundriss der deutschen Grammatik, Band 2, Der Satz. Stuttgart 1999, S.133-137.

²¹ Eisenberg, Peter: Grundriss der deutschen Grammatik. Stuttgart 1989, S. 150.

²² Vgl. Karapinjalli 1987, S. 61.

- Karapinjalli, Mustafa: Verben der Passivdiathese und ihre Anwendung in der heutigen albanischen Sprache. In: *Philologische Studien* 2. Tirana 1989.
- Leiss, Elisabeth: *Die Verbalkategorien des Deutschen*. New York 1992.
- Lötzsch, R./W. Fiedler/K. Kostov: Die Kategorie des Genus Verbi in ihrem Verhältnis zu einigen verwandten morphologischen Kategorien In: *Studia Grammatica XIII*. Berlin 1976.
- Pappe-Müller, Sabine: *Textfunktionen des Passivs. Untersuchungen zur Verwendung von grammatisch-lexikalischen Passivformen*. Tübingen 1980.
- Prifti, Ergys: *Das Passiv im Deutschen und Albanischen, Ein Vergleich*, Doktorarbeit, Universität Tirana, Tirana 2012.
- Schmidt, Karl Horst: Zum Agens beim Passiv. In: *Indogermanische Forschungen* 68. Berlin 1963.
- Universität Kiel, SAIS Arbeitsberichte, Heft 5. Kiel 1982.

**II. Beiträge der Ersten Internationalen Tagung zur
Angewandten Germanistik (2. - 4. Juni 2017 in Bukarest)**

Sprachimmersion im Wohnzimmer: *Interaktion, Grounding und Embodiment* im DaF-Erwerb mittels Social-VR

I. Was im DaF-Unterricht fehlt

Der Erwerb von *Deutsch als Fremdsprache* (DaF) findet in Abgrenzung zum Erwerb von *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) gesteuert statt.¹ Wir befassen uns im Folgenden insbesondere mit dem DaF-Erwerb in nicht-deutschsprachigen Umgebungen. Ein großes Problem des DaF-Unterrichts stellt dabei das fast vollständige Fehlen diskursiver² Interaktionsmöglichkeiten mit L1-Sprechenden des Deutschen dar. Im traditionellen Fremdsprachenunterricht kommen Lernende „auf durchschnittlich 100 Minuten spontanen Sprechens [in einem ganzen Schuljahr]“³. In dieser Zeit kommunizieren die Lernenden meist mit Peers, die ebenfalls die Sprache lernen möchten. Zudem geht „[d]ie Unterrichtswirklichkeit [...] in vielen Fällen, vor allem im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, immer noch von einer relativ homogenen deutschen Standard- und Schriftsprache aus, die von der gesprochenen Alltagswirklichkeit bekanntlich sehr weit entfernt ist.“⁴ Daran hat sich bis heute kaum etwas geändert: „Ein Umschwenken von der Orientierung an einer abstrakten Standardsprache [...] hin zu einer Ausrichtung des [DaF]-Unterrichts an Varietäten, kommunikativen Gattungen, Situationen und Stilebenen ist nötig, um mit der Sprachrealität in Deutschland Schritt zu halten“⁵. Auch wenn in der DaF-Unterrichtsforschung in letzter Zeit vermehrte Aufmerksamkeit auf die Grammatik *mündlicher* Sprache gelegt wurde,⁶ befähigen *Hören* und *Sprechen* sowie die Beschäftigung mit der Struktur gesprochener Sprache⁷ allein DaF-Lernende noch nicht zum kompetenten Gebrauch von Sprache in diskursiven, mündlichen Interaktionen mit L1-Sprechenden. Dies liegt daran, dass sich folgende Dimensionen von Sprache schwierig bis kaum im herkömmlichen DaF-Unterricht umsetzen lassen: *Inter-*

¹ Vgl. Huneke, Hans-Werner/Wolfgang Steinig: Deutsch als Fremdsprache. Berlin 2010, S. 9.

² *Diskurs* wird hier als „sprachliche Tätigkeit[...] von zwei oder mehr Akteuren [bezeichnet], die in einer Sprechsituation kopräsent sind“⁴. Rehbein, Jochen: Das Konzept der Diskursanalyse. In: Brinker, Klaus et al. (Hgg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Berlin 2001, S. 928.

³ Huneke 2010, S. 118.

⁴ Neuland, Eva: Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht – Zur Einführung. In: Neuland, Eva (Hg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht. Frankfurt a. Main 2002, S. 12.

⁵ Imo, Wolfgang: Hattu Möhrchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In: Reeg, Ulrike/Pasquale Gallo/Sandro Moraldo (Hgg.): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes. Münster 2013, S. 75.

⁶ Vgl. Moraldo, Sandro/Federica Missaglia (Hgg.): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Heidelberg 2013.

⁷ Vgl. Imo 2013, S. 75–78.

aktion, *Grounding* und *Embodiment*. Es ist vor allem die dialogische *Interaktion*, für die Strukturen gesprochener Sprache zu einem großen Teil ausgelegt und durch sie bestimmt sind.⁸ *Grounding* spielt als „establish[ing] the mutual belief that [participants] have understood each other well enough for current purposes“⁹ im Spracherwerb eine fundamentale Rolle:¹⁰ Auch Erwachsene versuchen im DaF-Erwerb einerseits Hypothesen über adäquaten Sprachgebrauch in authentischen Kommunikationskontexten zu testen und andererseits die Wirksamkeit sprachlichen Handelns unter realen Bedingungen zu erproben. Unter *Embodiment* verstehen wir die Perspektive, den eigenen Körper im Rahmen von *Face-to-face*-, bzw. *Body-to-body*-Interaktionen semiotisch wie L1-Sprechende einsetzen zu können. Da es bzgl. *Interaktion* und *Embodiment* zudem interkulturelle Unterschiede gibt, gilt es, (auch subtilen) körperlich-kommunikatives Verhalten ebenfalls im Bereich DaF möglichst von authentischen L1-Sprechenden zu erwerben. *Grounding* stellt dabei einen kommunikativen Mechanismus dar, der maßgeblich dazu beiträgt, dass diesbezügliches Lernen gelingt.

Prinzipiell können didaktische Angebote zwar die Bereiche *Interaktion*, *Grounding* und *Embodiment* bearbeiten. So können sprachliche Interaktionsmuster etwa im DaF-Unterricht anhand von Transkripten und Korpora gesprochener Sprache analysiert und daraufhin geübt werden¹¹. Auch *Grounding* und *Embodiment* spielen in Unterrichtskontexten eine Rolle, wenn DaF-Lernende untereinander entsprechende Übungen durchführen. Allerdings stoßen sie dabei nie auf Feedback von L1-Sprechenden in authentischen 1:1-Kommunikationssituationen. Interaktionen mit L1-Sprechenden finden für DaF-Lernende im nicht-deutschsprachigen Ausland weder im Unterricht¹² noch im lebensweltlichen Umfeld¹³ statt. Mit anderen Worten: Sie befinden sich fast immer im Trainingsmodus, ohne je das Geübte bzw. ihre Hypothesen über adäquaten Sprachgebrauch in echten Interaktionen mit L1-Sprechenden unter authentischen Bedingungen ausprobieren zu können. Daher sind mündliche Interaktionen mit L1-Sprechenden für DaF-Lernende, die in ein deutschsprachiges Land reisen, oft mit Angst verbunden. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn im DaF-Unterricht hauptsächlich die Struktur konzeptioneller Schriftlichkeit¹⁴ erlernt wurde,

die es nicht ermöglicht, die Leute zu verstehen, wenn sie ganz normal sprechen, und man im schlimmsten Fall ausgelacht wird, wenn man selber so spricht. Das Ergebnis kann nur

8 Vgl. Selting, Margret/Elizabeth Couper-Kuhlen: Argumente für die Entwicklung einer 'interaktionalen Linguistik'. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 1, 2001, S. 76–95.

9 Clark, Herbert H.: How to talk with children? In: Arnon, Inbal et al. (Hgg.): Language in interaction: Studies in honor of Eve V. Clark. Amsterdam 2014, S. 342.

10 Vgl. Genesee, Fred: Second language immersion programs. In: Goebel, Hans (Hg.): Kontaktlinguistik 1. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 12/1. Berlin 1996, S. 493–501; vgl. auch Clark 2014.

11 Vgl. Imo 2013.

12 Außer es handelt sich um 1:1-Interaktionen mit der (nicht immer erstsprachigen) Lehrperson, die jedoch aufgrund der Gruppengröße meist eher die Ausnahme als die Regel darstellen.

13 Auch in Lernumgebungen mit wenigen Deutschsprechenden, wie z. B. den Viertelzentren des Deutschen in Mittel- und Südosteuropa, haben es DaF-Lernende schwer, im Alltag insbesondere solche L1-Sprechende zu finden, die eine der beliebten Zielvarietäten des bundesdeutschen, österreichischen oder Schweizer Standards repräsentieren. Zur Sprachsituation des Deutschen in Voll-, Halb- und Viertelzentren vgl. VWB=Ammon, Ulrich/Hans Bickel/Alexandra Lenz (Hgg.): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennoniteniedlungen. Berlin 2016, S. XXXIV.

14 Vgl. Koch, Peter/Wulf Oesterreicher: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, 1985, S. 15–43.

Ärger und Frust sein, was letzten Endes für das Erlernen der deutschen Sprache im Ausland schädliche Folgen haben könnte.¹⁵

Da im DaF-Unterricht sowohl Li-Kommunikationspartner als auch die zielsprachige Lernumgebung fehlen, wollen wir in diesem Beitrag ausloten, inwiefern klassischer Sprachunterricht durch immersive Methoden ergänzt werden kann. Zunächst stellen wir Bereiche des DaF-Erwerbs vor, die in immersiven Kontexten besser realisiert sind, als in DaF-Klassenraumsettings. Dies sind diverse *generelle Erfolgsfaktoren für den Spracherwerb* (s. Kap. 2), Sprachstrukturen der *Interaktion* (s. Kap. 3) und des *Groundings* (s. Kap. 4) sowie das *Embodiment* von Sprache (s. Kap. 5). Anschließend werden die bisherigen Methoden *Tandem*¹⁶, *Sprachreise*, *Chat*, *Videophonie* mit *DaF-Unterricht im Klassenzimmer* verglichen. Dabei wird festgestellt, dass alle Methoden erhebliche organisatorische bzw. strukturelle Mängel bzgl. der in Kap. 2 bis Kap. 5 diskutierten diskursiven Aspekte gesprochener Sprache aufweisen (s. Kap. 6). Zur Lösung des Problems wird eine neue Methode im Bereich der *Digital Humanities* vorgestellt und als Ergänzung für immersives DaF-Lernen im nicht-deutschsprachigen Ausland vorgeschlagen: *Social Virtual Reality* (Social-VR). Aus diesem Bereich werden aktuelle Entwicklungen vorgestellt sowie Nutzen und Grenzen für den DaF-Erwerb ermittelt (s. Kap. 7).

2. Faktoren erfolgreichen Spracherwerbs

Zahlreiche Faktoren, die nicht nur für den erfolgreichen Li-Erwerb gelten, sind auch für den DaF-Erwerb äußerst relevant. Dazu zählen: a) die *Motivation* der Lernenden¹⁷; b) die *Frequenz*, mit der DaF-Lernende auf zielsprachliche Phänomene stoßen¹⁸; c) die *soziale Interaktion* an sich¹⁹ sowie spezifischer: d) der *persönliche interaktive Kontakt* mit Li-Sprechenden²⁰; e) die *Häufigkeit und Qualität des Feedbacks*, das Lernende bekommen²¹; f) *authentische Kommunikationskontakte*, in denen Interaktionen nicht nur simuliert werden,

¹⁵ Durrell, Martin: Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. In: Neuland, Eva (Hg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt/Main 2006, S. 113–114.

¹⁶ „Lernpartner unterschiedlicher Muttersprachen [...], die in ihren Interessen und Einstellungen gut zueinander passen und die beide die Sprache des anderen als Fremdsprache erlernen möchten.“ Huncke 2010, S. 117.

¹⁷ Vgl. Housen, Alex: Models of second language acquisition. In: Goebel, Hans et al. (Hgg.): Kontaktlinguistik I: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 12/1. Berlin 1996, S. 523; vgl. auch Ellis, Rod: Second Language Acquisition. Oxford, UK 2010, S. 75–76.

¹⁸ Vgl. Thompson, Susan P./Elissa L. Newport: Statistical Learning of Syntax: The Role of Transitional Probability. In: Language Learning and Development 3/1, 2007, S. 1–42; vgl. auch Romberg, Alexa R./Jenny R. Sarron: Statistical Learning and Language Acquisition. In: WIREs Cognitive Science 10, 2010, S. 906–914.

¹⁹ Vgl. Genesee 1996; Verga, Laura/Sonja A. Kotz: How relevant is social interaction in second language learning? In: Frontiers in Human Neuroscience 7, 2013, S. 1–7.

²⁰ Vgl. Housen 1996, S. 518; Long, Michael: The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, William/Tej Bhatia (Hgg.): Handbook of second language acquisition. San Diego 1996, S. 413–468; Ellis 2010, S. 47.

²¹ Vgl. Sutton, Richard S.: Reinforcement Learning. In: Wilson, Robert A./Frank C. Keil (Hgg.): The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences. Cambridge, MA, 2001, S. 715–717; vgl. auch Clark 2014, S. 349.

sondern echt und bedeutungsvoll sind²² und g) *anregende Lernumgebungen*, die lustvolles Lernen begünstigen und sprachliche Interaktionen evozieren²³. Darüber hinaus sollte h) der *Lernaufwand* mit dem *Lernfortschritt* in einem angemessenen Verhältnis stehen.

In der folgenden Übersicht (s. Tabelle 1) stellen wir dar, wie diese Ansprüche an erfolgreichen Spracherwerb in den typischen Lernformen i) *DaF-Unterricht im Klassenraum*, ii) *klassisches (physisches) Immersionslernen*²⁴ (Sprachreisen und Tandems) realisiert sind. Anhand der Gegenüberstellung wird deutlich, dass Immersionslernen über zahlreiche Eigenschaften verfügt, die der DaF-Unterricht nicht immer leisten kann: Die Kommunikation mit L1-Sprechenden in authentischen, bedeutungsvollen Szenarien und das dabei entstehende, fortwährende, unmittelbare Feedback in 1:1-Konstellationen stellen den Ernstfall mündlicher Kommunikation dar und sind daher hoch motivierend. Das herkömmliche DaF-Lernen im Klassenzimmer stellt eher den Übungsfall in imaginierten, wenig bedeutungsvollen Kontexten dar, in dem Vorbild und Feedback authentischer L1-Sprechender fehlen. Zwar bietet der didaktisierte DaF-Unterricht ebenfalls viele Vorteile, wie etwa die Vorauswahl zweckdienlicher Lernerwortschätze und das Bereitstellen handlicher Regeln durch erfahrene Sprachlehrende. Allerdings scheint uns erst die Kombination aus beiden Methoden besonders effektiven, nützlichen DaF-Erwerb zu gewährleisten. Da Immersion meist einen hohen Aufwand mit sich bringt (s. Kap 3), wird diese nützliche Methode aber selten eingesetzt. Social-VR könnte hier eine vielversprechende Lösung sein, Immersionslernen für eine breite Masse an DaF-Lernenden zu einem, im Vergleich mit Sprachreisen, moderaten Preis zugänglich zu machen (s. Kap. 8).

Faktor	Unterricht	Immersion
a) Motivationsschwelle	hoch	niedrig
b) Kontakt zur Zielsprache	punktuell, iterativ	dauerhaft
c) Soziale Interaktion	zum primären Zweck des Sprachlernens	Sprachlernen erfolgt nebenbei

²² Vgl. Vernon, David/Dermot Furlong: Philosophical Foundations of AI. In: Lungarella, Max et al. (Hgg.): 50 years of AI, Festschrift, Essays Dedicated to the 50th Anniversary of Artificial Intelligence. Heidelberg 2007, 53–62; vgl. auch Frith, Uta/Chris Frith: The social brain: allowing humans to boldly go where no other species has been. In: Philosophical Transactions of the Royal Society B 365, 2010, S. 165–175; „Lernen ist nur dann intensiv möglich, wenn es aus Sicht des Lernenden bedeutsam, wichtig ist; diese Wichtigkeit erhält es am ehesten dadurch, dass es sich auf gegenwärtige Lebenssituationen bezieht“ Sitta, Horst: Satzgrammatik oder Textgrammatik oder Satzgrammatik und Textgrammatik. In: Foschi Albert, Marina/Marianne Hepp/Eva Neu land (Hgg.): Text in Sprachforschung und Sprachunterricht. München 2006, S. 178.

²³ Vgl. Ahlers, Timo: Varietäten und ihr Kontakt enaktiv: Syntaktische Perzeptions- und Produktionsprozesse bei deutschsprachigen Zuwanderern in Österreich am Beispiel doppelter Relativsatzanschlüsse. Dissertation. Wien 2018, Kap. 7.

²⁴ Immersion wird klassischerweise als authentische fremdsprachliche Kommunikation verstanden. In der Schule kann darunter z. B. das Abhalten eines Unterrichtsfaches in einer Fremdsprache verstanden werden. Vgl. Hunek e 2010, S. 116. Wir fokussieren hier auf authentische Kommunikationskontakte in der Umgebung der zu lernenden Sprache mit Erstsprechenden.

Faktor	Unterricht	Immersion
d) Interaktionspartner	andere DaF-Lernende	L1-Sprechende
e) Art des Feedbacks	verzögert, partiell	unmittelbar, fortwährend
f) Authentizität der Kommunikationskontexte	imaginäre Szenarien, wenig bedeutungsvoll	authentische Szenarien, bedeutungsvoll
g) Lernumgebung	reizarmes Klassenzimmer	reizintensive, reale Welt
h) Aufwand	moderat in den Alltag integrierbar, regelmäßige Termine	teuer, zeitintensiv (Sprachreisen); laufender Organisationsaufwand, Abhängigkeit (Tandem)

Tab. 1: *Unterricht im Klassenraum* im Vergleich mit *Immersionslernen* bzgl. ausgewählter Faktoren des erfolgreichen Spracherwerbs.

3. Interaktionsstrukturen von Sprache

Kommunikative Interaktionen mit L1-Sprechenden sind für den mündlichen DaF-Erwerb besonders nützlich: DaF-Lernende werden dabei auf allen linguistischen Ebenen gleichzeitig mit authentischer Zielsprache konfrontiert.

What is also needed, particularly for the attainment of productive accuracy, is sufficient opportunity to produce *comprehensible output*. Comprehensible input and output are typically provided in interactional exchanges with proficient TL speakers where both parties are actively engaged in the construction of meaning, forcing the learner to focus on the decoding and encoding of new forms so as to convey his message as precisely, coherently and appropriately as possible.²⁵

Darüber hinaus bietet die Interaktion reichhaltige Lernpotentiale: a) Vorbildhafte Äußerungen von L1-Sprechenden können als Orientierungspunkt zur Anpassung und Justierung eigener Äußerungen herangezogen werden; b) Verstehen und Nicht-Verstehen sowie weiteres mimisch-gestisches und sprachliches Feedback auf eigene Äußerungen wird durch die Interaktion mit L1-Sprechenden frequent und unmittelbar hervorgebracht; c) durch den Sprachgebrauch in interaktional-*empraktischen* Handlungszusammenhängen²⁶

²⁵ Housen 1996, S. 518. Vgl. dazu auch Ellis 2010; S. 48.

²⁶ Unter *Empraxie* verstehen wir mit Bühler 1965, S. 52 den „Einbau des Sprechens in anderes sinnvolles Verhalten“. Dies umfasst z. B. im Kontext gemeinschaftlichen Handwerkens die Äußerung *Hammer!*, mit der an

mit L1-Sprechenden werden perzeptive und produktive Kompetenzen unter realen Gesprächsbedingungen gleichzeitig trainiert; d) auch (subtile) pragmatische und interkulturelle Unterschiede werden den DaF-Lernenden im interaktionalen Gebrauch der Sprache mit L1-Sprechenden unmittelbar aus eigenem Erleben bewusst: „Fremdspracherwerb und interkulturelles Lernen können im Tandem eine glückliche Symbiose eingehen“²⁷.

Aus Perspektive der Interaktionalen Linguistik werden noch weitere Aspekte deutlich: Sprachliche Kommunikation wird hier nicht als erfolgreiches, voneinander losgelöstes Produzieren und Interpretieren von Sprache verstanden (sog. *Message-Models*²⁸). Im Mittelpunkt stehen der Sprachgebrauch und das konkrete Sprachhandeln in *dialogischen, diskursiven Kontexten*, in denen die Beteiligten *kopräsent* sind und wechselseitig Äußerungen anderer *unterbrechen, ergänzen, fortführen, kommentieren* usw. (sog. *Collaboration-and-Grounding-Models*²⁹). Hören und Planen läuft hierbei gleichzeitig ab: Während Person A noch spricht, plant Person B bereits eigene Äußerungen. Parallel dazu sind beide außerdem an der Turn-Organisation beteiligt.³⁰ Sprache in authentischer Interaktion ist daher viel mehr als isolierte monomodale Sprachverarbeitung.

Viele sprachliche Strukturen sind dabei speziell auf interaktionale Kontexte zugeschnitten: „Die Verbindung zwischen Sprachstrukturen und dem sequenziellen Interaktionskontext ist wechselseitig: Sprachstrukturen werden von der Interaktionsstruktur geprägt und tragen gleichzeitig dazu bei, genau diese Interaktionsstruktur herzustellen.“³¹ Solche Strukturen sind u. a. *Adjacency Pairs*³² (z. B. Frage/Antwort); *Reparaturen*³³; *Turn-Taking-Strukturen*³⁴; der Einsatz von *Recycling*, *Wiederholung* und *Anaphern* über Beiträge hinweg³⁵ in der partnerbezogenen Konstruktion von Äußerungen³⁶. Darüber hinaus können Sprachstrukturen auch gemeinsam produziert werden³⁷: „[D]ie syntaktische Konstruktion wird auf die kooperierenden Sprecher verteilt“³⁸. Solche Strukturen dienen dabei nach Selting und Couper-Kuhlen folgenden kommunikativen Zwecken³⁹:

eine Hörer*in die Bitte gerichtet wird, das benötigte Werkzeug zu reichen. Ein anderes Beispiel wäre die Wahl eines kontextadäquaten Registers oder einer Varietät. Bühler, Karl: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Mit einem Geleitwort von Friedrich Kainz, Stuttgart 1965.

²⁷ Huneke 2010, S. 118.

²⁸ Vgl. Brennan, Susan E./Alexia Galati/Anna K. Kuhlen: Two Minds, One Dialog: Coordinating Speaking and Understanding. In: Psychology of Learning and Motivation 53, 2010, S. 308–310.

²⁹ Vgl. ebd., S. 311–313.

³⁰ Vgl. Levinson, Stephen C./Francisco Torreira Francisco: Timing in turn-taking and its implications for processing models of language. In: Frontiers in Psychology 6/2015, S. 1–17.

³¹ Selting/Couper-Kuhlen 2000, S. 82; vgl. dazu auch Schegloff, Emanuel A.: Turn organization: One intersection of grammar and interaction. In: Ochs, Elinor/Emanuel A. Schegloff/Sandra A. Thompson (Hgg.): Interaction and Grammar. Cambridge 1996, S. 56.

³² Vgl. Schegloff, Emanuel A./Harvey Sacks: Opening up closings. In: Semiotica 8/4, 1973, S. 289–327; vgl. Stukenbrock, Anja: Take the words out of my mouth: Verbal instructions as embodied practices. In: Journal of Pragmatics 65, 2014, S. 80–102.

³³ Vgl. Schegloff, Emanuel A./Gail Jefferson/Harvey Sacks: The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In: Language 53, 1977, S. 361–382.

³⁴ Vgl. Schegloff 1996; vgl. Stukenbrock 2014.

³⁵ Vgl. Selting/Couper-Kuhlen 2000, S. 85.

³⁶ Vgl. Brennan/Galati/Kuhlen 2010, S. 313–324.

³⁷ Vgl. Lerner, Gene H.: On the syntax of sentences-in-progress. In: Language in Society 20, 1991, S. 441–458.

³⁸ Selting/Couper-Kuhlen 2000, S. 81.

³⁹ Selting/Couper-Kuhlen 2000, S. 91.

- Konstruktion von Turnkonstruktions- bzw. redebeitragsbildenden Einheiten
- Beitragsbeendigung und Organisation des Sprecherwechsels
- Konstruktion von Sequenzen
- Signalisieren und Organisation von Referenz, Fokus, Kohärenz und Themenorganisation
- Organisation von Reparaturen
- Konstruktion von Aktivitäten oder Handlungen in einer Konversation
- Konstruktion von Genres und größeren Einheiten („big packages“), Interaktionsstile [...]
- Interktionale Konstruktion kontextueller Rahmen (Frames), d.h. alltäglicher oder institutioneller Kontexte [...]

Insbesondere die Interktionale Linguistik⁴⁰, die kognitionslinguistische Sprachgebrauchsforschung⁴¹ und die Funktionale Pragmatik⁴² haben die Rolle interaktionaler Strukturen für die Realisierung solcher kommunikativen Handlungszwecke herausgestellt. Um interaktionale Strukturen und Sprachhandlungen kompetent zu erwerben, ist es unvermeidlich, dass sie am besten nicht nur individuell und isoliert geübt, sondern in den diskursiven Zielkontexten gebraucht werden. Dies gilt insbesondere für das Erlernen fremder Sprachen. Denn Sprachen realisieren solche Zwecke unterschiedlich und weisen jeweils eigene diskursive Muster auf, wie anhand komparativer Arbeiten zwischen germanischen Sprachen und dem Japanischen in den Bereichen der *Organisation von Redebeiträgen*, *Reparaturen* und der *Organisation von Teilsätzen* beispielhaft gezeigt wurde.⁴³

Kognitionslinguistische Studien zeigen außerdem, dass in der Interaktion Sprachproduktions- und -perzeptionsprozesse nicht nur gleichzeitig ablaufen⁴⁴, sondern dass sprachliche und soziale Verarbeitungsnetzwerke in Aktivierungsbeziehungen stehen: Hier wurden bisher das spiegelneuronale Netzwerk für *Mirroring*⁴⁵ und das Theory-of-Mind-Netzwerk für *Mentalizing*⁴⁶ identifiziert. Beide neuronalen Mechanismen dienen in dialogischer Kommunikation dazu, zwischen der eigenen Perspektive und der des Kommunikationspartners zu unterscheiden bzw. bei adressatenbezogener Planung von Äußerungen zwischen diesen Perspektiven wechseln zu können.⁴⁷ Entgegen der traditionellen Unterrichtspraxis, Perzeption und Produktion gesprochener Sprache isoliert zu üben, können solche inte-

⁴⁰ Vgl. Selting/Couper-Kuhlen 2000.

⁴¹ Vgl. Clark, Herbert H.: *Using Language*. Cambridge 1996; vgl. auch Clark 2014; vgl. auch Brennan/Galati/Kuhlen 2010.

⁴² Vgl. u. a. Hoffmann, Ludger: *Funktionale Syntax: Prinzipien und Prozeduren*. In: Hoffmann, Ludger (Hg.): *Funktionale Syntax. Die pragmatische Perspektive*. Berlin 2003, S. 18–121.

⁴³ Vgl. Selting/Couper-Kuhlen 2000, S. 86–89.

⁴⁴ Vgl. Pickering, Martin/Simon Garrod: *Toward a mechanistic psychology of dialogue*. In: *Behavioral and Brain Sciences* 27, 2004, S. 167–226.

⁴⁵ Spiegelneuronen sind sowohl bei eigenem motorischen als auch bei beobachteten fremden Verhalten aktiv und erlauben dadurch ein direktes Verstehen des Verhaltens anderer. Vgl. Brennan/Galati/Kuhlen 2010, S. 325 und 333–335. Vgl. auch Rizzolatti, Giacomo/Corrado Sinigaglia: *The functional role of the parieto-frontal mirror circuit: interpretations and misinterpretations*. In: *Nature Reviews Neuroscience* 11/2010, S. 264–274.

⁴⁶ Unter *Mentalizing* wird die Fähigkeit verstanden, sich durch konzeptuelles Verständnis von der Unterscheidung zwischen Sprecher- und Hörerperspektive die Perspektive von Adressaten inferieren zu können („conceptual perspective taking“ Brennan/Galati/Kuhlen 2010, S. 332); vgl. auch ebd., S. 326 und 333.

⁴⁷ Vgl. ebd., S. 332–333.

grativen Prozesse in der immersiven Interaktion mit L1-Sprechenden adäquat einbezogen werden.⁴⁸

4. *Grounding* als Ziel von Interaktion

Unter *Grounding* wird das gegenseitige Absichern in kommunikativen Interaktionen bezeichnet, das so lange stattfindet, bis die Beteiligten davon überzeugt sind, sich gegenseitig für die gegenwärtigen Zwecke gut genug verstanden zu haben.⁴⁹ Dazu können u. a. a) Verstehenssignale wie *m-h*, b) sequenzielle Reparaturen (*self- vs. other-repair*) sowie c) Gesten, Blickkontakt und Körperpositionen eingesetzt werden.⁵⁰ Insbesondere im kindlichen Spracherwerb stellt *Grounding* ein zentrales kooperatives Verhalten dar, wie Clark am Beispiel des zwölf Monate alten Jordan und seiner Mutter illustriert⁵¹:

- 1 Jordan (vocalizes repeatedly until his mother turns around)
- 2 Mother (turns around and looks at him)
- 3 Jordan (points at one of the objects on the counter)
- 4 Mother Do you want this? (holds up milk container)
- 5 Jordan (shakes his head no) (vocalizes, continues to point)
- 6 Mother Do you want this? (holds up jelly jar)
- 7 Jordan (shakes his head no) (continues to point)
- 8 [2 more offer-rejection pairs]
- 9 Mother This? (holds up sponge)
- 10 Jordan (leans back in high-chair, puts arms down, tension leaves body)
- 11 Mother (hands Jordan sponge)

Um sein Ziel zu erreichen, muss Jordan seine Mutter dazu bewegen, ihm den Schwamm zu reichen. Dazu muss die Referenz auf das Ziel in einer gemeinsamen Interaktion mit der Mutter *kollaborativ* hergestellt werden. Im Prozess dieses Verständlichmachens bekommen Kinder durch das Glücken oder Nicht-Glücken der Kooperation ein unmittelbares Feedback, ob ihre (sprachliche) Äußerung verständlich war. Falls nicht, haben sie Gelegenheit, diese zu wiederholen und so zu verändern, bis sie verstanden wird. Dadurch wird das Sprachsystem, dass die Elterngeneration beherrscht, gemeinsam mit der nächsten Generation semiotisch neu *konstruiert*⁵². Dabei bekommen Kinder von ihren Eltern Vorschläge, die sie übernehmen bzw. an die sie sich anleihen können. In einer Studie⁵³

48 Vgl. dazu auch: Verga/Kotz 2013.

49 „Establish[ing] the mutual belief that [participants] have understood each other well enough for current purposes“ Clark 2014, S. 342.

50 Vgl. ebd., S. 338–343.

51 Ebd., S. 344.

52 Vgl. dazu auch Galantucci, Bruno: Experimental Semiotics. A New Approach for Studying Communication as a Form of Joint Action. In: Topics in Cognitive Science 1/2, 2009, S. 393–410.

53 Vgl. Chouinard, Michelle M./Eve V. Clark: Adult reformulations of child errors as negative evidence. In: Journal of Child Language 30/3, 2003, S. 637–670.

mit fünf englisch- und französischsprachigen Kindern zwischen 2 und 5 Jahren wurde anhand von ca. 16.000 Äußerungen für Eltern-Kind-Gespräche gezeigt, dass Kinder in ca. 50 % der Fälle sprachliche Fehler machten. Die Eltern korrigierten diese Fehler in 50 % bis 70 % der Fälle und eröffneten dazu entweder Nebensequenzen oder korrigierten die Kinder *en passant*, in dem sie im nächsten Beitrag die korrekte Form verwendeten. Die Kinder griffen im Gegenzug in 20 % bis 50 % der Fälle wiederum explizit die Korrekturen der Eltern auf.⁵⁴ Dies zeigt, dass *Grounding* im Erstspracherwerb eine essentielle Quelle für Feedback und Optimierungen auf Seiten der Lernenden darstellt. Aber auch Eltern können durch *Grounding* jederzeit nachvollziehen, welche sprachlichen Mittel ihre Kinder bereits verstehen und welche noch nicht. Eltern erhalten so Gelegenheit, sich flexibel an den Sprachstand des Kindes anzupassen. Dies äußert sich darin, dass sie Wörter mit schwierig zu artikulierenden Phonem-Kombinationen zunächst vermeiden und wichtige, neu zu lernende Wörter betonen oder in die Länge ziehen. Durch *Grounding* passen Eltern auch die Komplexität ihrer Äußerungen automatisch dem Sprachstand des Kindes an, z. B. durch Vermeidung von langen Sätzen und von Hypotaxen.⁵⁵ Auch in der Kommunikation unter Erwachsenen finden sich solche Anpassungsprozesse: Extremfälle sprachlicher Adaption können gelegentlich im sog. *foreigner talk*⁵⁶ beobachtet werden, dem *Grounding*-Prozess von L1-Sprechenden und Personen, die geringe Deutschkenntnisse aufweisen.

Auch in dialogischer Kommunikation erwachsener L1-Sprechender spielt *Grounding* eine wichtige *kommunitäre* Rolle⁵⁷, etwa um ein Gespräch zu beginnen: „Grounding [...] assigns an essential role to recognizing and signalling communicative intent“⁵⁸. Während eines Gespräches müssen erwachsene Sprecher ihre Äußerungen zudem wechselseitig *hypothesengeleitet* an die vermuteten und nicht immer vorhersehbaren Wissensbestände ihrer Kommunikationspartner anpassen. Auch dies vollziehen sie mittels *Grounding*:

[D]ialog can be viewed as a highly coordinated hypothesis-testing activity that individuals engage in together, where one partner's presentation (their hypothesis of what their partner will understand) plays a dual role by providing the other person with evidence if how the previous utterance has been understood. Products such as utterances and perspectives are jointly constructed. This sort of model supposes that partner-specific processing is flexible and "smart", as well as highly incremental.⁵⁹

Nicht nur Kinder erwerben also *hypothesengeleitet* neues Sprachwissen, wie sich z. B. anhand von Hyperkorrekturen zeigt, auch DaF-Lernende gehen im Prinzip nach diesem Schema vor. Diese Möglichkeit, Hypothesen über den adäquaten Sprachgebrauch in konkreten Interaktionen zu testen, ist für DaF-Lernende aber vor allem dann sinnvoll, wenn sie adäquates Feedback bekommen. Qualitativ hochwertiges Feedback kann allerdings viel besser von L1-Sprechenden geboten werden als von anderen DaF-Lernenden. Die

⁵⁴ Vgl. Clark 2014, S. 347.

⁵⁵ Vgl. ebd., S. 335.

⁵⁶ Vgl. dazu Ellis 2010, S. 45 und 139.

⁵⁷ Vgl. Brennan/Galati/Kuhlen 2010, S. 312.

⁵⁸ Brennan/Galati/Kuhlen 2010, S. 316.

⁵⁹ Ebd.

positiven Effekte von *Grounding* können sich für DaF-Lernende daher insbesondere in Immersionskontexten, in der diskursiven 1:1-Interaktion mit L1-Sprechenden und weniger im klassischen DaF-Unterricht entfalten.

5. *Embodiment*

Eine vernachlässigte Größe im DaF-Erwerb stellt das sog. *Embodiment*, also die sprachliche Gebundenheit an die Körper der Sprechenden dar: Sprachtypische Körpersprache und gestisch-mimisches Feedback, die in Echtzeitinteraktionen kommunikativ höchst relevant sind⁶⁰, können durch das Fehlen von kopräsenten Interaktionen mit Erstsprechenden kaum gelernt werden. Bühler hat den Bezugspunkt sprachlichen Handelns als *Origo* (das *Hier*, *Jetzt* und *Ich*) identifiziert und in die Körper der Sprechenden verortet, die in einem räumlich-zeitlichen Verweisraum situiert sind.⁶¹ Indem Sprechende und Hörende mental den Bezugspunkt anderer einnehmen können, werden fremde Äußerungen interpretierbar. Gerade während des Sprachlernens stellen zusätzliche körperliche Hinweise und Körper-Raum-Konstellationen für die Lernenden wichtige Ausdrucksmittel und Feedbackmöglichkeiten dar (u. a. Zeigegesten, Blickrichtung, Bestätigung und Negation durch Kopfgesten, Handgesten, Mimik, Körperhaltung, Distanz). Dieses Potential an integrierbaren, parallel zu sprachlichen Äußerungen einsetzbaren Mitteln, vermeidet es, alle klärungsbedürftigen Äußerungen sprachlich aushandeln zu müssen: *Feedback* und *Grounding* können z. T. auf das Körperliche ausgelagert werden und geben kognitive Ressourcen für andere Bereiche frei. Interaktionen werden durch die zusätzlich zur Klärung einsetzbaren Mittel vermutlich erfolgreicher sowie effizienter und machen den Beteiligten mehr Spaß. *Embodiment* ist in vielen digitalen Interaktionsformen nur eingeschränkt relevant, etwa im Chat oder Telefongespräch. Auch Videophonie ist bzgl. Orts- und Personendeixis im Vergleich mit realen, physischen Interaktionen recht eingeschränkt, da die Sprechenden nicht im gleichen physischen Raum kopräsent sind. Direkte, physische Interaktionen bieten hingegen umfassende Möglichkeiten, den Körper kommunikativ einzubeziehen.

Unter *Embodiment* wird in der Kognitionslinguistik aber noch mehr verstanden. Auf neuronaler Ebene sind sprachliche Formen als neuronale Netze implementiert. Insbesondere lexikalische Formen sind mit Netzwerken des konzeptuellen Systems, also anderen multimodalen Repräsentationen verbunden. So lösen z. B. die Perzeption der Wörter *kick*, *pick* und *lick* Teilaktivierungen von Motorarealen der entsprechenden Körperteile aus.⁶² Andere Studien zeigen, dass körperbezogene Äußerungen (z. B. das *Öffnen einer*

⁶⁰ Für diverse interaktional-körperliche Beispiele vgl. Rasmussen, Gitte/Spencer Hazel/Christian Mortensen (Hgg.): A body of resources – CA studies of social conduct. In: Special Issue: Journal of Pragmatics 65, 2014, S. 1–156.

⁶¹ Vgl. Bühler 1965, § 7, S. 102–120.

⁶² Vgl. Pulvermüller, Friedemann: Brain mechanisms linking language and action. In: Nature Reviews Neuroscience 6/7, 2005, S. 576–582.

Waschmaschinentür) anhand mentaler Simulationen interpretiert werden.⁶³ Barsalou⁶⁴ und Evans⁶⁵ entwickelten jeweils Modelle, die aufzuzeigen versuchen, wie das sprachliche und das konzeptuelle System miteinander interagieren. Sinneseindrücke mehrerer Modalitäten werden offenbar im Sprachlernen u. a. durch das Prinzip des Hebbischen Lernens (*fire together, wire together*)⁶⁶ neuronal miteinander assoziiert. Ist die Assoziation durch gemeinsame Aktivierung einmal hergestellt, kann bei einer späteren Teilaktivierung des Sprach- oder Konzeptsystems, jeweils die andere Seite koaktiviert werden.⁶⁷ Wenn nun Sprachunterricht im Klassenzimmer aber weitgehend isoliert von realen physischen Erfahrungen stattfindet und diese nur imaginiert (und daher nur unvollständig aktiviert) werden, können das sprachliche und das konzeptuelle System neuronale Assoziationen nach dem Hebbischen Lernprinzip nur unzureichend aufbauen. Die körperliche Präsenz und das empraktische Handeln mit Sprache in physischen Handlungszusammenhängen kann nur dann optimal gelingen, wenn Lernende sprachliche und konzeptuelle neuronale Repräsentationen gleichzeitig aktivieren; d. h. ihre Körper in authentischen, lebensweltlichen, (und nicht bloß imaginierten) kommunikativen Kontexten einsetzen.

Die meisten Kulturen haben neben unterschiedlichen Sprachen auch eigene körperbezogene Verhaltensweisen entwickelt (u. a. *kultureller Apparat*⁶⁸), wenn es etwa um das Einhalten von *Nähe* und *Distanz* der Gesprächspartner oder sonstige kulturtypische Entwicklungen von Körpersprache geht. Diese kommunikativ relevanten, kulturellen Unterschiede können unserer Meinung nach von DaF-Lernenden ebenfalls am besten bei körperlicher Präsenz der Beteiligten in interaktionalen Immersionskontexten mit Li-Sprechenden gelernt werden.

6. Immersive Sprachlernmethoden im Vergleich

Als Zwischenfazit kann Folgendes festgehalten werden: Beim Immersionslernen tauchen Lernende in fremdsprachige Lebenswelten und Kommunikation mit Erstsprechenden ein. Die mündliche *Interaktion* mit Li-Sprechenden erfordert dabei oft sprachliche und kulturspezifische kommunikative Fähigkeiten, die im klassischen DaF-Unterricht im Klassenzimmer nur eingeschränkt vermittelt werden können. Wie in den vorherigen

⁶³ Vgl. Glenberg, Arthur M./Michael P. Kaschak: Grounding language in action. In: Psychonomic Bulletin & Review 9/3, 2002, S. 558–565.

⁶⁴ Vgl. Barsalou, Lawrence W.: Perceptual Symbol Systems. In: Behavioral and Brain Sciences 22/4, 1999, S. 577–660; vgl. auch Barsalou, Lawrence W.: Grounded cognition. In: Annual Reviews of Psychology 59, 2008, S. 617–645.

⁶⁵ Vgl. Evans, Vyvyan: Semantic representation in LCCM Theory. In: Evans, Vyvyan/Stephanie Pourcel (Hg.): New Directions in Cognitive Linguistics. Amsterdam, Phil. 2009, S. 27–55.

⁶⁶ Auch Assoziatives Lernen; vgl. auch Reisberg, Daniel: Learning. In: Wilson, Robert A./ Frank C. Keil (Hgg.): The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences. Cambridge, MA 1999, S. 460.

⁶⁷ Vgl. Tomasello, Michael: First Verbs: a case study of early grammatical development. Cambridge, NY 1992.; Tomasello, Michael: Acquiring Linguistic Constructions. In: Kuhn, Deanna/Siegler, Robert S. (Hg.): Handbook of Child Psychology: Cognition, Perception and Language. New York 2006, S. 255–298.

⁶⁸ Vgl. Rehbein, Jochen: Zur Theorie des kulturellen Apparats. In: Gyung-Jae, Jun et al. (Hgg.): Kulturwissenschaftliche Germanistik in Asien. Dokumentation der Tagungsbeiträge der Asiatischen Germanistentagung 2006 in Seoul. Seoul 2008, S. 94–109.

Kapiteln diskutiert, sind Besonderheiten dieser Kommunikation sprachliche Strukturen, die typischerweise in interaktionalen Kontexten vorkommen und isoliert nur bedingt gelernt werden können (s. Kap. 3). In sprachlichen Interaktionen stellen die Beteiligten in den meisten Situationen gegenseitiges Verstehen über den Prozess des *Groundings* sicher, der den erfolgreichen mündlichen Spracherwerb von Kindern sicherstellt. Auch für den DaF-Erwerb wurde *Grounding* als vorteilhaft herausgearbeitet (s. Kap. 4). Letztlich wurde argumentiert, dass *Embodiment*, also die körperliche Kopräsenz von Sprechenden *Grounding* vereinfacht, indem Feedback parallel über non-verbale Zeichen gegeben werden kann (s. Kap. 5). 1:1 Kommunikation mit L1-Sprechenden stellt aufgrund der genannten Aspekte eine ideale Ergänzung zum herkömmlichen Unterricht dar. Diese dienen als Feedbackgeber und als sprachliches Vorbild, an das sich Lernende zudem durch Imitation und *Alignment*⁶⁹ anpassen können.

Eine große Hürde liegt bisher allerdings in der Organisation immersiver Lernanlässe. Nachteile von Sprachreisen sind oft die Kosten und der zeitliche Organisationsgrad, für mehrere Tage oder Wochen das eigene Lebensumfeld zu verlassen. Sprachtandems, bei denen sich Sprecher unterschiedlicher Erstsprachen zum wechselseitigen Sprachlernen physisch verabreden, setzen voraus, dass vor Ort genügend Interessierte vorhanden sind, zusammenkommen und sich sympathisch finden, um die Lernaktivität über einen längeren Zeitraum wiederholt durchführen zu können. Aufwändig bleibt zudem die zeitliche Koordination und das Aufsuchen geeigneter Lernumgebungen. „Durch neue Medien wird es möglich, Gegebenheiten medial mündlicher [...] Kommunikation [...] zu entwickeln und insbesondere die Erlebensqualität zu simulieren“⁷⁰. Niederschwellige Möglichkeiten wie digitale Text- und Videochats sind bzgl. der Dimensionen *Grounding* und *Embodiment* nur eingeschränkt brauchbar, da sich Sprechende nur ausschnittsweise wahrnehmen und in unterschiedlichen physischen Räumen befinden; Sprache empraktisch, also im Zusammenhang mit gemeinsamen sozialen Aktivitäten in lebensweltlichen Kontexten (Einkaufen, Spazierengehen, Spielen...) zu lernen, ist hier nicht gegeben. Eine neuartige Alternative zu herkömmlichen Immersionsmethoden stellen digitale VR-Umgebungen dar, die bisherige digitale Sprechlernangebote (*Babbel*⁷¹, *Duolingo*⁷² etc.) durch fehlendes *Embodiment*, *Grounding* und *Interaktion* nicht leisten können. VR-Technologie wird in naher Zukunft (im Vergleich zu Sprachreisen) kostengünstig sein und ermöglicht über Social-VR-Plattformen niederschwelligen Echtzeitkontakt zu einem globalen Pool an L1-Sprechenden vom eigenen Wohnzimmer aus (s. Kap. 7).

⁶⁹ Vgl. Ahlers 2018, Kap. 7.

⁷⁰ Günther, Hartmut: Sprechen hören – Schrift lesen – Medien erleben. Wie man es macht, wie man es lernt, und wie man es lehrt. In: Kallmeyer, Werner (Hg.): Sprache und neue Medien. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 1999. Berlin 2000, S. 95. Zu neuen Medien und Mündlichkeit vgl. auch: Becker-Mrotzek, Michael: Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Neue Medien. In: Bredel, Ursula et al. (Hgg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn 2006, S. 69–89.

⁷¹ Vgl. Babbel Sprachlernsoftware, <https://de.babbel.com/> (Stand: 29.11.2017).

⁷² Vgl. Duolingo Sprachlernsoftware, <https://de.duolingo.com/> (Stand: 29.11.2017).

7. Social-VR

VR-Technologien wurden schon Mitte des 20. Jahrhunderts konzeptionell durchdacht, konnten aber aufgrund fehlender Rechenleistung für lange Zeit nicht überzeugend realisiert werden. Mit Beginn der 1990er Jahre konnte sich zumindest im professionellen Umfeld das ressourcen- und kostenintensive Prinzip der CAVE⁷³, beispielsweise für 3D-Produktbesichtigungen, durchsetzen. Ein massenmarkttaugliches Konzept wurde allerdings einzig mit dem *Head-Mounted-Display* (HMD) entwickelt: einer VR-Brille, die dem Nutzer durch Stereoskopie das Eintauchen in eine virtuelle Umgebung ermöglicht. In diesem Abschnitt wollen wir vor allem auf die letztgenannte VR-Technologie näher eingehen und ihre Anwendbarkeit hinsichtlich des angedachten immersiven DaF-Lernens als Spezialfall der Social-VR diskutieren.

7.1 Hardware

Ein Angebot an marktfähigen VR-Brillen existiert im Grunde erst seit Anfang 2016. Auschlaggebend war zunächst die Vorstellung einer Entwicklerversion der *Oculus Rift* in 2013, bis im Januar 2016 eine Endkundenversion eingeführt wurde. Derzeit sind mehrere Anbieter am Markt vertreten oder haben zumindest die Absicht eines Markteintritts erklärt. Die zwei derzeit dominierenden Hersteller von VR-Brillen sind aus unserer Sicht:

- *Oculus VR*⁷⁴, mit mehreren Produktlinien (*Oculus Rift S*, *Oculus Go*, *Oculus Quest*)
- *HTC*⁷⁵, mit mehreren Produktlinien (*Vive*, *Vive Pro*, *Vive Cosmos*, *Vive Focus*)

Die Auflösungen der einzelnen Displays liegen für gewöhnlich bei 960x1080 bzw. 1440x1600 Pixel pro Auge⁷⁶, die Bildrate liegt bei 60–120Hz. Bei Angeboten, die auf die Integration eines Smartphones setzen (an Stelle eines PCs), ist dies abhängig vom verwendeten Modell (siehe *Googles Daydream View*⁷⁷, *Samsungs Gear VR*⁷⁸, *HTCs* angekündigte *Vive Cosmos*⁷⁹). Den meisten HMDs ist gemein, dass sie zusätzlich zum eigentlichen Headset noch Steuereinheiten bzw. Tracking-Module für Handbewegungen und Gesten benötigen. Diese werden kombiniert als *Motion Controller* bezeichnet und im Falle der *Oculus Rift* sowie der *Vive Pro* durch Infrarot-Sensoren bei der Bewegung im Raum verfolgt.⁸⁰ Ein Headset

⁷³ Vgl. Cruz-Neira, Carolina/Sandin, Daniel J./Defanti, Thomas A.: Surround-screen projection-based virtual reality: the design and implementation of the CAVE. In: Proceedings of the 20th annual conference on Computer graphics and interactive techniques (SIGGRAPH '93). New York 1993, S. 135–142.

⁷⁴ Vgl. Oculus, <https://www.oculus.com/> (Stand: 21.06.2019).

⁷⁵ Vgl. Vive, <https://www.vive.com/> (Stand: 21.06.2019).

⁷⁶ Vgl. PCMag, The Best VR (Virtual Reality) Headsets of 2019, <https://uk.pc当地/75926/the-best-vr-virtual-reality-headsets> (Stand: 21.06.2019).

⁷⁷ Vgl. Daydream Google-VR, <https://vr.google.com/daydream/> (Stand: Stand: 21.06.2019).

⁷⁸ Vgl. Samsung Gear VR, <http://www.samsung.com/de/wearables/gear-vr-r323/> (Stand: 21.06.2019).

⁷⁹ Vgl. HTC Vive Cosmos, <https://www.vive.com/de/cosmos/> (Stand: 21.06.2019).

⁸⁰ Vgl. Oculus Rift, <https://www.oculus.com/rift/> (Stand: 21.06.2019), HTC Vive Pro, <https://www.vive.com/de/product/vive-pro/> (Stand 21.06.2019).

verfügt darüber hinaus für gewöhnlich über Sensoren zum Verfolgen der Kopfbewegung, um die virtuelle Umgebung dem aktuellen Nutzerinteresse entsprechend anzupassen. Insbesondere für Social-VR-Anwendungen wäre neben der Kopf- und Handbewegung vor allem die Mimik des Nutzers ein essentielles Merkmal, welches in die virtuelle Umgebung, beispielsweise im virtuellen Avatar widergespiegelt, miteinfließen könnte. Dies wird zum jetzigen Zeitpunkt jedoch von keinem der betrachteten HMD-Modelle geleistet. Mögliche Lösungen, die derzeit von Forschergruppen, kleineren Start-Ups sowie den größeren Herstellern erarbeitet werden, reichen von integrierten Eye-Trackern bis hin zu kamerabasierten Mimik-Trackern. Oft ist in der HMD zudem ein Mikrofon und eine 3D-Audiowiedergabe verbaut, die in Abhängigkeit von der Software 3D-räumliche verbale Kommunikation ermöglicht (siehe z. B. *Vive Pro*).

Ein HMD ist für gewöhnlich nur das Wiedergabegerät von externen Inhalten: d. h. der Anschluss an einen relativ leistungsstarken PC (oder im Falle von *Sony* an eine *PlayStation 4*) muss gewährleistet sein (die durch Smartphone betriebenen Ausnahmen wurden bereits erwähnt). Ausschlaggebend ist hier vor allem die verbaute Grafikkarte, insbesondere für ressourcenintensive Spiele. Die Verbindung zwischen HMD und PC wird über HDMI und USB-Schnittstellen gewährleistet. Eine Ausnahme bilden die *Oculus Go*, *Mirage Solo*⁸¹ und die *Vive Focus*, die autark von PC und sämtlicher Verkabelung agieren, dafür aber nur die Kopfbewegung verfolgen.

7.2 Software

Jede Anwendung, die auf einem HMD laufen soll, sei es ein Spiel oder beispielsweise eine Social-VR-Applikation, muss auf die spezielle Funktionalität einer VR-Brille hin entwickelt oder, falls sie ursprünglich für andere Plattformen gedacht war, angepasst werden. Jeder Hersteller einer VR-Brille bietet daher sogenannte *Software Development Kits* (SDKs) an. Diese frei zugänglichen Entwicklungsumgebungen stellen hilfreiche Schnittstellen, Programmabibliotheken, Dokumentationen und andere Werkzeuge für das jeweilige HMD bereit. Die Distribution einer Applikation kann nur über den jeweiligen Online-Store geschehen; hier sind gewisse technische Kriterien vorab zu erfüllen, zudem unterliegt der Inhalt jeder App der vorherigen Kontrolle des HMD-Herstellers. Als Ausnahmen in diesem Prozess sind vor allem *Sony*⁸² mit der VR-Erweiterung zur *Playstation 4* (PS4) und *Razer*⁸³ zu nennen. Beim erstgenannten Hersteller ist die Registrierung als Entwickler für PS4-fähige Artikel komplizierter als bei der Konkurrenz; die VR-Brille dient hier auch eher als Erweiterung zum eigentlichen Produkt. *Razer* hingegen verfolgt einen anderen Weg: Neben den Quellen für die Treiber und der SDK ist auch der Bauplan für Hardware, also für das HMD, komplett offen. Ziel ist mit der *Open Source Virtual Reality* (OSVR)⁸⁴ eine herstellerübergreifende Plattform zu schaffen, um die Einführung neuer VR-Artikel zu vereinfachen.

Neben einer großen Anzahl von Spielen und Filmen für VR-Brillen gibt es auch im

⁸¹ Vgl. *Lenovo Mirage Solo*, <https://www.lenovo.com/at/de/daydreamvr/> (Stand: 21.06.2019).

⁸² Vgl. *Sony Playstation VR*, <https://www.playstation.com/de-de/explore/playstation-vr/> (Stand: 21.06.2019).

⁸³ Vgl. *Razer*, <https://www.razerzone.com/de-de> (Stand: 21.06.2019).

⁸⁴ Vgl. *Razer Open Source VR*, <https://www.osvr.org/> (Stand: 21.06.2019).

Bereich der Social-VR bereits eine Vielzahl an Angeboten, die sich in ihrem Kern jedoch ähneln. Die Grundidee ist meist, verschiedene Personen, die räumlich getrennt voneinander sind, in einer virtuellen Umgebung zusammenzuführen. Jede Person ist dabei durch ihren Avatar, ein virtuelles Ebenbild, in der VR-Umgebung vertreten. Die Möglichkeiten zur Ausgestaltung der VR-Umgebungen, d. h. das gemeinsame soziale Erlebnis, sind dabei sehr vielfältig. Nutzer können gemeinsam virtuelle Gesprächsräume vor imposanter Kulisse betreten, Sport- oder Actionspiele spielen, virtuelle Museumsbesuche absolvieren, aber auch neue Produkte besichtigen und erproben. Das Geschäftsmodell der größeren Social-VR-Plattformen ähnelt wiederum dem der eigentlichen HMD-Hersteller: Auf Basis einer gewissen Grundausrüstung an Softwarepaketen, 3D-Modellen und sonstigen Werkzeugen können Nutzer ihre eigene Social-VR-Inhalte erstellen und in den virtuellen Store des Anbieters hochladen. Der Schlüssel zu einer Vielfalt an Angeboten ist hierbei der sogenannte *User Generated Content*. Sprachlernangebote sind nach unserem Kenntnisstand aktuell nur begrenzt verfügbar; zu nennen sei hier vor allem die Firma *Mondly*⁸⁵, die in ihrer App fixe Szenarien mit rein virtuellen Charakteren vorgibt.

7.3 Klassifikation virtueller Avatare

Bei der Betrachtung der Avatare verschiedener Social-VR-Plattformen⁸⁶ fällt vor allem deren visuelle Einfachheit auf. Im Vergleich dazu wird das äußere Erscheinungsbild verschiedener Charaktere in populären VR-Spielen bereits ausgesprochen detailgetreu wiedergegeben. Ein Grund dafür ist sicherlich der schon beschriebene technische Aufwand, um die Mimik eines Nutzers in all ihren Facetten zu erfassen und auf den jeweiligen Avatar in Echtzeit zu übertragen. Dadurch beschränkt sich die Interaktion der Avatare vor allem auf Gesten, Körper- und Armbewegungen, die bereits erfasst werden können, sowie einfachste Mimik (z. B. Mundbewegungen, falls der Nutzer spricht). Für gemeinsame Ausflüge oder Spielaufgaben mag dies durchaus genügen und dem Nutzererlebnis vielleicht sogar zuträglich sein, für eine immersive Sprachlernanwendung spielen mimisches und blickgestisch Feedback jedoch eine nicht zu vernachlässigende Rolle, so dass weitere Entwicklungen in diesen Bereichen wünschenswert sind.

In der nachfolgenden Tabelle 2 wird die interaktionale Erlebniswelt eines Sprachlernenden im virtuellen Raum mit der eines Sprachkursschülers im Klassenzimmer verglichen. Als Bezugssystem dient die Kategorisierung der Aufgabenumgebung eines allgemeinen kognitiven Agenten.⁸⁷

⁸⁵ Vgl. Mondly Sprachlern-App, <https://www.oculus.com/experiences/gear-vr/1272636489423125/> (Stand: 21.06.2019).

⁸⁶ Vgl. Againstgrav VR-Plattform, <https://www.againstgrav.com/rec-room/>; Sansar VR-Plattform, <https://www.sansar.com/> (Stand: 21.06.2019).

⁸⁷ Vgl. Russell, Stuart J./Peter Norvig: Künstliche Intelligenz. Ein moderner Ansatz. München 3. Auflage 2012, S. 66-69.

Agententyp	Leistungs- bewertung	Umgebung	Aktuatoren	Sensoren
Avatar in einer virtuellen Sprachlernumgebung (Social VR)	Gelingendes Sprachhandeln (bzgl. Phonemik, Lexik, Grammatik, Semantik, Pragmatik etc.)	Kontextbezogene 3D-Umgebungen, L1-Sprechende des Deutschen	Arm- und Kopfbewegungen, Stimme, eingeschränkte Mimik, z. T. Fingerbewegungen	Augen, Ohren, Haptik
Schüler*in eines Sprachkurses	Normgerechte Perzeption/Produktion (bzgl. Phonemik, Lexik, Grammatik, Semantik, Pragmatik etc.)	Klassenzimmer, DaF-Lernende des Deutschen	gesamter Körper, Hand- und Fingerbewegungen, Kopf- und Augenbewegungen, Stimme, Mimik	Augen, Ohren, u. U. Haptik, Olfaktorik etc.

Tab. 2: Kategorisierung der Aufgabenumgebung kognitiver Agenten.

Es wird ersichtlich, dass der Avatar in Bezug auf seine Interaktionsmöglichkeiten selbstverständlich Einschränkungen unterliegt. Die Möglichkeiten zur Einbettung in kontextbezogene, virtuelle Umgebungen als Stütze der jeweiligen Lernaufgabe sind jedoch weitaus vielfältiger als im konventionellen Lernumfeld. Da Social-VR-Anwendungen nicht primär für Lernzwecke, sondern zur sozialen Interaktion konzipiert werden, besteht in Social-VR die Möglichkeit, leicht mit L1-Sprechenden in individuellen Kontakt bzw. ins Gespräch zu kommen. Diese Möglichkeit fehlt im DaF-Unterricht (abgesehen von der Lehrperson) komplett. Zudem bleibt festzuhalten, dass die derzeitigen Nachteile eines Sprachschülers im virtuellen Raum nur eine Bestandsaufnahme sind und bei der aktuellen Dynamik im Bereich der VR-Technologien in naher Zukunft durchaus abgebaut werden können. Verwiesen sei dabei auf Projekte zur detailgetreuen Erfassung und Verfolgung von Handbewegung⁸⁸ und Mimik⁸⁹.

⁸⁸ Vgl. Oculus Pebbles, <https://www.oculus.com/blog/pebbles-interfaces-joins-oculus/> (Stand: 21.06.2019).

⁸⁹ Vgl. Mindmaze VR-Gear, <https://www.mindmaze.com/mask/> (Stand: 21.06.2019).

7.4 Klassifikation virtueller Lernwelten

Im vorhergehenden Abschnitt erwähnten wir bereits die große Vielfalt virtueller Umgebungen bzw. möglicher VR-Lernwelten. Womöglich eröffnen diese Gestaltungsmöglichkeiten ganz neue Ansätze, die weit über den klassischen, klassenzimmergebundenen Sprachunterricht hinausgehen.

Bestehende Social-VR-Welten ermöglichen bereits das Eintauchen in imposante Kulissen oder animierte Szenen. Dabei sind *User Interfaces*, die in Smartphone-Apps oder Browser-basierten Anwendungen zum Einsatz kommen, nicht zwangsläufig für virtuelle Erlebnisräume geeignet. Ausschlaggebend bei jedem VR-Design sollten gewisse Grundprinzipien bzw. Fragestellungen sein, die es zu beachten bzw. vorab zu beantworten gilt. Beim Aufbau von *Facebook Spaces* wurden u. a. folgende Grundregeln definiert:⁹⁰

- Die Nutzer*innen sollten immer die Möglichkeit haben, mit ihrer Umgebung zu interagieren; das Gefühl der Kontrolle ist essentiell.
- VR-Interaktionsmöglichkeiten sollten einen bereits dem Prinzip nach bekannten Gegenpart einer 2D-Umgebung oder der Realität aufweisen (z. B. Auswahl eines Drop-Down-Menüs über einen Mauszeiger im Browser bzw. über den Motion-Controller im VR-Raum).
- Die Nutzer*innen sollten immer ein Gefühl der Sicherheit bekommen bzw. Möglichkeiten haben, dieses herzustellen.

Weitere Erfahrungen der bisherigen VR-Designs zeigen, dass die diversen Gestaltungsmöglichkeiten von VR-Welten durchaus dazu verleiten können, den Nutzer abzulenken bzw. zu überfordern. Eine Social-VR-Welt sollte jedoch der sozialen Interaktion nicht im Weg stehen, sondern diese fördern. So sollte etwa eine Kamerafahrt durch die virtuelle Szene den Gleichgewichtssinn eines Nutzers nicht überfordern, sondern komfortabel sein.⁹¹

Führt man den Vergleich aus dem vorherigen Kapitel zwischen einem Sprachschüler im Klassenzimmer und dessen Avatar im VR-Raum in Bezug auf deren Aufgabenumgebung fort, so lassen sich auch die Eigenschaften der realen und virtuellen Lernwelt unterscheiden⁹²:

⁹⁰ Vgl. Medium, Designing Facebook Spaces (Part 1)—Embarking on a new VR journey, <https://medium.com/@christauziet/designing-facebook-spaces-part-1-embarking-on-a-new-vr-journey-a70688da9fe1> (Stand: 21.06.2019).

⁹¹ Vgl. Oculus-Entwicklerblog, Lessons from the Frontlines: Modern VR Design Patterns, <https://developer.oculus.com/blog/lessons-from-the-frontlines-modern-vr-design-patterns/> (Stand: 29.11.2017).

⁹² Vgl. Russell/Norvig 2012, S. 69–73.

Aufgaben-umgebung:	Beobacht-bar	Agenten	Determi-nistisch	Episo-disch	Statisch	Diskret
Virtuelle DaF-Lernwelt	tw. beobachtbar	Multi-agenten	stochastisch	sequenziell	dynamisch	stetig
Klassenzimmer des Sprachkurses	tw. beobachtbar	Multi-agenten	stochastisch	sequenziell	dynamisch	stetig

Tab. 3: Aufgabenumgebungscharakteristiken von DaF-Klassenzimmer und Social-VR-Chatroom.

Es zeigt sich noch deutlicher als zuvor, dass die virtuellen bzw. realen Erlebnisräume in diesem Bezugssystem auf den ersten Blick ähnliche Eigenschaften aufweisen. Graduell betrachtet gibt es aber dennoch Unterschiede: So ist das DaF-Klassenzimmer ein Raum, während man in Social-VR aus unzähligen Welten wählen kann. Auch trifft man in Social-VR potenziell auf viel mehr und öfter wechselnde Interaktionspartner als im DaF-Kurs. Social-VR-Welten ändern sich potenziell dynamischer und sind weniger vorhersehbar als der Klassenraum. In der Tabelle ist ebenfalls nicht berücksichtigt, dass der Sprachlernende durch eine virtuelle DaF-Lernwelt in eine potentiell deutschsprachige Umgebung mit deutschen L1-Sprechenden eintauchen kann. Dieser wichtige Aspekt des Fremdsprachlernens geht in einem DaF-Klassenzimmer im nicht-deutschsprachigen Ausland meist gänzlich verloren.

7.5 Diskussion

In diesem Kapitel wurden zwei entscheidende Argumente für das immersive DaF-Lernen mittels Social-VR ausgeführt. Zum einen sind die technischen Voraussetzungen zur Umsetzung einer solchen Anwendung in vielen Bereichen nicht nur erfüllt, vielmehr gibt es bereits ein breites Marktangebot an HMDs und entsprechende Entwicklungsumgebungen für Social-VR-Inhalte. Zum anderen konnte durch den Vergleich eines virtuellen DaF-Lernraums mit dem herkömmlichen Klassenzimmer in Bezug auf ihre Aufgabenumgebung dargelegt werden, dass der Spracherwerb innerhalb einer VR-Umgebung nicht nur eine sinnvolle Ergänzung bzw. Erweiterung des herkömmlichen DaF-Unterrichts ist. Vielmehr eröffnet sich eine Vielzahl an neuen Gestaltungsmöglichkeiten im Social-VR, die weitaus effizienter auf spezielle Sprachanwendungen bzw. Situationen im fremdsprachigen Ausland vorbereiten können als dies im DaF-Klassenzimmer oder über reine Sprachlern-Apps (z. B. *Babbel*), die primär auf den Erwerb von Vokabular und isoliertes, individuelles Üben von Sprachproduktion und -perzeption fokussieren, möglich wäre. Als Beispiel könnten hier klassische Szenarien einer Auslandsreise stehen, die nicht nur sprachlich, sondern auch visuell umfassend erlebt werden. Immersion ist dabei der Schlüssel, der beide Per-

spektiven produktiv verbindet: die aufregende, reizintensive virtuelle Realität sowie den Fremdspracherwerb. Aber auch im DaZ-Bereich hat die Methode Potenzial, da hier „[i]n der Entwicklung von Konzepten für die Förderung [mündlicher] standardsprachlicher bzw. fachsprachlicher [DaZ-]Kompetenzen [...] noch neue Aufgaben für die Sprachdidaktik [...] im Berufsschulbereich und in der Hochschule [bestehen]“⁹³. Auch für deutschsprachige Lernende besteht ein Bedarf z. B. im Aufbau mündlicher Varietätenkompetenzen.⁹⁴

Aus unserer Sicht besteht aus all diesen Gründen ein großes Potential in der Ausgestaltung von Social-VR-Sprachlernwelten. Hinzu kommt, dass die VR-Nutzer- bzw. VR-Konsumentenzahlen für 2018 bereits bei ca. 170 Millionen Nutzern liegen.⁹⁵ An dieser Stelle soll aber nicht verschwiegen werden, dass insbesondere der Markt für Social-VR Anwendungen noch sehr überschaubar ist bzw. relativ geringe Nutzerzahlen aufweist.⁹⁶ Neuartige Plattformen wie *Facebook Spaces*, aber eben auch innovative Social-VR Apps wie *VRChat*⁹⁷, werden jedoch eine weitaus größere Akzeptanz und Popularität befördern.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Mündliche Sprache im DaF-Unterricht zu erwerben, bedeutet mehr als isolierte Kompetenzen in der Sprachproduktion und -perzeption zu entwickeln. In Gesprächen mit Anderen müssen die Beteiligten beide Kompetenzen integriert und parallel beherrschen. Mündlichkeit ist in den überwiegenden Fällen durch sprachliche *Interaktion* charakterisiert. Alle Sprachen haben interaktionale sprachliche Strukturen ausgebildet, die für den diskursiven Gebrauch mit anderen bestimmt sind. Im DaF-Erwerb kommt Interaktion allerdings meist zu kurz. Wenn sie doch stattfindet, sind Interaktionspartner in der Regel andere DaF-Lernende, die Deutsch selbst (noch) nicht kompetent beherrschen.

Im Erstspracherwerb sind es Eltern, die ihren Kindern durch fortwährendes *Grounding* laufend hilfreiches Feedback geben. Durch permanente interktionale Kopplung im Dialog⁹⁸ (*Grounding*) können Lernende individuell an Vorwissen anknüpfen. Diese Art reichhaltigen Feedbacks kommt im DaF-Unterricht meist zu kurz, da es nur in sprachimmersiven Kontexten vorkommt. Wir haben argumentiert, dass *Grounding* insbesondere in der Anwendung und multimodalen Integration mit körperlicher Kommunikation (*Embodiment*) für DaF-Lernende produktiv zusammenwirkt: Insbesondere die gemeinsame

⁹³ Luchtenberg, Sigrid: Entwicklung mündlicher Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula et al. (Hgg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn 2006, S. 130.

⁹⁴ Vgl. Studer, Thomas: Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezipitiven Varietätenkompetenz. In: Hentschel, Elke (Hg.): Fremdsprachenlernen / Foreign Language Teaching. Linguistik online 10/1, 2002, S. 113–131.

⁹⁵ Vgl. Statista, Number of active virtual reality users worldwide from 2014 to 2018 (in millions), <https://www.statista.com/statistics/426469/active-virtual-reality-users-worldwide/> (Stand: 21.06.2019).

⁹⁶ Vgl. PC Gaming, Social VR is evolving, and AltspaceVR paid the price, <https://venturebeat.com/2017/08/22/the-apparent-demise-of-altspacevr-shows-how-social-vr-is-changing/> (Stand: 21.06.2019).

⁹⁷ VRChat, Social-VR-Plattform, <https://www.vrchat.net/> (Stand: 21.06.2019).

⁹⁸ Vgl. Brennan/Galati/Kuhlen 2010; vgl. auch Clark 2014.

körperliche Kopräsenz im Verweisraum⁹⁹ stützt den Lernprozess nachhaltig durch: a) erleichterte gemeinsame visuelle Aufmerksamkeitsfokussierung (*Joint Attention*), b) mimisch-gestische Einbettung in *Body-to-Body*-Konstellationen und c) permanentes multimodales Feedback. Die Kombination von *Interaktion*, *Grounding* und *Embodiment* kommt besonders ausgeprägt in authentischer physischer, mündlicher Kommunikation bei gemeinsamer Kopräsenz in 1:1-Interaktionen von DaF-Lernenden und Li-Sprechenden des Deutschen vor. Diese Konstellation ist sehr selten im traditionellen DaF-Unterricht aber häufig im Immersionslernen gegeben.

Immersionslernen ist organisatorisch aufwändig, in Bezug auf Sprachreisen teuer und daher für die meisten Lernenden nicht niederschwellig zugänglich. Es wird daher noch zu selten genutzt. Der Einsatz von Virtual-Reality-Technologien (VR) kann diese Lücke unserer Meinung nach in naher Zukunft im Sinne *virtueller Sprachimmersion* adäquat füllen. Ziel des Beitrags ist es, die erfolgreiche analoge Immersionsmethode, bei der DaF-Lernende physisch in die fremdsprachliche Lebenswelt im Sinne eines *Sprachbads* eintau-chen¹⁰⁰, auf den virtuellen Bereich zu übertragen und als Ergänzung zum DaF-Unterricht vorzuschlagen. Dazu wurden die Umwelt- und Kommunikationsbedingungen zwischen physischer und virtuellen Sprachimmersionskontexten, konkret für ausgewählte Social VR-Plattformen, systematisch verglichen und so das Potenzial für die virtuelle Sprachim-mersionsmethode im DaF-Unterricht identifiziert.

Durch konstruierte Lernanlässe (z. B. Sprachspiele¹⁰¹) lassen sich Lernanlässe experimentell-semiotisch mit Social-VR forcieren¹⁰². Mittels VR-Ausrüstung¹⁰³ sollen Lernende künftig in virtuellen Avatar-Körpern egoperspektivisch in bedeutungsvolle, fremdsprachige 3D-Umgebungen eintreten. Hier können sie dialogisch mit Erstsprechenden interagieren und dabei Gestik sowie Mimik in gemeinsamen Verweisräumen einsetzen. Wesentliche positive Quellen für Lernerfolg werden so von Real-Life-Sprachbad- und Tandemsituatio-nen auf „echte“ VR-Sprachlernerlebniswelten übertragen. Auf Basis der hier vorgestellten theoretischen Fundierung von Social-VR für den DaF-Erwerb sollen in folgenden Arbeiten erste technische Konzeptionen virtueller DaF-Lernwelten für den Freizeit-, Berufs- und Fachsprachgebrauch entwickelt werden.

Literaturverzeichnis

Sekundärliteratur

Ahlers, Timo: Varietäten und ihr Kontakt enaktiv: Syntaktische Perzeptions- und Pro-

⁹⁹ Vgl. Bühler 1965, S. 103. Vgl. dazu auch Steels, Luc: The symbol grounding problem has been solved, so what's next? In: de Vega, Manuel/Arthur Glenberg/Arthur Graesser (Hgg.): Symbols and Embodiment: Debates on meaning and cognition. Oxford, 2008, S. 236–241.

¹⁰⁰ Vgl. Genesee 1996, S.493.

¹⁰¹ Vgl. Steels, Luc (Hg.): Experiments in Cultural Language Evolution. Amsterdam, Philadelphia 2012, S. 26–35; vgl. auch Ahlers 2018, Kap. 7.

¹⁰² Vgl. Galantucci, Bruno: Experimental Semiotics. A New Approach for Studying Communication as a Form of Joint Action. In: Topics in Cognitive Science 1/2, 2009, S. 393–410.

¹⁰³ Vgl. Oculus Rift, Touch und Development Kit, <https://www.oculus.com> (Stand: 21.06.2019).

- duktionsprozesse bei deutschsprachigen Zuwanderern in Österreich am Beispiel doppelter Relativsatzanschlüsse. Dissertation. Wien 2018.
- Barsalou, Lawrence W.: Perceptual Symbol Systems. In: *Behavioral and Brain Sciences* 22/4, 1999, S. 577–660.
- Barsalou, Lawrence W.: Grounded cognition. In: *Annual Reviews of Psychology* 59, 2008, S. 617–645.
- Becker-Mrotzek, Michael: Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Neue Medien. In: Bredel, Ursula et al. (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn 2006, S. 69–89.
- Brennan, Susan E./Alexia Galati/Anna K. Kuhlen: Two Minds, One Dialog: Coordinating Speaking and Understanding. In: *Psychology of Learning and Motivation* 53, 2010, S. 301–344.
- Bühler, Karl: *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Mit einem Geleitwort von Friedrich Kainz, Stuttgart 1965.
- Chouinard, Michelle M./Eve V. Clark: Adult reformulations of child errors as negative evidence. In: *Journal of Child Language* 30/3, 2003, S. 637–670.
- Clark, Herbert H.: *Using Language*. Cambridge 1996.
- Clark, Herbert H.: How to talk with children. In: Arnon, Inbal et al. (Hgg.): *Language in interaction: Studies in honor of Eve V. Clark*. Amsterdam 2014, S. 333–352.
- Cruz-Neira, Carolina/Daniel J. Sandin/Thomas A. DeFanti: Surround-screen projection-based virtual reality: the design and implementation of the CAVE. In: *Proceedings of SIGGRAPH'93 20th Annual Conference on Computer Graphics and Interactive Techniques, Computer Graphics* 27, 1993, S. 135–142.
- Durrell, Martin: Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. In: Neuland, Eva (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt/Main 2006, S. 111–122.
- Ellis, Rod: *Second Language Acquisition*. Oxford, UK 2010.
- Evans, Vyvyan: Semantic representation in LCCM Theory. In: Evans, Vyvyan/Stephanie Pourcel (Hgg.): *New Directions in Cognitive Linguistics*. Amsterdam, Phil. 2009, S. 27–55.
- Frith, Uta/Chris Frith: The social brain: allowing humans to boldly go where no other species has been. In: *Philosophical Transactions of the Royal Society B* 365, 2010, S. 165–175.
- Galantucci, Bruno: Experimental Semiotics. A New Approach for Studying Communication as a Form of Joint Action. In: *Topics in Cognitive Science* 1/2, 2009, S. 393–410.
- Genesee, Fred: Second language immersion programs. In: Goebl, Hans (Hg.): *Kontaktlinguistik 1 Kontaktlinguistik 1: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 12/1. Berlin 1996, S. 493–501.
- Glenberg, Arthur M./Michael P. Kaschak: Grounding language in action. In: *Psychonomic Bulletin & Review* 9/3, 2002, S. 558–565.
- Günthner, Hartmut: Sprechen hören – Schrift lesen – Medien erleben. Wie man es macht, wie man es lernt, und wie man es lehrt. In: Kallmeyer, Werner (Hg.): *Sprache und neue Medien. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache* 1999. Berlin 2000, S. 89–104.

- Hoffmann, Ludger: Funktionale Syntax: Prinzipien und Prozeduren. In: Hoffmann, Ludger (Hg.): *Funktionale Syntax. Die pragmatische Perspektive*. Berlin 2003, S. 18–121.
- Housen, Alex: Models of second language acquisition. In: Goebel, Hans et al. (Hgg.): *Kontaktinguistik 1: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 12/1*. Berlin 1996, S. 515–525.
- Huneke, Hans-Werner/Wolfgang Steinig: Deutsch als Fremdsprache. Berlin 2010.
- Imo, Wolfgang: Hattu Möhrchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In: Reeg, Ulrike/Pasquale Gallo/Sandro Moraldo (Hgg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Münster 2013, 29–56.
- Koch, Peter/Wulf Oesterreicher: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch 36*, 1985, S. 15–43.
- Lerner, Gene H.: On the syntax of sentences-in-progress. In: *Language in Society 20*, 1991, S. 441–458.
- Levinson, Stephen C./Francisco Torreira Francisco: Timing in turn-taking and its implications for processing models of language. In: *Frontiers in Psychology 2015/6*, Art. 731, 2015, S. 1–17.
- Long, Michael: The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, William/Tej Bhatia (Hgg.): *Handbook of second language acquisition*. San Diego, 1996, S. 413–468.
- Luchtenberg, Sigrid: Entwicklung mündlicher Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula et al. (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn 2006, S. 121–132.
- Moraldo, Sandro/Federica Missaglia (Hgg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht*. Heidelberg 2013.
- Neuland, Eva: Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht – Zur Einführung. In: Neuland, Eva (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht*. Frankfurt a. M., 2002, S. 9–26.
- Pickering, Martin/Simon Garrod: Toward a mechanistic psychology of dialogue. In: *Behavioral and Brain Sciences 27*, 2004, S. 167–226.
- Pulvermüller, Friedemann: Brain mechanisms linking language and action. In: *Nature Reviews Neuroscience 6/7*, 2005, S. 576–582.
- Rasmussen, Gitte/Spencer Hazel/Christian Mortensen (Hgg.): A body of resources – CA studies of social conduct. In: *Special Issue: Journal of Pragmatics 65*, 2014, S. 1–156.
- Rehbein, Jochen: Zur Theorie des kulturellen Apparats. In: Gyung-Jae, Jun et al. (Hgg.) *Kulturwissenschaftliche Germanistik in Asien. Dokumentation der Tagungsbeiträge der Asiatischen Germanistentagung 2006 in Seoul*. Seoul 2008, S. 94–109.
- Rehbein, Jochen: Das Konzept der Diskursanalyse. In: Brinker, Klaus et al. (Hgg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin 2001, S. 927–945.
- Reisberg, Daniel: Learning. In: Wilson, Robert A./Frank C. Keil (Hgg.): *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, MA 1999, S. 460–461.
- Rizzolatti, Giacomo/Corrado Sinigaglia: The functional role of the parieto-frontal mirror circuit: interpretations and misinterpretations. In: *Nature Reviews Neuroscience*

- II/2010, S. 264–274.
- Romberg, Alexa R./Jenny R. Sarron: Statistical Learning and Language Acquisition. In: WIREs Cognitive Science 10, 2010, S. 906–914.
- Russell, Stuart J./Peter Norvig: Künstliche Intelligenz. Ein moderner Ansatz. München 3rd 2012.
- Schegloff, Emanuel A.: Turn organization: One intersection of grammar and interaction. In: Ochs, Elinor/Emanuel A. Schegloff/Sandra A. Thompson (Hgg.): Interaction and Grammar. Cambridge 1996, S. 52–133.
- Schegloff, Emanuel A./Gail Jefferson/Harvey Sacks: The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In: Language 53, 1977, S. 361–382.
- Schegloff, Emanuel A./Harvey Sacks: Opening up closings. In: Semiotica 8/4, 1973, S. 289–327.
- Selting, Margret/Elizabeth Couper-Kuhlen: Argumente für die Entwicklung einer ‚interaktionalen Linguistik‘. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 1, 2001, S. 927–945.
- Sitta, Horst: Satzgrammatik oder Textgrammatik oder Satzgrammatik und Textgrammatik. In: Foschi Albert, Marina/Marianne Hepp/Eva Neuland (Hgg.): Text in Sprachforschung und Sprachunterricht. München 2006, S. 163–180.
- Steels, Luc: The symbol grounding problem has been solved, so what's next? In: Manuel de Vega/Arthur Glenberg/Arthur Graesser (Hgg.): Symbols and Embodiment: Debates on meaning and cognition. Oxford, 2008, S. 223–244.
- Steels, Luc (Hg.): Experiments in Cultural Language Evolution. Amsterdam 2012 (=Advances in Interaction Studies 3).
- Studer, Thomas: Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: Hentschel, Elke (Hg.): Fremdsprachenlernen / Foreign Language Teaching. Linguistik online 10/1, 2002, S. 113–131.
- Stukenbrock, Anja: Take the words out of my mouth: Verbal instructions as embodied practices. In: Journal of Pragmatics 65, 2014, S. 80–102.
- Sutton, Richard S.: Reinforcement Learning. In: Wilson, Robert A./Frank C. Keil (Hgg.): The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences. Cambridge, MA, 2001, S. 715–717.
- Thompson, Susan P./Elissa L. Newport: Statistical Learning of Syntax: The Role of Transitional Probability. In: Language Learning and Development 3/1, 2007, S. 1–42.
- Tomasello, Michael: First Verbs: a case study of early grammatical development. Cambridge, NY 1992.
- Tomasello, Michael: Acquiring Linguistic Constructions. In: Kuhn, Deanna/ Robert S. Siegler (Hg.): Handbook of Child Psychology: Cognition, Perception and Language. New York 2006, S. 255–298.
- Verga, Laura/Sonja A. Kotz: How relevant is social interaction in second language learning? In: Frontiers in Human Neuroscience 7, 2013, S. 1–7.
- Vernon, David/Dermot Furlong: Philosophical Foundations of AI. In: Lungarella, Max et al. (Hgg.): 50 years of AI, Festschrift, Essays Dedicated to the 50th Anniversary of Artificial Intelligence. Heidelberg 2007, 53–62.

VWB=Ammon, Ulrich/Hans Bickel/Alexandra Lenz (Hgg.): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. Berlin 2016.

Internetquellen

- Againstgrav VR-Plattform, <https://www.againstgrav.com/rec-room/> (Stand: 04.11.2019).
- Babbel Sprachlernsoftware, <https://de.babbel.com/> (Stand: 04.11.2019).
- Daydream Google-VR, <https://vr.google.com/daydream/> (Stand: 04.11.2019).
- Duolingo Sprachlernsoftware, <https://de.duolingo.com/> (Stand: 04.11.2019).
- HTC Vive, <https://www.vive.com/> (Stand: 04.11.2019).
- HTC Vive Cosmos, <https://www.vive.com/de/cosmos/> (Stand: 04.11.2019).
- HTC Vive Pro, <https://www.vive.com/de/product/vive-pro/> (Stand: 04.11.2019).
- Lenovo Mirage Solo, <https://www.lenovo.com/at/de/daydreamvr/> (Stand: 04.11.2019).
- Medium, Designing Facebook Spaces (Part 1)—Embarking on a new VR journey, <https://medium.com/@christauziet/designing-facebook-spaces-part-1-embarking-on-a-new-vr-journey-a70688da91e1> (Stand: 04.11.2019).
- Mindmaze VR-Gear, <https://www.mindmaze.com/mask/> (Stand: 04.11.2019).
- Mondly VR, <https://www.oculus.com/experiences/gear-vr/1272636489423125/> (Stand: 04.11.2019).
- Oculus, <https://www.oculus.com/> (Stand: 04.11.2019).
- Oculus-Entwicklerblog, Lessons from the Frontlines: Modern VR Design Patterns, <https://developer.oculus.com/blog/lessons-from-the-frontlines-modern-vr-design-patterns/> (Stand: Stand: 04.11.2019).
- Oculus Pebbles, <https://www.oculus.com/blog/pebbles-interfaces-joins-oculus/> (Stand: 04.11.2019).
- Oculus Rift, Touch und Development Kit, <https://www.oculus.com> (Stand: 04.11.2019).
- PC Gaming, Social VR is evolving, and AltspaceVR paid the price, <https://venturebeat.com/2017/08/22/the-apparent-demise-of-altspacevr-shows-how-social-vr-is-changing/> (Stand: 04.11.2019).
- PCMag, The Best VR (Virtual Reality) Headsets of 2019, <https://uk.pcmag.com/virtual-reality/75926/the-best-vr-virtual-reality-headsets> (Stand: 04.11.2019).
- Razer, <https://www.razerzone.com/de-de> (Stand: 04.11.2019).
- Razer Open Source VR, <https://www.osvr.org/> (Stand: 04.11.2019).
- Samsung Gear VR, <http://www.samsung.com/de/wearables/gear-vr-r323/> (Stand: 04.11.2019).
- Sansar, VR-Plattform, <https://www.sansar.com/> (Stand: 04.11.2019).
- Sony Playstation VR, <https://www.playstation.com/de-de/explore/playstation-vr/> (Stand: 04.11.2019).
- Statista, Number of active virtual reality users worldwide from 2014 to 2018 (in millions), <https://www.statista.com/statistics/426469/active-virtual-reality-users-worldwide/> (Stand: 04.11.2019).
- VRChat, Social-VR-Plattform, <https://www.vrchat.net/> (Stand: 04.11.2019).

Angewandte Germanistische Linguistik: Ein interdisziplinärer Ansatz am Beispiel des Themas *Energiewende*

I. Einleitung

Am Beispiel eines von 2012 bis 2014 recherchierten Themas im deutschen Mediendiskurs, nämlich der Energiewende, soll mit diesem Beitrag aufgezeigt werden, wie die Angewandte Germanistik zur Untersuchung der Entwicklung und Erweiterung der Gegenwartssprache in mehrere Richtungen beitragen kann, indem sie eine Analyse des modernen öffentlichen Sprachgebrauchs auf der Basis eines transdisziplinären Ansatzes ermöglicht, der verschiedene fachliche Perspektiven im Rahmen der Linguistik einbezieht.

Forschungsobjekt der herangezogenen Studie war die Sprache, die im aktuellen Diskurs zur deutschen Energiepolitik verwendet wird, und die sich vom Gesichtspunkt verschiedener Disziplinen aus beobachten lässt. Das Thema der deutschen *Energiewende* zeichnet sich nämlich durch eine wissenschaftliche, eine soziopolitische und wirtschaftliche sowie eine ökologische Dimension aus, weshalb der für die entsprechende Sprachanalyse angewandte Forschungsansatz drei Teilgebiete der Angewandten Linguistik umfasst, deren transdisziplinäre Synergie die verschiedenen Merkmale des Diskurses erkennen lässt: Die Fachsprachenforschung, die kritische Diskursanalyse und die Ökolinguistik.

Im vorliegenden Beitrag wird daher auf die drei fachlichen Perspektiven und deren Forschungsinteressen und -methoden eingegangen, um die jeweiligen Beiträge zur Erforschung bestimmter Sprachphänomene und -prozesse sowie ihre mögliche transdisziplinäre Anwendung für die Untersuchung weiterer Diskurse zu zeigen. Durch die in drei Abschnitte gegliederte Behandlung der Disziplinen wird somit ein theoretischer Rahmen gebildet bzw. dargestellt, welcher seinerseits die sprachliche Vielfältigkeit des gegenwärtigen Mediendiskurses je nach behandeltem Thema erläutert.

Weil sich die Themen der Energieeffizienz und der nachhaltigen Energiegewinnung und -verteilung – die in der deutschen Energiepolitik zentral sind – durch einen aus der Wissenschaftssprache und aus der Sprache der Technik stammenden Wortschatz auszeichnen, besteht das Interesse der Fachsprachenforschung in der Annahme, die Medien würden ein grundlegendes Mittel zur Verbreitung der Fachterminologie im öffentlichen Sprachgebrauch darstellen – einem Prozess, worauf sich die Disziplin besonders nach der kommunikativ-pragmatischen Wende der 1970er Jahre konzentriert. Diesbezüglich stellt

sich die Frage, welche Strategien zur fachexternen Kommunikation im Diskurs angewandt werden, um Fachbegriffe auch den Nicht-Experten verständlich zu machen, und ggf. wie sich diese Fachbegriffe folglich popularisieren.

Da die nationale Energieversorgung nicht nur mit wissenschaftlichen, sondern auch mit politischen und wirtschaftlichen Maßnahmen verbunden ist, wird das untersuchte Thema nicht nur in der kommunikativen Dimension der Fachsprachen diskutiert, sondern auch – und vielmehr – in politischen Debatten und im darauffolgenden sozialen Diskurs. Eine Reihe von Sprachelementen, welche diese kommunikative Ebene prägen, lassen daher Meinungen, Ideologien und Stellungnahmen der verschiedenen Akteure im Diskurs – mehr oder weniger – deutlich werden, weshalb sich solche Elemente für eine im theoretischen Rahmen der kritischen Diskursanalyse durchgeführte Untersuchung eignen. In diesem Sinne besteht eine erste transdisziplinäre Verknüpfung zwischen den angewandten fachlichen Perspektiven darin, dass Fachwörter im Mediendiskurs zu gemeinsprachlichen Wörtern bzw. zu Schlagwörtern werden können, welche diesem Zweck dienen.

Der Beitrag der Ökologistikk zur Entwicklung des in dieser Arbeit illustrierten transdisziplinären Ansatzes besteht in erster Linie in ihrem auf die „Versprachlichung von Umweltthemen“¹ liegenden Fokus, welcher das analysierte Sprachmaterial aus einer anderen Perspektive beleuchtet: Dabei können beispielsweise Fachwörter und Metaphern im öffentlichen Diskurs einer *ökologischen Sprachkritik* unterliegen, insofern ihre Ausnutzung zwecks einer transparenten bzw. manipulatorischen Behandlung einer Umweltproblematik in Betracht gezogen wird. Darüber hinaus stellt sich die methodische Frage, ob nicht eine im theoretischen Rahmen der Ökologistikk durchgeführte Sprachkritik sowieso auch auf Sprachtheorien und Methoden anderer Bereiche der Sprachwissenschaft direkt oder indirekt beruht, weshalb die Anwendung der Ökologistikk schon per se einen transdisziplinären Ansatz fordern würde. Beispiele dafür werden anhand ökologischer Überlegungen zum *Energiewende*-Diskurs im letzten Abschnitt besprochen, bevor im Fazit auf weitere vom illustrierten Ansatz ausgehende Forschungsdesiderata eingegangen wird.

2. Fachsprachenforschung

Mit der ‹Pragmatischen Wende› [...] ist eine Öffnung und Weiterentwicklung der Fachsprachenforschung in Richtung auf eine verstärkt handlungsorientierte und sozial dimensionierte Beschreibung und Analyse fachlicher Kommunikationsprozesse [zu beobachten].² [...] Interesse findet heute in der Forschung der Einfluß von Fachsprachen auf die gemeinsprachliche Variante [...]

Dabei stehen folgende Fragestellungen im Vordergrund:

1. Welche Fachausdrücke werden zu einer bestimmten Zeit in die Gemeinsprache übernommen?
2. Auf welchen Wegen und aus welchen Gründen dringen Fachwörter in die Gemein-

¹ Fill, Alwin: Ökologie der Linguistik – Linguistik der Ökologie. In: Fill, Alwin (Hg.): Sprachökologie und Ökologistikk: Referate des Symposiums Sprachökologie und Ökologistikk an der Universität Klagenfurt 27.-28. Oktober 1995. Tübingen 1996, S. 3-16, hier S. 8.

² Fluck, Hans-Rüdiger: Fachsprachen. Tübingen 1996, S. 252-253.

- sprache ein?
 3. Wann gilt ein Fachwort als gemeinsprachlich?³

Die von Fluck genannten Desiderata der Fachsprachenforschung nach der pragmatischen Wende lassen den Mediendiskurs als eine vielversprechende kommunikative Dimension für die Untersuchung von wissenschaftlichen bzw. fachlich spezialisierten Themen erscheinen, deren Sprache (auch) aus Terminologie eines oder mehrerer Fachbereiche besteht. Im Gegensatz zum ursprünglichen Fokus der Disziplin, der auf den Fachwortschatz in der fachinternen Kommunikation bzw. in der Kommunikation zwischen Experten lag, wird in den zitierten Forschungsfragen die Relevanz der Strategien zur *fachexternen Kommunikation* und der darauffolgenden Popularisierung von Fachwörtern als Forschungsobjekte betont. Dahingehend stellen die Medien einen der wichtigsten Wege dar, über die Fachwörter in die Gemeinsprache eindringen⁴:

Fachsprachen und Fachkommunikation haben in den letzten Jahren zunehmend Beachtung gefunden. Dabei ging es nicht nur um die fachinterne Kommunikation zwischen Wissenschaftlern und Fachleuten generell, sondern zunehmend auch um die „fachexterne“ Kommunikation zwischen Fachleuten und „Laien“ sowie um die Popularisierung von Fachwissen in den Massenmedien.⁵

Unter den Techniken der Vermittlung von Fachwissen in den Medien, welche einen Kontakt zwischen Fachterminologie und Gemeinsprachen erlauben, nennt Burger in erster Linie die lexikalischen Erläuterungen, indem er feststellt: „In Medientexten wird in der Regel versucht, Unklarheiten, die durch das verwendete Vokabular entstehen könnten, zu vermeiden bzw. zu klären. Dies betrifft insbesondere das Vokabular der Experten. Fachtermini werden, soweit möglich, erklärt, durch verschiedene Arten von Paraphrasierungen bzw. Definitionen.“⁶ Auf semantischer Ebene spielen dabei Metaphern und Vergleiche eine wichtige Rolle, indem sie zur Reduktion der Komplexität beitragen: Dadurch „können abstrakte Domänen auf konkrete, alltägliche Erfahrungsbereiche zurückgeführt werden“⁷. Laut Roelcke stellen besonders Metaphern wichtige Ressourcen in diesem Sinne dar, denn

neben dem Hinweis auf den erhöhten Bezeichnungsbedarf einzelner Fachbereiche, der durch den metaphorischen Rückgriff auf bereits bestehende Bezeichnungen gedeckt werden kann, bietet sich in diesem Zusammenhang wiederum ein kognitionslinguistisches Funktionsmodell an, das der Assoziativität des menschlichen Denkens in vollem Umfang Rechnung trägt.⁸

Bezüglich des Bereiches Energie und dessen Fachsprache widmet Schmitt 1985 den englischen Fachtermini der Kernenergie eine Studie, in der er auf Strategien zur Hervorhebung

³ Ebd., S. 197.

⁴ Vgl. Fluck 1996, S. 197.

⁵ Burger, Harald: Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien. Berlin 2005, S. 337.

⁶ Burger 2005, S. 341.

⁷ Burger 2005, S. 343.

⁸ Roelcke, Thorsten: Fachsprachen. Berlin 1999, S. 69-70.

bzw. zur Erläuterung der fremden Fachausdrücke eingeht, wenn sich diese durch die Medien oder auch durch Wortspiele und Metaphern in der Gemeinsprache popularisieren. Dazu zählen „die Schreibung in Klammern [...] im Sinne von „auch --- genannt“ [...], sowie die Voranstellung von „sogenannt“, meist in der gekürzten Form „sog.“. [...] Die semantische Funktion des „sogenannt“ übernimmt meist die Schreibung in Anführungszeichen“⁹.

In derselben Periode unterlag die deutsche Fachterminologie der Kerntechnik einer beachtlichen Verbreitung durch die Medien, zunächst als der Widerstand gegen das Kraftwerk in Whyl (1977) die Problematik der friedlichen Nutzung der Kernenergien auch im öffentlichen Diskurs betonte, und folglich, als die Atomkatastrophe in Tschernobyl (1986) und ihre Folgen ständig im Mittelpunkt des Mediendiskurses standen.

Eine ausführliche metalinguistische Überlegung über den damit verbundenen Austausch von Sprachmaterialien zwischen der Fachsprache der Kerntechnik und der Gemeinsprache über die Medien ist in Christa Wolfs literarischem Werk *Störfall* (1987) zu finden, das einen Anstoß zu neuen linguistischen Studien darüber gegeben hat.¹⁰ Anhand einer Reihe von Wortbeispielen – unter anderen *Atom*, *Becquerel*, *Fallout*, *GAU*, *Kern*, *kontaminieren*, *Super-GAU*, *Wolke* – befasst sich die Autorin mit zentralen Fragestellungen der Fachsprachenforschung in den 1980er Jahren, nämlich mit der Problematik der Verständlichkeit des übertragenen wissenschaftlichen Fachwortschatzes und dessen semantischen Entwicklungen bzw. Metaphorisierungen im Laufe des Transfers. Unter den Techniken, mit denen das jeweilige Sprachmaterial hervorgehoben wird, lässt sich die Klassifizierung als Fachwörter, hier im Speziellen die Zugehörigkeit zum Fachbereich der Kernenergie, beobachten, welche die Autorin explizit nennt:

- ai) „Die Physiker fahren fort, in ihrer uns unverständlichen Sprache zu uns zu sprechen. Was sind »15 Millirem fall-out pro Stunde«.“¹¹
- a2) „Die Art Strahlen, lieber Bruder, von denen ich rede, sind gewiß nicht gefährlich. In einer unbekannten Weise durchqueren sie die verseuchten Luftschichten, ohne sich anzustecken. Das Fachwort ist: kontaminieren. (Während du schlafst, Bruder, lerne ich neue Wörter).“¹²
- a3) „Das Wort »Katastrophe« ist solange nicht zugelassen, wie die Gefahr besteht, daß aus der Katastrophe das Verhängnis wird. Du, nehme ich an, kennst alle möglichen Bedeutungen des terminus technicus GAU.“¹³

Ähnlich lässt sich die Fachterminologie der Energietechnik im Energiewende-Diskurs aus der illustrierten Forschungsperspektive und auf der Basis der entsprechenden Fragestellungen analysieren. So ist eine Darstellung des Popularisierungsprozesses möglich, indem die Techniken der Hervorhebung von Fachwörtern in den Medien berücksichtigt werden. In

⁹ Schmitt, Peter Axel: Anglizismen in den Fachsprachen. Eine pragmatische Studie am Beispiel der Kerntechnik. Heidelberg 1985, S. 84–88.

¹⁰ Vgl. Haß, Ulrike: Lexikonausschnitt Umwelt. In: Strauß, Gerhard/Ulrike Haß/Gisela Harras: Brisante Wörter von Agitation bis Zeitgeist. Ein Lexikon zum öffentlichen Sprachgebrauch. Berlin 1989, S. 395–557 und Jung, Matthias: Öffentlichkeit und Sprachwandel. Zur Geschichte des Diskurses über die Atomenergie. Opladen 1994.

¹¹ Wolf, Christa: *Störfall*. Nachrichten eines Tages. Darmstadt 1987, S. 48–49.

¹² Ebd., S. 10.

¹³ Ebd., S. 49.

der Folge werden Belege aus der durchgeföhrten Studie herangezogen, welche den Begriff *Dotierung* bzw. die Fachanglizismen *Repowering* und *Smart Meter* betreffen:

- b1) „Damit [der Emitter] gut leitet, wird er mit Phosphoratomen gezielt verunreinigt – der Fachmann spricht von Dotierung.“¹⁴
- b2) „Bedingung ist, dass die alten Anlagen abgerissen werden, ein Verfahren, das in der Branche „Repowering“ genannt wird.“¹⁵
- b3) „Ein sogenannter Smart Meter, also ein intelligenter Zähler, soll Strom aus dem Netz beziehen, wenn dieser besonders günstig ist.“¹⁶

Wird die Diskursanalyse gezielt auf der Ebene der wissenschaftlichen Terminologie der Energieeffizienz im Kontext angewandt, so lassen sich Fachbegriffe dadurch erkennen, dass Strategien zur fachexternen Kommunikation angewandt werden, um das Sprachmaterial auch Nicht-Experten verständlich zu machen. Das wird in den Textbeispielen a1 und a2 getan, bevor der jeweilige Fachbegriff als solcher durch die Assoziation mit dem Terminus *Fachmann* bzw. *Branche* klassifiziert wird. Die Zugehörigkeit der Wörter zu einer Fachvarietät deuten auch die Zeichensetzung bzw. die Verwendung der Anführungszeichen im Beispiel a2 sowie die Verwendung des – semantisch äquivalenten – Ausdrucks *sogenannt* im Beispiel a3 an, dem das erklärende Adverb *also* folgt.

Wird ein bestimmter Begriff aus dieser Forschungsperspektive gezielt und diachron analysiert, so ist auch der eventuelle Popularisierungsprozess des Wortes im öffentlichen Diskurs nachvollziehbar, indem man darauf achtet, ob die verwendeten Strategien zur fachexternen Kommunikation schrittweise nicht mehr vorkommen und ob das Wort schließlich als gemeinverständlich betrachtet wird. Dahingehend bietet die Anwendung dieses Ansatzes in der Fachsprachenforschung die Möglichkeit, die Entwicklung der deutschen Wissenschaftssprache durch Neuprägungen und Entlehnungen zu untersuchen sowie den Erfolg dieser Ausdrücke auch im öffentlichen Sprachgebrauch einzuschätzen.

3. Kritische Diskursanalyse

Die aus der Perspektive der Fachsprachenforschung beleuchtete Vermittlung von Wissen ist eines der Elemente, welche die kommunikative Dimension des Diskurses als solche prägen, was Jäger betont, indem er den Zusammenhang zwischen *Wissen* und *Macht* im Diskurs behandelt: „Diskurse üben als ‚Träger‘ von (jeweils gültigem) ‚Wissen‘ Macht aus; sie sind selbst ein Machtfaktor, indem sie geeignet sind, Verhalten und (andere) Diskurse zu induzieren. Sie tragen damit zur Strukturierung von Machtverhältnissen in einer Ge-

¹⁴ Spektrum der Wissenschaft 3/2012, S. 25.

¹⁵ Der Spiegel, 8. Oktober 2012, S. 27.

¹⁶ Spiegel Online, 15. April 2013, <http://www.spiegel.de/wirtschaft/intelligente-stromzaehler-sollen-spitzen-beim-energieverbrauch-glaetten-a-893910.html> (Stand: 20.05.2017).

sellschaft bei“¹⁷. Dahingehend kann der Wissenstransferprozess auch in seinem Verhältnis zur Macht beobachtet werden, die bestimmte Akteure im Mediendiskurs ausüben, womit sich im Bereich der Sprachwissenschaft die Kritische Diskursanalyse befasst:

Diskursanalyse [...] zielt darauf ab, das (jeweilige gültige) Wissen der Diskurse [...] zu ermitteln, den konkret jeweiligen Zusammenhang von Wissen/Macht zu erkunden und einer Kritik zu unterziehen. Diskursanalyse bezieht sich sowohl auf Alltagswissen, das über Medien, alltägliche Kommunikation, Schule und Familie etc. vermittelt wird, wie auch auf dasjenige (jeweils gültige) Wissen, das durch die Wissenschaften produziert wird. Das gilt sowohl für die Sozialwissenschaften wie auch für die Naturwissenschaften.¹⁸

Daher lässt sich auch der Diskurs zum – wohl wissenschaftlichen, aber auch soziopolitischen – Thema der Energieversorgung auch im Hinblick auf den Sprachgebrauch analysieren, welcher die Machtverhältnisse in der Gesellschaft beeinflusst. Auf terminologischer Ebene eignet sich dafür die schon behandelte Kategorie der Fachwörter, weil das Fachwissen, das sie tragen, ein Machtinstrument für die Experten darstellen kann: Auf sprachlich-kommunikativer Ebene besteht ihre Macht darin, dass die – dem Laien möglicherweise unbekannte – Bedeutung von Fachwörtern in ihrer Popularisierung manipuliert werden kann, und somit auch die Meinung des nicht-wissenden Lesers.

So befasst sich Jung mit der Kritik der euphemistischen Verwendung von Fachwörtern der Kerntechnik im öffentlichen Sprachgebrauch, nämlich mit „the continued creation of intentionally misleading expressions which are then enforced on public usage with all the power available“¹⁹. Ein Beispiel dafür ist der schon erwähnte Begriff *Störfall*: Dieser

wurde (wahrscheinlich) Ende der 60er Jahre in Fachtexten zur Sicherheitstechnik der Atomenergie in bewußter Abgrenzung zu *Unfall* gebildet [...]. In Bezug auf Atomkraftwerke wird mit *Störfall* ein ungewollt eintretendes Ereignis bezeichnet, das zwar den Ablauf der Energieerzeugung stört oder unterbricht und bei dem radioaktive Teilchen in die Umgebung des Kraftwerks gelangen, bei dem aber die im Strahlenschutzvorsorgegesetz festgelegten Grenzwerte außerhalb des Reaktors nicht überschritten werden.

Sobald diese Grenzwerte überschritten werden, bezeichnen Experten aus Technik und Verwaltung ein solches Ereignis nicht mehr mit *Störfall*, sondern mit *Unfall*[...]. In Texten [...] der öffentlichen Diskussion wird mit der Verwendung von *Störfall* häufig die behördliche und fachspezifische Schweise als verschleiernd [...], beschwichtigend und manipulativ kritisiert, weil *Störfall* im allgemeinen Sprachgebrauch mit *Störung*, *Vorfall*, *Zwischenfall* im Sinne eines kleineren, ungefährlichen und nicht bedrohlichen Ereignisses assoziativ verknüpft ist.²⁰

¹⁷ Jäger, Siegfried: Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, Reiner et al. (Hgg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse: Band I: Theorien und Methoden. Opladen 2001, S. 81–112, hier S. 86.

¹⁸ Jäger 2001, S. 81.

¹⁹ Jung, Matthias: Ecological Criticism of Language. In: Fill, Alwin/Peter Mühlhäusler (Hgg.): The Ecolinguistics Reader. Language, Ecology and Environment. London 2001, S. 270–285, hier S. 278.

²⁰ Haß 1989, S. 524–528.

Die semantischen Veränderungen, denen ein Fachwort im Laufe seiner Popularisierung unterliegen kann, können dieses auch zu einem Schlagwort werden lassen, nämlich zu einem „häufig gebrauchte[n], den öffentlichen Diskurs prägende[n] Wort, das einen komplexen Sachverhalt griffig benennt, interpretiert und bewertet“²¹, und das seinerseits

zur Komprimierung eines Programms, einer Tendenz oder ganzer Ideologien verwendet [wird]. Ein Schlagwort zeichnet sich durch scheinbare Klarheit und Prägnanz aus, ist aber in der Tat inhaltlich unscharf. Dies ermöglicht es, das Wort so häufig und in den unterschiedlichsten Situationen und Kontexten zu verwenden. Darüber hinaus ist ein Schlagwort emotional aufgeladen, polarisierend und hochfrequent.²²

So wurde 1980 der Begriff *Energiewende* im wissenschaftlichen Bereich bzw. in einer wissenschaftlichen Studie geprägt²³, in der die Wende-Metaphorik als Bezeichnung eines künftigen und nachhaltigen Energieszenariums verwendet wird, das eine Alternative zu einer auf fossilen Brennstoffen basierenden Wirtschaft darstellen könnte, aber „damit identifizieren sich grüne Politiker und der Begriff Energiewende ist ein Synonym für eine andere, alternative Energieversorgung“²⁴ auch im politischen Bereich.

Aus der Untersuchung des Begriffes im medialen Kontext, welche ein Jahr nach dem deutschen Atomausstieg (2011) begann, ergab sich, dass *Energiewende* eine immer stärkere schlagwortartige Konnotation im politischen Diskurs bekommen hat, insbesondere in seinem Zusammenhang mit dem Atomausstiegsbeschluss. Die Assoziation zwischen den Wörtern *Energiewende* und *Atomausstieg*, deren Kookkurrenzen durch die Erstellung von Konkordanzen im Korpus analysiert wurden, wird nämlich zu einem Sprachmittel bzw. Machtmittel zur Hervorhebung des politischen Prestiges der jeweiligen Parteikoalition, wie die folgenden Beispiele erläutern:

c1) „Die Energiewende sei das ‚wichtigste Projekt seit dem Wiederaufbau und der deutschen Einheit‘, erklärte Bundesumweltminister Peter Altmaier (CDU) am Mittwoch. Und sein Kabinettskollege Philipp Rösler (FDP) [...] verwies auf 166 Einzelmaßnahmen, die diese Regierung dafür unternommen habe. Die zweifellos größte war der erneute Atomausstiegsbeschluss.“²⁵

c2) „Beim Streit um das von der Bundesregierung ausgerufene Groß- und Prestigeprojekt namens Energiewende hatten Grüne und SPD bisher gute Karten. Mit Recht konnten sie behaupten, dass sie es waren, die den Atomausstieg schon vor zehn Jahren auf den Weg gebracht hatten.“²⁶

²¹ Bußmann, Hadumod (Hg.): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart 2002, S. 584.

²² Liimateinen, Anniiki: Untersuchungen zur Fachsprache der Ökologie und des Umweltschutzes im Deutschen und Finnischen. Frankfurt am Main 2008, S. 52.

²³ Krause, Florentin/Hartmut Bossel/Karl-Friedrich Müller-Reissmann: Energie-Wende. Wachstum und Wohlstand ohne Erdöl und Uran. Ein Alternativ-Bericht. Frankfurt am Main 1980.

²⁴ Maubach, Klaus-Dieter: Energiewende. Wege zu einer bezahlbaren Energieversorgung. Wiesbaden 2014, S. 34.

²⁵ Zeit Online, 20. Dezember 2012, <http://www.zeit.de/wirtschaft/2012-12/energiewende-fortschrittsbericht> (Stand: 23.01.2017).

²⁶ Die Zeit, 29. November 2012, S. 23.

Wird also das Wort *Energiewende* nicht in seinem ursprünglichen wissenschaftlichen Verwendungskontext betrachtet, sondern in der kommunikativen Dimension des politischen Diskurses, lässt sich das Vorkommen der Definition *Projekt der Regierung* in Zusammenhang mit dem Beitrag beobachten, den die jeweilige Parteikoalition zum *Atomausstieg* geleistet hat. Eine solche Definition des Begriffes als politisches Schlagwort impliziert jedoch eine Manipulation seiner Semantik, und zwar nicht, weil es sich ursprünglich um ein Wort des wissenschaftlichen Bereichs handelte, sondern weil ihm damit die Verantwortung für einen Prozess der Regierung zugeschrieben wird, der eigentlich eine viel längere Geschichte hat.

Die Anwendung dieses zweiten Ansatzes zur linguistischen Untersuchung eines bestimmten Themas erlaubt, das analysierte Sprachmaterial interdisziplinär bzw. aus einer doppelten Perspektive diachron zu beobachten: Erstens wird dieses im Rahmen des sprachlichen Austausches zwischen Fachsprachen und Gemeinsprache berücksichtigt, während seine kritische Analyse im Diskurs Informationen zu möglichen soziopolitischen bzw. schlagwortartigen Konnotationen liefern kann, welche das Material bekommt, nachdem es sich im öffentlichen Sprachgebrauch verbreitet hat. In diesem Sinne bietet der interdisziplinäre Ansatz die Möglichkeit, auch den Beitrag einzuschätzen, den die analysierte Terminologie zur Machausübung im öffentlichen Diskurs leistet.

4. Ökolinguistik

Die Folgen der im Diskurs ausgedrückten Ideologien und der sprachlich ausgeübten Macht betreffen in erster Linie die Sprachgemeinschaft bzw. die Gesellschaft, die die Sprache als Kodex für die Kommunikation teilt, und die Haugen aus diesem Grund als „the environment of a language“²⁷ definiert. Dabei handelt es sich um eine Metapher, auf deren Basis Begriffe aus dem Ausgangsbereich der Ökologie – wie etwa *Umwelt* – in die Linguistik übertragen werden, um gewisse Sprachphänomene laut den Prinzipien und Methoden der Naturwissenschaft zu untersuchen (z. B. wird die Wechselwirkung von Sprachvarietäten in einer mehrsprachigen Gesellschaft von Mechanismen reguliert, die denjenigen eines Ökosystems ähneln).

Haugens Metaphorik stellte Anfang der 1970er Jahre einen Anstoß zu linguistischen Studien dar, die aufgrund des beschriebenen Ansatzes im Rahmen einer neuen, als *Ökolinguistik* definierten Disziplin erschienen.²⁸ Infolge der pragmatischen Wende und unter dem Einfluss der kritischen Diskursanalyse entwickelte sich Anfang der 1990er Jahre eine zweite, kommunikationsorientierte Forschungsrichtung dieser Disziplin, da klar wurde, dass die sprachliche Darstellung von Ideologien im Diskurs nicht nur die Machtverhältnisse in der menschlichen Gesellschaft beeinflusst, sondern auch diejenigen zwischen Menschen und der natürlichen Umwelt, in der sie leben. Angesichts der Brisanz von aktuellen Umweltthemen, deren Behandlung im öffentlichen Diskurs durch Ideologien stark geprägt

²⁷ Haugen, Einar: The Ecology of Languages. In: Dil, Anwar (Hg.): The Ecology of Language: Essays by Einar Haugen. Standford 1972, S. 325–339, hier S. 325.

²⁸ Vgl. Ebd.

ist, wurde ihre kritische Diskursanalyse als eine weitere zentrale Aufgabe wahrgenommen, welche die Ökologistikkritik als solche erfüllen sollte.

Dieser zweite Forschungszweig der Ökologistikkritik ist deshalb darauf fokussiert, herauszufinden, wie die in Umweltdiskursen verwendete Sprache die Auffassung der Rezipienten zu einem gewissen Thema beeinflusst, die ihrerseits „influence[s] how they perceive the world“²⁹. Diese definiert Stibbe als *Story*, indem er einen Begriff der kritischen (Medien) Diskursanalyse in die Ökologistikkritik überträgt:

A substancial proportion of media output consists of narratives. [...] Journalists themselves talk about ‘stories’, [...] even applying the term to items which are not really narratives at all. [...] Journalists don’t only recount events, they also interpret and explain them, try to get people to see things and to act in certain ways [...]. The concept of a ‘story’ suggests this multiplicity of purpose [...].³⁰

Wird im Umweltdiskurs eine *Story* erzählt, deren Narrativ mehr oder weniger explizit anti-ökologische Ideologien ausdrückt und die Meinung der Rezipienten entsprechend lenkt, dann kritisiert die Ökologistikkritik den Gebrauch der Sprachmittel, die zur Entstehung dieses Narratives beitragen. Fördert hingegen das Narrativ eine nachhaltige Mensch-Umwelt-Beziehung, wird dieses seinerseits im Rahmen der Sprachanalyse gefördert. Wenn in der Ökologistikkritik von einer *Story* die Rede ist, handelt es sich nicht nur um Ideologien und Diskurse per se: Zu den Sprachmitteln, welche die Disziplin als potenziell kritisierbar untersucht, zählen unter anderem Metaphern, Euphemismen, Evaluationen sowie auch Narrative, bei denen ein Umweltthema ausgelassen bzw. als irrelevant dargestellt wird.

Da die deutsche Energiewende auf die „vollständige Transformation des Energiesystems eines Industrielandes [abzielt], das sich von einer kohlenstoffbasierten Versorgung mit Energie verabschiedet und auf eine nachhaltige, regenerative Basis der Energieversorgung umstellt“³¹, eignet sich der entsprechende Diskurs auch für eine Analyse besonders gut, die gezielt die Frage der ökologischen und sozialen Nachhaltigkeit fokussiert – daher die Anwendung der ökologistikkritischen fachlichen Perspektive zur Bildung des theoretischen Rahmens der Untersuchung.

Im zweiten Jahr der Analyseperiode, nämlich 2013, hat sich diese Frage anlässlich des amerikanischen *Oil-Boom* und dessen Resonanz in Europa besonders in Bezug auf die Anwendung der Fracking-Technik in Deutschland zur Erdgasgewinnung gestellt. In diesem Kontext ließ sich der Aufbau von Argumenten beobachten, bei denen die *Energiewende* und das *Fracking* als problematisch bzw. als hilfreich hinsichtlich der Kosten der Energieversorgung dargestellt wurden. Aus diesem Grund wurden die Kookkurrenzen der zwei Begriffe im untersuchten Mediendiskurs analysiert und im theoretischen Rahmen der Ökologistikkritik interpretiert:

²⁹ Stibbe Arran: Ecolinguistics. Language, Ecology and the Stories we live by . London 2015, S. 4.

³⁰ Fairclough, Norman: Media Discourse. London 1995, S. 90-91.

³¹ Maubach 2014, S. 1.

di) ZEIT: Halten Sie die Energiewende in Deutschland im Prinzip für eine gute Sache?
 Matthias Bichsel: Mir gefällt, dass man sich aktiv darum bemüht, Szenarien zu finden, wie das Energiesystem in Zukunft aussehen könnte. [...]

ZEIT: Was halten Sie persönlich von Fracking, also dem Einsatz von Chemie, Wasser und Sand, um das Gas aus dem Untergrund herauszupressen?

Matthias Bichsel: Fracking gibt es seit über 60 Jahren.³²

d2) ZEIT ONLINE: Mister Yergin, warum bedroht die Energiewende unser Wirtschaftswachstum?

Daniel Yergin: Die Energiewende basiert auf der Annahme, dass weltweit die Energiepreise steigen. Das ist aber nicht der Fall. Zudem sind die Strompreise durch die Ökostrom-Umlage dramatisch angestiegen, ausgerechnet in einem Land, das extrem exportabhängig ist. [...]

ZEIT ONLINE: Die Menschen sorgen sich um die Trinkwasserqualität. Einige Bundesländer erwägen Moratorien; und selbst die Bundesregierung lehnt Fracking ab.

Daniel Yergin: [...] unser Expertengremium sieht nach langen Beratungen nur eine sehr, sehr geringe Wahrscheinlichkeit, dass die geringen Mengen der eingebrachten Chemikalien in Kontakt mit dem Grundwasser kommen könnten.³³

Dass die im Textausschnitt c1 gestellten Fragen grundsätzlich nicht beantwortet werden, stellt ein Beispiel fürs Phänomen der *Auslassung (Erasure)*, „a story in people's mind that an area of life is unimportant or unworthy of consideration“³⁴. So wird *Energiewende* derselben Bedeutung zugeschrieben, welche der Begriff 1980 als Neuprägung hatte, nämlich diejenige eines abstrakten und künftigen Energieszenariums, indem angenommen wird, dass die bisher getroffenen konkreten Maßnahmen kaum bzw. nicht nennenswert sind. Nach einem ähnlichen Prinzip wird auf die Vergangenheit bzw. auf die Idee zurückgegriffen, dass die Fracking-Technologie seit über 60 Jahre angewandt wird, um ihre weitere Anwendung dogmatisch zu rechtfertigen, wodurch die Problematik der Wasserkontamination tatsächlich vom Diskurs ausgelassen wird.

Das Textbeispiel c2 zeigt seinerseits ein Beispiel für das Argument der *hohen Kosten* der Energiewende zugunsten der Fracking-Technologie, die im Vergleich zu den Quellen von erneuerbaren Energien günstiger sei. Wird die Energiewende dadurch als problematisch dargestellt, zeichnet sich hingegen die Antwort auf die Frage über die Wasserkontamination durch eine gegenseitige Semantik aus, bei der das Adjektiv *gering* zentral ist, sodass die Problematik als möglichst unwesentlich behandelt wird.

Das, was sich aus diesen – im Zusammenhang mit anderen – Texten im Mediendiskurs ergibt, ist eine *Story*, die grundsätzlich eine Technologie durch Evaluationen und Auslassungen fordert, ohne dass die entsprechenden ökologischen Folgen bzw. Umweltschäden berücksichtigt werden; dabei lässt das Narrativ eine auf nachhaltigeren Energiequellen basierende Energiepolitik als unvorteilhaft bzw. als nicht erwähnenswert erscheinen, was aus der Perspektive der Ökolinguistik heraus zu kritisieren ist. Aufgrund der Brisanz ver-

³² Die Zeit, 14. März 2013, S. 30.

³³ Zeit Online, 27. Februar 2014, <http://www.zeit.de/wirtschaft/2014-02/daniel-yergin-energiewende> (Stand: 23.01.2017).

³⁴ Stibbe 2015, S. 146.

schiedener Umweltthemen im aktuellen Mediendiskurs leistet diese fachliche Perspektive einen immer relevanteren Beitrag zur Bildung eines möglichen theoretischen Rahmens für die Analyse der Gegenwartssprache, insbesondere im Zusammenhang mit Themen wie (u. a.) dem nachhaltigen Wirtschaftswachstum und Verbrauch, dem Klimawandel durch CO₂-Emissionen sowie den damit verbundenen globalen Folgen.

5. Ausblick

Die jeweilig herangezogenen Textbeispiele wurden so ausgewählt, dass die verschiedenen – und transdisziplinär analysierbaren – sprachlichen Aspekte des untersuchten Diskurses hervorgehoben werden konnten, die für die drei beschriebenen fachlichen Perspektiven von Interesse sind. Dennoch stellt der Bereich *Energie* nur eines der Themen im aktuellen Mediendiskurs dar, deren Sprache aus mehreren kommunikativen Dimensionen stammt und von den Gesichtspunkten der entsprechenden Disziplinen her betrachtet werden kann.

So werden auch die vorher genannten, mit dem Makrothema *Klimawandel* verbundenen Problemstellungen auf verschiedenen Ebenen behandelt, weshalb sich die Sprache jeweils durch bestimmte Merkmale auszeichnet: Beispiele dafür sind u. a. wissenschaftliche Studien, Fach- und popularisierende Zeitschriften, politische Diskurse, öffentliche Debatten. Gleichfalls fächerübergreifend ist der Diskurs zum nachhaltigen Wachstum und Verbrauch, und zwar in einem Ausmaß, dass er z. B. Termini der Wirtschaftssprache und der Statistik sowie soziologische Fragen einbezieht. Zieht man die sprachlichen Merkmale eines Themas in den verschiedenen Dimensionen in Betracht, so lassen sich diese anhand eines transdisziplinären Ansatzes in ihren verschiedenen Domänen der Kommunikation (z. B. in der Wissenschaft und im öffentlichen Sprachgebrauch) analysieren.

Besonders vielversprechend für weitere auf dem illustrierten Ansatz basierende Untersuchungen ist eine 2015 im deutschen Mediendiskurs aufgetauchte Debatte, deren Analyse sich aufgrund der engen Beziehungen mit der Frage der nachhaltigen Energiepolitik in Deutschland als Desideratum der Studie gestaltete: Es handelt sich um den Volkswagen-Abgasskandal, in dessen Diskurs Fachwortschatz der Fahrzeugtechnik, wirtschaftliche und finanzielle Überlegungen sowie Stellungnahmen im Bereich der Politik und der Umwelt konvergieren. Da es außerdem um ein höchst aktuelles Themas geht, erwartet man sich von einer transdisziplinären Analyse unter Einbezug der Perspektiven der Fachsprachenforschung, der Kritischen Diskursanalyse und der Ökoliinguistik Erkenntnisse der gegenwärtigen Entwicklungen und Tendenzen der deutschen Sprache in bestimmten kommunikativen Domänen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Der Spiegel, 8. Oktober 2012.

- Die Zeit, 29. November 2012.
- Die Zeit, 14. März 2013.
- Spektrum der Wissenschaft 3/2012.
- Spiegel Online, 15. April 2013, <http://www.spiegel.de/wirtschaft/intelligente-stromzaehler-sollen-spitzen-beim-energieverbrauch-glaetten-a-893910.html> (Stand: 20.05.2017).
- Wolf, Christa: Störfall. Nachrichten eines Tages. Darmstadt 1987.
- Zeit Online, 20. Dezember 2012, <http://www.zeit.de/wirtschaft/2012-12/energiewende-fortschrittsbericht> (Stand: 23.01.2017).
- Zeit Online, 27. Februar 2014, <http://www.zeit.de/wirtschaft/2014-02/daniel-yergin-energiewende> (Stand: 23.01.2017).

Sekundärliteratur

- Burger, Harald: Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien. Berlin 2005.
- Bußmann, Hadumod (Hg.): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart 2002.
- Fairclough, Norman: Media Discourse. London 1995.
- Fill, Alwin: Ökologie der Linguistik – Linguistik der Ökologie. In: Fill, Alwin (Hg.): Sprachökologie und Ökolinguistik: Referate des Symposiums Sprachökologie und Ökolinguistik an der Universität Klagenfurt 27.-28. Oktober 1995. Tübingen 1996, S. 3-16.
- Fluck, Hans-Rüdiger: Fachsprachen. Tübingen 1996.
- Haugen, Einar: The Ecology of Languages. In: Dil, Anwar (Hg.): The Ecology of Language: Essays by Einar Haugen. Standford 1972, S. 325-339.
- Jäger, Siegfried: Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, Reiner et al. (Hgg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse: Band I: Theorien und Methoden. Opladen 2001, S. 81-112.
- Jung, Matthias: Öffentlichkeit und Sprachwandel. Zur Geschichte des Diskurses über die Atomenergie. Opladen 1994.
- Jung, Matthias: Ecological Criticism of Language. In: Fill, Alwin/Peter Mühlhäusler (Hgg.): The Ecolinguistics Reader. Language, Ecology and Environment. London 2001, S. 270-285.
- Krause, Florentin/Hartmut Bossel/Karl-Friedrich Müller-Reissmann: Energie-Wende. Wachstum und Wohlstand ohne Erdöl und Uran. Ein Alternativ-Bericht. Frankfurt am Main 1980.
- Liimateinen, Anniiki: Untersuchungen zur Fachsprache der Ökologie und des Umweltschutzes im Deutschen und Finnischen. Frankfurt am Main 2008.
- Maubach, Klaus-Dieter: Energiewende. Wege zu einer bezahlbaren Energieversorgung. Wiesbaden 2014.
- Roelcke, Thorsten: Fachsprachen. Berlin 1999.
- Schmitt, Peter Axel: Anglizismen in den Fachsprachen. Eine pragmatische Studie am Beispiel der Kerntechnik. Heidelberg 1985.
- Haß, Ulrike: Lexikonausschnitt Umwelt. In: Strauß, Gerhard/Ulrike Haß/Gisela Harras:

Brisante Wörter von Agitation bis Zeitgeist. Ein Lexikon zum öffentlichen Sprachgebrauch. Berlin 1989, S. 395–557.

Stibbe Arran: Ecolinguistics. Language, Ecology and the Stories we live by. London 2015.

Zur Entwicklung der DaF-Didaktik in Polen nach 1989. Theoretische Erwägungen und empirische Forschung

I. Allgemeine Charakteristik des Deutschunterrichts in Polen

Das Lernen und Lehren der deutschen Sprache stellte und stellt immer noch einen wichtigen wissenschaftlichen und didaktischen Aspekt an polnischen Hochschulen dar. Es wird relativ gleichmäßig in verschiedenen wissenschaftlichen Zentren im ganzen Land vertreten. Die politischen Reformen Ende der 1980er Jahre änderten diametral die Bedeutung von Fremdsprachen in Mitteleuropa, was unmittelbar auch Einfluss auf das steigende Interesse an der deutschen Sprache hatte. Bei einer qualitativen und quantitativen Analyse des Deutschunterrichts in den vergangenen 25 Jahren können drei Phasen bei der Realisierung dieses Ziels hervorgehoben werden, die sich maßgeblich in der Bedeutung der Deutschkenntnisse durch immer neuere Generationen von Lernenden unterscheiden. Die deutsche Sprache erfreute sich in den 1990er Jahren der größten Popularität unter den Fremdsprachen in Polen. Dieses Jahrzehnt zog aber auch für andere westliche Fremdsprachen bedeutende Veränderungen nach sich, die vor allem auf dem steigenden Interesse an ihnen basierten, was sich wiederum in steigenden Teilnehmerzahlen in Sprachkursen äußerte. Die Öffnung Polens gegenüber Westeuropa sowie die zunehmende Zahl an Kontakten mit unseren westlichen Nachbarn führten ebenfalls zu einem Anstieg an erwachsenen Lernenden, die Deutsch an verschiedenen Sprachkursen oder an Hochschulen lernten. Den größten Anstieg erlebten dabei Kurse für Berufsdeutsch oder Fachsprache. Qualitativ konnte dieses Phänomen vor allem durch die klare Anstiegstendenz der Anzahl an Deutschkursen auf mittleren bis fortgeschrittenen Niveaustufen gemessen werden. Nicht ohne Bedeutung für die von Germanisten vertretene Beurteilung dieser Jahre war die allgemeine Atmosphäre der damaligen Zeit, die zum einen aus der stetig wachsenden Zahl an Deutschlernenden, zum anderen aber auch aus dem immer größer werdenden Arbeitsmarkt für Fachkräfte mit Deutschkenntnissen resultierte. Laut den von CBOS gesammelten Daten lernten zur Zeit der politischen Transformation rund 15% der Schülerinnen und Schüler Deutsch. Zehn Jahre später, zum Ende der 90er Jahre, waren es bereits 25%, die die Sprache ihrer westlichen Nachbarn erlernten.¹ Die 90er Jahre waren eine Zeit, in der es sich lohnte, Deutsch zu erlernen, da das Gefühl vorherrschte, dass fast alle diese Sprache lernten.

¹ Vgl. Wróblewska-Pawlak, Krystyna/Iwona Strachanowska: Preferencje językowe młodzieży polskiej w okresie transformacji: 1990–1999 [Sprachpräferenzen der polnischen Jugend in der Transformationsphase]. In: Studia Europejskie 1/2000, S. 99–114, hier S. 100.

Ende der 90er Jahre beginnt hingegen eine weitere Phase des Deutschlernens, die von Germanisten als Zeit verstanden wird, in der das Interesse an der Sprache wieder sank. Dies hängt vornehmlich mit der immer schneller voranschreitenden Globalisierung zusammen, die Einfluss auf die steigende Bedeutung der englischen Sprache hatte und hat. Und obwohl kein Rückgang bei den Deutschlernenden beobachtet wurde, so konnte aber eine Veränderung der Struktur der Lernenden verzeichnet werden. Die Zahl der Teilnehmer in Kursen mit höherem Sprachniveau fiel. Die deutsche Sprache wurde zur zweiten Fremdsprache, die Anzahl der Stunden wurde im Vergleich zu den 90er Jahren gekürzt. Der Fall der deutschen Sprache auf den zweiten oder gar einen niedrigeren Rang unter den Fremdsprachen resultierte auch in einem Rückgang der Kurse für Fachsprache. Ihre Elemente, die gewöhnlich die Grundlagen für die Kommunikation in der jeweiligen Branche ausmachen, wurden immer häufiger auf niedrigeren Niveaus als dem Standard unterrichtet. Die bereits beschriebene positive Atmosphäre in den 90er Jahren verschlechterte sich mit der Zeit zunehmend. Im Hinblick auf das Deutschlernen wurden Meinungen geäußert, dass die Zeit des Aufschwungs, die von uns Germanisten als „goldene Jahre“ bezeichnet wird, zu Ende gegangen sei und womöglich auch nie wiederkehren würde. Die immer stärkere europäische Integration sowie die immer intensiveren wirtschaftlichen und kulturellen Kontakte mit deutschsprachigen Ländern spiegelten sich nicht in der Position des Deutschen unter anderen Fremdsprachen wider, sowohl im schulischen Deutschunterricht als auch bei der Erwachsenenbildung, sowohl in Sprachkursen als auch an Hochschulen.

Das Ende des ersten Jahrzehnts des neuen Jahrhunderts (2008-2009) mündete in der Einführung weiterer Bildungsreformen, die bis heute fortgeführt werden. Eine augenfällige Konsequenz dieser Reformen war die immer stärker werdende Polarisierung der Fremdsprachen in Englisch und aller anderen Fremdsprachen, die im Schulsystem unterrichtet werden. Im Rahmen der sog. zweiten Fremdsprache stieg vor allem die Bedeutung von romanischen Sprachen, darunter maßgeblich die des Spanischen. Dieses steigende Interesse an der spanischen Sprache äußerte sich in einem Rückgang der Lernenden anderer Sprachen, vor allem des Französischen. In Germanistenkreisen war man sich auch immer mehr dessen bewusst, dass Spanisch eine Bedrohung für den allgemeinen Zugang zur deutschen Sprache darstellte. Und obwohl die statistischen Daten diese Tendenz nicht bestätigten, umgibt die spanische Sprache heute eine positive Atmosphäre, die der ähnelt, die in den 90er Jahren der deutschen Sprache zuteilwurde. Das Erlernen der deutschen Sprache findet heute in einer weniger angenehmen Atmosphäre statt, die aus dem Rückgang der Unterrichtsstunden in allen Schultypen sowie aus den Problemen auf dem Arbeitsmarkt resultiert, indem Lehrer und Lektoren kaum in Vollzeit arbeiten konnten. Das Allgemeinbild wird durch die aktuelle politische Lage in Mitteleuropa verstärkt, in der scheinbar den deutsch-polnischen Beziehungen immer weniger Bedeutung zugeschrieben wird, obgleich sie doch einen Indikator für die bilaterale Zusammenarbeit beider Nationen auf verschiedenen Gebieten darstellt.

Heute bemerken wir jedoch einen leichten Anstieg des Interesses an der deutschen Sprache, der in der steigenden Anzahl an Sprachkursen in Sprachschulen sowie an Kursen in Firmen und Unternehmen sichtbar wird.² Wahrscheinlich kann diese Tendenz mit dem

² Vgl. Główny Urząd Statystyczny [Statistisches Zentralamt], 2017.

Pragmatismus der Lernenden erklärt werden, der zum einen aus dem Wirtschaftswachstum resultiert, zum anderen aber vor allem aus den sich entwickelnden Wirtschaftszentren sowie dem Sektor für Kundenberatung, vornehmlich deutschsprachiger Kunden. Das Interesse an der deutschen Sprache basiert aber hauptsächlich auf der allgemeinen Sprache und bezieht sich nicht auf die berufs- und fachbezogenen Kurse.

An dieser Stelle sollten auch die Lehrbücherkonzepte sowie die in ihnen geförderte Methoden näher in Augenschein genommen werden. Die erste Zeit nach dem politischen Umbruch bildet eine diametrale Veränderung der Herangehensweise an das Lehren einer Fremdsprache. Die audiolinguale und kognitive Methode, bis dato allgegenwärtig in der polnischen Fremdsprachenlehre, wird zu dieser Zeit von dem kommunikativen Ansatz verdrängt, der von Lernenden sehr positiv aufgenommen wird, da die Funktionalität der Sprache bei dieser Herangehensweise in der polnischen Realität von den zahlreichen deutsch-polnischen Sprachkontakten unterstützt wird. Leider wurde dieser Ansatz von den Lehrenden nicht so enthusiastisch aufgenommen, wie von den Lernenden, da dies eine weitreichende Veränderung in ihrer methodischen Vision, dem Verhältnis zu Lernenden und nicht selten auch der Einstellung des Menschen gegenüber nach sich zog, womit die bisherigen Methoden und Techniken keine Anwendung mehr finden konnten. Dies stand im Zusammenhang mit zahlreichen Fortbildungen und Schulungen. Den größten Beitrag bei der Popularisierung der kommunikativen Didaktik im akademischen Milieu leistete die Anglistin Hanna Komorowska, die sich mit den Bedingungen des Lern- und Lehrprozesses von Fremdsprachen, den Lernmethoden, den Curricula sowie der Sprachpolitik und der Lehrerforschung beschäftigte. Ihre Publikationen „Podstawy metodyki nauczania języków obcych“³ (dt. Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts) sowie „Metodyka nauczania języków obcych“⁴ (dt. Methodik des Fremdsprachenunterrichts) hatten sehr großen Einfluss auf die Entwicklung der sprachlichen Didaktik.

Die „goldenen Jahre“ des Deutschunterrichts werden allgemein assoziiert mit dem Erfolg des Lehrbuchs „Themen“⁵ aus den 80er Jahren. Das Lehrbuch förderte den kommunikativen Ansatz und wurde (bis heute) mehrere Male neu aufgelegt. Das vom Hueber-Verlag herausgegebene Lehrwerk wurde zur Inspiration für polnische Autoren, die mit der Erarbeitung lokaler Materialien begannen. Im Unterschied zu englischen Standardwerken auf dem Markt, die lediglich eine Übersetzung der globalen Publikationen darstellten, versuchte man hier jedoch die Materialien an die polnische Realität anzupassen. Die ersten Lehrwerke für den Deutschunterricht in der Grundschule - „Eins, zwei, drei“⁶ von E. Krawczyk, L. Halej und M. Kozubska sowie „Der, die, das“⁷ von M. Kozubska, E. Krawczyk und L. Zastąpiło - inspirierten wiederum andere Autoren, die nun Materialien nicht

³ Komorowska, Hanna: Podstawy metodyki nauczania języków obcych [Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts]. Ede-Poland 1993.

⁴ Komorowska, Hanna: Metodyka nauczania języków obcych [Methodik des Fremdsprachenunterrichts]. Warszawa 2011.

⁵ Aufderstrasse, Hartmut et. al.: Themen 1, 2, 3, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. München 1983, 1984, 1985.

⁶ Halej, Lucyna/Marta Kozubska/Ewa Krawczyk: Eins, zwei, drei. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy I. Warszawa 2006.

⁷ Kozubska, Marta/Ewa Krawczyk/Lucyna Zastąpiło: Der, die, das. Podręcznik do języka niemieckiego. Warszawa 1995, 1996, 1997.

nur für Grundschulen, aber auch für Gymnasien, Oberschulen und sogar Hochschulen erarbeiteten. In kurzer Zeit wurde der Markt für Lehrwerke für den Deutschunterricht von polnischen Autoren und ihrer eigenen Vision des Unterrichts dominiert. Zu dieser Zeit erfreuten sich auch verschiedene grammatische und lexikalische Repetitorien großer Beliebtheit, die auch von polnischen Autoren bearbeitet wurden. Heutzutage bemerken wir eine Rückkehr zu ausländischen Autoren, wenngleich deutsch-polnische Projekte am meisten geschätzt werden, da sie sowohl authentische muttersprachliche Inhalte als auch didaktisch-methodische Vorschläge der polnischen Autoren beinhalten, die auf die polnische Realität des Schulwesens zugeschnitten sind (bspw. das Lehrwerk „Super“⁸ des Hueber-Verlags, welches für Oberschulen gedacht ist).

Das erste und zweite Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts zogen eine Reihe an Überlegungen über eine qualitative Entwicklung des Deutschunterrichts sowie eine Verbesserung der Effizienz nach sich. Leider wurde in diesem Zeitraum nicht viel Forschung über die aktuelle Lage des Deutschlernens betrieben. K. Wróblewska-Pawlak und I. Strachanowska zeigten am Beispiel einer Studie vom Anfang der 90er Jahre auf, welche Faktoren bei Lernenden an Grundschulen und Oberschulen eine Rolle bei der Wahl der Fremdsprache spielten. Die Studie resümierte, dass die größte Rolle bei der Wahl die Eltern spielten, ihre Ausbildung sowie ihre eigenen Erfolge beim Fremdsprachenerwerb.⁹ Interessant ist hierbei, dass der Person des Lehrers sowie der Attraktivität der von ihm angebotenen Unterrichtsstunden nur wenig Beachtung beigemessen wurde. Bereits zehn Jahre später war der, wie die Studie von Wróblewska-Pawlak und Strachanowska belegt hat, am häufigsten demotivierende Faktor für das Erlernen des Deutschen der scheinbar boshafte und eingebildete Lehrer, sowie die psychische Abneigung gegen die Sprache und Kultur, die oftmals mit der deutsch-polnischen Geschichte assoziiert wurde.¹⁰ Ferner spielten der harte Klang der Sprache sowie die nervöse Atmosphäre während des Unterrichts eine Rolle, was sich bei der negativen Haltung gegenüber dem Deutschunterricht bemerkbar machte. Im Jahre 2011 wurde die „Erste Erhebung zur Fremdsprachenkompetenz ESLC“ durchgeführt. Ziel war es, die sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern nach der Schulpflicht aufzuzeigen, in Polen somit nach dem damaligen Gymnasium. Die Studie bestätigte, dass sich Deutsch als zweite Fremdsprache in Polen etabliert hat, wenngleich sie auch auf eine große Diskrepanz zwischen Englisch und Deutsch auf gymnasialer Ebene hindeutete, die zum Nachteil des Deutschen war. Nur 43% der Lernenden gaben an, Deutsch aus Interesse zu lernen, 37% wiederum sahen Deutsch als nützliche Sprache an. Interessant ist auch, dass nur 47% angaben, dass sie den Deutschunterricht mögen (im Vergleich zu 73% beim Englischunterricht). Obwohl die kommunikative Didaktik ihre besten Jahre schon hinter sich hat, dominieren immer noch Arbeitsmethoden, die charakteristisch für frühere Ansätze sind. Die Studie zeigt, dass die schulische Kommunikation weiterhin an der Lehrkraft orientiert ist, die auch mehr spricht als die Lernenden. Rund 71% der Lernenden behaupten,

8 Neuner, Gerhard (Hg.): *Super! 1, 2, 3, Język niemiecki dla szkół ponadgimnazjalnych*. München 2015.

9 Vgl. Wróblewska-Pawlak K., Strachanowska I., a. a. O., S. 99–114

10 Ebd.

dass sie selten oder fast gar nicht Deutsch sprechen. Aus der Studie geht auch hervor, dass Fremdsprachenlehrer nie oder sehr selten IT-Technologien anwenden.¹¹

Die Reflexionen über die Qualität und Effizienz des Deutschunterrichts, die typisch für das zweite und dritte Jahrzehnt nach der Transformation sind, entstammen einerseits der Analyse der aktuellen Situation auf dem Markt, andererseits setzen sie sich das Ziel, die Situation zu verbessern und das Interesse der Lernenden an der deutschen Sprache zu steigern. Es entstehen neue Konzepte und Ansätze, die in größerem Maße an die Autonomie und Aktivität der Lernenden anknüpfen. Immer häufiger bestimmt eine konstruktivistische Didaktik die Richtung der Veränderungen, die im Lernprozess Handlungen und die Aktivität der Lernenden hervorhebt. Eine aufgabenorientierte Didaktik, Projektunterricht sowie die kreative Nutzung von IT-Technologien im Fremdsprachenunterricht sind Beispiele einer neuen Lernkultur und auch immer häufiger Gegenstand von akademischen Diskussionen, aber auch praktischen Workshops, Schulungen und anderen Fortbildungen für Fremdsprachenlehrer.

2. DaF in der polnischen akademischen Realität

Der in deutschsprachigen Ländern entwickelte Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ wird in exolingualen Bedingungen im Kontext lokaler neophilologischer und didaktischer Traditionen realisiert. Die Bedeutung dieses Fachs steht in Verbindung mit dem Rang der deutschen Sprache auf einem Gebiet sowie der Tradition in der Lehre dieser Sprache, aus der unmittelbar die Anzahl universitärer Institute für Germanistik sowie der Fortbildungsmodelle für Lehrende resultieren.

Im Falle der polnischen akademischen Realität ist die didaktische Entwicklung der deutschen Sprache in die bereits oben genannte Periodisierung des Deutschlernens verwickelt. Der Bekanntheitsgrad der deutschen Sprache sowie die Atmosphäre, die den Lernprozess begleitet, spiegeln sich in der Kondition der akademischen Didaktik der deutschen Sprache sowie der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte wider.

Die Fixierung unserer Überlegungen auf die Zeit nach der politischen Transformation Ende der 80er Jahre knüpft unsere Diskussion an die Reformen im Ausbildungsprozess von Fremdsprachenlehrern an, was unmittelbar Einfluss auf die Entwicklung einer lokalen Didaktik der deutschen Sprache nahm. Diese Didaktik verbindet die in deutschsprachigen Ländern herausgearbeiteten Konzepte mit der polnischen Tradition des Fremdsprachenunterrichts, die die sich verändernde geopolitische Realität in Mitteleuropa berücksichtigt. Die Anfang des neuen Jahrhunderts erarbeiteten übernationalen europäischen Bildungsstandards für Spracherwerb hatten Einfluss auf die Didaktik der deutschen Sprache und ergänzten die in Europa geführte Diskussion um solche Dokumente, wie bspw. den Ge-

¹¹ Szpotowicz, Magdalena (Hg.): Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC [Europäische Erhebung zur Sprachkompetenz]. Warszawa 2013.

meinsamen europäischen *Referenzrahmen für Sprachen*¹², *FREPA*¹³ oder das *Europäische Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften*.¹⁴

Auf formeller und organisatorischer Ebene wird die akademische Didaktik der deutschen Sprache in Polen von neophilologischen und linguistischen Fakultäten an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen angeboten. Im Gegensatz zu anderen mitteleuropäischen Ländern gibt es in Polen keine Unterscheidung zwischen der sog. philologischen Germanistik, an der klassische Literatur-, Kultur- und Sprachwissenschaft unterrichtet wird, und einer pädagogischen Germanistik an pädagogischen Hochschulen, mit der zukünftige Deutschlehrer ausgebildet werden. Über die Effizienz der einzelnen akademischen Institute entscheidet das sog. wissenschaftliche Mandat für die Didaktik der deutschen Sprache als Fremdsprache. Dieses wird durch die Anwesenheit eines Professors/einer Professorin bestätigt, der/die entweder einen Lehrstuhl oder eine andere akademische Einheit leitet, die sich mit der didaktischen Forschung im Hinblick auf die deutsche Sprache als Fremdsprache beschäftigt.

Im Hinblick auf die Art und Weise wie die Didaktik der deutschen Sprache in den jeweiligen akademischen Zentren praktiziert wird, können zwei grundlegende Konzepte unterschieden werden, die Einfluss auf die Entwicklung der einzelnen Zentren und der in ihnen praktizierten Didaktik des Deutschen als Fremdsprache ausüben. Das erste Konzept, an Fakultäten für Neophilologie präsent, verbindet polnische Konzepte mit didaktischen Ansätzen, die in deutschsprachigen Ländern entwickelt wurden, maßgeblich in Deutschland. Das zweite Konzept wiederum, welches hauptsächlich an der Universität Warschau und der Adam-Mickiewicz-Universität in Posen angewandt wird, ordnet die Didaktik in die in unserem Land entwickelte Glottodidaktik ein, die sowohl das Lernen als auch das Lehren verschiedener Sprachen umfasst (ihre Vorreiter waren Germanisten, die die lokale angewandte Linguistik entwickelten). Mit der Zeit begann man auch in Kreisen der Neophilologen didaktisch-methodische Ansätze im Fach DaF mit der polnischen Glottodidaktik zu verknüpfen. Diese Tatsache mündete in der Änderung der Bezeichnung akademischer Einheiten, bei denen die Didaktik oder Methodik von DaF der Glottodidaktik wich.¹⁵

Heute gibt es an polnischen Hochschulen sechs wissenschaftliche Einrichtungen in Form von Lehrstühlen, die sich mit der Didaktik der deutschen Sprache als Fremdsprache beschäftigen. Darunter befinden sich:

1. Lehrstuhl für Glottodidaktik am Institut für Germanistik an der Universität Warschau (Leiterin: Dr. habil. Anna Jaroszewska, die sich hauptsächlich mit dem Fremdsprachenunterricht für Senioren und in der Primarstufe beschäftigt),
2. Lehrstuhl für Translatologie und Glottodidaktik am Institut für Germanistik an der Universität Breslau (Leiterin: Prof. Anna Małgorzewicz, die sich hauptsächlich

¹² Europarat, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg 2001.

¹³ Rada Europy, System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur [Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen, RePA]. Warszawa 2017.

¹⁴ Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften: ein Referenzrahmen. Southampton 2004.

¹⁵ Vgl. Michańska-Stadnik, Anna/Weronika Wilczyńska: Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadz [Methodik der Forschung in der Glottodidaktik. Einführung]. Kraków 2010.

mit der Translatologie beschäftigt; die Glottodidaktik wird von Dr. habil. Zofia Chłopek betreut, einer Anglistin, die sich mit psycholinguistischen Aspekten im Bereich DaF nach Englisch [DaFnE] beschäftigt),

3. Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache am Institut für Germanistik an der Adam-Mickiewicz-Universität in Posen (Leiterin: Prof. Kazimiera Myczko, die sich hauptsächlich mit der Didaktik des Hörverstehens sowie der Aktivierung des autonomen Lernenden im Lernprozess befasst),
4. Lehrstuhl für Glottodidaktik und Translatologie am Institut für Germanistik in Sosnowiec als Zweigstelle der Schlesischen Universität in Katowice (Leiterin: Dr. habil. Iwona Wowro; Mit der Glottodidaktik hingegen beschäftigt sich Prof. Jan Iluk, der sich auf Primarunterricht und die Linguistik von Fachtexten spezialisiert),
5. Lehrstuhl für Glottodidaktik am Institut für Germanistik und Angewandte Linguistik an der Maria-Skłodowska-Curie-Universität in Lublin (Leiterin: Prof. Barbara Sadownik, die sich hauptsächlich mit psycholinguistischen und neurobiologischen Aspekten beim Erwerb von Fremdsprachen sowie der grammatischen Anleitung im Kontext der Language Acquisition befasst),
6. Lehrstuhl für Glottodidaktik und Interkulturelle Kommunikation am Institut für Germanistik an der Universität Rzeszów (Leiterin: Prof. Krystyna Mihulka, die sich mit interkulturellem Lernen und interkultureller Kommunikation im didaktischen und translatorischen Prozess befasst).

Wissenschaftliche Einrichtungen, die sich mit der Didaktik der deutschen Sprache befassten, befinden sich auch an Instituten für Angewandte Linguistik, die seit Anbeginn ihrer Tätigkeit Forschung im Hinblick auf das polnische Konzept der Glottodidaktik, die von Ludwik Zabrocki in den 1960er Jahren an der Adam-Mickiewicz-Universität in Posen erstellt wurde, betrieben. Heute wird in diesem Bereich an der Universität Warschau in folgenden Einrichtungen geforscht: an der Forschungsstelle für Vergleichende Glottodidaktik und Lehrerforschung am Institut für Angewandte Linguistik (die Forschungsstelle wird von Prof. Przemysław Gębal geleitet, der sich mit vergleichender Glottodidaktik, der Didaktik der Mehrsprachigkeit, der Berufssprachendidaktik sowie der Lehrerforschung befasst) sowie am Lehrstuhl für Sprachlernforschung am Institut für Interkulturelle und Fachliche Kommunikation (der Lehrstuhl wird von Dr. habil. Magdalena Olpińska-Szkiełko geleitet, die sich mit Zweisprachigkeit im Kontext der Lehrerausbildung für zweisprachige Klassen sowie der von der anthropozentrischen Sprachtheorie bedingten Didaktik beschäftigt; in diesem Institut befasst sich ferner Dr. habil. Paweł Szerszeń mit der Glottodidaktik, genauer gesagt mit der Nutzung von elektronischen Medien in der Didaktik und translatologischen Didaktik sowie der Analyse vergleichender Fachtexte und Forschungen zum Hypertext). Das Posener Institut für Angewandte Linguistik an der Adam-Mickiewicz-Universität umfasst zurzeit vier Lehrstühle für Glottodidaktik und Psycholinguistik: den Lehrstuhl für Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts (Leiterin: Prof. Barbara Skowronek), den Lehrstuhl für Interkulturelle Glottopädagogik (Leiterin: Prof. Sylwia Adamczyk-Krysztołowicz, die sich auf interkulturelle Kompetenzen, sprachliche Andragogik und Mehrsprachigkeit spezialisiert hat), den Lehrstuhl für Mehrsprachigkeit (Leiterin: Prof. Aldona Sopata, die sich mit Psycholinguistik, Mehrsprachigkeit, Zweitsprachenerwerb

unter natürlichen und schulischen Bedingungen, dem Muttersprachenerwerb sowie der Primärbildung befasst) sowie den Lehrstuhl für Kultur- und Mediendidaktik (Leiterin: Prof. Camilla Badstübner-Kizik, die sich hauptsächlich mit ausgewählten linguistischen Aspekten der Medien sowie der Didaktik von fremdsprachigen Medien und Kultur beschäftigt).

Die wissenschaftlichen Mitarbeiter, die sich mit der Didaktik der deutschen Sprache beschäftigen, sind im Falle einiger anderer Einrichtungen nicht strikt glottodidaktisch an sie angegliedert. Sie stellen einen Teil größerer Forschungsgruppen dar, die in sprachwissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Einrichtungen vereint sind. Diese Situation trifft auch auf Prof. Krzysztof Nerlicki vom Institut für Germanistik an der Universität Stettin zu. Nerlicki beschäftigt sich mit dem Erwerb von Fremdsprachen sowie der Lexikografie im Kontext des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen (am Lehrstuhl für Deutsche Sprache). Ferner betrifft dies auch Prof. Eugeniusz Roman Lewicki von der Fachhochschule in Konin, der sich auf Sprachpädagogik und alternative Lernmethoden beim Fremdsprachenerwerb (am Lehrstuhl für Sprach-, Literatur- und translatologische Wissenschaften) spezialisiert, sowie auf Prof. Maciej Mackiewicz von der Posener Germanistik, der sich mit dem interkulturellen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik am Lehrstuhl für die Kultur der deutschsprachigen Länder befasst.

In den übrigen germanistischen Einrichtungen, auch an großen Universitäten, wie der Jagiellonen-Universität in Krakau, der Universität Lodz, der Universität Danzig oder der Nikolaus-Kopernikus-Universität in Thorn, arbeiten keine eigenständigen wissenschaftlichen Mitarbeiter (ProfessorInnen), die sich mit der Didaktik der deutschen Sprache befassen würden. In diesen Einrichtungen werden keine didaktischen Forschungen im Bereich der deutschen Sprache betrieben, wenngleich sie gemäß ihres Lehrplans auch zukünftige DeutschlehrerInnen ausbilden. Gemäß den polnischen akademischen Vorschriften erfolgt die Anstellung eigenständiger wissenschaftlicher Mitarbeiter (ProfessorInnen) in den jeweiligen Einrichtungen nicht aufgrund ihres didaktischen und wissenschaftlichen Bedarfs, wie es bspw. in Westeuropa der Fall ist. In Polen haben individuelle akademische Karrieren Einfluss auf die Entwicklung der bekleideten Posten. In den genannten Universitäten beschäftigte sich somit in der letzten Zeit keiner der Forscher mit der wissenschaftlichen Glottodidaktik.

Bei der Auflistung von eigenständigen Wissenschaftlern, die sich mit der Didaktik der deutschen Sprache befassen, sollten auch pensionierte Professoren genannt werden, deren Nachforschungen Einfluss auf die aktuelle Entwicklung der Glottodidaktik im Bereich der germanistischen Forschung hatten. Zu ihnen gehören Prof. Elżbieta Zawadzka-Bartnik vom Institut für Germanistik an der Universität Warschau (Lehrforschung, ausgewählte Aspekte des Deutschunterrichts), Prof. Halina Stasiak vom Kolleg zur Ausbildung der Fremdsprachenlehrer an der Universität Danzig (psychodidaktische Gegebenheiten für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen sowie Aspekte der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern), Prof. Aleksander Kozłowski von der Germanistik an der Universität Lodz (Literaturdidaktik im Kontext des Sprachunterrichts), Prof. Waldemar Pfeiffer vom Institut für Angewandte Linguistik an der Adam-Mickiewicz-Universität in Posen (langjähriger Direktor des Instituts, dessen wissenschaftliche Hauptinteressen Sprachpolitik sowie Theorie und Praxis der Vorbereitung und Evaluation von didaktischen Materialien waren), Prof. Franciszek Grucza von der Fakultät für Angewandte Linguistik an der Universität

Warschau (Gründer und langjähriger Direktor des Instituts für Angewandte Linguistik, später des Lehrstuhls für Fachsprachen, Vorreiter des heutigen Instituts für Fachliche und Interkulturelle Kommunikation; ein Forscher, der das Konzept der polnischen Glottodidaktik weiterentwickelt hat und Gründer der anthropozentrischen Theorie im linguistischen, glottodidaktischen und kulturellen Kontext) sowie Prof. Marian Szczodrowski vom germanistischen Institut an der Universität Danzig, der sich auf Glottokodematik spezialisiert. Die Professoren Pfeiffer, Grucza und Szczodrowski, mitsamt Prof. Halina Stasiak sowie Prof. Aleksander Szulc von der Jagiellonen-Universität, sind Schüler von Prof. Ludwik Zabrocki von der Adam-Mickiewicz-Universität, Initiator der angewandten Linguistik und Glottodidaktik.

Dr. habil. Anna Jaroszewska setzt die Forschung von Prof. Elżbieta Zawadzka-Bartnik in der Warschauer Germanistik fort. In Danzig wiederum gibt es nach der Pensionierung von Prof. Halina Stasiak und der Schließung des Kollegiums zur Ausbildung der Fremdsprachenlehrer keinen eigenständigen wissenschaftlichen Mitarbeiter (ProfessorIn), der sich mit der Didaktik der deutschen Sprache befassen würde. Ähnlich sieht es auch an der Universität Łódź aus, wo heute der Posten des Professors im Fach der Didaktik der deutschen Sprache immer noch nicht besetzt ist. Die Arbeit von Prof. Franciszek Grucza am Institut für Fachliche und Interkulturelle Kommunikation wird von den o. g. Dr. habil. Magdalena Olpińska-Szkielko und Dr. habil. Paweł Szerszeń fortgesetzt. Mit der Glottodidaktik und Angewandter Linguistik befasst sich in dieser Einrichtung Prof. Sambor Grucza. Der der Fachhochschule in Konin zugeschriebene Prof. Eugeniusz Roman Lewicki war über sein ganzes berufliches Leben dem Institut für Germanistik an der Universität Breslau verpflichtet. Er war der Gründer des Lehrstuhls für Glottodidaktik an dem Institut (heute Lehrstuhl für Translatologie und Glottodidaktik).

Im Falle von zwei Germanistiken (an der Universität Breslau und an der Schlesischen Universität) kam es in den letzten Jahren zu einem Wandel, im Zuge dessen die Namen der Lehrstühle für Glottodidaktik geändert wurden. Ihre Bezeichnung wurde um die Translatologie ergänzt, die zum Hauptbereich der Forschung dieser Einrichtungen wurde. In beiden Einrichtungen wurden nämlich Spezialisten auf dem Gebiet der Translatologie zu den Leitern ernannt. Die Didaktik der deutschen Sprache wurde damit in den Hintergrund geschoben, um Platz für die heute modernere Translatologie zu schaffen.

Alle oben genannten Einrichtungen, die sich mit der Glottodidaktik beschäftigen, sowie die an diesen Forschungseinrichtungen arbeitenden Forscher befassen sich in ihrer Tätigkeit mit der Ausbildung zukünftiger Deutschlehrer, indem sie Veranstaltungen im Rahmen der pädagogischen Module durchführen. Neben den pädagogischen Spezialisierungen an den germanistischen Instituten wurde Lehrforschung auch im Rahmen der Kollegs zur Ausbildung der Deutschlehrer betrieben. Diese Kollegs entstanden Anfang der 90er Jahre als Antwort auf die Nachfrage nach einer schnellen Ausbildung der Spezialisten im Rahmen der sprachlichen Didaktik. Die dreijährige Ausbildung der Englisch-, Deutsch- und Französischlehrer (später auch für Italienisch, Spanisch und Russisch) wurde in Polen bis 2015 angeboten. Die Kollegs, die konzeptionell auf eine humanistische Ausbildung reflektierter Praktiker ausgelegt waren, wurden 2015 geschlossen, womit eine Ära in der beruflichen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern beendet wurde. Zurzeit sind aber immer noch zwei Kollegs an Hochschulen tätig, die sich auf die Germanistik spezialisierten. Es handelt sich

hierbei um das Bildungszentrum für Fremdsprachenlehrer und Europäische Bildung an der Universität Warschau sowie das Kolleg für Sozialwissenschaften und Fremdsprachen an der Schlesischen Technischen Universität in Gleiwitz. Beide Einrichtungen bieten eine dreijährige Berufsausbildung mit Lehrerprofil an, die zukünftige Grundschullehrer gemäß der Bildungsstandards auf ihren Beruf vorbereitet. Im Warschauer Kolleg ist zurzeit kein Mitarbeiter angestellt, der sich mit der Didaktik der deutschen Sprache befassen würde. Das Kolleg in Gleiwitz wiederum leitet ein Glottodidaktiker, Prof. Przemysław Gębal. Das Ausbildungskonzept für Deutschlehrer an Kollegs wurde in den 90er Jahren u. a. von Prof. Elżbieta Zawadzka-Bartnik und Prof. Halina Stasiak entwickelt und gefördert. Hauptkoordinatörin der konzeptuellen Arbeiten an der neuen Ausbildungsform für Sprachlehrer war die Anglistin Prof. Hanna Komorowska.¹⁶

3. Forschungsgebiete der polnischen DaF-Didaktik

Ähnlich wie im Falle von Didaktiken anderer Fremdsprachen kann das Interesse der Forscher in den einzelnen Forschungseinrichtungen auf zwei grundlegende Strömungen aufgeteilt werden, die in Wechselbeziehung zu modernen fremdsprachendidaktischen Ansätzen stehen. Es handelt sich hierbei um sprachliche Lernprozesse, die unmittelbar mit der Psycho- und Neurolinguistik verbunden sind. Ferner sind es Forschungen zum Fremdsprachenunterricht, die über Jahre hinweg als klassische didaktische DaF-Studien angesehen wurden. Wie bereits gesagt, reihen sie sich in der polnischen akademischen Realität in die Strömung des hiesigen Konzepts der Glottodidaktik ein oder stellen ein autonomes Forschungsfeld dar bzw. ein Produkt der deutschsprachigen DaF-Didaktik, die im polnischen exolingualen Kontext aus der Perspektive der deutschen Sprache angewandt wird und die dem Konzept des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* folgt. Eine dominierende Strömung in der Forschung ist heutzutage der Versuch, beide Konzepte miteinander zu verbinden. Indem die Errungenschaften der deutschen DaF-Didaktik angewendet werden, werden Forschungsprojekte und theoretische Abhandlungen im Kontext der polnischen Glottodidaktik realisiert, was zeitgleich bedeutet, dass sie von den Errungenschaften der Didaktik anderer Fremdsprachen profitieren, oftmals im vergleichenden Kontext.

Die erste hier erwähnte psycholinguistische Strömung ist in größerem Maße unter Forschern präsent, die sich mit der angewandten Linguistik beschäftigen. Die Arten, wie Sprache erworben werden kann, dominieren in den Abhandlungen des Posener Instituts für Angewandte Linguistik sowie des Warschauer Instituts für Fachliche und Interkulturelle Kommunikation. Dieses Forschungsgebiet resultiert aus der Entwicklung der Angewandten Linguistik in Polen, die ursprünglich an die westeuropäische Linguistik anknüpfte, welche wiederum ursprünglich von psycholinguistischen Überlegungen im Bereich der Fremdsprachenlehr- und lernforschung dominiert war. Solche Überlegungen sind ebenfalls in

¹⁶ Vgl. Gębal, Przemysław. E.: Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej [Modelle der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in Polen und Deutschland. Auf dem Weg zu einer vergleichenden Glottodidaktik]. Warszawa 2013.

ausgewählten glottodidaktischen Forschungseinrichtungen an germanistischen Instituten präsent. In erster Linie sollten an dieser Stelle die Abhandlungen von Prof. Barbara Sadownik vom Lehrstuhl für Glottodidaktik an der Germanistik der Marie-Curie-Skłodowska-Universität in Lublin sowie ausgewählte Schriften unter der Leitung von Halina Stasiak aus der nicht mehr existierenden Forschungseinrichtung an der Universität Danzig erwähnt werden.

Die zweite Strömung, die immer öfter im polnischen Kontext als Glottopädagogik bezeichnet wird¹⁷, zieht interkulturelle Aspekte vor. Sie nimmt direkten Bezug auf die Entwicklung der deutschen DaF-Didaktik, deren Grundlagen das Konzept der integrativen Pädagogik bildet. Psycholinguistische Forschungen stellten in diesem Fall eine Art inhaltliche Grundlage für praktische didaktisch-methodische Lösungen dar. Diese Grundlage wurde als Sprachlehr- und -lernforschung bezeichnet, also mehr psycho- und neurolinguistische als rein pädagogische Forschung. An der Forschungsstelle für Vergleichende Glottodidaktik und Lehrerforschung wird stetig ein größeres Interesse an europädagogischen Aspekten erfasst, die an psychophysiologische Forschung im Kontext des Fremdsprachenerwerbs anknüpfen (die Forschungsprojekte von Sławomira Kołsut und Magdalena Kalita).

Eine Analyse der einzelnen Abhandlungen aus den glottopädagogischen Einrichtungen erlaubt es, eine Hierarchie der wissenschaftlichen Interessen und realisierten empirischen Projekte zu erstellen. Ähnlich wie im Falle der Entwicklung der DaF-Didaktik in deutschsprachigen Ländern kann ein Übergang beobachtet werden von Überlegungen, die die Weiterentwicklung von sprachlichen Fähigkeiten im Sinne der kommunikativen Didaktik beschreiben, hin zu Studien und Analysen, die die Problematik der humanistisch orientierten polnischen Glottodidaktik, die konstruktivistische Annahmen realisieren. Die realisierten Forschungsprojekte umfassen also Probleme des interkulturellen Lernens, der Autonomie der Deutschlernenden sowie handlungsorientierte offene Unterrichtsformen im Format von didaktischen Projekten, CLIL¹⁸-Didaktik sowie Projekte, die realen kommunikativen und beruflichen Anforderungen an den Sprachunterricht für berufliche Zwecke gerecht werden.

Ferner ist im Kontext der einzelnen Elemente, die zur Realisierung des Sprachlernens beitragen, ein weiterer Übergang sichtbar: vom Interesse am Lernenden, das bislang als zentraler Punkt für alle didaktischen Maßnahmen galt, über den Fokus auf die Lehrkraft, die eine Ausbildung im Geiste der auf berufliche Ansprüche fixierten Konzepte (Professionalisierung der Ausbildung) erfordert, bis hin zu humanistischen Überlegungen zu individuellen Bedürfnissen der Lernenden sowie zu speziellen Bildungsanforderungen und zu Lehrkräften aus der Perspektive ihrer eigenen professionellen und individuellen Weiterentwicklung. Leider spiegelt sich das Erbe der in den Jahren 1990–2015 tätigen Kollegs, in denen Fremdsprachlehrer ausgebildet wurden, nur in geringem Maße in den empirischen Projekten und den dazugehörigen Abhandlungen wider. Auch die natürliche

¹⁷ Vgl. Pfeiffer, Waldemar: Interkulturowa pedagogika – nowa dyscyplina naukowa? Uwagi do dyskusji [Interkulturelle Pädagogik – eine neue wissenschaftliche Disziplin? Kommentare zur Diskussion]. In: Rozalska-Żądło, Renata/Anna Uniszewska (Hgg.): Sprachen lehren – Sprachen lernen. Nauczanie i uczenie się języków obcych. Gdańsk 2004, S. 51–70.

¹⁸ CLIL – Content and Language Integrated Learning bedeutet integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen.

Zusammenarbeit zwischen Sprachwissenschaftlern, Didaktikern und Pädagogen mündete nicht in gemeinsame Projekte und theoretische Überlegungen, wie es bspw. im benachbarten Tschechien der Fall war. Die Lehrerausbildung in den Fremdsprachenkollegs hatte für gewöhnlich keinen akademischen Charakter. Vielmehr war es eine berufliche Ausbildung, bei der die Anforderungen der Professionalisierung erfüllt wurden, ohne dabei weiter humanistische Konzepte zu verfolgen.

Ein relativ vernachlässigtes Forschungsgebiet sind die Überlegungen über die Entwicklung und Funktionsweise der polnischen DaF-Didaktik. Zusammen mit der Entwicklung der polnischen Glottodidaktik konzentrierten sich alle Überlegungen auf diesen Rahmen, darunter auch Forschungen in Hinblick auf die einzelnen Didaktiken.

Ein weiterer problematischer Faktor für die polnische DaF-Didaktik als Disziplin sind fehlende synthetische Abhandlungen, die die bisherige Forschungsentwicklung und die theoretischen Abhandlungen zusammenfassen und die Richtung ihrer weiteren Entwicklung aufzeigen würden. Diese Entwicklung wurde somit zufällig von Entscheidungen der jeweiligen Forscher entworfen. Es fällt auch schwer, von einer konkreten Spezialisierung der einzelnen Forschungseinrichtungen zu sprechen. Jede von ihnen widmet sich im Grunde verschiedenen Forschungsspekten, womit sie sich in die allgemeine linguistische und pädagogische Forschungen einreihen. Die fehlenden synthetischen Abhandlungen haben zur Folge, dass es auch keine Abhandlungen für Lehrbücher gibt. Das letzte akademische Lehrbuch zur Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts, welches sowohl den Lehr- als auch Lernprozess umfasst, wurde im Jahre 1984 veröffentlicht. Es war das Werk „Metodyka nauczania języka niemieckiego“¹⁹ (dt. „Methodik des Deutschunterrichts“) von K. Koczy und L. Grochowski. Die in den letzten Jahren veröffentlichten Werke von I. Marciniak und R. Rybarczyk²⁰ sowie von R. Czaplikowska und A. Kubacki²¹ können in dieser Hinsicht nicht als solch komplexe Werke gelten. Viel mehr erinnern sie an Skripte, die nur ausgewählte didaktische und methodische Aspekte hervorheben.

Die starke Bindung der polnischen Didaktik der deutschen Sprache an die polnische Glottodidaktik resultierte in den letzten Jahren in einen Wechsel der Sprache, in der Werke zur DaF-Didaktik erscheinen. Um mehr Forscher aus den Kreisen der polnischen Fremdsprachendidaktik zu erreichen, werden heute nahezu alle Veröffentlichungen in polnischer Sprache verfasst, was bedeutet, dass sie kaum in germanistischen Kreisen im Ausland bekannt sind, vor allem nicht für Forscher aus deutschsprachigen Ländern. Aufgrund dessen, dass beinahe alle Veröffentlichungen auf das polnische Bildungssystem Bezug nehmen und ihre Autoren den Willen erkennen lassen, auch Didaktiker anderer Sprachen zu erreichen, wurde in Polen eine bislang geltende Tradition gebrochen, Texte in der Sprache zu veröffentlichen, an die sich diese Texte aus didaktischer Perspektive auch richten. Dieser Tatsachenbestand trifft auf alle Sprachen zu, außer auf das Englische. Womöglich entsteht infolge der „Amerikanisierung“ der polnischen Wissenschaft eine neue Tradition, Texte

¹⁹ Koczy, Karol/Ludwik Grochowski: Metodyka nauczania języka niemieckiego [Methodik des Deutschunterrichts]. Warszawa 1980.

²⁰ Marciniak, Izabela/Renata Rybarczyk: Methodik des DAF – Unterrichts im Abriss. Poznań 2005.

²¹ Czaplikowska, Renata/Artur Dariusz Kubacki: Grundlagen der Fremdsprachendidaktik. Unterrichtsbuch. Krakau 2010., sowie Czaplikowska, Renata/Artur Dariusz Kubacki: Methoden des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Chrzanów 2016.

zur Didaktik der deutschen Sprache auf Englisch zu veröffentlichen. Die Parametrisierung aller wissenschaftlicher Vorhaben sowie der Wunsch, in renommierten englischsprachigen Zeitschriften veröffentlicht zu werden, stellen für junge Wissenschaftler einen gewichtigen Anreiz dar. Es sind Germanisten, die im Bereich ihrer sprachlichen Kompetenzen besser mit der englischen Sprache zurechtkommen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Aufderstrasse, Hartmut et. al.: Themen 1, 2, 3, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. München 1983, 1984, 1985.
- Halej, Lucyna/Marta Kozubska/Ewa Krawczyk: Eins, zwei, drei. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy I. Warszawa 2006.
- Kozubska, Marta/Ewa Krawczyk/Lucyna Zastąpiło: Der, die, das. Podręcznik do języka niemieckiego. Warszawa 1995, 1996, 1997.
- Neuner, Gerhard (Hg.): Super! 1, 2, 3, Język niemiecki dla szkół ponadgimnazjalnych. München 2015, 2016.

Sekundärliteratur

- Badstübner-Kizik, Camilla/Renata Rozalowska-Żądło/Anna Uniszewska (Hgg.): Sprachen lehren – Sprachen lernen. Nauczanie i uczenie się języków obcych. Gdańsk 2004.
- Czaplikowska, Renata/Artur Dariusz Kubacki: Grundlagen der Fremdsprachendidaktik. Unterrichtsbuch. Krakau 2010.
- Czaplikowska, Renata/Artur Dariusz Kubacki: Methoden des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Chrzanów 2016.
- Europarat, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg 2001.
- Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften: ein Referenzrahmen. Southampton 2004.
- Gębal, Przemysław E.: Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej [Modelle der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in Polen und Deutschland. Auf dem Weg zu einer vergleichenden Glottodidaktik]. Warszawa 2013.
- Grucza, Franciszek: Dziedzinowa charakterystyka i przynależność (tożsamość) nauczycielskich kolegiów języków obcych, zwłaszcza kolegiów języka niemieckiego [Domänenspezifische Merkmale und Zugehörigkeit (Identität) von Lehrerkollegs, insbesondere von Deutschlehrerkollegs.]. In: Camilla Badstübner-Kizik/Renata Rozalowska-Żądło/Anna Uniszewska (Hgg.): Sprachen lehren – Sprachen lernen. Festschrift für Professor Halina Stasiak zum 70. Geburtstag. Gdańsk 2004, S. 51–70.
- Koczy, Karol/Ludwik Grochowski: Metodyka nauczania języka niemieckiego [Methodik des Deutschunterrichts]. Warszawa 1980.

- Komorowska, Hanna: Podstawy metodyki nauczania języków obcych [Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts]. Ede-Poland 1993.
- Komorowska, Hanna: Metodyka nauczania języków obcych [Methodik des Fremdsprachenunterrichts]. Warszawa 2011
- Marciniak, Izabela/Renata Rybarczyk: Methodik des DAF – Unterrichts im Abriss. Poznań 2005.
- Michońska-Stadnik, Anna/Weronika Wilczyńska: Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadz [Methodik der Forschung in der Glottodidaktik. Einführung]. Kraków 2010.
- Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2016/2017, GUS, Warszawa 2017.
- Pfeiffer, Waldemar: Interkulturowa pedagogika – nowa dyscyplina naukowa? Uwagi do dyskusji [Interkulturelle Pädagogik – eine neue wissenschaftliche Disziplin? Kommentare zur Diskussion]. In: Rozalowska-Żądło, Renata/Anna Uniszewska (Hgg.): Sprachen lehren – Sprachen lernen. Nauczanie i uczenie się języków obcych. Gdańsk 2004.
- Rada Europy, System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur [Rerenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen, RePA]. Warszawa 2017.
- Skowronek, Barbara: Glottodidaktik und Fremdsprachenunterricht in der Diskussion. Poznań 2013.
- Szpotowicz, Magdalena (Hg.): Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC [Europäische Erhebung zur Sprachkompetenz]. Warszawa 2013.
- Wróblewska-Pawlak, Krystyna/Iwona Strachanowska: Preferencje językowe młodzieży polskiej w okresie transformacji: 1990–1999 [Sprachpräferenzen der polnischen Jugend in der Transformationsphase]. In: Studia Europejskie 1/2000, S. 99–114.
- Zawadzka, Elżbieta.: Nauczyciele języków obcych w dobie przemian [Fremdsprachenlehrer in Zeiten des Wandels]. Kraków 2004.

Literaturvermittlung als Fachbereich der Angewandten Literaturwissenschaft

Renate Giacomuzzi

I. Literaturvermittlung als Leer- und Lehrstelle – ein Beitrag zur näheren Begriffsbestimmung

I.I Zur bisherigen Verwendung des Begriffs

Literaturvermittlung ist ein Begriff aus der Praxis des Literaturbetriebs und wird dort als Bezeichnung für Handlungen verwendet, die von professionellen Akteuren und Institutionen aus gewinn- oder bildungsorientiertem Antrieb zur Stimulierung des Lesens von belletristischer Literatur gesetzt werden. Literaturvermittlung betreiben also Verleger, Literaturagenten, Journalisten, Literaturhäuser, Bibliotheken, Archive, Schulen und nicht zuletzt auch Literaturwissenschaftler selbst. Und damit sind wir auch bereits bei einem konfliktreichen Kernpunkt, der sich aus der theoretischen und methodischen Begriffsbestimmung der Literaturvermittlung als literaturwissenschaftliche und akademische Disziplin ergibt, denn hier kommt es ganz offensichtlich zu einer Vermischung der Ebene des Beobachtenden mit dem Beobachteten. Wenn der im alltagssprachlichen Gebrauch verankerte und mit konkreten Arbeitsbereichen und Funktionen konnotierte Begriff der Literaturvermittlung auch selbsterklärender erscheint als der allein im akademischen Diskurs auftretende Begriff der „Angewandten Literaturwissenschaft/Germanistik“, so bedarf er als Terminus, der den Gegenstand, die theoretische Ausgangslage und das Erkenntnisinteresse eines wissenschaftlichen Arbeitsgebiets klar benennt, einer Erläuterung. In jedem der erst in jüngerer Zeit zu dem Thema Literaturvermittlung erschienen wissenschaftlichen Beiträge wird deshalb auch auf die Erklärungsbedürftigkeit des Begriffs verwiesen.¹ Als Bezeichnung eines Forschungsgebietes oder einer wissenschaftlichen Disziplin hat der Begriff erst in Publikationen jüngeren Datums Eingang gefunden. Im 1998 bei Metzler erschienenen *Lexikon Literatur- und Kulturtheorie* steht der Begriff für „alle direkt oder

¹ Vgl. Neuhaus, Stefan: Literaturvermittlung. Konstanz 2009; vgl. Neuhaus, Stefan/Oliver Ruf: Was ist Literaturvermittlung? In: Dies. (Hgg.): Perspektiven der Literaturvermittlung. Innsbruck 2011, S. 9–23; vgl. Beilein, Matthias: Verlagslektoren als Instanzen der Literaturvermittlung der Gegenwart. In: Caduff, Corina/Ulrike Vedder (Hgg.): Gegenwart schreiben. Zur deutschsprachigen Literatur 2000–2015. Paderborn 2017, S. 233–241.

indirekt zwischen Autor und Leser vermittelnden Einrichtungen“.² Das *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft* führt dazu noch keinen eigenen Eintrag an, sondern beschreibt unter dem Stichwort „Distribution“³ den Gebrauch in der buchhändlerischen Marketinglehre und in der Forschung, wo er als „literaturwissenschaftlicher Terminus [...] in den 1970er Jahren im Zusammenhang mit dem Interesse an der Sozialgeschichte der Literatur aufgekommen“ ist und Eingang in die Rezeptionsforschung und Empirische Literaturwissenschaft gefunden hat.⁴

Die erste und bislang einzige umfassende literaturwissenschaftliche Publikation zum Thema „Literaturvermittlung“ stammt von Stefan Neuhaus, der 2009 eine als Lehrbuch konzipierte Einführung in die Theorie und Praxis der Literaturvermittlung veröffentlichte⁵ und dort neben relevanten Basistheorien wie Rezeptionsästhetik, System-, Feld- und Diskurstheorie die historische Entwicklung und gegenwärtige Praxis von Buchhandel, Verlagswesen und Literaturkritik beschreibt. Das Werk dient sowohl als Einführung in die unter dem Begriff „Literaturvermittlung“ subsumierbaren Forschungsgebiete (hier vor allem Wertung, Kanon und Literaturkritik) als auch in die diversen Berufsfelder professioneller Literaturvermittlung, in die auch die Arbeit in Bildungsinstitutionen einbezogen ist. In dem von Neuhaus gemeinsam mit Oliver Ruf 2011 herausgegebenen Tagungsband *Perspektiven der Literaturvermittlung* wird Literaturvermittlung noch einmal als „wichtigste[r] Anwendungsbereich ‚praktischer‘ Literatur- und Kulturwissenschaft“ dargestellt und zwischen einem „weiteren“ und „engeren“ Begriff unterschieden, wobei der ‚weitere‘ sich vom herkömmlich ‚engen‘ Verständnis durch die Miteinbeziehung nicht-professioneller Formen der Literaturvermittlung (z. B. Laienrezensionen) unterscheidet.⁶

Der Begriff „Literaturvermittlung“ wird im deutschsprachigen akademischen Diskurs also in der Regel anwendungsbezogen als Beschreibung eines Forschungs- und Lehrbereichs gebraucht, der sich im weitesten Sinne mit allen Fragen beschäftigt, die mit der Distribution und Rezeption von Literatur zusammenhängen. An Universitäten kommt er konkret zur Anwendung als Bezeichnung für praxisnahe Studienlehrgänge für GermanistInnen (Universitäten Bamberg und Marburg), für Literaturbetriebsforschung (Universität Klagenfurt) oder für Sonderforschungsbereiche wie das Graduiertenkolleg *Literatur und Literaturvermittlung im Zeitalter der Digitalisierung* an der Georg-August-Universität Göttingen. In Innsbruck wird, begründet durch die institutionelle Anbindung an die Dokumentations- und Forschungsstelle des Innsbrucker Zeitungsarchivs, der Schwerpunkt auf die Literaturkritik in Print- und Online-Medien gelegt.

1.2 Vorschlag für eine nähere Begriffsbestimmung

Aus jeder Not lässt sich eine Tugend machen, und so können auch die unterschiedlichen Versuche, Literaturvermittlung als Forschungsfeld und universitäres Ausbildungsfach nä-

² Rusch, Gebhard: Literaturvermittlung. In: Nünning, Ansgar (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturttheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart 1998, S. 328. Vgl. dazu auch Neuhaus 2009, S. 14.

³ Vgl. Schmidt, Peter: Distribution. In: Braungart, Georg et al. (Hgg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Berlin 2010, S. 380–382.

⁴ Ebd., S. 38ff.

⁵ Vgl. Neuhaus 2009.

⁶ Neuhaus/Ruf 2011, S. 10.

her zu bestimmen und zu etablieren, nicht nur negativ als heterogenes Auseinanderdriften interpretiert, sondern positiv als Erweiterung gesehen werden. Auch hier und heute soll die aus meiner Sicht produktive Leerstelle des Begriffs nicht geschlossen werden, sondern als notwendige Prämisse für einen offenen und die Prozesshaftigkeit gesellschaftlicher Entwicklungen berücksichtigenden Wissenschaftsbegriff gesehen werden.

Jeder, der schon einmal in die Lage kam, Literaturvermittlung als wissenschaftlichen Terminus ins Englische zu übersetzen, weiß um die Qual der Wahl zwischen den beiden möglichen Begriffen „distribution“ und „dissemination“, denn sowohl „dissemination“ als auch „distribution“ verfehlten das, was letztlich den Kernbereich der ausgeübten Disziplin betrifft: die Rolle der Vermittlungsinstanzen, die am Rezeptionsprozess von Literatur teilhaben, nämlich die institutionalisierten Akteure wie Bildungsinstitutionen, Literaturkritik und Marketinginstrumente wie auch die verschiedenen Medienträger selbst, deren sich die Literatur und die literaturvermittelnden Instanzen bedienen und die aufgrund ihrer medienspezifischen Merkmale rezeptionssteuernd wirken. Der deutsche Begriff der Vermittlung setzt immer die Beteiligung einer dritten Instanz voraus, die die ‚Kopplung‘ zweier oder mehrerer unterschiedlicher Systeme ermöglicht. Im Falle der Literaturvermittlung wären dies neben dem Subsystem der Literatur vor allem die Subsysteme der Ökonomie, der Erziehung, der Wissenschaft, des Rechts und der Massenmedien. Anders als im Deutschen verweisen die englischen Begriffe „dissemination“ und „distribution“ also primär auf den Prozess der Verbreitung von Literatur, aber nicht auf das Resultat der Verbreitung, das konkret stattfindende Leseerlebnis. Die Konnotation mit den beteiligten Instanzen, die die Verbreitung oder Verteilung auslösen und steuern, ist in den englischen Begriffen möglich, aber nicht zwingend erforderlich.

Die Qual der Wahl zwischen den beiden Termini lässt sich jedoch deutlich verringern, wenn die Wahl auf „dissemination“ fällt, denn „dissemination“ lässt sich auch abstrakter verstehen, nämlich im Sinne von Derridas Postulat der grundsätzlichen Offenheit von Zeichen: Derrida ersetzt den Begriff der „Polysemic“ mit „dissemination“, um seine radikal antiessentialistische hermeneutische Position zu verdeutlichen: „[...]the quasi-,meaning‘ of dissemination is the impossible return to the rejoined, readjusted unity of meaning, the impeded march of any such reflection.“⁸ Rezeptionsprozesse lassen sich damit nicht als Summe von Annäherungen an die *Wahrheit* eines Textes beschreiben, sondern sie sind eine

⁷ „It is this hermeneutic concept of polysemy that must be replaced by dissemination.“ Derrida, Jacques: Dissemination. (Engl. Übers. Johnson, Barbara). Chicago 1981, S. 262.

⁸ Ebd. S. 268. Die deutsche Übertragung lautet: „[...] der quasi-,Sinn‘ der Dissemination [ist] die unmögliche Rückkehr zur wiederzusammengefügten, wieder aneinandergefügten Einheit eines Sinns, der versperre Gang (*marche*) einer solchen *Reflexion*.“ Derrida, Jacques: Dissemination. (Hg. Engelmann, Peter, dt. Übers. Gondek, Hans-Dieter). Wien 1995, S. 301. Derrida ergänzt diese Stelle mit einer Fußnote, wo er noch einmal betont, dass er mit diesem Begriff dezidiert die Abwesenheit jeder Form von Wahrheit benennen möchte: „No more than can castration, dissemination [...] can never become an originary, central, or ultimate signified, that place proper to truth. On the contrary, dissemination represents the affirmation of this nonorigin, the remarkable empty locus of a hundred blanks no meaning can be ascribed to, in which mark supplements and substitution games are multiplied *ad infinitum*.“ S. 262, Fußnote 67 (engl. Ausgabe Chicago 1981); dt.: „Genausowenig wie die Kastration kann die Dissemination [...] zu einem ursprünglichen, zentralen oder ultimativen Signifikat, zum eigentlichen Ort der Wahrheit werden. Sie stellt im Gegenteil die Bejahrung dieses Nicht-Ursprungs dar, den leeren und bemerkenswerten Ort hunderter Weißen/Leerstellen (*cent blancs*) [homonym mit *semblant*, „Schein“], denen man, da sie die Markierungssupplemente und die Ersetzungsspiele ins Unendliche vervielfältigen, keinen Sinn [*sens*, homonym mit *cent*] geben kann.“ S. 301, Fußnote 57 (dt. Ausgabe Wien 1995).

unendliche und unabschließbare Kette von Realisationen der jedem Zeichen inhärenten Bedeutungsvielfalt. Wählt man also für die Übertragung des Begriffs der Literaturvermittlung ins Englische und auch Französische „dissemination/dissémination“, so führt dies zwar zu einer deutlichen Abweichung vom deutschen Begriff, gleichzeitig lässt sich „Literaturvermittlung“ als Bezeichnung eines akademischen Fachgebietes gerade durch die Abweichung besser und präziser verstehen (hier zeigt sich also auch die vermittelnde Funktion von Übersetzung, die eben nicht nur darin besteht, als Mediator zwischen unterschiedlichen Sprachen und Kulturen zu vermitteln, sondern auch als Katalysator für Bedeutungserweiterung zu dienen).

Während das Erkenntnisinteresse der Rezeptionsästhetik à la Konstanzer Schule und auch das von Umberto Eco⁹ auf die Hermeneutik des Kunstwerks gerichtet war und Rezeptionszeugnisse damit primär als Mittel zur Erkenntnis des Kunstwerks dienten,¹⁰ kann sich der Forschungsbereich Literaturvermittlung von dem Kerngebiet der Philologien, der Texthermeneutik, deutlich abgrenzen, indem Literaturvermittlung als Fach eine antihermeneutische Position im Umgang mit dem literarischen Werk bezieht und sein Erkenntnisinteresse und Aufgabengebiet allein auf die Erforschung und Interpretation von Vermittlungs- und Rezeptionsprozessen hin ausrichtet. Mit antihermeneutischer Position ist hier nicht ein philosophisches Glaubensbekenntnis für die radikale Infragestellung der Interpretierbarkeit von Zeichen, überspitzt formuliert für Derrida und gegen Gadamer, gemeint, sondern lediglich ein Konsens darüber, dass über die Interpretation von Texten nicht unter dem Code richtig/falsch, adäquat/inadäquat verhandelt werden kann. Literaturvermittlung erforscht die Wirkung und Interpretation von Literatur nicht vom Text ausgehend oder indem sie von der Rezeption auf diesen zurücksließt, sondern indem sie den Kontext, in dem Interpretation entsteht, erschließt und sich damit auf die außertextuellen Faktoren im literarischen Kommunikationsprozess konzentriert. Vergegenwärtigt man sich die wissenschaftshistorische Entwicklung des Umfelds, in das die Literaturvermittlung eingebettet ist, so zeigt sich, dass die begrifflich und methodisch sinnvoll nachvollziehbare Verbindung mit sogenannten antihermeneutischen oder anders formuliert, konstruktivistischen Theoriemodellen tatsächlich auch die Schnittstelle darstellt, die zur Herausbildung der Literaturvermittlung als Forschungsgebiet und akademisches Fach geführt hat.

⁹ Umberto Eco hat selbst auf das Missverständnis hingewiesen, das sein 1962 veröffentlichter Essay „Opera Aperta“ („Das offene Kunstwerk“) ausgelöst hatte, das als Plädoyer für die Offenheit von Interpretation missverstanden worden war, während es ihm selbst jedoch „vielmehr um die Frage“ gegangen war, „was im Text die Freiheit der Interpretation zugleich reguliert und stimuliert. Ich versuchte, die Form oder die Struktur der Öffnung zu definieren.“ Eco, Umberto: *Lector in Fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*. (Ital. Übers. Held, Heinz-Georg). München 1990, S. 5.

¹⁰ Robert C. Holub zeigt in seiner Studie zur Rezeption der Rezeptionsästhetik auf, dass sich der Erfolg der Konstanzer Schule in der BRD über die dort aus gesellschaftspolitischen Gründen erklärbare Ablehnung der antihermeneutischen Theorien des Poststrukturalismus erklären lässt. Vgl. ders.: *Crossing Borders. Reception Theory, Poststructuralism, Deconstruction*. Madison 1992.

1.3 Zur Entwicklungsgeschichte des Fachs „Literaturvermittlung“

Das Interesse an Prozessen der Literaturvermittlung beginnt in einer von der Germanistik selbst als Krise bezeichneten Phase, in der analog zu der antibürgerlichen gesellschaftlichen Bewegung deren Deutungshoheit in Frage gestellt und eine Annäherung an gesellschaftsrelevante Fragen und praxisbezogene Themen gefordert wurde. In diesem Klima entsteht in den späten 60er Jahren und vor allem in den 70er Jahren eine breitere Debatte über bestehende Gräben und mögliche Brücken zwischen Literaturwissenschaft und Literaturkritik. Erinnert sei hier neben dem bekannten „Autodafé“ von Walter Boehlich über das Ende der bürgerlichen Kritik und der darin formulierten Absage an einen essentialistischen, überzeitlichen Kunstbegriff¹¹ vor allem an vier programmatische Werke, die in kurzer zeitlicher Abfolge erscheinen: 1972 erscheint von Norbert Mecklenburg das Werk *Kritisches Interpretieren. Untersuchungen zur Theorie der Literaturkritik*¹², 1973 veröffentlicht Hans Ulrich Gumbrecht sein als Studienmaterial für Schulen konzipiertes Buch *Literaturkritik*¹³, im selben Jahr erscheint ein Sammelband mit dem Titel *Kritik der Literaturkritik*, in dem u. a. auch Eberhard Lämmert mit einem Beitrag „Über die zukünftige Rolle der Literaturkritik“ vertreten ist¹⁴, 1974 folgt der für die literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Literaturkritik richtungsweisende Band *Literaturkritik und Öffentlichkeit* von Peter Uwe Hohendahl¹⁵, der den ‚öffentlichen Auftrag‘ der Literaturkritik einfordert und deren Rückzug in eine elitäre Nische anprangert.¹⁶

Sowohl Mecklenburg als auch Lämmert und Gumbrecht regen an, Literaturkritik in die schulische und/oder universitäre Ausbildung miteinzubeziehen, um auf diese Weise den selbstständigen, kritischen Umgang von Lesern mit Literatur zu fördern und damit letztlich ein ‚demokratisches‘ Gespräch zu ermöglichen, das nicht mehr von den herkömmlichen Machtinstanzen und den allein im Sinne des Marktes agierenden Akteuren reguliert wird.¹⁷ Die Beschäftigung mit Literaturkritik kann auch als Suche nach einem Ausweg aus der Legitimationskrise gesehen werden, in die die Literaturwissenschaft durch den Verlust der Deutungshoheit geraten war. Mit dem Argument einer gegenseitigen Befruchtung der

¹¹ „Können wir keine Kritik haben, die nicht vom überzeitlichen Charakter des Kunstwerks ausgeht, sondern vom jeweils zeitlichen Charakter, die Literatur nicht länger als das begreift, was sie angeblich ist, sondern als das, wozu sie dient und was mit ihr geschieht?“ Boehlich, Walter: Autodafé. In: Kursbuch 15, Frankfurt a. M. 1968, Kursbogen, zit. n.: Michel, Sascha (Hg.): Texte zur Theorie der Literaturkritik. Stuttgart 2008, S. 236–239, hier: S. 239.

¹² Vgl. Mecklenburg, Norbert: *Kritisches Interpretieren. Untersuchungen zur Theorie der Literaturkritik*. München 1972.

¹³ Vgl. Gumbrecht, Hans Ulrich: *Literaturkritik*. (Didakt. Bearbeitung Blitz, Gerhard). München 1973.

¹⁴ Vgl. Lämmert, Eberhard: Über die zukünftige Rolle der Literaturkritik. Ein Entwurf. In: Schwencke, Olaf (Hg.): *Kritik der Literaturkritik*. Stuttgart 1973, S. 109–124.

¹⁵ Vgl. Hohendahl, Peter Uwe: *Literaturkritik und Öffentlichkeit*. München 1974.

¹⁶ Ebd., S. 145: „Obwohl die Massenmedien den durchschnittlichen Leser erreichen und ihm den notwendigen Stimulus geben könnten, verhindert ihre Programmplanung eher die Fusion der Leserschichten. Diese passt sich nämlich der eingeschliffenen Stratifikation des Publikums an und trägt auf diese Weise dazu bei, die Trennung von elitärer und populärer Kultur zu perpetuieren. Die Literaturkritiker fügen sich in dieses System als professionelle Gruppe so nahtlos ein, weil sie den Kontakt mit dem breiten Publikum schon lange verloren haben. Ihrer sozialen Herkunft nach überwiegend bürgerliche Intellektuelle, durch eine hohe Allgemeinbildung vom durchschnittlichen Leser weit abgehoben, durch die Tradition der literarischen Moderne zur Exklusivität angehalten, ist das allgemeine Publikum für sie zu einem farblosen Abstraktum geworden.“

¹⁷ Vgl. dazu auch Neuhaus 2009, S. 18ff.

beiden bislang im Konkurrenzverhältnis agierenden Disziplinen setzte man auf ein künftig komplementäres Verhältnis, von dem beide Seiten profitieren würden.¹⁸

In den 90er Jahren lässt sich parallel zu den neuen Entwicklungen im Bereich der Medien und auch der immer deutlich sichtbar werdenden Kommerzialisierung des Literaturbetriebs selbst eine Richtungsänderung in der Germanistik feststellen, die – animiert u. a. von der Feld- und Systemtheorie wie auch der empirischen Literaturwissenschaft – ihr ursprünglich auf die Literaturkritik fokussiertes Interesse deutlich erweitert und sich nun auch mit zahlreichen anderen Aspekten auseinandersetzt, sei es mit der Funktion, Wirkung und Geschichte von Lesungen, Autorinszenierung und literarischer Anschlusskommunikation in Online-Medien. Dabei wird auch deutlich, wie Matthias Beilein am Beispiel des Lektorats zeigt, dass Literaturvermittlung nicht nur als ein von der Produktion abgekoppelter Prozess zu verstehen ist, da Literaturvermittlung teilweise auch direkt in den Produktionsprozess eingreift.¹⁹ Zurecht wird auch in der von Claudia Koltzenburg 2015 an der Universität Tübingen abgeschlossenen Dissertation über Wikipedia-Einträge zu literarischen Werken eine Öffnung der Literaturvermittlungsforschung auf „Akteure, die Literaturvermittlung im Rahmen gemeinnütziger Aktivitäten leisten“, gefordert.²⁰

Die von der Autorin genannte Aufzählung von Verkaufskatalogen, Leseforen und Wikipedia kann erweitert werden mit Lesegemeinschaften, wie sie jüngst in einem Projekt an der Universität Klagenfurt erforscht wurden oder den verschiedenen Formen literarischer Kommunikation in Online-Medien, die am Innsbrucker Zeitungsarchiv in die Forschung und Lehre miteinbezogen werden. In dem von Michael Klein begründeten und von Stefan Neuhaus als Inhaber des „Lehrstuhls für Literaturkritik, Literaturvermittlung und Medien“ (2005 bis 2012) weiterentwickelten Konzept wird „Literaturvermittlung“ als Synonym für „Angewandte Literaturwissenschaft“ beschrieben.²¹ Hinter dem in beiden Begriffen deutlich anklingenden Praxisbezug steht jedoch nicht der Anspruch eines berufsausbildenden Fachs, sondern einer Forschungsrichtung, die offen für alle Prozesse ist, die dort einsetzen, wo der ‚Anwendungsprozess‘ literarischer Werke einsetzt, d. h. wo eine konkrete Interaktion mit Medien, Distributoren und Rezipienten stattfindet. Durch die kritische Beschäftigung mit der Geschichte, Praxis, Wirkung und Rolle der unterschiedlichen Formen von Literaturvermittlung werden Kompetenzen vermittelt, die für die entsprechenden Berufsfelder von Bedeutung sind, z. B. Kenntnisse über die historische Entwicklung und gegenwärtige Praxis von Literaturkritik in den Medien, Autorenlesungen, Autorinszenierung oder auch Zensur.

1.4 Schnittstellen zu benachbarten Disziplinen

Abschließend möchte ich hier noch einmal die von mir vorgebrachten Vorschläge zu einer näheren Begriffsdefinition des Fachs Literaturvermittlung zusammenfassen und auf die Schnittstellen zu den benachbarten Disziplinen verweisen, die deshalb von großer

¹⁸ Vgl. dazu den von Michael Klein und Sieglinde Klettenhammer herausgegebenen Band Literaturwissenschaft als kritische Wissenschaft. Wien 2005.

¹⁹ Vgl. Beilein 2017, S. 234.

²⁰ Koltzenburg, Claudia: Nicht-propositionales Wissen aus Literaturlektüre und Bedingungen seiner Darstellbarkeit in Wikipedia-Einträgen zu literarischen Werken. Dissertation Tübingen 2015, S. 194.

²¹ Homepage Germanistik Innsbruck, URL: https://www.uibk.ac.at/germanistik/fachbereiche/angewandte_literaturwissenschaft/begriffsgeschichte.html (Stand: 02.10.2017).

Bedeutung sind, weil sie die Ausgangspunkte für eine produktive, interdisziplinäre Zusammenarbeit darstellen.

Jede Form der Vermittlung ist Realisierung einer Bedeutung und stellt damit gleichzeitig sowohl eine Erweiterung als auch eine Verengung und damit Verhinderung anderer Bedeutungsebenen dar. Literaturvermittlung als Forschungsdisziplin meint daher, anders als die alltagssprachliche Bedeutung, nicht die positiv konnotierte Verbreitung, Weiterleitung von Literatur, sondern versteht darunter im neutralen, pragmatischen Sinn die Prozesse und Ergebnisse, die von den literaturvermittelnden Instanzen ausgelöst und getragen werden. Literaturvermittlung leistet deshalb einen Beitrag zum *Verstehen des Verstehens* und kann damit auch als Brücke zwischen hermeneutischen und antihermeneutischen Positionen gesehen werden, denn wenn Hermeneutik nach der Machart, nach dem Wesen und den möglichen Bedeutungen eines Textes fragt, so ergänzt die Literaturvermittlung den möglichen Wissensfundus über Texte mit der Frage nach den Bedingungen, unter denen Wissen über Literatur entsteht. Sie kann damit als genuines Arbeitsgebiet der „Angewandten Literaturwissenschaft“ gesehen werden, sollte aber von dem Anspruch befreit werden, diese in Gänze zu vertreten. Literaturvermittlung kann als germanistische Disziplin verstanden werden, aber nicht im Sinne einer nationalphilologisch orientierten Germanistik, sondern einer Germanistik, die offen ist für alle literarischen Prozesse, die vom deutschsprachigen Raum ausgehen und in diesen eingehen, d. h., es wird nicht nur die Rezeption deutschsprachiger Literatur erforscht, sondern eben auch die Rezeption fremdsprachiger Literatur im deutschsprachigen Raum.²² Damit verbindet sich Literaturvermittlung auch mit Interessensgebieten der Vergleichenden Literaturwissenschaft, wie sie beispielsweise unter dem von Franco Moretti entwickelten Konzept des „Distant Reading“²³ betrieben wird, wo mit empirischen Methoden unter anderem auch Selektions- und Kanonisierungsprozesse untersucht werden. Aber auch das Gebiet der Imagologie,²⁴ ein unmittelbar im Kontext der Komparatistik entstandener und ab Mitte der 80er Jahre teilweise von der interkulturellen Germanistik²⁵ und den Kulturwissenschaften übernommener Bereich, kann von Interesse für die Literaturvermittlung sein, denn Studien zur Rezeption fremdsprachlicher Literaturen im deutschsprachigen Raum bieten per se auch immer Erkenntnisse über bestehende „images“ von Fremdkulturen.

Überschneidungen/Verwandtschaftsverhältnisse ergeben sich außerdem mit

- den Medienwissenschaften, da Literaturvermittlung per se auch immer die Frage nach den medial bedingten Wirkungsmechanismen stellen muss;
- der Buchwissenschaft, da Erkenntnisse über die Bedeutung und Entwicklung des

²² Vgl. die noch unter der Leitung von Michael Klein am Innsbrucker Zeitungsarchiv durchgeführte Studie: Untersuchungen zur Rezeption der jugoslawischen Literaturen in ausgewählten deutschsprachigen Tages- und Wochenzeitungen, Untersuchungszeitraum 1966–1982. In: Holzner, Johann/Wolfgang Wiesmüller (Hgg.): Jugoslawien – Österreich. Literarische Verwandtschaft. Innsbruck 1986, S. 145–217.

²³ Vgl. Moretti, Franco: Distant Reading. (Dt. Übers. Pries, Christine). Konstanz 2016.

²⁴ Vgl. Dyerinck, Hugo: Zum Problem der „images“ und „mirages“ und ihrer Untersuchung im Rahmen der Vergleichenden Literaturwissenschaft. In: Arcadia 1 (1966), S. 107–120.

²⁵ Die erste Publikation der 1984 gegründeten *Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GIG)* erschien 1985 unter dem Titel Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik (hg. von Alois Wierlacher), Tübingen 1985.

Mediums Buchs und dessen Transfer in andere Medien sowie über marktökonomisch bedingte Steuerungsprozesse auch für das Verständnis von Prozessen der Literaturvermittlung relevant sind. Ich verweise hier nur auf die an der Mainzer Buchwissenschaft von Anke Vogel durchgeführte Studie *Der Buchmarkt als Kommunikationsraum*,²⁶

- der Literaturosoziologie, die zwar ihrerseits ein nicht deutlich abzugrenzendes Fachgebiet benennt und sich im historischen Verlauf in unterschiedliche Richtungen bewegt hat, deren Aufgaben- und Interessensgebiete sich jedoch gerade in jüngerer Zeit deutlich mit denen der Literaturvermittlung decken. Während in der Literaturosoziologie marxistischer Prägung Literatur als Belegmaterial für die Erklärung gesellschaftlicher Prozesse diente (Widerspiegelungstheorie von Georg Lukács) oder in ihrem dialektischen Verhältnis zur Gesellschaft als Instrument der Aufklärung gesehen wurde (Kritische Theorie von Theodor Adorno und Max Horkheimer) formuliert sie heute ihren Anspruch wesentlich neutraler auf der Basis empirischer und systemtheoretischer Theorien und Methoden. Ich zitiere hier aus einer 2004 erschienenen *Einführung in die Literaturwissenschaft in Theorie und Praxis*: „Man kann die Interessensgebiete der Literaturosoziologie grob in vier Dimensionen fassen: gesellschaftliche und soziale Aspekte der Produktion, des Textes, der Rezeption und schließlich der Distribution. Idealerweise würde eine literaturosoziologische Untersuchung allen Dimensionen gleichzeitig nachgehen. Aus praktischen Gründen wird man sich aber immer auf einzelne Bereiche konzentrieren müssen.“²⁷
- Und nicht zuletzt kann Literaturvermittlung auch als Teilbereich der Kulturwissenschaften gesehen werden, sei es in dem im deutschsprachigen Raum geläufigen Verständnis der Kulturwissenschaften als Synonym für Geisteswissenschaften, sei es in der deutlicher an die anglo-amerikanische Ausrichtung der Cultural Studies anknüpfenden Form, in der Literatur und literarische Kommunikation als kulturelle Ausdrucksformen eine zentrale Rolle für die Erforschung und Kritik kultureller Prozesse und Zusammenhänge spielen. Folgt man der modernisierten Auslegung des Fachs durch Hartmut Böhme, könnte man sagen, Literatur ist Teil der kulturellen Realität und muss darum als „immer neu interpretierbarer und entzifferbarer Bedeutungszusammenhang aufgefaßt werden“ und ist damit auch Teil des „bedeutungsgenerierenden Verfahrens“, das die Kulturwissenschaft auszeichnet.²⁸

Wie angekündigt, ging es mir in diesem Beitrag grundsätzlich nicht um das Auffüllen einer Leerstelle oder das Schließen von Grenzen, sondern vielmehr um die historische, theoretische und methodische Einbettung des Fachs Literaturvermittlung, das per se eine

²⁶ Vgl. Vogel, Anke: Der Buchmarkt als Kommunikationsraum. Dissertation an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Wiesbaden 2011.

²⁷ Lethbridge, Stefanie: Literaturosoziologie. In: Schneider, Ralph (Hg.): Literaturtheorie in Theorie und Praxis. Tübingen 2014, S. 163–186, hier: S. 168.

²⁸ Böhme, Hartmut/Klaus Scherpe: Zur Einführung. In: Dies. (Hgg.): Literatur- und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Modelle. Reinbek b. Hamburg 1996, S. 15f.

interdisziplinäre Herangehensweise und Offenheit erfordert und allen philologischen Disziplinen verbunden ist, die ihr Erkenntnisinteresse auf das Verhältnis von Literatur und Gesellschaft richten. Ich möchte diese Überlegungen mit einem Zitat von Friedrich Kittler schließen, der die Bereitschaft zur *Leerstelle* als Grundbedingung einer Kulturwissenschaft einfordert, da diese wie jede Wissenschaft nur im Bewusstsein davon, dass sie immer auch Teil dessen ist, was sie neutral zu beobachten vorgibt, zu überzeugen vermag:

Vor allem hat jede Theorie, die einer sogenannten Gesellschaft (und sei es zu deren sogenannter Verbesserung) dient, über ihre Grundbegriffe schon vorentschieden. Sie hält jene Leere nicht aus [...], in deren dunklem Raum es im Gegensatz zu einer allgegenwärtigen *fable convenue* [stillschweigendes Übereinkommen] nie ausgemacht sein kann, daß es den Rausch und die Götter, die Tragödie und den Himmel nie und nimmer gibt.²⁹

Veronika Schuchter

2. Literaturvermittlung als Forschungsgebiet am Innsbrucker Zeitungsarchiv

Die Debatten um den krisenhaften Zustand der Literaturkritik im deutschsprachigen Raum haben neben einem nicht zu verleugnenden kulturpessimistischen, oftmals auch selbstmitleidigen Duktus, eines gemeinsam, nämlich, dass die darin gefahrenen Argumente und ihnen entgegengeworfenen Paraden in Ermangelung einer fundierten Datengrundlage meist auf Vermutungen und diffusen Beobachtungen beruhen. Die am häufigsten vorgebrachten Kritikpunkte abseits inhaltlicher Kriterien (etwa der unbestätigte Gemeinplatz, dass es kaum noch Verrisse gäbe und die Kritik zum Tippgeber verkommen sei), sind vor allem quantitativer Natur, die Anzahl und den Umfang von Rezensionen betreffend. Die klassische Buchkritik, so eine weitere Vermutung, sei zugunsten personenzentrierter Textsorten wie Interviews und Porträts rückläufig.³⁰ Die Heterogenität der Befunde ist nicht zuletzt dem Umstand geschuldet, dass es zwar Einzelerhebungen gibt, vergleichende und längerfristige Untersuchungen aber fehlen. Um dieses Defizit langfristig zu beheben, wurde 2016 vom Innsbrucker Zeitungsarchiv die Reihe *Zahlen zur Literaturkritik* ins Leben gerufen, die jährlich gezielte statistische Erhebungen zur Literaturkritik im deutschsprachigen Feuilleton anstellt und die Daten für weitere Forschungen zu Verfügung stellt. Das Innsbrucker Zeitungsarchiv zur deutsch- und fremdsprachigen Literatur (IZA) ist die größte universitäre Dokumentations- und Forschungsstelle für Literaturkritik und Litera-

²⁹ Kittler, Friedrich: Eine Kulturgeschichte der Kulturwissenschaft. München 2001, S. 249. Die Auslassung in der Klammer bezieht sich auf die beiden Worte „und offen“, deren grammatische und semantische Funktion im Satz „offen“, nicht erklärbar bleibt. Da es sich bei diesem Band um die Transkription von Vorlesungstexten handelt, erklären sich aber manche Unstimmigkeiten aus der Textgattung.

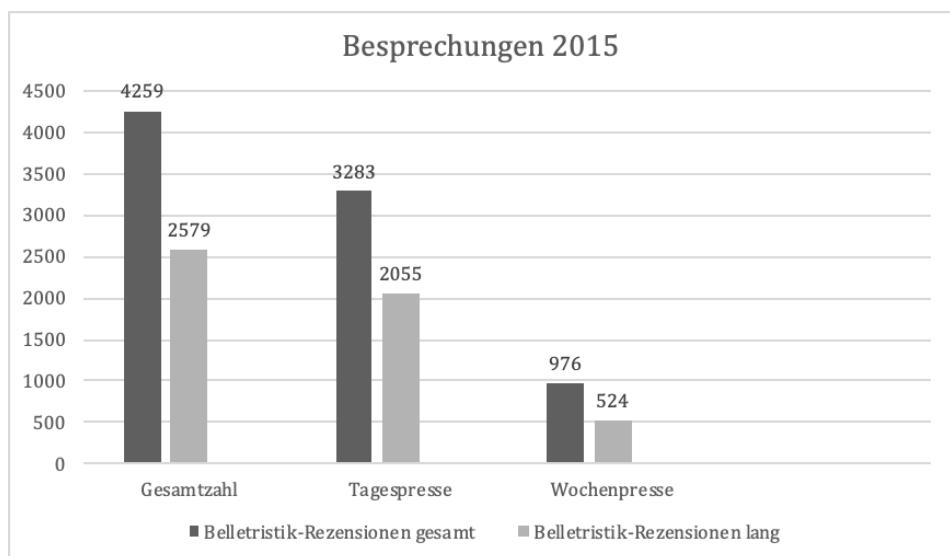
³⁰ Vgl. Pilz, Michael: Klagerufe und Statistik. Empirische Erhebungen zur gegenwärtigen Situation der Literaturkritik im deutschsprachigen Zeitungsfeuilleton. In: Schuster, Jörg/André Schwarz/Jan Süselbeck (Hgg.): Transformationen literarischer Kommunikation. Kritik, Emotionalisierung und Medien vom 18. Jahrhundert bis heute. Berlin 2017, S. 67–85.

turvermittlung im deutschsprachigen Raum. Kernstück des IZA ist die digitale Zeitungsausschnittsammlung, die mittlerweile über 1 Million Beiträge umfasst und jährlich um etwa 25.000 Artikel wächst. Die Datenbank des IZA bietet sich in mehrfacher Hinsicht für eine statistische Auswertung mit dem Ziel an, valide empirische Aussagen über die quantitativen Verhältnisse der deutschsprachigen Literaturkritik in Tages- und Wochenzeitungen sowie über deren längerfristige diachrone Entwicklung zu treffen. Das IZA beobachtet seit Jahrzehnten kontinuierlich die Literaturkritik in der deutschsprachigen Printpresse und verzichtet dabei auf einengende Begrenzungen auf einzelne Nationalliteraturen, AutorInnen, Gattungen oder Genres, um eine größtmögliche Vollständigkeit bei der Erfassung der Literaturberichterstattung in den gesammelten Periodika zu gewährleisten. Aus arbeitsökonomischen Gründen und zur Gewährleistung einer langfristigen Vergleichbarkeit wurde ein ausgewählter Pool von 20 Zeitungen und Magazinen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz als Untersuchungsgrundlage festgelegt. Für die Statistik berücksichtigt wurden nur Besprechungen belletristischer Titel, die Zahlen beschreiben also die Literaturkritik im engeren Sinne – unter Ausklammerung der Sachbuchkritik.

Um vergleichende Aussagen über die Umfangsverhältnisse der erfassten Besprechungen zu liefern, wird zwischen langen und kurzen Rezensionen unterschieden, wobei der Richtwert bei 500 Wörtern liegt.

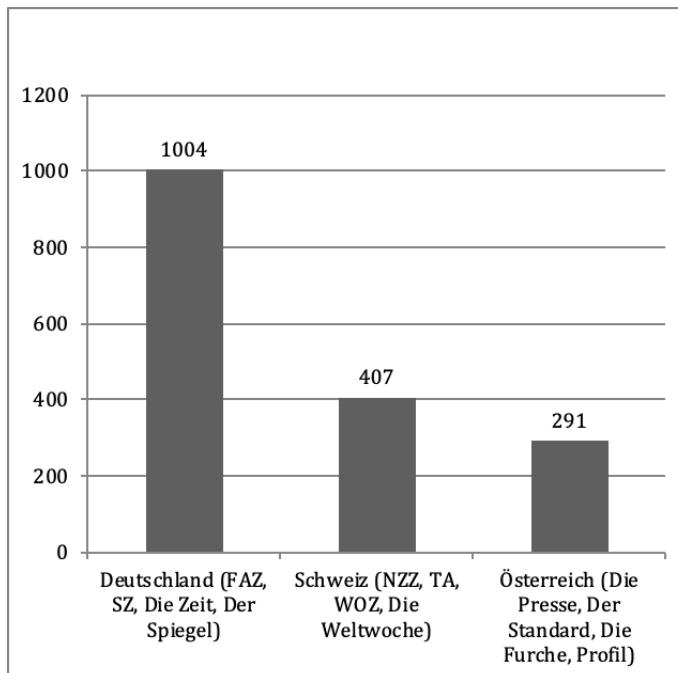
Ergebnisse

In einem ersten Schritt wurde die Gesamtzahl der Belletristik-Rezessionen erhoben und nach Tages- und Wochenpresse unterteilt:



In den ausgewählten Periodika sind also insgesamt 4259 reine Belletristik-Rezessionen erschienen, der Großteil in der Tagespresse. Der prozentuale Anteil der langen Besprechungen mit einem Umfang von mindestens 500 Wörtern beläuft sich auf rund zwei

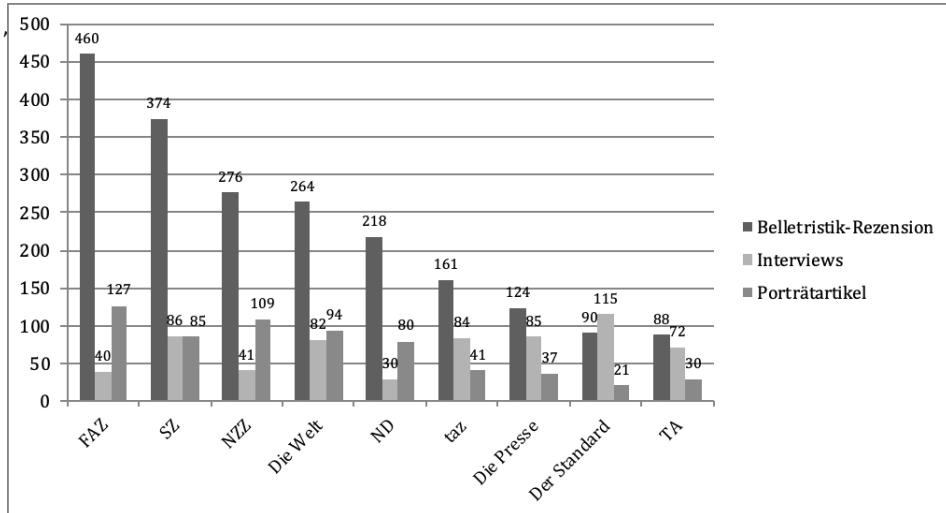
Drittels oder genau 60,5 % der Gesamtzahl aller Belletristik-Besprechungen. Die Auswertung zeigt außerdem, dass lange Besprechungen nicht der traditionell feuilletonstärkeren Wochenpresse bzw. den Wochenendausgaben vorbehalten sind, im Gegenteil: Während die langen Rezensionen in der Tagespresse einen stolzen Anteil von über 62 % ausmachen, liegen diese in der Wochenpresse mit 54 % sogar deutlich niedriger, machen aber immer noch den Hauptanteil aus. Im Ländervergleich schneidet Österreich, was den Anteil an umfangreichen Besprechungen angeht, am schlechtesten ab: So machen die langen Rezensionen in der österreichischen Tages- und Wochenpresse nur 45 %, in der schweizerischen hingegen 53 % aus. Wirklich keinen Grund zur Klage gibt es in Deutschland, hier machen lange Belletristik-Besprechungen rund 68 % der Gesamtzahl aus. Auch im direkten Ländervergleich der Belletristik-Rezensionen über 500 Wörter ist weniger der vorhersehbare Abstand der deutschen Medien auffällig, der dem größeren Absatzmarkt und dem Umfang der ausgewählten Publikationen entsprechend deutlich ausfällt, als das schwache Abschneiden der österreichischen Medien im Vergleich mit jenen der Schweiz. Ausgewertet wurden jeweils zwei überregionale Tageszeitungen, eine Wochenzeitung und ein Magazin:



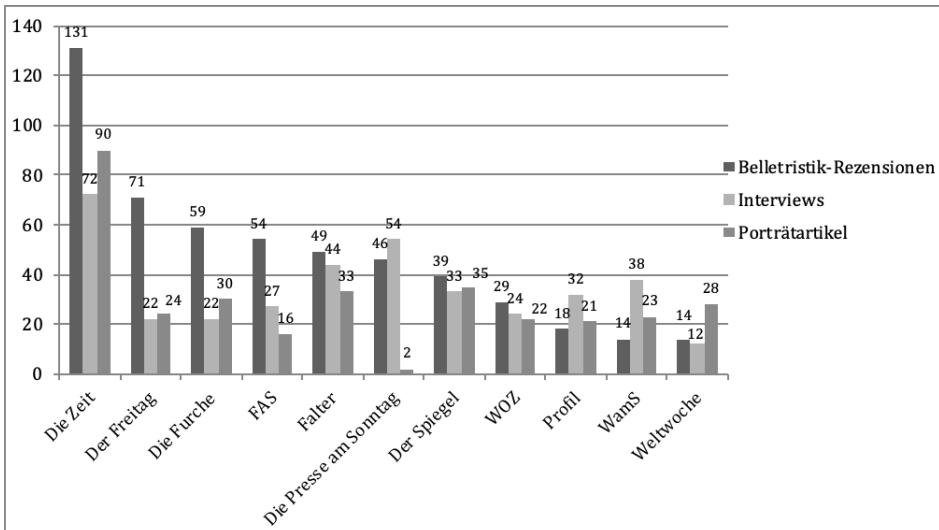
Ein Blick auf die Länderstatistiken zeigt, dass die Schieflage zwischen Österreich und der Schweiz fast ausschließlich von der Stärke der *Neuen Zürcher Zeitung* getragen wird. So erscheinen in der *NZZ* mehr Besprechungen als in den zwei österreichischen Tageszeitungen *Der Standard* und *Die Presse* zusammen.

Textsorten

Die quantitative Auswertung nach Textsorte zielt vor allem auf die ebenfalls häufig in den Raum gestellte Vermutung ab, dass die klassische Buchbesprechung zugunsten anderer, autorfokussierter Textsorten wie Interview und Porträt ins Hintertreffen geriete. Die Ergebnisse bestätigen das nicht, sondern zeigen vielmehr ein recht heterogenes Bild, in dem die Tages- und die Wochenpresse inklusive Magazine in einem deutlichen Kontrast stehen:



Wochenpresse



Die klassische Buchbesprechung dominiert im Großteil der Tageszeitungen deutlich, vor allem die FAZ stellt hier ihre Sonderstellung unter den deutschsprachigen Feuilletons

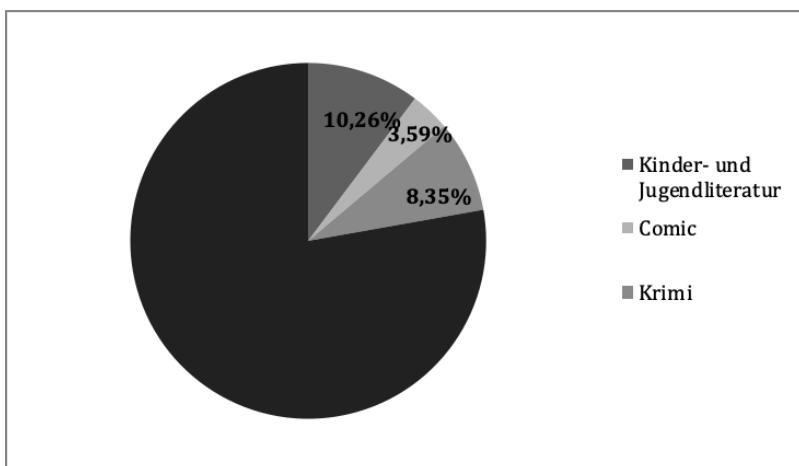
bezüglich Literaturvermittlung unter Beweis. Im Ländervergleich fällt auf, dass die österreichischen Periodika nicht nur insgesamt weniger Rezensionen bringen, sie setzen auch stärker auf personalisierte Textsorten, die sonst eigentlich das Metier der Wochenzeitungen und Magazine sind. Der *Standard* ist die einzige Tageszeitung, die mehr Interviews bringt als Rezensionen. Die auffällige Teilung des Feldes entspringt der funktionalen Teilung zwischen der Tages- und Wochenpresse und bildet keinesfalls einen generellen Trend in Richtung Personalisierung ab, zumal auch in der Wochenpresse und im Magazin die klassische Rezension nicht verschwindet, sondern Interviews und Porträts vielfach nur begleitend eingesetzt werden. Außerdem sind gerade Porträtaufsätze, die meist anlässlich eines neuen Buches erscheinen, häufig hybride Formen zwischen Porträt und Rezension.

Genres und Gattungen

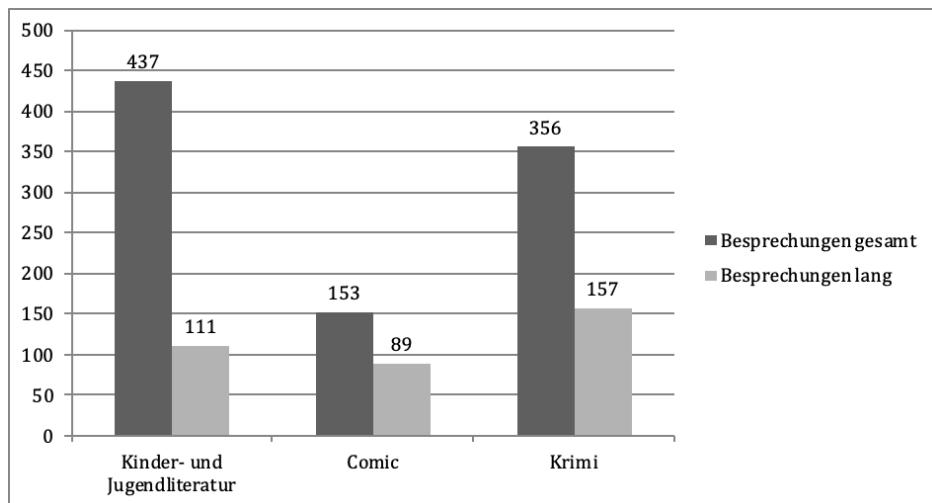
Die Repräsentation verschiedener Genres und Gattungen ist Ergebnis eines ersten Wertungsaktes, der für die metakritisch am intensivsten diskutierten quantitativ erfasst wird. Die Kinder- und Jugendliteratur gilt als Stieffkind der Literaturkritik,³¹ Comics versuchten über Jahrzehnte sich vom ihnen zugewiesenen Schmuddelimage zu befreien,³² während die Kriminalliteratur bis auf wenige hebre Ausnahmen wie Dürrenmatt als trivial und nicht besprechenswert abgetan wird. Qualitative Analysen belegen eine zumindest implizite Abwertung dieser Genres durch eine Verbannung in eigene Rubriken oder auf Sonderseiten sowie die Absenz negativer Kritiken. Die quantitative Auswertung, die auf die Platzierung der Besprechungen keine Rücksicht nimmt, ermöglicht es, dieses Bild doch etwas zu differenzieren bzw. zu ergänzen. Bei einer Gesamtzahl von 4.259 Belletristik-Rezensionen in den ausgewerteten Periodika 2015 kommen Besprechungen von Kinder- und Jugendliteratur, Comics und Krimis auf folgende prozentualen Anteile:

³¹ Vgl. Schuchter, Veronika: Das Kinderbuch in der Literaturkritik. Eine Stieffkindgeschichte. In: literaturkritik.at, Frühjahrsausgabe 2010 <https://www.uibk.ac.at/literaturkritik/zeitschrift/752141.html> (Stand: 17.11.2017); Roeder, Caroline: Das Elend unserer Kinderliteraturkritik. Positionsbestimmung für eine peripher gescholtene Sparte. In: Gansel, Christina/Kaulen, Heinrich (Hg.): Literaturkritik heute. Tendenzen – Traditionen – Vermittlung. Göttingen 2015, S. 267–285. <https://www.uibk.ac.at/literaturkritik/zeitschrift/752141.html> (Stand: 17.11.2017).

³² Zur Comickritik vgl. Ditschke, Stephan: Die Stunde der Anerkennung des Comics? Zur Legitimierung des Comics im deutschsprachigen Feuilleton. In: Becker, Thomas (Hg.): Comic. Intermedialität und Legitimität eines popkulturellen Mediums. Essen 2011, S. 21–44; Schuchter, Veronika: Die neunte Kunst. Die Comic-Kritik im deutschsprachigen Feuilleton hinkt ihrem Gegenstand hinterher. In: literaturkritik.at, Sommerausgabe 2016, <https://www.uibk.ac.at/literaturkritik/zeitschrift/die-neunte-kunst.html> (Stand: 17.11.2017).



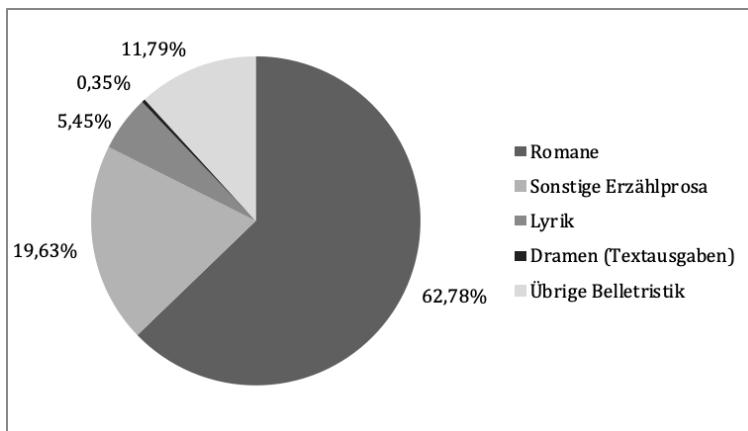
Kinder- und Jugendliteraturbesprechungen kommen auf rund ein Zehntel der Gesamtzahl. Aufschlussreich ist die Aufschlüsselung nach Länge der Rezensionen, die die reine Anzahl an Rezensionen auf jeden Fall relativiert. Einzelbesprechungen wird wenig Platz eingeräumt, nur ein Viertel der Besprechungen schaffen es, die 500-Wörter-Grenze zu überschreiten, dominiert wird das Feld von Kurzbesprechungen und Annotationen:



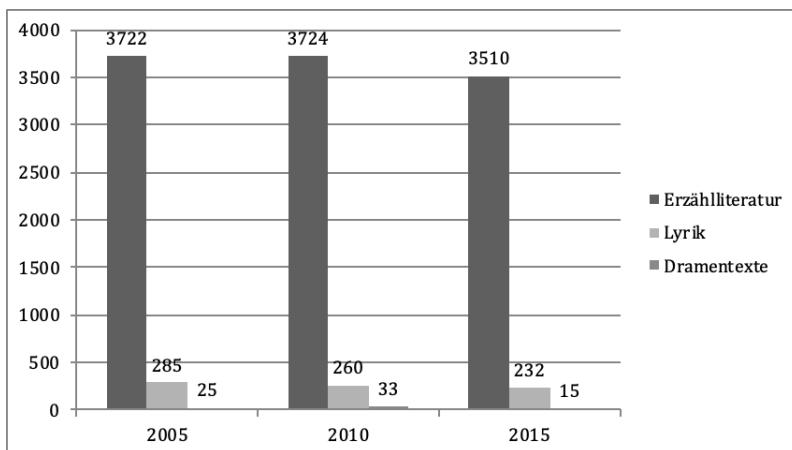
Ein ganz anderes Bild zeichnet sich bei den Comics ab: Im Vergleich mit der Kinder- und Jugendliteratur werden zwar deutlich weniger Titel besprochen, diese dafür ausführlicher; lange Rezensionen machen fast 60 % aus, was genau dem Anteil der langen Besprechungen an der Gesamtzahl entspricht. Etwas darunter reiht sich die Kriminalliteratur ein, die 44 % lange Besprechungen aufzuweisen hat. Die diachrone Analyse, die durch die Fortsetzung der *Literaturkritik in Zahlen* in den nächsten Jahren ermöglicht werden soll, wird zeigen,

ob sich das florierende Genre der Graphic Novel auch in der Besprechungsdichte der Literaturkritik niederschlagen wird.

Was die Textgattungen angeht, ist vor allem das Verhältnis von Prosa zu Lyrik sowie vom Roman zu anderen erzählerischen Gattungen von Bedeutung:



Lesedramen sind erwartungsgemäß völlig bedeutungslos, aber auch die Lyrik kommt auf magere 5,45 % von gesamt 4.259 Belletristik-Rezensionen. Der diachrone Vergleich der Jahre 2005, 2010 und 2015 verdeutlicht, wie konstant der Roman seine Vormachtstellung gegenüber der Lyrik und Dramatik, aber auch gegenüber Kurzprosa behaupten kann:



Die Lyrikbesprechungen haben zwar abgenommen, allerdings nicht so stark, dass hier schon von einem Trend gesprochen werden kann, vielmehr handelt es sich wohl um eine natürliche Schwankung. Aus dieser Aufstellung wird auch deutlich, dass von einem starken Rückgang an Besprechungen insgesamt nicht die Rede sein kann. Zwar zeigt sich auf die

Gesamtmenge der ausgewerteten Periodika gerechnet ein leichter Abfall, dieser ist aber nicht sonderlich aussagekräftig.

Während Bestsellerlisten im Feuilleton omnipräsent sind, gibt es bisher kaum Daten zu den am meisten besprochenen Büchern. Unsere Aufstellung zeigt, dass es zwischen beidem wenig Übereinstimmung gibt:

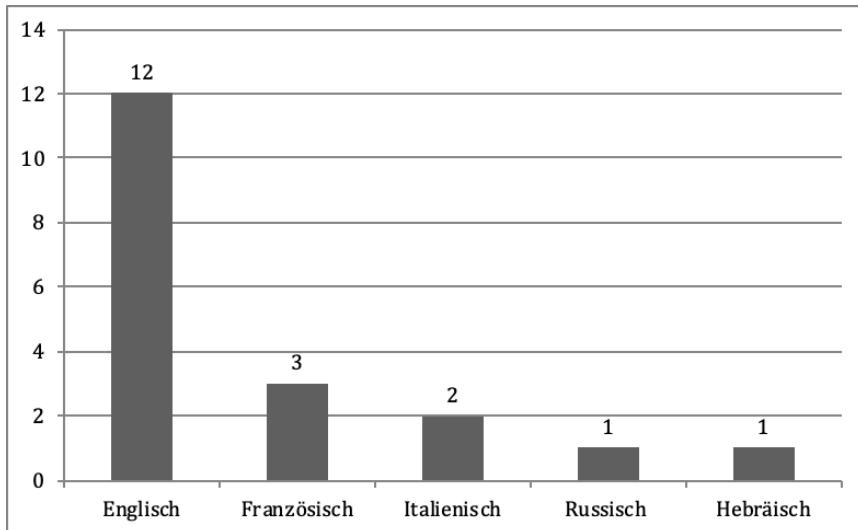
Titel des besprochenen Werkes	Anzahl der Besprechungen
Houellebecq, Michel: Unterwerfung	26
Lee, Harper: Go Set a Watchman	17
Erpenbeck, Jenny: Gehen, ging, gegangen	16
Franzen, Jonathan: Unschuld	15
Geiger, Arno: Selbstporträt mit Flusspferd	15
Schwitter, Monique: Eins im Andern	14
Witzel, Frank: Die Erfindung der Roten Armee Fraktion [...]	14
D'Arrigo, Stefano: Horcynus Orca	13
July, Miranda: Der erste fiese Typ	13
Kushner, Rachel: Flammenwerfer	13
McEwan, Ian: Kindeswohl	13
Peltzer, Ulrich: Das bessere Leben	13
Setz, Clemens J.: Die Stunde zwischen Frau und Gitarre	13
Eco, Umberto: Nullnummer	12
Kundera, Milan: Das Fest der Bedeutungslosigkeit	12
Modiano, Patrick: Damit du dich im Viertel nicht verirrst	12
Williams, John: Butcher's Crossing	12

Amis, Martin: Interessengebiet	II
Berg, Sibylle: Der Tag, als meine Frau einen Mann fand	II
Bilkau, Kristine: Die Glücklichen	II
Boyle, T. C.: Hart auf hart	II
Distelmeyer, Jochen: Otis	II
Sorokin, Wladimir: Telluria	II
Ackrill, Ursula: Zeiden, im Januar	IO
Eggers, Dave: Eure Väter, wo sind sie? Und die Propheten, leben sie ewig?	IO
Mantel, Hillary: Von Geist und Geistern	IO
Roche, Charlotte: Mädchen für alles	IO
Rothmann, Ralf: Im Frühling sterben	IO
Rushdie, Salman: Zwei Jahre, acht Monate und achtundzwanzig Nächte	IO
Shalev, Zeruya: Schmerz	IO
Thome, Stephan: Gegenspiel	IO
Winslow, Don: Das Kartell	IO
Zaimoglu, Feridun: Siebentürmeviertel	IO

Absoluter Spitzenreiter ist Michel Houellebecqs *Unterwerfung* mit ganzen 26 Besprechungen in 20 Periodika, es hat demnach sogar Doppelbesprechungen gegeben, vor Harper Lee mit 17 und Jenny Erpenbeck mit 16 Besprechungen. Hier zeigt sich zum einen eine Divergenz zwischen dem was tatsächlich verkauft und dem was besprochen wird. Der meistverkaufte Titel, Charlotte Links Kriminalroman *Die Betrogene*, fehlt nicht nur in der Liste der meistbesprochenen Titel, es findet sich keine einzige Besprechung dazu. Die Auflistung zeigt außerdem, dass einige wenige Titel in fast allen Periodika besprochen wurden, es handelt sich hierbei hauptsächlich um kanonisierte Autoren und Autorinnen, Newcomer finden sich in der Liste mit wenigen Ausnahmen wie der Debütantin Kristine

Bilkau nicht. 33 Titel bringen es auf 10 oder mehr Besprechungen. Mit insgesamt 409 Rezensionen machen diese 33 meistbesprochenen Werke 9,6 % und damit knapp ein Zehntel der Gesamtbesprechungen aus, eine doch deutliche Ballung von Aufmerksamkeitskapital. Der Frauenanteil liegt bei knapp einem Drittel.³³

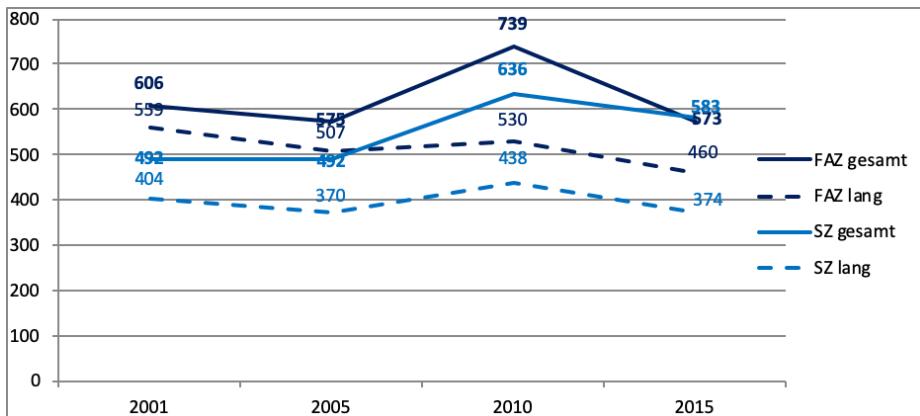
Interessant ist aber, wie hoch der Anteil an nicht deutschsprachigen Büchern ist: 19 der 33 Titel und damit rund 58 % sind Übersetzungen ins Deutsche, wobei hier das Englische dominiert:



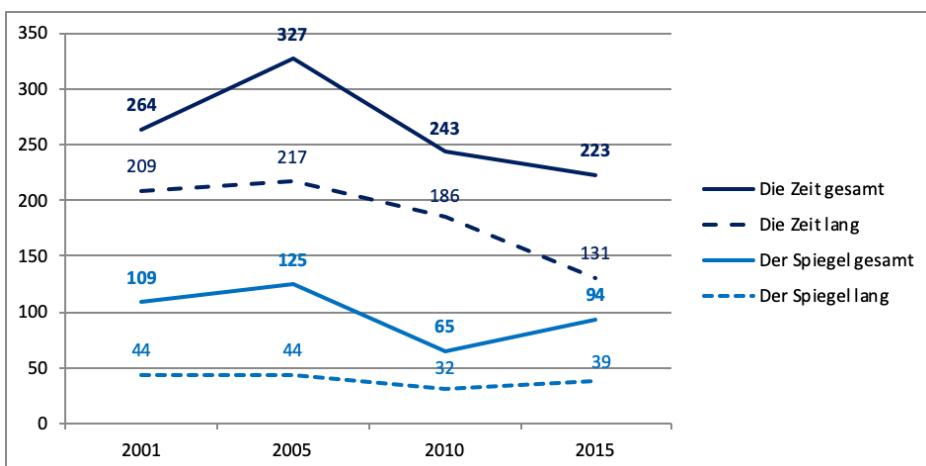
Als letzten Punkt vorstellen möchte ich noch die diachrone Entwicklung der Literaturkritik in einzelnen Zeitungen, weil sich daran der Stellenwert ablesen lässt, den das Feuilleton als Literaturvermittler einnimmt: Für die Statistik wurde verglichen, wie sich die Zahl Belletristik-Rezensionen über einen Zeitraum von knapp 15 Jahren verändert hat. Entgegen der häufig geäußerten Vermutung, dass diese stark sinken würden, zeigt sich kein einheitlicher Trend in diese Richtung, vielmehr spielen für die einzelnen Periodika wohl individuelle Faktoren eine große Rolle. Von Bedeutung sind für uns weniger die detaillierten Zahlen, sondern die Kurvenverläufe, die sich doch deutlich unterscheiden.

³³ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der Gender-Aspekt bei der Erstellung der Statistiken nicht absichtlich ignoriert wurde. Da das Geschlecht im Thesaurus des IZA bisher nicht erfasst wird, ist eine automatisierte Abfrage dazu aber nicht möglich. Ein Projekt zum Genderaspekt der Literaturkritik ist aber in Planung.

Deutschland: Belletristik-Besprechungen in Frankfurter Allgemeine Zeitung und Süddeutsche Zeitung

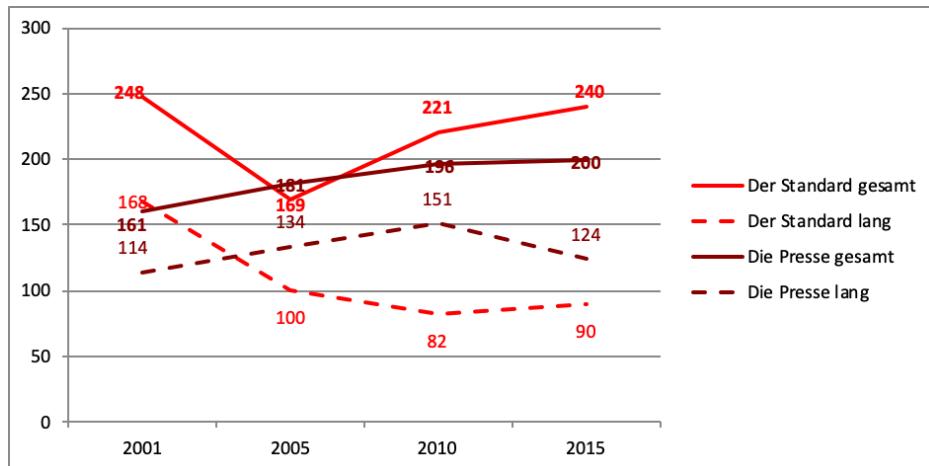


Deutschland: Belletristik-Besprechungen in Die Zeit und Der Spiegel

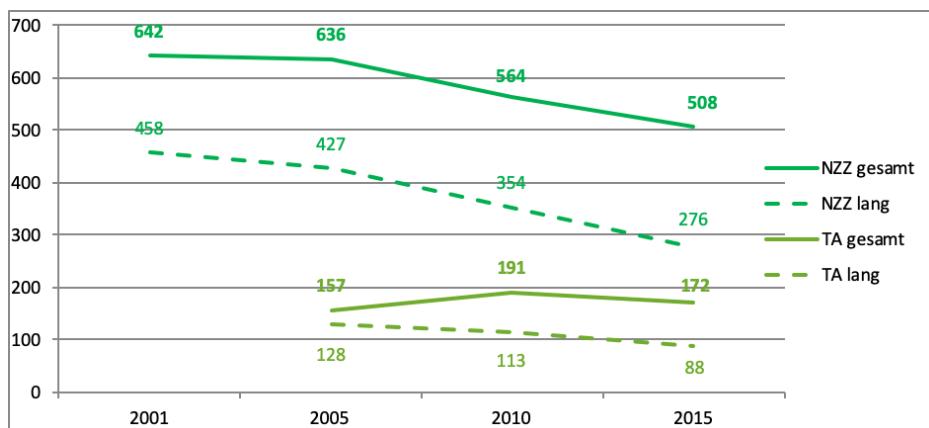


Die einzigen Zeitungen, deren Kurven auffällige Parallelen aufweisen, sind auch die zwei feuilletonstärksten, nämlich die *FAZ* und die *SZ*. Zwischen 2001 und 2005 bleibt die Gesamtzahl konstant mit leichten Verlusten bei langen Rezensionen. 2010 kommen beide Zeitungen auf einen Spitzenwert, wobei die langen Besprechungen nicht im gleichen Ausmaß zunehmen. Der Abwärtstrend folgt auf dem Fuße, wobei die *FAZ* deutlich stärker reduziert als die *SZ*, sodass diese 2015 erstmals knapp mehr Belletristik-Besprechungen bringt. Die Kurven in der Wochenpresse sehen völlig anders aus und ähneln sich auch untereinander nicht.

Österreich: Belletristik-Besprechungen in Der Standard und Die Presse



Schweiz: Belletristik-Besprechungen in Neue Zürcher Zeitung und Tages-Anzeiger³⁴



Bei den österreichischen Zeitungen lässt sich kein logischer Zusammenhang zwischen den Kurven erkennen, vor allem beim *Standard*, wie Sie hier sehen. Insgesamt, das wird in der direkten grafischen Gegenüberstellung deutlich, lässt sich kein kollektiv gültiger Trend ableSEN, aus dem sich eine Entwicklung der feuilletonistischen Literaturkritik an sich ableiten ließe. Die Kurven der einzelnen Periodika verlaufen sehr unterschiedlich, was darauf schließen lässt, dass individuelle und zeitungsinterne Faktoren wie etwa eine Neuausrichtung der Blattlinie entscheidender sind als externe. Bei manchen Periodika ist eine klare Tendenz sichtbar, etwa bei der *NZZ*, bei der sowohl die Gesamtzahl als auch der Anteil langer Besprechungen kontinuierlich abgenommen hat. Welche Faktoren für

³⁴ Der Tages-Anzeiger liegt am IZA erst ab Jahrgang 2005 vollständig ausgewertet vor.

die zum Teil signifikanten Schwankungen verantwortlich sind, müsste für die einzelnen Periodika jeweils gesondert untersucht werden.

Literaturverzeichnis

Sekundärliteratur

- Beilein, Matthias: Verlagslektoren als Instanzen der Literaturvermittlung der Gegenwart. In: Caduff, Corina/Ulrike Vedder (Hgg.): *Gegenwart schreiben. Zur deutschsprachigen Literatur 2000–2015*. Paderborn 2017, S. 233–241.
- Böhme, Hartmut/Klaus Scherpe (Hgg.): *Literatur- und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Modelle*. Reinbek b. Hamburg 1996.
- Boehlich, Walter: Autodafé. In: Michel, Sascha (Hg.): *Texte zur Theorie der Literaturkritik*. Stuttgart 2008, S. 236–239.
- Derrida, Jacques: *Dissemination*. (Engl. Übers. Johnson, Barbara). Chicago 1981.
- Derrida, Jacques: *Dissemination*. (Hg. Engelmann, Peter, dt. Übers. Gondek, Hans-Dieter). Wien 1995.
- Dyserinck, Hugo: Zum Problem der „images“ und „mirages“ und ihrer Untersuchung im Rahmen der Vergleichenden Literaturwissenschaft. In: Arcadia 1, 1966, S. 107–120.
- Ditschke, Stephan: „Die Stunde der Anerkennung des Comics? Zur Legitimierung des Comics im deutschsprachigen Feuilleton. In: Becker, Thomas (Hg.): *Comic. Intermedialität und Legitimität eines popkulären Mediums*. Essen 2011, S. 21–44.
- Eco, Umberto: *Lector in Fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*. (Ital. Übers. Held, Heinz-Georg). München 1990.
- Gumbrecht, Hans Ulrich: *Literaturkritik*. (Didakt. Bearbeitung Blitz, Gerhard). München 1973.
- Hohendahl, Peter Uwe: *Literaturkritik und Öffentlichkeit*. München 1974.
- Holub, Robert C.: *Crossing Borders. Reception Theory, Poststructuralism, Deconstruction*. Madison 1992.
- Kittler, Friedrich: *Eine Kulturgeschichte der Kulturwissenschaft*. München 2001.
- Klein, Michael: Untersuchungen zur Rezeption der jugoslawischen Literaturen in ausgewählten deutschsprachigen Tages- und Wochenzeitungen. Untersuchungszeitraum 1966–1982. In: Holzner, Johann/Wolfgang Wiesmüller (Hgg.): *Jugoslawien – Österreich. Literarische Verwandtschaft*. Innsbruck 1986, S. 145–217.
- Klein, Michael/Sieglinde Klettenhammer (Hgg.): *Literaturwissenschaft als kritische Wissenschaft*. Wien 2005.
- Koltzenburg, Claudia: Nicht-propositionales Wissen aus Literaturlektüre und Bedingungen seiner Darstellbarkeit in Wikipedia-Einträgen zu literarischen Werken. Dissertation Tübingen 2015.
- Lämmert, Eberhard: Über die zukünftige Rolle der Literaturkritik. Ein Entwurf. In: Schwencke, Olaf (Hg.): *Kritik der Literaturkritik*. Stuttgart 1973, S. 109–124.
- Lethbridge, Stefanie: *Literaturosoziologie*. In: Schneider, Ralph (Hg.): *Literaturtheorie in Theorie und Praxis*. Tübingen 2014, S. 163–186.

- Mecklenburg, Norbert: Kritisches Interpretieren. Untersuchungen zur Theorie der Literaturkritik. München 1972.
- Michel, Sascha (Hg.): Texte zur Theorie der Literaturkritik. Stuttgart 2008.
- Moretti, Franco: Distant Reading. (Dt. Übers. Pries, Christine). Konstanz 2016.
- Neuhaus, Stefan: Literaturvermittlung. Konstanz 2009.
- Neuhaus, Stefan/Oliver Ruf: Was ist Literaturvermittlung? In: Dies. (Hgg.): Perspektiven der Literaturvermittlung. Innsbruck 2011, S. 9–23.
- Pilz, Michael: Klagerufe und Statistik. Empirische Erhebungen zur gegenwärtigen Situation der Literaturkritik im deutschsprachigen Zeitungsfeuilleton. In: Schuster, Jörg/André Schwarz/Jan Süselbeck (Hgg.): Transformationen literarischer Kommunikation. Kritik, Emotionalisierung und Medien vom 18. Jahrhundert bis heute. Berlin 2017, S. 67–85.
- Roeder, Caroline: Das Elend unserer Kinderliteraturkritik. Positionsbestimmung für eine peripher gescholtene Sparte. In: Gansel, Christina/Kaulen, Heinrich (Hgg.): Literaturkritik heute. Tendenzen – Traditionen – Vermittlung. Göttingen 2015, S. 267–285.
- Rusch, Gebhard: Literaturvermittlung. In: Nünning, Ansgar (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze–Personen–Grundbegriffe. Stuttgart 1998, S. 328.
- Schmidt, Peter: Distribution. In: Braungart, Georg et al. (Hgg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Berlin 2010, S. 380–382.
- Vogel, Anke: Der Buchmarkt als Kommunikationsraum. Dissertation an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. Wiesbaden 2011.
- Wierlacher, Alois (Hg.): Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. Tübingen 1985.

Internetquellen

- https://www.uibk.ac.at/germanistik/fachbereiche/angewandte_literaturwissenschaft/begriffsgeschichte.html (Stand: 02.10.2017).
- Innsbrucker Zeitungsarchiv (Hg.): Literaturkritik in Zahlen 2015. Innsbruck: Online https://www.uibk.ac.at/iza/literaturkritik-in-zahlen/pdf/2015_statistik.pdf (Stand: 07.11.2017).
- Schuchter, Veronika: Das Kinderbuch in der Literaturkritik. Eine Stieffkindgeschichte. In: literaturkritik.at, Frühjahrsausgabe 2010 <https://www.uibk.ac.at/literaturkritik/zeitschrift/752141.html> (Stand: 17.11.2017).
- Schuchter, Veronika: Die neunte Kunst. Die Comic-Kritik im deutschsprachigen Feuilleton hinkt ihrem Gegenstand hinterher. In: literaturkritik.at, Sommerausgabe 2016, <https://www.uibk.ac.at/literaturkritik/zeitschrift/die-neunte-kunst.html> (Stand: 17.11.2017).

Bedingen Video-Essays eine neue Textform?

Die Etablierung des Video-Essays als eine neue Form der multimedialen Wissensvermittlung hat eine neuartige Textgattung hervorgebracht. Die vorliegende Arbeit nimmt sich vor, einen Beitrag zur Ein-und-Abgrenzung des Begriffs „Video-Essay“ zu leisten. Dabei analysiert sie kritisch die bereits vorhandenen Auffassungen zu Video-Essays und erarbeitet eine neue Definition, an der ersichtlich wird, wie diese Video-Gattung und die ihr zugrunde liegende neue Textform miteinander verbunden sind. Wie sich diese neue Textform von Drama und Drehbuch abgrenzt, wird anhand des historischen Kontexts und an Beispielen erklärt. Die Arbeit will zudem zu einer germanistischen Auseinandersetzung mit Video-Essays anregen.

I. Der Video-Essay: Eine Merkmalsbestimmung

Erfüllt ein Video die folgenden Kriterien, qualifiziert es sich als Video-Essay:

1. Das Video ist ein filmisch realisierter Text: Text und Bildmaterial erklären und ergänzen sich gegenseitig. Der Text wird als Zwischentitel eingeblendet oder aus dem Off eingesprochen.
2. Das Video vermittelt auf sachliche Art und Weise Informationen. Die Intention des Videos ist es unterhaltend zu informieren.
3. Das Video ist nicht länger als 15 Minuten.
4. Den Großteil dieser Videos kann man auf YouTube abrufen. Die Etablierung des Video-Essays verlief parallel mit jener YouTubes.
5. Zeitungen verwenden diese neue Art der Informationsvermittlung oft auf ihren Onlineauftritten.

I.I Der Video-Essay als Begrifflichkeit

Der Begriff „Video-Essay“ wurde bislang hauptsächlich im Englischen verwendet. Im Deutschen spricht man synonym von Video-Essays und Erklärvideos. Er entwickelte sich aus dem ursprünglich von dem Avantgardisten Hans Richter¹ etablierten Begriff „Film-Essay“. Richter definierte den Film-Essay als eine neue Form des Dokumentarfilms, also

¹ Vgl. Richter, Hans: Der Filmessay: Eine neue Form des Dokumentarfilms [1940]. In: Blümlinger, Christa/Constantin Wulff (Hgg.): Schreiben Bilder Sprechen: Texte zum essayistischen Film. Wien 1992, S. 195-198.

eines Films, der Informationen vermitteln soll. Die Nähe zum Dokumentarfilm klingt noch in bereits bestehenden Video-Essay-Definitionen nach: „Dieses relativ neue Filmgenre behandelt eine binäre Darstellungsform und fusioniert Featurefilm und Dokumentation.“²

Diese Definition bringt den Video-Essay in die Nähe des Featurefilms, der allerdings eine von dem American Film Institute und dem British Film Institute vorgeschriebene Mindestlänge von 40 Minuten hat.³ Jedoch sind die heutigen Video-Essays, wie man sie auf YouTube findet, mit einer maximalen Dauer von 15 Minuten viel kürzer. Die Länge trennt den Video-Essay nicht nur von Featurefilm und Dokumentation ab, sondern auch vom Film-Essay. Bereits das Wort ‚Video‘ ist im Vergleich zu ‚Film‘ kürzer und prägnanter konnotiert und verweist auf einen anderen Rezeptionsraum, wie z. B. YouTube. Für die Klärung der Begrifflichkeit ist diese Unterscheidung wichtig. Das diese bereits zu Verwirrungen geführt hat, kann man der folgenden Definition ablesen: „Erklärvideos sind eigenproduzierte Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte erklärt werden.“⁴

Besonders an dieser Definition ist auch der Hinweis, dass Erklärvideos/Video-Essays „eigenproduziert“ wären. In ihren frühen Formen kann das für Video-Essays zugetroffen haben, jedoch konnte man in den letzten fünf Jahren eine zunehmende Professionalisierung in deren Produktion beobachten, die nicht zuletzt mit der Kommerzialisierung, die der Video-Essay durch seine Verbreitung auf den Onlineauftritten großer Zeitungen erfahren hat, zusammenhängt. Eine weitere Definition verleiht dem Begriff eine künstlerische Färbung:

„Der Video Essay ist eine Mischform aus Videokunst und Dokumentation.“⁵ Die primäre Intention der Video-Essays ist die unterhaltende Vermittlung von Informationen. Ein künstlerischer Gestaltungsraum ist zwar oft vorhanden, doch ist die künstlerische Ausgestaltung der Vermittlung der im Video-Essay behandelten Thematik untergeordnet. Was sich aus diesen Definitionen herauslesen lässt, ist dass sich der Film-Essay und die Dokumentation vom Video-Essay durch Länge und die auf Animationen beruhende Machart des Bildmaterials unterscheiden.

Um besser zu verstehen, wie dieses YouTube-Phänomen eine neue Textform bedingt, hilft es zu wissen, dass bereits der ‚Taufpate‘ des Video-Essays, der Film-Essay, an einen Text gebunden war, für den ein Filmwissenschaftler die folgenden fünf Sollnormen aufgestellt hat. Der Film-Essay soll:

1. Gesprochene, untertitelte oder zwischengetitelte Worte haben.
2. Aussage und Meinung eines einzelnen Verfassers widerspiegeln.
3. Den argumentativen Diskurs des Verfassers zu einem bestimmten Problem darstellen.
4. Eine subjektive Ansicht zu der Information, die er vermittelt, anbieten.
5. So eloquent und anregend wie möglich formuliert sein.⁶

² Alter, Nora M.: Memory Essays. In: Biemann, Ursula (Hg.): *Stuff it, the video essay in the digital age*. Zürich 2003, S. 12–21, hier S. 12.

³ Vgl. https://en.wikipedia.org/wiki/Feature_film (Stand: 10.08.17).

⁴ Wolf, Karsten D.: Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In: Hartung, Anna (Hg.): *Filmbildung im Wandel*. Wien 2015, S. 121–131.

⁵ Biemann, Ursula (Hg.): *Stuff it, the video essay in the digital age*. Zürich 2003, S. 8–11, hier S. 8.

⁶ Vgl. Lopate, Phillip: *In Search of the Centaur: The Essay*. 1992. <http://www.jstor.org/stable/4384052> (Stand: 13.05.2017), S. 19.

Diese Sollnormen haben mit der textlichen Merkmalsbestimmung eines Video-Essays gemeinsam, dass der Film an Text gebunden ist und dieser Text „anregend“ gestaltet sein soll. Um eine Merkmalsbestimmung für die Beschaffenheit eines Video-Essay-Textes aufzustellen, ist es unabdinglich zu verstehen, wie sich im fertigen Video-Essay Text und Film zueinander verhalten. Dieses Verhältnis wurde bereits in der Fachliteratur umrissen: „....(The Video Essay) disrupts the smooth impenetrable surface of standard cinema with unexpected couplings of sound and image.“⁷ Was den Video-Essay endgültig vom Dokumentarfilm und dem Film-Essay abgrenzt, ist, dass bei ihm Ton und damit Text und Bildmaterial einander bedingen. Der Film-Essay ist Kunst, der Video-Essay ist Infotainment. Die beiden wortverwandten Phänomene trennt auch Länge, Rezeptionsraum und die Verknüpfung des eingesprochenen Textes mit dem Bildmaterial.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die vorausgegangenen Video-Essay-Definitionen weder die Länge, noch die Literarizität, noch das Verhältnis von Bild und Ton/Text zu einander ansprechen. Die primäre Intention zu informieren wird nur indirekt behandelt, von einem Rezeptionsraum war in keiner der Definitionen die Rede. Der Definitionsverschlag, den diese Arbeit macht, soll diese Lücken füllen: Ein Video Essay ist das (literarische) Zusammenspiel von Text und Film, das unterhaltend informieren will und bei dem sich Text und Bildmaterial gegenseitig ergänzen und erklären. Er grenzt sich vom Film-Essay durch seine Länge, die 15 Minuten nicht überschreiten sollte, und den Rezeptionsraum auf Videoplattformen und Onlineauftritten von Zeitungen ab. Der Video-Essay hat einen ihm zu Grunde liegenden Text als *conditio sine qua non*, der gleichzeitig Form und Inhalt vorgibt. Im Deutschen spricht man synonym vom ‚Erklärvideo‘.

1.2 Der Video-Essay Text: Eine Merkmalsbestimmung

Der dem oben definierten Video-Essay zugrunde liegende Text ist eine Textform, die ein anderes mediales Ereignis ermöglicht und beeinflusst. Da die filmische Arbeit zeitaufwendiger ist und eines Konzeptes bedarf, steht der Text im Schaffensprozess des Video-Essays vor dem Film. Der Text ist zugleich Inhalt und dramaturgischer Bauplan und für die mündliche Verwirklichung im Video bestimmt. Im fertigen Video-Essay ist er gleichzeitig zu hören und zu sehen. In den untersuchten Beispielen wurde im Schnitt jedes fünfte Wort „verfilmt“. Deutlich wird dies, wenn man sich das Zusammenspiel aus Text und Bild an dem folgenden Beispiel anschaut:⁸

⁷ Freeman, Marilyn: On the form of the video essay. In: Triquarterly, December 2012, Issue 141. <http://www.triquarterly.org/essay/on-the-form-of-video-essay> (Stand: 13.05.17).

⁸ Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=AYZnMA2Mgn&t=31s> (Stand: 10.08.2017).

Aus dem Off eingesprochener Text	Gleichzeitig gezeigtes Bildmaterial
„Satirenachrichten:	 A screenshot of a news article from a website. The headline reads "Tierquälerei! Mann wirft inneren Schweinehund über Bord." Below the headline is a small image of a dog. At the bottom of the article are two buttons: "LOL ROFL WTF" and "Geht gar nicht !!!!!". A red cursor arrow points to the "LOL ROFL WTF" button.
Sie lösen seit Jahren schmunzeln aus,	 A screenshot of the same news article as above, but with a red cursor arrow pointing directly at the "LOL ROFL WTF" button.
oder auch Empörung.“	 A screenshot of the news article with the red cursor arrow now pointing to the "Geht gar nicht !!!!!" button.

schen Haupt und -Nebensatz gelesen. Ziel des Video-Essay-Textes ist es mit kurzen, leicht verständlichen Sätzen komplexe Themen unterhaltend zu behandeln.

2.1 Zur Abgrenzung des Video-Essay-Textes von Drama und Drehbuch

Es gibt im Drehbuch und Drama Textbausteine, die vom Publikum nicht im fertigen Film oder der Aufführung als solche wahrgenommen werden, aber für den dramaturgischen Ablauf unentbehrlich sind. Das Drehbuch enthält den im Film gehaltenen Dialog, den Szenenaufbau und die Hintergrundgeräusche. Das Drama setzt sich aus Haupt- und Nebentext zusammen. Der Haupttext wird auf der Bühne von den Schauspielern hörbar gemacht, der Nebentext wird auf der Bühne von einem Regisseur bzw. einem Dramaturgen

sichtbar gemacht. Der Video-Essay-Text stellt insofern eine Neuheit dar, weil er gleichzeitig Haupt- und Nebentext ist. Beim Video-Essay Text ist der Anteil der Worte, die hinter der Oberfläche des fertigen Produktes „verschwinden“ um ein Vielfaches geringer als bei Drama und Drehbuch. Die eingesprochenen oder zwischengetitelten Worte formen den Film und sind gleichzeitig sein Inhalt: Die filmische Interpretation des Textes kommt dem Text selbst zu. Dadurch ist der künstlerische Gestaltungsraum beim Video-Essay enger gehalten. Die der Textform inhärente Übersetzung bzw. Übersetzbarekeit in ein außertextliches, mediales Ereignis macht den Video-Essay-Text zu einer Neuheit. Beim Drama handelt es sich, auch ohne dass es der Realisation einer Aufführung bedarf, um eine literarische Gattung.⁹ Ob das Gleiche für den Video-Essay-Text gilt, oder ob diese von der Forschungsliteratur wenig beachtete Textform ein schwarzes Schaf bleibt, bleibt unklar. Unbestritten allerdings ist die Eigenheit des Video-Essays und seine große Verbreitung. Einen Versuch, mögliche Gründe für die Entstehung dieser neuen Textform zu liefern und die Relevanz des Themas zu unterstreichen, liefert der historische Kontext:

In den letzten 10 Jahren haben drei technische Entwicklungen zum Abbau der materiellen Exklusivität des Films beigetragen und einen starken Zuwachs an frei verfügbaren Filmen und Videos ermöglicht. Zwei dieser Entwicklungen betreffen den Film im Generellen, eine dritte betrifft speziell die Entwicklung des Video-Essays, eine Videogattung, die fest an eine neue Textgattung gebunden ist. Allen drei oben genannten Entwicklungen ist deshalb gemein, dass sie also in Konsequenz auch an der Kanonisierung und Institutionalisierung einer neuen Textgattung beteiligt waren.

2.2 Zur Entstehungsgeschichte des Video-Essays

Seit 2010 kann man Filme auf dem Smartphone nicht nur rezipieren, sondern auch produzieren.

So kam zum Beispiel in diesem Jahr das vierte Modell der iPhone Reihe auf den Markt, ein massentaugliches Smartphone, das in High Definition filmt und auf das für 5\$ Apples Videoschnittsoftware iMovie installiert werden kann.¹⁰ Somit wurde es möglich, auf einem Gerät zu filmen und das Material zu bearbeiten, ohne auf ein zweites, externes Gerät zurückgreifen zu müssen. Der Film hatte seine materiell bedingte Exklusivität verloren.

Der Zuwachs an frei zugänglichem, überall aufrufbarem Filmmaterial, der neben den immer leistungsfähigeren Smartphones vor allem auch durch YouTube ermöglicht wurde, veränderte die Art und Weise, wie Informationen rezipiert werden: Schon lange vor 2010 konnte man auf dem Smartphone Zeitungsartikel lesen, aber wie eine Studie des *Spiegels* belegt, behalten die Leser dabei weniger Informationen; es wird oberflächlicher und unkonzentrierter gelesen.¹¹

Diese verkürzten Rezeptionszeiten führten zu einer Nachfrage nach einer neuen, kom-

⁹ Vgl. Veltrusky, Jiri: Drama as Literature and Performance. In: Fischer-Lichte, Erika (Hg.): Das Drama und seine Inszenierung. Tübingen 1985, S. 12–21, hier S. 13.

¹⁰ Vgl. <http://www.spiegel.de/netzwelt/gadgets/steve-jobs-stellt-iphone-4-vor-schaerfer-schneller-ausdauernder-a-69924.html> (Stand: 07.07.2017).

¹¹ Vgl. <http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/lesen-im-internet-veraenderungen-der-gewohnheiten-a-971179.html> (Stand: 01.05.2017).

pakten, unterhaltenden Art der Informationsvermittlung, die sich in die nun stark durch Videos geprägte Medienlandschaft einzugliedern weiß, aber trotzdem gut recherchierte Sachverhalte vermittelt. Diese Nachfrage war der Nährboden für den Video-Essay. Mit ermöglicht wurde dieses Phänomen durch die zweite technische Entwicklung: der Animationssoftware. Nicht unähnlich in der Art und Weise, in der Overheadprojektionen einen Vortrag stützen, sind Animationen ein wichtiger Bestandteil eines Video-Essays. Für ihre Entstehung war deshalb der erleichterte Zugriff auf Animationssoftware wichtig, da Animationssoftware den Sachverhalte und Konzepte erklärenden Text ergänzt und filmisch realisiert. Besonders deutlich wird dies am Beispiel von Adobe After Effects, einer weit verbreiteten Animationssoftware:

2003 kostete das Programm noch bis zu 3000 Euro¹², später senkte Adobe die Preise; After Effects wurde für Studenten verbilligt angeboten. Schließlich wurde es „gecracked“, d. h. umsonst zum illegalen Herunterladen verfügbar gemacht. Sucht man heute auf YouTube nach „adobe after effects free download“, bekommt man „about 760000 results“:¹³ die meisten davon Video-Essays. YouTube ist die dritte und wahrscheinlich wichtigste Entwicklung, die zur Verbreitung von Video-Essays geführt hat. Seit die Firma 2006 von Google gekauft wurde, ist die Videoplattform fest etabliert und gibt Filmemachern einen unbegrenzten Speicher für Videomaterial und gleichzeitig eine Bühne dafür. Im selben Jahr ermöglichte YouTube auch das Hochladen von (ungeschnittenem) Videomaterial direkt vom einem Smartphone.¹⁴ Video-Essays lassen sich mittlerweile fast überall finden: Auf den Startseiten der *New York Times* bis hin zur österreichischen *Kronen-Zeitung*, der Heimathafen des Video-Essays bleibt aber nach wie vor YouTube. Selbst klassische Printmedien haben sich auf die gratis-Videoplattform gewagt, um dort ihre filmischen Erzeugnisse zu lagern. Bereits 2006 eröffneten die *New York Times* einen YouTube-Kanal, der nun 918 Tausend Abonnenten hat, also Nutzer, die regelmäßig über neue Videos informiert werden, und 380 Millionen mal aufgerufen wurde.¹⁵ Der YouTube-Kanal besteht aus Dokumentationen, Reportagen und immer mehr auch aus Video-Essays. Vergleicht man damit *Nerdwriter1*, einen ebenfalls englischsprachigen YouTube-Kanal, der ausschließlich Video-Essays produziert und bereits 1,6 Millionen Abonnenten¹⁶ hat, obwohl er erst fünf Jahre später ins Leben gerufen wurde, wird klar, wie dringend diese Nachfrage nach einer neuen Form der Informationsvermittlung war.

Auch im deutschsprachigen Raum zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. *Zeitonline* ist seit 2009 auf YouTube vertreten und hat 10,6 Tausend Abonnenten¹⁷, *Explain-it*, ein Kanal, der Video-Essays produziert, ist seit 2012 dabei und hat 13 Tausend Abonnenten.¹⁸

Anhand dieser Zahlen und Video-Essay Produzenten, wie der *New York Times* und der *Zeit*, kann man die Verbreitung und Akzeptanz dieser neuen Form der Informationsvermittlung erkennen. Was allerdings, trotz oder wegen dieser Zahlen, ein Problem ist, sind die mangelnden Quellenangaben. Video-Essays informieren selten über die Herkunft des

¹² Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Adobe_After_Effects (Stand: 10.07.2017).

¹³ https://www.youtube.com/results?search_query=adobe+after+effects+free+download (Stand: 10.07.2017).

¹⁴ Vgl. https://en.wikipedia.org/wiki/History_of_YouTube (Stand: 07.07.2017).

¹⁵ Vgl. <https://www.youtube.com/user/TheNewYorkTimes/about> (Stand: 09.07.2017).

¹⁶ Vgl. <https://www.youtube.com/user/Nerdwriter1/about> (Stand: 09.07.2017).

¹⁷ <https://www.youtube.com/user/zeitonline/about> (Stand: 09.07.2017).

¹⁸ <https://www.youtube.com/user/TheExplainit/about> (Stand: 09.07.2017).

durch sie vermittelten Wissens. Das ist paradox, denn obwohl Video-Essays ihre Etablierung dem Digitalen verdanken, stellen sie sich mit dieser Auslassung in eine Tradition, die lange vor dem Internet begann: Der mündlichen Tradierung.

3. Der Video-Essay und die Germanistik

Der Video-Essay ist nicht nur eine neue Filmform, er bedingt auch eine neue Textgattung. Somit liefert der Video-Essay der angewandten Germanistik gleich zwei neue Forschungsfelder: Ein multimediales und ein „klassisches“. Der Video-Essay kann in seiner „unaufgebrochenen“ Form eine lehrende Funktion im DaF/DaZ-Unterricht erfüllen. Durch die enge Verzahnung von Bild und Text sowie die Zusammensetzung aus kurzen Sätzen, kann die Aussage des Videos von den Lernenden gleichzeitig gehört und gesehen werden. So ermöglicht der Video-Essay ein einfacheres Sprachverständnis als z. B. der herkömmliche Film. Zusätzlich eröffnet die Wort-Bild-Dynamik der Video-Essays neue gattungstheoretische Überlegungen, welche der angewandten Germanistik als lohnendes Forschungsfeld dienen können.

Literaturverzeichnis

Primäre Internetquellen

<https://www.youtube.com/watch?v=AYZnMA2Mgn&t=31s> (Stand: 10.08.2017).

Sekundärliteratur

- Alter, Nora M.: Memory Essays. In: Biemann, Ursula (Hg.): *Stuff it, the video essay in the digital age*. Zürich 2003, S. 12–21.
- Biemann, Ursula (Hg.): *Stuff it, the video essay in the digital age*. Zürich 2003, S. 8–11.
- Freeman, Marilyn: On the form of the video essay. In: Triquarterly, December 2012, Issue 141. <http://www.triquarterly.org/essay/on-the-form-of-video-essay> (Stand: 13.05.17).
- Lopate, Phillip: In Search of the Centaur: The Essay-Film. 1992. <http://www.jstor.org/stable/4384052> (Stand: 13.05.17).
- Richter, Hans: Der Filmessay: Eine neue Form des Dokumentarfilms [1940]. In: Blümlinger, Christa/Constantin Wulff (Hgg.): *Schreiben Bilder Sprechen: Texte zum essayistischen Film*. Wien 1992, S. 195–198.
- Veltrusky, Jiri: Drama as Literature and Performance. In: Fischer-Lichte, Erika (Hg.): *Das Drama und seine Inszenierung*. Tübingen 1985, S. 12–21.
- Wolf, Karsten D.: Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In: Hartung, Anna (Hg.): *Filmbildung im Wandel*. Wien 2015, S. 121–131.

Internetquellen

- <http://www.spiegel.de/netzwelt/gadgets/steve-jobs-stellt-iphone-4-vor-schaerfer-schneller-ausdauernder-a-699284.html> (Stand: 07.07.2017).
- <http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/lesen-im-internet-veraenderungen-der-gewohnheiten-a-971179.html> (Stand: 01.05.2017).
- https://en.wikipedia.org/wiki/History_of_YouTube (Stand: 07.07.2017).
- https://de.wikipedia.org/wiki/Adobe_After_Effects (Stand: 10.07.2017).
- https://en.wikipedia.org/wiki/Feature_film (Stand: 10.07.2017).
- https://www.youtube.com/results?search_query=adobe+after+effects+free+download (Stand: 10.07.2017).
- <https://www.youtube.com/user/TheNewYorkTimes/about> (Stand: 09.07.2017).
- <https://www.youtube.com/user/Nerdwriter1/about> (Stand: 09.07.2017).
- <https://www.youtube.com/user/zeitonline/about> (Stand: 09.07.2017).
- <https://www.youtube.com/user/TheExplainit/about> (Stand: 09.07.2017).

Angewandte Germanistik und Sprachdidaktik

Aufgaben und Perspektiven

I. Einleitung – Zur allgemeinen Relevanz des Faches

Die Initiative, Methoden und Inhalte der *Angewandten Germanistik* zu reflektieren sowie über ihre Anwendung in unterschiedlichen Praxisfeldern zu diskutieren und dadurch zur Profilschärfung dieser germanistischen Disziplin beizutragen, ist ebenso zu begrüßen, wie die Idee, im Rahmen einer internationalen Tagung eine *Gesellschaft für Angewandte Germanistik* zu gründen, die zukünftig als Plattform und Diskussionsforum für innovative transdisziplinäre Forschungsansätze dienen soll.

Alle auf der Gründungstagung versammelten Kolleginnen und Kollegen, übrigens inklusive des Herrn Botschafters S.E. Gerhard Reiweger, haben einmal Germanistik studiert, zu unterschiedlichen Zeiten und an verschiedenen Orten, ganz sicher mit sehr divergierenden Curricula bzw. Studienordnungen. Was unter *Germanistik* und speziell unter *Angewandter Germanistik* an den jeweiligen Universitäten verstanden wurde und wird, ist vermutlich so mannigfaltig wie unser Fach. Eine Befragung unter den anwesenden Expertinnen und Experten der Tagung hätte ein sehr buntes und abwechslungsreiches Bild ergeben.

Dabei wäre sicherlich auch noch einmal erwähnt worden, dass Deutsch mit 24 Prozent der EU-Bürgerinnen und -Bürgern, die meistgesprochene Muttersprache in der Europäischen Union ist, deutlich vor Französisch und Englisch. Darüber hinaus wäre zur Sprache gekommen, dass Deutsch in sieben Staaten Amtssprache ist und es etwa 96 Millionen Deutsch-Sprecher/innen (Mutter- und Zweitsprachler/innen) von Deutsch allein im Amtssprachgebiet von Deutsch gibt.¹ Hinzu kommen etwa 7,5 Millionen Mutter- und Zweitsprachler/innen von Deutsch außerhalb des Amtssprachgebiets des Deutschen² sowie eine kaum zu schätzende Zahl von Menschen, die weltweit Deutsch als Fremdsprache erlernt hat oder derzeit lernt.³ Nach der neuesten vorliegenden Erhebung des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland gab es im Jahr 2015 weltweit etwa 15,4 Millionen Deutschlernende.⁴

Deutschkurse werden außerhalb des deutschen Sprachraums u. a. durch Goethe-Institute auf allen Niveaustufen angeboten und Deutsch als Fremdsprache wird darüber

¹ Vgl. Ammon, Ulrich: Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin 2015, S. 159–171.

² Ebd., S. 171–176.

³ Vgl. dazu ebd., S. 176–179.

⁴ Vgl. Auswärtiges Amt (Hg.): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. Berlin 2016, S. 6.

hinaus in vielen Ländern an öffentlichen Schulen, Universitäten und anderen Kultur- und Bildungseinrichtungen gelehrt. Besonders in Mittel- und Osteuropa gehört Deutsch nach wie vor zu einer der meistgelernten Sprachen, aber auch in den USA ist Deutsch – nach Spanisch und Französisch – die an Colleges am dritthäufigsten studierte Fremdsprache. An 38 % der amerikanischen High Schools werden Deutschkurse angeboten⁵, und in Russland setzt sich der Internationale Verband der deutschen Kultur für Angebote im Bereich Deutsch als Fremdsprache ein, wobei besonders im außerschulischen Bereich auf die Resourcen der russlanddeutschen Begegnungszentren zurückgegriffen wird.⁶ Bemerkenswert ist auch, dass in Usbekistan gut 50 Prozent der insgesamt rund 1,2 Millionen Schülerinnen und Schüler des Landes Deutsch lernen⁷ und in Israel Deutsch die am zweithäufigsten studierte Fremdsprache nach Englisch ist.⁸ Polen führt mit 2,3 Millionen Deutschlernenden die weltweiten Statistiken an, gefolgt von Großbritannien und Russland, mit jeweils knapp 1,5 Millionen Schülerinnen und Schülern.⁹

Erwähnenswert sind diese Tatsachen einerseits deshalb, weil uns Österreichern und Deutschen häufig vorgeworfen wird, dass wir unsere Muttersprache nur allzu bereitwillig für das Englische aufgeben, und andererseits deshalb, weil in den vergangenen Jahrzehnten in immer wiederkehrender Regelmäßigkeit von einer Krise der Germanistik sowie einer mangelnden Relevanz des Faches und der Sprache Deutsch die Rede ist.

Das ist – objektiv betrachtet – auch deshalb verwunderlich, weil Germanistik zumindest im deutschsprachigen Raum nach wie vor zu den beliebtesten Studiendisziplinen gehört. Zudem ist unser Fach seit geraumer Zeit, wie andere geisteswissenschaftliche Fächer auch, nahezu „jedem Trend auf der Spur“.¹⁰ Allerdings ist der Preis, den die Germanistik für ihre „Modernisierung“ zahlt, bisweilen recht hoch, denn sie hat sich wie kaum eine andere Disziplin in den Geisteswissenschaften „nach außen geöffnet“ und dabei „die Fachgrenzen gesprengt“ sowie „ihr hergebrachtes Selbstverständnis infrage gestellt“.¹¹ So verwandelte sich beispielsweise die Germanistische Sprachwissenschaft innerhalb nur weniger Jahrzehnte, durch Kooperationen u. a. mit der Medienwissenschaft, der Politikwissenschaft, der Psychologie, der Soziologie oder der Informatik, in ein inter- und transdisziplinäres Fach par excellence. Diese Öffnung ist vermutlich ein wichtiger Grund dafür, warum es der Germanistik gelungen ist, sich trotz des Bedeutungsverlustes des Deutschen als internationaler Literatur- und Wissenschaftssprache auf dem ersten Platz der beliebtesten Geisteswissenschaften an deutschen und österreichischen Hochschulen zu halten.

Selbst im Vergleich aller an deutschen Universitäten studierten Studienfächer muss sich die Germanistik mit mehr als 80.000 Hauptfachstudentinnen und -studenten „nur der Betriebswirtschaft, dem Maschinenbau und der Rechtswissenschaft geschlagen geben“.¹²

⁵ Vgl. Ruiz, Rebecca: Most Popular Foreign Languages. In: https://www.forbes.com/2008/02/22/popular-foreign-languages-tech-language_spo8-cx_rr_0222foreign.html#193faf847bco (Stand: 30.11.2017); vgl. auch: Auswärtige Amt 2016, S. 25.

⁶ Vgl. Informationsportal der Russlanddeutschen: <http://www.rusdeutsch.eu/> (Stand: 30.11.2017).

⁷ Vgl. Auswärtiges Amt 2016, S. 16.

⁸ Vgl. ebd., S. 11.

⁹ Vgl. ebd., S. 19, 23.

¹⁰ Wiarda, Jan-Martin: Jedem Trend auf der Spur. In: ZEIT-Online, 6. Mai 2010, 19/2010, <http://www.zeit.de/2010/19/C-Germanistik> (Stand: 30.11.2017).

¹¹ Ebd.

¹² Ebd.

Allerdings bricht etwa jeder dritte Studierende sein Studium ab, „entweder weil er am Sinn und Zweck des Ganzen zweifelt oder weil er an den Anforderungen scheitert“.¹³ Im Jahr 2015 haben in Deutschland 13.566 Studentinnen und Studenten ein germanistisches Examen bestanden, „davon 61 Prozent eine Lehramtsprüfung“.¹⁴

2. Die Veränderung des Faches und neue Fragestellungen

Nicht erst seit der Bologna-Reform und den daraus erwachsenen, durchaus nicht nur zu begrüßenden Konsequenzen für das Studium, fördert die Gesellschaft vor allem „jene Disziplinen, die ihr bei der Lösung ihrer Probleme helfen“ und alle anderen Fächer „werden irgendwann als überflüssig wahrgenommen“.¹⁵ Folgten wir der Logik einer nahezu bedingungslosen Öffnung, dann wären alle zum Teil ungewöhnlich klingenden neuen Studienangebote und Forschungsfelder ein unübertroffener und über jede Kritik erhabener Teil einer germanistischen Erfolgsgeschichte. Die im Kontext der Bologna-Reform in kaum noch zu übersehender Zahl neu eingerichteten Masterprogramme, wie z. B. Computerphilologie, Gerontolinguistik oder Literarische Anthropologie stehen stellvertretend für die interdisziplinäre Vielfalt. Häufig können wir anhand ihrer bisweilen durchaus kreativen und interessanten Benennungen die Vorlieben der Professorinnen und Professoren des jeweiligen Fachbereichs erkennen, wohingegen die Bachelorstudiengänge zumindest dem Titel nach oft noch eine klassischere Germanistik versprechen, obwohl auch sie das traditionell gleichberechtigte Mit- und Nebeneinander der germanistischen Fächer Mediävistik, Linguistik und Neuere deutsche Literaturwissenschaft meist aufgegeben haben. Da die Beschäftigung mit mittelalterlicher Literatur als zwar interessante, aber auch schwierige Disziplin gilt, leidet besonders die Mediävistik unter erheblichen Nachwuchsproblemen, weshalb kaum noch ein Germanistisches Institut im Bachelorstudium das Lesen von mittelhochdeutschen Texte verlangt, was in der Konsequenz dazu führt, dass eine Vertiefung im Bereich der mediävistischen Literatur- und Sprachwissenschaft zum Teil nicht mehr möglich ist. Daher greifen Mediävistinnen und Mediävisten aus Furcht vor weiterer Abschreckung bisweilen „nach jedem kulturwissenschaftlichen Strohhalm, der sich ihnen entgegenstreckt“¹⁶, wie die traditionalistische Kritik es formulieren würde. Vor allem den Beharrenden ist die „Flucht“, wie sie es nennen, „in neue Wissenschaftsbereiche ein Dorn im Auge“, aber auch das durchaus umstrittene und diskussionswürdige „Bologna-Versprechen, der Bachelorabschluss solle fit für das Berufsleben machen“.¹⁷

Nicht nur den traditionalistischen Vertreter/inne/n unseres Faches stellt sich die Frage, welcher Beruf das sein soll, angesichts der Tatsache, dass den meisten Germanistinnen und Germanisten der Einstieg in die Arbeitswelt bereits in früheren Zeiten ohne große

¹³ Doerry, Martin: Germanistik-Studium. Wer war Goethe? Keine Ahnung, irgendso'n Toter. In: Der Spiegel, Ausgabe 6/2017, <http://www.spiegel.de/spiegel/germanistik-studium-wo-die-chancen-fuer-germanistik-studenten-liegen-a-1133069.html>. (Stand: 30.11.2017).

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Ebd.

Verzögerung gelungen ist und ihre Betätigungsfelder durchaus vielfältig sind, von der Verlagslektorin über die Bibliothekarin und die Journalistin bis zur PR-Beraterin. Gerade weil Germanistikabsolventinnen und -absolventen in sehr unterschiedlichen Berufen, bis hin zum Botschafter, tätig sind, warnen skeptische Vertreterinnen und Vertreter unseres Faches vor einer immer größeren „Beliebigkeit der Studieninhalte, öffentlicher Anbiederei und einer unnötigen Selbstgefährdung des Fachs“.¹⁸

Es stellt sich daher außerdem die Frage, ob es aus den genannten Gründen – wieder einmal – Zeit ist für eine Standortbestimmung der Germanistik in einem europäischen Kontext? Müssen wir die Mahnenden ernst nehmen, die davor warnen, die Kernkompetenzen nicht einfach zugunsten eines „Gemischtwarenladens“ aufzugeben? Oder ist es eher so, wie es unser Kölner Kollege Michael Becker-Mrotzek formuliert: „Wer zurück zu den traditionellen Inhalten wolle, verhalte sich wie ein Ingenieur, der für sein Fach die Ausweitung der Professuren für Dampflokomotiven fordere“.¹⁹

Trotz aller genannten Diversitäten ist jedoch zumindest ein Trend – über alle Fächer- und Ländergrenzen hinweg – zu beobachten: der nahezu flächendeckende Ausbau des Bereichs *Deutsch als Fremdsprache (DaF)* sowie seit einiger Zeit auch *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*. Aufgrund zunehmender Migration in den vergangenen Jahrzehnten und von Prognosen, dass in Zukunft mehr als die Hälfte der jüngeren Generation einen Migrationshintergrund haben wird, handelt es sich um ein zukunftsträchtiges Forschungs- und Berufsfeld sowie zudem um ein Fach, mit dem sich sowohl kulturwissenschaftlich orientierte als auch traditionalistische Germanistinnen und Germanisten identifizieren können.

Mit seit einiger Zeit wieder deutlich steigender Tendenz sind mehr als die Hälfte der Germanistikstudierenden angehende Deutschlehrer/innen, die sich eher für praktische Fragestellungen und vermeintlich lebensnähere Seminare mit kulturwissenschaftlichen Lehrinhalten interessieren. Allerdings empfinden einige Kolleginnen und Kollegen die angehenden Pädagog/inn/en eher als lästige Schmalspur-Germanist/inn/en, die sie von der wahren Forschung abhalten und vergessen dabei, dass es ohne Lehramtsstudierende die Hälfte der germanistischen Professuren gar nicht gäbe.

Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass einige Fachbereiche in den – durchaus kritisch zu hinterfragenden – Umfragen Spitzennoten im Hinblick auf ihre Forschungsreputation erzielen, jedoch bei ihren Studierenden recht schlecht abschneiden. So liegt beispielsweise die Germanistik der Münchner Ludwig-Maximilians-Universität im Ansehen der Professorinnen und Professoren vorn, bei den Studierenden aber nur im Mittelfeld, was zu der berechtigten Frage führt, ob sich der Status als Exzellenzuniversität in der Lehre schädlich auswirkt. Viele Fachbereiche sind vollkommen überlastet, wie z. B. die Kölner Germanistik mit fast 8000 Studierenden, was einer Auslastung der Studienplätze von etwa 180 Prozent entspricht.²⁰

Dass die Ausrede Massenfach allein nicht taugt, zeigt die Ruhr-Universität Bochum, trotz eines der deutschlandweit größten Fachbereiche, denn hier bewerten die Studierenden die Studienbedingungen und die Betreuung seit 2010 als sehr gut. Die Bochumer Germanistik hat viel Wahlfreiheit für die Studierenden eingebaut und verliert sich bei

¹⁸ Doerry 2017.

¹⁹ Zit. nach Doerry 2017.

²⁰ Vgl. ebd.

der Modularisierung nicht im Uferlosen. Studiengänge wurden hier „von den Interessen der [Studierenden] her konzipiert“ und eine von allen beklagte, immer unangenehmere Überregulierung incl. „Bologna-Polizei“ weitgehend abgeschafft,²¹ so dass Stundenpläne nach den jeweiligen Bedürfnissen individueller zusammengestellt werden können – so wie es meine Generation noch selbstverständlich im Studium gewöhnt war.

3. Kritische Diskurse zur gesellschaftlichen Relevanz und neue Anforderungen an das Fach

Als Jürgen Kolbe vor fast 50 Jahren den programmatischen Sammelband *Ansichten einer künftigen Germanistik* mit Beiträgen von Studenten, Assistenten, Professoren und Schriftstellern vorlegte,²² geschah dies 1969 im Kontext eines von vielen Seiten geforderten Aufbruchs zu notwendigen Veränderungen.²³ Die auch damals bereits seit langem konstatierte *Krise der Germanistik* „sollte in Kritik überführt werden, mit dem Ziel, durch selbstkritische Reflexion der ‚Voraussetzungen und Bedingungen des Germanistenberufs‘ Aussichten auf eine zukünftige Disziplin zu eröffnen“.²⁴ In den Vorbemerkungen des Herausgebers heißt es:

Sprach- und Literaturwissenschaft werden, wenn sich verwirklicht, was dieser Band projiziert, in Zukunft anders aussehen als bisher. Literaturgeschichte und die „Kunst“ der Interpretation treten zugunsten linguistischer Fragestellungen in den Hintergrund. Im gleichen Maße wird das Verhältnis zwischen akademisch-wissenschaftlicher Ausbildung und pädagogischer Praxis des Philologen neu bestimmt.²⁵

Andere Anwendungsbereiche der durch ein Studium von Sprach- und Literaturwissenschaften erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten standen unter dem Eindruck dieser für die Germanistik zwar nicht gänzlich neuen, so allerdings bisher nicht akzeptierten Bindung von akademisch-wissenschaftlicher Ausbildung und pädagogisch-didaktischer Praxis des Lehrer/innen/berufs nur wenig im Fokus des Interesses.²⁶ Die Vermittlung in Schule und Hochschule wurde dagegen häufig zum dominierenden und oft sogar einzigen noch wahrgenommenen Praxisfeld der Germanistik und bestimmte über einen langen Zeitraum sehr stark sowohl inhaltliche und methodische als auch organisatorische und institutionelle Veränderungen des Faches.²⁷

²¹ Doerry 2017.

²² In diesem Fall müssen wir nicht gendern, weil keine eine einzige Frau daran beteiligt war.

²³ Vgl. Kolbe, Jürgen (Hg.): *Ansichten einer künftigen Germanistik*. München 1969.

²⁴ Rieger, Burghard: Von den Ansichten einer künftigen Germanistik zu den Germanisten ohne Zukunft? Über alternative Tätigkeitsfelder für Philologen in einer veränderten kommunikativen Infrastruktur unserer Gesellschaft. In: Deutschunterricht 4/1983, S. 59.

²⁵ Kolbe 1969, S. 7f.

²⁶ Vgl. hierzu u.a. PinkerNeil, Dietrich (Hg.): *Alternativen. Berufsaussichten des Geisteswissenschaftlers außerhalb der Schule*. Kronberg/Ts. 1973.

²⁷ Vgl. Bronsema, Gerhard: Lehrerausbildung im Wandel. Das Beispiel des Deutschlehrerstudiums. Baltmannsweiler 1979.

Andererseits setzte in der Germanistik seit den 1960er Jahren eine beachtliche Methoden-Differenzierung ein und es wurden nach dem Vorbild der Amerikanistik und Romanistik beispielsweise strukturalistische, rezeptionsästhetische oder narrativistische Ansätze adaptiert. Bereits in den 1970er Jahren erweiterte sich das Spektrum z. B. um Intertextualitätstheorie und Diskursanalyse, poststrukturalistische, semiotische und dekonstruktivistische, feministische und postfeministische sowie feld- und systemtheoretische Perspektiven, allerdings blieb die deutsche und österreichische Germanistik besonders im komparatistischen Bereich, im Gegensatz zur so genannten Auslandsgermanistik, über einen langen Zeitraum noch sehr dem nationalphilologischen Paradigma verhaftet.

Einige Jahrzehnte und mehrere *turns* des Faches später, wie z. B. *linguistic turn*,²⁸ pragmatische und kulturgeschichtliche Wende, rief Martin Doerry 2017 in der Wochenzeitschrift *Der Spiegel* – wieder einmal – die Krise der Germanistik aus, denn seiner Meinung nach fehle dem Massenfach jegliche gesellschaftliche Relevanz und Professorinnen und Professoren sowie die ihnen gehorsam nacheifernde Jung-Intelligenzija hätten sich in einem hohen „Schwurbelton“ verschanzt, den vor der Tür ihrer Seminarräume keiner mehr verstehe.²⁹

Der Artikel, der einige etwas differenziertere Kommentare hervorgerufen hat,³⁰ ist in seiner Argumentation recht pauschal. Vor allem geht es Doerry um das Verhältnis von Literatur und Germanistik. Vermutlich haben alle Dozentinnen und Dozenten es bereits einmal selbst erlebt: Wenn sie in einem einführenden Seminar die Anwesenden fragen, warum sie überhaupt da sind, bekommen sie immer weniger Begeisterungsbekundungen für das Lesen von Literatur, aber ihnen werden viele andere Gründe genannt, wie z. B. Lehrer/in werden zu wollen oder der Wunsch die deutsche Sprache besser zu lernen. Das verwundert kaum, denn die Germanistik hat in den vergangenen Jahrzehnten Anforderungen und Aufgaben dazugewonnen, von denen die Altvorderen des Faches „noch nicht einmal wussten, dass sie und die damit verbundenen Forschungsparadigmen überhaupt einmal existieren würden“.³¹ So ist – wie bereits erwähnt – in den letzten Jahren beispielsweise der Fachbereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache ebenso wie eine Fachdidaktik an den Universitäten stark gewachsen und „agiert vor dem Hintergrund eines ganz anderen und nicht weniger gesellschaftsrelevanten Auftrages“.³² Von den Digital Humanities werden die alten hermeneutischen Methoden der Lektüre bezweifelt und die eigenen methodi-

²⁸ Vgl. hierzu u.a. Rothkegel, Annely: Der *linguistic turn* und die Rolle der Linguistik im interdisziplinären Diskurs. In: Cölfen, Hermann/Patrick Voßkamp (Hgg.): Unterwegs mit Sprache. Beiträge zur gesellschaftlichen Relevanz der Linguistik. Duisburg 2013, 13–30.

²⁹ Vgl. Doerry 2017.

³⁰ Vgl. u. a. Drügh, Heinz/Susanne Komfort-Hein/Albrecht Koschorke: Krise der Germanistik? Wir Todge-weihten grüßten euch! Zu viel Geschwurbel, zu wenig Präsenz im öffentlichen Diskurs: Der „Spiegel“ ruft die Krise der Germanistik aus. Und schiebt uns dreien die Schuld zu. Hier bekennen wir, was wir tun. Ein Gastbeitrag. In: FAZ, 09.02.2017, <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/krise-der-germanistik-antwort-von-heinz-druegh-susanne-komfort-hein-und-albrecht-koschorke-14868192.html> (Stand: 30.11.2017); Kastberger, Klaus: Germanistik: Schluss mit dem Totentanz-Geraune. In: ZEIT-Online, 13. Februar 2017, <http://www.zeit.de/kultur/literatur/2017-02/germanistik-literatur-deutsche-sprache-krise> (Stand: 30.11.2017); Martus, Steffen: Germanistik in der Krise? Der eierlegende Wollmilchgermanist wird dringend gesucht. In: FAZ, 08.02.2017, <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/germanistik-in-der-krise-der-eierlegende-wollmilchgermanist-wird-dringend-gesucht-14865806.html> (Stand: 30.11.2017).

³¹ Kastberger 2017.

³² Ebd.

schen Vorgehensweisen auf Empirie umgestellt,³³ und auch die Literaturwissenschaft hat zwischenzeitlich ganz andere Themen jenseits von bloßer Literaturinterpretation für sich entdeckt, wie z. B. Inter- und Transkulturalität, Intellectual History oder Intermedialität, was bereits bei der Durchsicht einiger neuerer Einführungen sichtbar wird.³⁴

Obwohl vermutlich das Gegenteil intendiert war, habe die Germanistik, nach Meinung nicht nur einiger Kulturjournalisten, in einem ihrer „zentralen Kernbereiche, der Interpretation von Literatur und der Vermittlung dieses Wissens an die Gesellschaft, stark an Kompetenz verloren“.³⁵ Was Martin Doerry in seinem Artikel in diesem Zusammenhang allerdings vollkommen vergessen hat, ist die Tatsache, dass es gerade auch außerhalb der Bundesrepublik Deutschland herausragende Vertreter einer „klassischen“ Germanistik gab und gibt, wie z. B. den 2008 verstorbenen Wendelin Schmidt-Dengler (Wien) oder die mittlerweile emeritierten Professoren Peter von Matt (Zürich) und Claudio Magris (Triest), die in ihren Werken glaubhaft vermitteln, dass Literatur und auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit ihr eine erhebliche gesellschaftliche Relevanz hat.³⁶ Die drei Genannten haben ihre Aktivitäten nicht in der bundesdeutschen Germanistik entfaltet und es wäre wünschenswert, wenn ihre Begeisterung und ihr didaktisches Vermögen in der aktuellen Hochschulgermanistik Nachfolger/innen fänden. Auch einige meiner zahlreichen für das Fach brennenden Bochumer Lehrer und späteren Kollegen, wie z. B. Hans-Georg Kemper, Paul-Gerhard Klussmann, Siegfried Grosse oder Ilpo Tapani Piirainen, haben bereits zu Beginn der 1980er Jahre keine „abgewandte“ Germanistik betrieben oder gar vermittelt.

Selbstverständlich wünschen wir uns alle eine Germanistik, die von einer solchen Energie für Literatur und Sprache beseelt ist, und wir können ja dazu beitragen, eine Germanistik zu vertreten, die in vermeintlichen Zeiten der Krise nicht sofort in völlig unangemessene Normpoetiken oder Totentänze verfällt und die kraftvoll argumentiert, „dass ihr weder um die Zukunft der Literatur noch um die Zukunft des eigenen Faches bange ist“.³⁷ In diesem Kontext sei darauf hingewiesen, dass es kaum jemals zuvor in der Geschichte der deutschsprachigen Literatur eine vergleichbar lebendige und heterogene Szene des Schreibens wie heute gab. Gute und auch schlechte Literatur wird es weiterhin geben, mit und

³³ Vgl. u. a. Jannidis, Fotis/Hubertus Kohle/Malte Rehbein (Hgg.): *Digital Humanities. Eine Einführung*. Stuttgart 2017.

³⁴ Vgl. u. a. Allkemper, Alo/Norbert O. Eke: *Literaturwissenschaft. Eine Einführung in die Literaturwissenschaft*. München 2016; Jessing, Benedikt/Ralph Könen: *Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft. Mit Online-Material*. Stuttgart 2018; Neuhaus, Stefan: *Grundriss der Neueren deutschsprachigen Literaturgeschichte*. Tübingen 2017.

³⁵ Kastberger 2017.

³⁶ Vgl. z. B. Magris, Claudio: *Der habsburgische Mythos in der modernen österreichischen Literatur*. (Übers. Madeleine von Pásztor). Salzburg 1966; nach der ital. Neuausgabe bearbeitet. Wien 2000; Magris, Claudio: *Donau. Biographie eines Flusses*. (Übersetzt von Heinz-Georg Held). München 1988; Magris, Claudio: *Das Alphabet der Welt: Von Büchern und Menschen*. (Übersetzung von Ragni Maria Gschwend). München 2011; Matt, Peter von: *Verkommene Söhne, mißratene Töchter. Familiendesaster in der Literatur*. Neuauflage: München 2014; Matt, Peter von: *Die Intrige. Theorie und Praxis der Hinterlist*. München 2006; Matt, Peter von: *Sieben Küsse. Glück und Unglück in der Literatur*. München 2017; Matt, Peter von: *Don Quijote reitet über alle Grenzen. Europa als Raum der Inspiration*. Mit einem Vorwort von Roger de Weck. Basel 2017; Schmidt-Dengler, Wendelin: *Bruchlinien: Vorlesungen zur österreichischen Literatur 1945 bis 1990*. St. Pölten 2012; Schmidt-Dengler, Wendelin: *Bruchlinien II. Vorlesungen zur österreichischen Literatur 1990 bis 2008*. (Hg. von Johann Sonnleitner). St. Pölten 2012; Schmidt-Dengler, Wendelin: *Hamlet oder Happel. Eine Passion*. Wien 2012; Schmidt-Dengler, Wendelin: *Das Unsagbare bleibt auch ungesagt: Über Ilse Aichinger, Umberto Eco, Herta Müller u. a. Preisreden und Würdigungen*. (Hg. von Helmut Neundlinger). Wien 2014.

³⁷ Kastberger 2017.

notfalls auch ohne Literaturwissenschaft. Dabei bleibt die Frage interessant, ob es die Germanistik schafft, „in der Literatur weiterhin [ihren] Gegenstandsbereich zu definieren“.³⁸

Noch einmal zur Kritik Martin Doerrys zurückkehrend, sei festgehalten, dass es wohl kaum am Verlust der von ihm erwähnten großen alten Männer des Faches, wie Hans Mayer, Peter Wapnewski, Eberhard Lämmert oder Walter Jens liegen kann, falls es eine Krise des Faches geben sollte. Zu fragen bleibt in diesem Zusammenhang auch, warum er sich überhaupt den Typus *eindrucksvoller Ordinarius* zurückwünscht, um daran die öffentliche Wirkung unseres Faches zu bemessen? Doerry arbeitete jahrzehntelang beim „Spiegel“, zuletzt als stellvertretender Chefredakteur, konnte sich daher über mangelnde Aufmerksamkeit kaum beklagen – und studiert hat er: Germanistik! „So wie viele *public intellectuals*, die Medienpräsenz entfalten und trotzdem öffentlich die Öffentlichkeitswirksamkeit der Germanistik vermissen“.³⁹

Doerry stellt in seinem Beitrag viele wichtige Fragen, bleibt aber schlüssige Antworten schuldig. Vielmehr liefert er – wie auch andere Journalisten – subjektive Impressionen, die als Grundlage für ein Urteil über die Germanistik genügen, aber die Germanistik gibt es zum Glück nicht. Dass es bei der Germanistik auch Außenstehenden vermeintlich leichter fällt, die eigenen Wünsche und Vorlieben für allgemeinverbindlich zu erklären, als bei anderen Universitätsfächern, dürfte auch etwas damit zu tun haben, „dass das „eigene Interesse“ für ausschlaggebend gehalten wird und dann mit der Realität kollidiert“.⁴⁰ Für das Image der Germanistik ist es nicht gerade zuträglich, dass immer wieder unterschiedliche Anforderungen an das Fach herangetragen werden und dann jeweils zum Maßstab für das gesamte Fach erklärt werden.

Einerseits wird der Germanistik vorgehalten, dass sie die Literatur an populäre Medien verriete, andererseits besteht der Wunsch, sie möge ihre traditionellen Gegenstände hinter sich lassen, gleichzeitig den „Jargon der „Populisten“ entlarven, „in den Medien“ gegen „völkische“ Parolen antreten oder sich der „durchfiktionalisierten Welt“ insgesamt widmen.⁴¹ Die Fähigkeiten der „eierlegenden Wollmilchgermanist/inn/en“ lassen sich selbstverständlich beliebig erweitern, um eine kompetente „Lehramtausbildung von der Grundschule bis zum Gymnasium“, die ungeteilte „Aufmerksamkeit für den Literatur- und Kulturbetrieb“, das „Verfassen von Artikeln und Büchern für eine breite Öffentlichkeit“, eine „akribische Detailforschung mit höchstem philologischem Anspruch“ und viele Bereiche mehr.⁴²

Wer sich ein wenig in den verschiedenen germanistischen Fachbereichen und Instituten umsieht, wird feststellen, dass alle genannten und geforderten Arbeitsbereiche längst existieren, nur nicht überall. Doch auch so sind viele Dozent/inn/en überfordert, denn viele bemühen sich, möglichst allen etwas zu bieten: „den Klugen und weniger Klugen, den Studierenden aus gebildeten und bildungsfernen Milieus, den Interessierten und den habituell Gelangweilten“.⁴³ Dabei mangle es der Germanistik an disziplinärer Identität lautet eine der „Problemvermeidungsantworten“.⁴⁴ Doch bereits vor vielen Jahrzehnten war

³⁸ Ebd.

³⁹ Martus 2017.

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Doerry 2017.

⁴² Martus 2017.

⁴³ Ebd.

⁴⁴ Ebd.

es keineswegs besser oder übersichtlicher, denn nach Berechnungen des amerikanischen Soziologen Andrew Abbott haben nicht nur geisteswissenschaftliche Disziplinen wie die Germanistik bereits um 1930 jene Phase überschritten, in der mit einem Lesepensum von ungefähr 700 Seiten in der Woche der Publikationsausstoß einer Disziplin bewältigt werden konnte.⁴⁵ Wenn heute eine zunehmende Unübersichtlichkeit postuliert wird, dann verkennt diese Krisendiagnose sowohl die Konflikte der Vergangenheit als auch die Stabilität der Gegenwart.

Weniger aus der vielgescholtenen „Wetterwendigkeit des Fachs“ ergeben sich Probleme, sondern zumindest zum Teil aus dessen Unbeweglichkeit, weil dadurch Gegenstände bisweilen „überforscht“ werden.⁴⁶ Seit geraumer Zeit gelangen aber zum Beispiel durch *Digital Humanities* und die Arbeit mit großen Textkorpora neue Impulse in die philologischen Fächer.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Zustand der Germanistik sollten wir uns endlich von dem immer wiederkehrenden Verlangen nach einer dominanten, welterklärenden und für alle Belange zuständigen Person, die über die Grenzen der Disziplin geachtet wird, verabschieden, denn die Student/inn/en der Germanistik wurden und werden zwar durchaus auch von ihren Eltern und Freunden oder der Studienberatung zu einem Studium der Germanistik motiviert, aber weit häufiger von ihren Lehrern und Lehrerinnen, wie aktuell eine Umfrage an der Berliner Humboldt-Universität ergeben hat.⁴⁷ Wir sollten also – aus mancherlei Gründen – weder den Deutschunterricht noch die Lehramtsstudierenden geringschätzen.

4. Fremdsprachendidaktik und Deutsch als Fremdsprache (DaF) auf dem Weg zur interkulturellen Fremdsprachenpädagogik

Im Gegensatz zu der seit langer Zeit als Wissenschaft etablierten Sprachwissenschaft wurde die Fremdsprachendidaktik sowohl in Deutschland und Österreich als auch zumindest zum Teil in Mittel- und Osteuropa erst in den 1960er Jahren als eine universitäre Disziplin begründet. Häufig erfolgten die Neugründungen und die wissenschaftliche Fundierung der neuen Disziplin durch Sprachwissenschaftler/innen, weshalb es nicht verwundert, dass in vielen Ländern zunächst vor allem linguistische Grundlagen der Fremdsprachendidaktik erforscht wurden.⁴⁸ Dabei wurden bereits damals Fremdsprachendidaktik und -methodik in der Regel als Angewandte Linguistik an sprachwissenschaftlichen Instituten, eher durch Anglist/inn/en und Romanist/inn/en, seltener durch Slawist/inn/en oder Pädagog/inn/en, verankert und die Forschung war in beiden deutschen Staaten recht breit aufgestellt.⁴⁹

1966 wurde Gerhard Helbig auf den ersten Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache

⁴⁵ Vgl. u. a. Abbott, Andrew: *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago 1988; Abbott, Andrew: *Methods of Discovery: Heuristics for the Social Sciences*. New York 2004.

⁴⁶ Martus 2017.

⁴⁷ Vgl. ebd.

⁴⁸ Vgl. Pfeiffer, Waldemar: Von der linguistisch bezogenen Fremdsprachendidaktik zur interkulturellen Fremdsprachenpädagogik. Ein Essay. In: *Linguistik online*, Bd. 13, Nr. 1 (2003), S. 267.

⁴⁹ Vgl. ebd., S. 268.

(DaF) im gesamten deutschsprachigen Raum an dem damaligen Herder-Institut der Karl-Marx-Universität in Leipzig berufen und recht bald entstand um ihn herum eine Gruppe von Forscherinnen und Forschern, „die Deutsch als Fremdsprache in erster Linie wissenschaftlich untersuchte“.⁵⁰ In dieser Zeit schrieb Gerhard Helbig zusammen mit Joachim Buscha eine Reihe von linguistisch orientierten Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache, vor allem aber die *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, die seither in zahlreichen Auflagen erschienen ist.⁵¹

Von vielen Sprachwissenschaftler/inne/n wird die eigene Disziplin als die Grundlagenwissenschaft der Fremdsprachendidaktik schlechthin betrachtet. Dagegen, dass es auch einige gab, „die der Fremdsprachendidaktik jede Wissenschaftlichkeit absprachen“, wehrte sich eine damals entstandene Generation junger Fremdsprachendidaktiker/innen, wie z. B. Karl-Richard Bausch, Lutz Götze, Frank G. Königs, Hans-Jürgen Krumm, Gerhard Neuner oder Inge C. Schwertfeger, von denen die Fremdsprachendidaktik als eigenständiges Fach aufgefasst wurde und wird und nicht als „eine Disziplin, die nur Forschungserkenntnisse und -ergebnisse anderer Wissenschaften subsumiert“.⁵²

Allerdings musste die neue universitäre Disziplin zunächst wissenschaftlich fundiert werden, und da den bundesdeutschen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Begriff Fremdsprachendidaktik suspekt war, „weil er sehr stark mit der Unterrichtspraxis assoziiert wurde“, wählten sie den umständlichen Begriff „Sprachlehr- und Sprachlernforschung“.⁵³ Im Jahre 1989 erschien erstmals das mittlerweile in mehreren Auflagen vorliegende und nach wie vor herausragende *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, in dem etwa 100 Autor/inn/en unter Leitung von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm die Grundlagen und wesentlichen Bereiche des Faches vorstellten.⁵⁴

Im Laufe der Zeit wurde der ursprünglich für die Linguistik verwendete Begriff *Grundlagenwissenschaft* durch Begriffe wie *Nachbarwissenschaft*, *korrespondierende Wissenschaft*, *Bezugs- oder Referenzwissenschaft* ersetzt. „Immer häufiger wurde auf die Relevanz anderer Wissenschaften, z. B. die Psychologie und die allgemeine Didaktik, hingewiesen.“⁵⁵

Auch allgemein sprachwissenschaftliche Grundlagen „wurden um die kontrastive Linguistik und die sogenannten Bindestrich-Linguistiken – Psycho-, Sozio- und Pragmalinguistik erweitert“ und es wurde zugleich der erste Paradigmenwechsel vollzogen: „vom Behaviorismus in der Psychologie und vom Strukturalismus in der Linguistik zum Kognitivismus“.⁵⁶

Die kommunikative Orientierung des praktischen Unterrichts erhielt durch die wachsende Migration neue Impulse. Das neue „Zauberwort“ hieß nun *kommunikative Kompetenz* und recht schnell vollzog sich die so genannte *kommunikative Wende*, denn nun dominier-

⁵⁰ Ebd. S. 268.

⁵¹ Helbig, Gerhard/Joachim Buscha: Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. 1. Aufl. Leipzig 1972; 19. Aufl. Leipzig u. a. 1999; Neubearbeitung 2001.

⁵² Pfeiffer 2003, S. 269.

⁵³ Ebd. S. 269.

⁵⁴ Bausch, Karl-Richard/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen 2007; 6., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl. Tübingen 2016.

⁵⁵ Pfeiffer 2003, S. 269.

⁵⁶ Ebd. S. 269.

te eine bereits selbstbewusst gewordene Generation von Fremdsprachenwissenschaftler/inne/n und Fremdsprachendidaktiker/inne/n aus der Praxis.

Alois Wierlacher war zu Beginn der 1980er Jahre einer der ersten, der mit der Diskussion begann, dass die Germanistik in den deutschsprachigen Ländern anders orientiert sein müsse, als in den Ländern mit einer anderen Erstsprache. Dabei forderte er eine Germanistik, die sich als *vergleichende Fremdkulturwissenschaft* konstituieren solle. Wenn gleich seine Thesen für eine umfassende Neuorientierung sowohl der Germanistik als auch des Fachs Deutsch als Fremdsprache recht umstritten waren, führte die durch ihn begonnene Diskussion zu einem größeren Bewusstsein der Unterschiede zwischen der Germanistik in den deutschsprachigen Ländern und der Germanistik im Ausland. Im Kontext dieser Diskussion entstand der Begriff *Auslandsgermanistik*, der zwischenzeitlich auch zur Bezeichnung von universitären Einrichtungen verwendet wird. Allerdings wird die Unterscheidung von renommierten *Auslandsgermanist/inn/en* häufig nur unter der Einschränkung akzeptiert, dass sie sich vor allem auf den nicht-muttersprachlichen Unterricht beziehe, wohingegen germanistische Forschung in Sprach- und Literaturwissenschaft ortsunabhängig geschehe. Bisweilen verfüge die Auslandsgermanistik dort über größere wissenschaftliche Neutralität, Distanz und Objektivität, wo einzelne Forschungsfragen in der Binnengermanistik mit nationalem Identitätsbedürfnis behandelt werden. Bereits der Begriff der *Auslandsgermanistik* transportiere einen nationalen Alleinvertretungsanspruch der deutschen Germanistik als allgemeine und allgemein gültige Wissenschaft, was auch dazu führe, dass es zum Teil selbst international überaus erfolgreiche Forschungsansätze oft nicht nach Deutschland schaffen oder mit der Attitüde einer Inlandsgermanistik als lokale Eigenarten marginalisiert werden können.

Durch die Erweiterung der Europäischen Union und die politischen Veränderungen in Mittel- und Osteuropa entstand eine vollkommen neue Situation, wodurch sich sowohl wirtschaftliche als auch Sprach- und Kulturkontakte rasch vermehrten. In diesem Zusammenhang wuchs auch der praktische Bedarf an Sprachkenntnissen und Wissen über die Grundlagen der interkulturellen Kommunikation, was zunächst durch die interkulturelle Wirtschaftskommunikation und dann durch die einzelnen Fremdsprachenphilologien aufgegriffen wurde. Im Folgenden setzte sich auch allmählich die Ansicht durch, dass die Fremdsprachendidaktik eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin sei und über eigene, spezifische Bereiche und -ziele verfüge, die sie mit eigenständigen Methoden behandle und erforsche. Seit einiger Zeit wird nicht mehr ernsthaft bezweifelt, dass es sich bei der Fremdsprachendidaktik um eine Disziplin handelt, bei der es wie in jeder Fachdidaktik und -methodik vor allem um Lehren und Lernen geht, die aber die Spezifik des Fremdsprachenunterrichts nicht in Frage stellt.⁵⁷

Im Kontext des seit mehr als zwei Jahrzehnten andauernden interkulturellen Trends werden nicht nur neue Themen, „wie beispielsweise Vorurteile und Stereotype, Tabus und Körpersprache“ diskutiert, sondern auch neue Ziele und Prinzipien, und die rein „sprachliche Kommunikation wird durch die interkulturelle Kommunikation, die Landeskunde durch integrierte, interkulturelle oder erlebte Landeskunde ersetzt oder zumindest

⁵⁷ Vgl. Pfeiffer 2003, S. 269.

ergänzt“.⁵⁸ Ein wichtiges Lehrziel und -prinzip ist die „*interkulturelle Spracherziehung* und die Fremdsprachendidaktik entwickelte sich im Laufe der Zeit zu einer *interkulturellen Fremdsprachenpädagogik*“.⁵⁹

Bei der Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer geht es bereits seit einiger Zeit nicht mehr nur um die Beherrschung praktischer Techniken, sondern z. B. auch um die Erkennung und Behandlung von Vorurteilen und Stereotypen etc. In diesem Zusammenhang „stellt sich die Frage, inwieweit alle wichtigen Kenntnisse und Kompetenzen – neben der immer wichtigen didaktisch-methodischen Ausbildung [...] – beherrscht werden können und müssen“.⁶⁰ Aufgabe des gesamten Schulsystems und nicht nur des Fremdsprachenunterrichts muss es dabei sein, die Einsicht zu vermitteln, „dass das Eigene nicht zur „Leitkultur“ erklärt“ wird, „sondern der Ethnozentrismus durch Respekt und Akzeptanz des Fremden ersetzt“ werden sollte.⁶¹ Durch eine europäische Sprachenpolitik, die auf Multilingualität und Multikulturalität setzt, wuchs zudem die Hoffnung auf ein friedliches und kooperatives Miteinander im vereinten Europa.⁶²

5. Angewandte Germanistik und Sprachdidaktik

Das Lernen und Lehren sowie die jeweiligen Bedingungen von Aspekten der deutschen Sprache und ihres Gebrauchs im institutionellen Rahmen, beispielsweise in der Schule, stehen im Mittelpunkt der Sprachdidaktik Deutsch. Dabei geht es u. a. um die Kompetenzbereiche *Sprechen* und *Zuhören*, *Lesen*, *Schreiben*, *Rechtschreiben* und *Reflexion über Sprache*. In Lehrbüchern findet sich daher bis heute oft eine Bestimmung der Fachdidaktik Deutsch als *angewandte Wissenschaft* bzw. *angewandte Germanistik*, genauer als *angewandte Literaturwissenschaft*, *Medienwissenschaft* und *Sprachwissenschaft*.⁶³ Allerdings wurde daran ebenso wie an einer Fundierung der Fachdidaktik Deutsch als *Vermittlungswissenschaft* von verschiedener Seite immer wieder Kritik geübt.⁶⁴ Wenngleich es in der Deutschdidaktik selbstverständlich auch um die Vermittlung von Literatur und Sprache geht, ist das keineswegs ihre Hauptaufgabe, denn eine Vermittlungswissenschaft kann beispielsweise die Frage nach der Auswahl dessen, was von Seiten der Schule vermittelt werden soll, nicht beantworten. Es geht hierbei nämlich nicht um die Suche danach, welche Gegenstände in besonderem Maße geeignet sind, bestimmte Lernprozesse gut zu unterstützen, vielmehr geht es immer auch um Normen.⁶⁵

⁵⁸ Pfeiffer 2003, S. 271.

⁵⁹ Ebd, S. 271.

⁶⁰ Ebd, S. 271.

⁶¹ Ebd, S. 271.

⁶² Vgl. ebd, S. 272.

⁶³ Vgl. z. B. Leubner, Martin/Anja Saupe/Mathias Richter: Literaturdidaktik. (Studienbuch Literaturwissenschaft). Berlin 2012.

⁶⁴ Vgl. z. B. Rupp, Gerhard: Literatur und kulturelles Handeln. Fachdidaktik als Vermittlungswissenschaft. In: Welbers, Ulrich (Hg.): Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung. Düsseldorf 2003, S. 90-103.

⁶⁵ Vgl. Kämper-van den Boogart, Michael: Fachdidaktik und Wissenschaft. In: Kämper-van den Boogart, Michael (Hg): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2008, S. 86-103.

In seinem Aufsatz *Elemente eines Denkstils für didaktische Entscheidungen* hat Jakob Ossner den Versuch unternommen „Deutschdidaktik als Handlungswissenschaft“ zu kontrurieren.⁶⁶ Doch diese Verortung kann nicht vollkommen überzeugen und die Aufgaben der Deutschdidaktik sind auch keinesfalls darauf beschränkt, Studentinnen und Studenten zu kompetenten Lehrerinnen und Lehrern zu machen, die – wie Ossner in seiner *Sprachdidaktik Deutsch* formuliert – empirisch und evidenzbasiert rationale Entscheidungen für angemessenes, richtiges und ethisch vertretbares Handeln treffen sollen.⁶⁷

Neben dem Selbstverständnis der Deutschdidaktik ist auch ihre Methodologie recht heterogen. „Mehr oder minder friedlich koexistieren qualitativ und quantitativ beschreibende, experimentell angelegte, hermeneutische und praxeologische Verfahren.“⁶⁸ Aus diesem Grund wurde vorgeschlagen, die Fachdidaktik Deutsch mit all ihren Teildisziplinen als eingreifende Kulturwissenschaft zu denken. Doch auch die Kulturwissenschaften folgen keinem einheitlichen Paradigma, weder im Hinblick auf ihre Gegenstände noch im Hinblick auf ihre Methodologie und bereits über den Begriff der Kultur können lange Debatten geführt werden.⁶⁹

Festhalten lässt sich aber sicherlich, dass die Fachdidaktik Deutsch in die Gesellschaft hineinwirkt, indem sie Lehr-Lernprozesse als kulturelle Handlungen kritisch reflektiert und kommentiert, wobei mit *kritisch* nicht nur, aber auch gesellschaftskritisch gemeint ist. Ihre Untersuchungen sollen nachhaltig und fördernd dem Wohl der Lernenden, aber durchaus auch dem der Lehrenden dienen.

6. Angewandte Germanistik – Resümee und Ausblick

Im Unterschied zur reinen, nur dem Gewinn neuer Erkenntnisse verpflichteten Wissenschaft oder Grundlagenforschung können als angewandte Wissenschaften alle wissenschaftlichen Aktivitäten gesehen werden, die entweder durch praktische Zwecke ausgelöst werden oder sich um Umsetzung und Auswertung vorgegebener theoretischer Erkenntnisse bemühen. Eine strenge institutionelle und sachliche Trennung ist allerdings kaum durchführbar, da die so genannten *reinen* und die *angewandten* Wissenschaften wechselseitig aufeinander bezogen sind und sich gegenseitig fördern. Aus diesem Grund dient diese zum Teil unterschiedlich bezeichnete Unterscheidung primär zur Kennzeichnung des jeweiligen Arbeitsschwerpunkts in den durch fortschreitende Spezialisierung und Arbeitsteilung geprägten Wissenschaftsbereichen.

⁶⁶ Ossner, Jakob: Elemente eines Denkstils für didaktische Entscheidungen. In: Rosebrock, Cornelia/Martin Fix (Hgg.): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Eine Einführung für Studierende. Baltmannsweiler 2001, S. 24.

⁶⁷ Vgl. Ossner, Jakob: Sprachdidaktik Deutsch. Paderborn 2006, S. 14.

⁶⁸ Kepser, Matthis: Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Heft 34/2013, S. 53.

⁶⁹ Vgl. hierzu: Ort, Claus-Michael: Kulturbegriffe und Kulturtheorie. In: Nünning, Ansgar/Vera Nünning (Hgg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart 2003, 19–39.

Angewandte Germanistik ist ein transdisziplinäres Fach und im weiteren Sinn eine Bezeichnung für interdisziplinäre Arbeitsgebiete, in denen die Germanistik mit anderen Wissenschaften kooperiert. Im Einladungstext zu unserer Tagung heißt es, dass „die Angewandte Germanistik gleichfalls die Produktions-, Verarbeitungs- und Vermittlungsbedingungen der schriftlichen und mündlichen Kommunikation und das Zusammenwirken von Literatur, Medien und Politik“ untersucht.

Seit längerem etabliert ist vor allem die *Angewandte Linguistik*, die sich von der Allgemeinen Linguistik und den Linguistiken einzelner Sprachen durch ihre explizite Orientierung auf alltägliche, lebenspraktisch relevante Probleme mit Sprache und Kommunikation unterscheidet. Besonders in ihren Anfängen in den 1960er Jahren wurde die Angewandte Linguistik häufig auf Sprachdidaktik reduziert „und im Gegensatz zur Theoretischen Linguistik gesehen, die sich primär mit den formalen Eigenschaften von Sprache als einem mehr oder weniger autonomen Zeichensystem beschäftigt“.⁷⁰

Die Angewandte Linguistik ist heute eine der großen Arbeitsrichtungen innerhalb der Linguistik. Sie beschäftigt sich mit dem sprachlich-kommunikativen Handeln in allen Bereichen der gesellschaftlichen Praxis unter dem Aspekt der Anwendung ihrer Ergebnisse in der Praxis. Das Aufgabengebiet der Angewandten Linguistik wird je nach Forschungstradition unterschiedlich gefasst. Im angelsächsischen Raum wird *Applied Linguistics* oft auf Sprachunterricht und Übersetzen eingegrenzt, wohingegen die *Angewandte Linguistik* im deutschsprachigen Raum ein breites Spektrum von der Vermittlung mutter- und fremdsprachlicher Sprech-, Schreib- und Lesefähigkeiten über die klinische Behandlung von Sprachstörungen bis zur Untersuchung kultureller und technischer Kommunikationsprobleme umfasst.⁷¹

Beim Erwerb des Lesens und Schreibens, beim Textverstehen, bei mündlicher Kommunikation und adäquater Gesprächsführung besteht ein enger Zusammenhang zwischen Lern- und Lehrprozessen, was einen direkten Bezug der Angewandten Linguistik zur Didaktik impliziert. Dabei ist die Angewandte Linguistik auf die Kooperation mit der Praxis und mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen angewiesen.

Der Begriff *Angewandte Linguistik* wird daher oft als Oberbegriff für alle interdisziplinären Wissenschaften mit Linguistikanteil verwendet. Dabei entstehen die sogenannten *Bindestrich-Linguistiken* wie die Psycho-, Sozio- und Pragmalinguistik, bei denen die Sprachverwendung unter einem bestimmten Gesichtspunkt (interdisziplinär) im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses liegt.

Heute sind *Angewandte Germanistik* und besonders *Angewandte Linguistik* vielfältig präsent, mit unzähligen Themen und Schwerpunkten, vielfältigen interdisziplinären Anwendungen und einer kaum noch zu überschauenden Zahl von Bindestrich-Linguistiken. Angewandte Germanistik, sowohl Linguistik als auch Literaturwissenschaft, kann an

⁷⁰ Bußmann, Hadumod (Hg.): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart 3²⁰⁰², S. 81.

⁷¹ Vgl. hierzu u. a.: Spillner, Bernd (Hg.): Perspektiven der angewandten Linguistik. 2 Bde. Tübingen 1987. (=Forum angewandte Linguistik 12 u. 13); Hufeisen, Britta/Gerhard Neuner: Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. München 1999; Gruber, Helmut/Florian Menz (Hgg.): Interdisziplinarität in der angewandten Sprachwissenschaft. Frankfurt/M. 2003; Knapp, Karlfried et al. (Hgg.): Angewandte Linguistik (mit CD-ROM). Tübingen 3²⁰¹¹; Göpferich, Susanne: GAL: The German Association for Applied Linguistics. In: European Journal of Applied Linguistics 2.1/2014, S. 145–157.

zahlreichen Universitäten studiert werden, u. a. in Berlin, Chemnitz, Göttingen, Dresden, Gießen, Innsbruck, Klagenfurt, Münster, Rostock, Siegen und Würzburg.

Schließen möchte ich mit einem Zitat von Peter von Polenz aus seinem vor fast 50 Jahren in dem bereits erwähnten Band *Ansichten einer künftigen Germanistik* erschienenen visionären Aufsatz *Gibt es eine germanistische Linguistik?* Dort heißt es: „Germanistische Linguistik kann nicht viel mehr sein als eine angewandte Linguistik. Aber es muß sie geben um der Reform des Deutschunterrichts willen, und es wird sie geben – auch dort, wo heute noch keine Ansätze dazu vorhanden sind.“⁷²

Literaturverzeichnis

- Abott, Andrew: *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor.* Chicago 1988.
- Abott, Andrew: *Methods of Discovery: Heuristics for the Social Sciences.* New York 2004.
- Allkemper, Alo/Norbert O. Eke: *Literaturwissenschaft. Eine Einführung in die Literaturwissenschaft.* München 2016.
- Ammon, Ulrich: *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt.* Berlin 2015.
- Auswärtiges Amt (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015.* Berlin 2016.
- Bausch, Karl-Richard/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht..* 5. Aufl. Tübingen 2007; 6., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl. Tübingen 2016.
- Bronsema, Gerhard: *Lehrerausbildung im Wandel. Das Beispiel des Deutschlehrerstudiums.* Ballmannsweiler 1979.
- Bußmann, Hadumod (Hg.): *Lexikon der Sprachwissenschaft.* Stuttgart 2002.
- Göpferich, Susanne: GAL: The German Association for Applied Linguistics. In: *European Journal of Applied Linguistics* 2.1/2014, S. 145–157.
- Gruber, Helmut/Florian Menz (Hgg.): *Interdisziplinarität in der angewandten Sprachwissenschaft.* Frankfurt/M. 2003.
- Helbig, Gerhard/Joachim Buscha: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht.* 1. Aufl. Leipzig 1972; 19. Aufl. Leipzig u. a. 1999; Neubearbeitung 2001.
- Hufeisen, Britta/Gerhard Neuner: *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht.* München 1999.
- Jannidis, Fotis/Hubertus Kohle/Malte Rehbein (Hgg.): *Digital Humanities. Eine Einführung.* Stuttgart 2017.
- Jessing, Benedikt/Ralph Köhnen: *Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft. Mit Online-Material.* Stuttgart 2018.

⁷² Polenz, Peter von: *Gibt es eine germanistische Linguistik?* In: Kolbe, Jürgen (Hg.): *Ansichten einer künftigen Germanistik.* München 1969, S. 163.

- Kämper-van den Boogart, Michael: Fachdidaktik und Wissenschaft. In: Kämper-van den Boogart, Michael (Hg): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2008, S. 86–103.
- Kemper, Hans-Georg: Angewandte Germanistik. Materialien zu einer kasuistischen Didaktik. 1974 München.
- Kepser, Matthis: Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Heft 34/2013, S. 52–68.
- Knapp, Karlfried et al. (Hgg.): Angewandte Linguistik (mit CD-ROM). Tübingen 2011.
- Kolbe, Jürgen (Hg.): Ansichten einer künftigen Germanistik. München 1969; 2. Aufl. Frankfurt/M. 1973.
- Leubner, Martin/Anja Saupe/Mathias Richter: Literaturdidaktik. (Studienbuch Literaturwissenschaft). Berlin 2012.
- Magris, Claudio: Der habsburgische Mythos in der modernen österreichischen Literatur. (Übers. Madeleine von Pásztor). Salzburg 1966; nach der ital. Neuauflage bearbeitet. Wien 2000.
- Magris, Claudio: Donau. Biographie eines Flusses. (Übersetzt von Heinz-Georg Held). München 1988.
- Magris, Claudio: Das Alphabet der Welt: Von Büchern und Menschen. (Übersetzung von Ragni Maria Gschwend). München 2011.
- Matt, Peter von: Die Intrige. Theorie und Praxis der Hinterlist. München 2006.
- Matt, Peter von: Verkommene Söhne, mißratene Töchter. Familiendesaster in der Literatur. Neuauflage: München 2014.
- Matt, Peter von: Sieben Küsse. Glück und Unglück in der Literatur. München 2017.
- Matt, Peter von: Don Quijote reitet über alle Grenzen. Europa als Raum der Inspiration. Mit einem Vorwort von Roger de Weck. Basel 2017.
- Neuhaus, Stefan: Grundriss der Neueren deutschsprachigen Literaturgeschichte. Tübingen 2017.
- Ort, Claus-Michael: Kulturbegriffe und Kulturtheorie. In: Nünning, Ansgar/Vera Nünning (Hgg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart 2003, 19–39.
- Ossner, Jakob: Elemente eines Denkstils für didaktische Entscheidungen. In: Rosebrock, Cornelia/Martin Fix (Hgg.): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Baltmannsweiler 2001, S. 17–32.
- Ossner, Jakob: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende. Paderborn 2006.
- Pfeiffer, Waldemar: Von der linguistisch bezogenen Fremdsprachendidaktik zur interkulturellen Fremdsprachenpädagogik Ein Essay. In: Linguistik online, Bd. 13, Nr. 1 (2003), S. 265–272.
- Pinkerneil, Dietrich (Hg.): Alternativen. Berufsaussichten des Geisteswissenschaftlers außerhalb der Schule. Kronberg/Ts. 1973.
- Polenz, Peter von: Gibt es eine germanistische Linguistik? In: Kolbe, Jürgen (Hg.): Ansichten einer künftigen Germanistik. München 1969, S. 149–168.

- Rieger, Burghard: Von den Ansichten einer künftigen Germanistik zu den Germanisten ohne Zukunft? Über alternative Tätigkeitsfelder für Philologen in einer veränderten kommunikativen Infrastruktur unserer Gesellschaft. In: Deutschunterricht 4/1983, S. 59–75.
- Rothkegel, Annely: Der linguistic turn und die Rolle der Linguistik im interdisziplinären Diskurs. In: Cölßen, Hermann/Patrick Voßkamp (Hgg.): Unterwegs mit Sprache. Beiträge zur gesellschaftlichen Relevanz der Linguistik. Duisburg 2013, S. 13–30.
- Schmidt-Dengler, Wendelin: Bruchlinien: Vorlesungen zur österreichischen Literatur 1945 bis 1990. St. Pölten ³2012.
- Schmidt-Dengler, Wendelin: Bruchlinien II. Vorlesungen zur österreichischen Literatur 1990 bis 2008. (Hg. von Johann Sonnleitner). St. Pölten 2012.
- Schmidt-Dengler, Wendelin: Hamlet oder Happel. Eine Passion. Wien 2012.
- Schmidt-Dengler, Wendelin: Das Unsagbare bleibt auch ungesagt: Über Ilse Aichinger, Umberto Eco, Herta Müller u.a. Preisreden und Würdigungen. (Hg. von Helmut Neundlinger). Wien 2014.
- Spillner, Bernd (Hg.): Perspektiven der angewandten Linguistik. 2 Bde. Tübingen 1987. (=Forum angewandte Linguistik 12 u. 13).

Internetquellen

- Doerry, Martin: Germanistik-Studium. Wer war Goethe? Keine Ahnung, irgendso'n Toter. In: Der Spiegel, Ausgabe 6/2017, <http://www.spiegel.de/spiegel/germanistik-studium-wo-die-chancen-fuer-germanistik-studenten-liegen-a-1133069.html> (Stand: 30.11.2017).
- Drügh, Heinz/Susanne Komfort-Hein/Albrecht Koschorke: Krise der Germanistik? Wir Todgeweihten grüßen euch! Zu viel Geschwurbel, zu wenig Präsenz im öffentlichen Diskurs: Der „Spiegel“ ruft die Krise der Germanistik aus. Und schiebt uns dreien die Schuld zu. Hier bekennen wir, was wir tun. Ein Gastbeitrag. In: FAZ, 09.02.2017, <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/krise-der-germanistik-antwort-von-heinz-druegh-susanne-komfort-hein-und-albrecht-koschorke-14868192.html> (Stand: 30.11.2017).
- Informationsportal der Russlanddeutschen: <http://www.rusdeutsch.eu/> (Stand: 30.11.2017).
- Kastberger, Klaus: Germanistik: Schluss mit dem Totentanz-Geraune. In: ZEIT-Online, 13. Februar 2017, <http://www.zeit.de/kultur/literatur/2017-02/germanistik-literatur-deutsche-sprache-krise> (Stand: 30.11.2017).
- Martus, Steffen: Germanistik in der Krise? Der eierlegende Wollmilchgermanist wird dringend gesucht. In: FAZ, 08.02.2017, <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/-forschung-und-lehre/germanistik-in-der-krise-der-eierlegende-wollmilchgermanist-wird-dringend-gesucht-14865806.html> (Stand: 30.11.2017).
- Ruiz, Rebecca: Most Popular Foreign Languages. In: Forbes, 22.02.2008, https://www-forbes.com/2008/02/22/popular-foreign-languages-tech-language_spo8-cx_rr_0222foreign.html#193faf847bco (Stand: 30.11.2017).
- Wiarda, Jan-Martin: Jedem Trend auf der Spur. In: ZEIT-Online, 6. Mai 2010, 19/2010, <http://www.zeit.de/2010/19/C-Germanistik> (Stand: 30.11.2017).

