

JAHRBUCH
DER UNGARISCHEN GERMANISTIK

2022

JAHRBUCH
DER UNGARISCHEN GERMANISTIK

2022

Herausgegeben von
Kálmán Kovács

Gesellschaft ungarischer Germanisten
Budapest
2023

JAHRBUCH DER UNGARISCHEN GERMANISTIK 2022

Herausgeber
Kálmán Kovács

Leitender Redakteur
Máté Tóth

Technische Redaktion
Marianna Feketéné Balogh

Sprachwissenschaft
Roberta Rada
Petra Szatmári

Literaturwissenschaft
Zsuzsa Bognár
Karl Katschthaler
Csilla Mihály
Benedikt Roland

Deutsch als Fremdsprache
Gabriella Perge

Wissenschaftlicher Beirat

Sabine Dengersch (Wien)	Rolf Koepfel (Heidelberg)
Peter Ernst (Wien)	András Masát (Budapest)
Csaba Földes (Erfurt)	Paul Rössler (Regensburg)
Andrea Geier (Trier)	Klaus Schenk (Dortmund)
Elke Hentschel (Bern)	Artur Tworek (Wrocław)
Elisabeth Knipf-Komlósi (Budapest)	

Anschrift der Redaktion

Redaktion des Jahrbuchs der ungarischen Germanistik
z. Hd. v. Máté Tóth
Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Germanisztikai Intézet
H-4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Herausgegeben von der
Gesellschaft ungarischer Germanisten
1088 Budapest, Rákóczi út 5.

Alle Rechte vorbehalten
Kein Teil darf ohne Zustimmung reproduziert
oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.
© Redaktion und die einzelnen Verfasser

Budapest 2023

ISSN 2677-1195 (ONLINE)
ISSN-L 2677-1195
<http://jug.hu>

INHALT

Literaturwissenschaft	6
Éva Kocziszky (Budapest): Von Melusine zu Manyana: Zur Beziehung von Mann und Frau in der Dichtung von Yvan Goll.....	7
Erika Hammer (Pécs): Exil, Transkulturalität, Mehrsprachigkeit und Konstruktionsmodelle von Identität in der <i>Analphabetin. Eine autobiographische Erzählung</i> von Agota Kristof und in <i>Mein Alphabet</i> von Ilma Rakusa.....	18
Sprachwissenschaft	32
György Scheibl (Szeged): Sexusmarkierung im Deutschen. Eine typologische Analyse	33
DaF	53
Ilona Feld-Knapp (Budapest)/Gabriella Perge (Budapest): Lehrersprache und unterrichtliche Kommunikation im DaF-Unterricht. Eine Studie zur fachspezifischen sprachlichen Bildung von DaF-Lehramtsstudierenden an der Eötvös Loránd Universität	54
Tünde Sárvári (Szeged): Kreative Förderung der lexikogrammatischen Kompetenz im DaF-Unterricht	73
Rezensionen	94
Franz Blei: Das trojanische Pferd. Romanfragment. Hg. von Helga Mitterbauer in Kooperation mit dem Deutschen Exilarchiv 1933–1945 der Deutschen Nationalbibliothek. Mit einem Beitrag von Sylvia Asmus. Berlin: Frank & Timme, 2023 (= Forum: Österreich, Bd. 17) (Magdolna Orosz, Budapest).	95
Piroska Kocsány/Zsófia Haase: Text und Grammatik. Wien: Praesens Verlag, 2021 (Erzsébet Knipf-Komlósi, Budapest)	99
Eva Neuland: Soziolinguistik der deutschen Sprache. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2023 (= utb 4455) (Zsófia Haase, Debrecen)	102
Lehel Sata: ‚Flüchtige Architekturen‘. Avantgarde-Rezeption und experimentelle Multimedialität bei Brigitta Falkner. Wien: Klever, 2022 (Benedikt Roland, Pécs)....	109
Jahresberichte der Institute und Doktorandenprogramme	112
Eötvös-Loránd-Universität Budapest (ELTE)	113
Károli Gáspár Universität der Reformierten Kirche in Ungarn Budapest (KRE)	125

Eszterházy Károly Katholische Universität Eger (EKKE)	129
Péter Pázmány Katholische Universität Piliscsaba (PPKE)	130
Pannonische Universität Veszprém (PE)	131
Universität Debrecen (DE).....	132
Universität Pécs (PTE)	137
Universität Szeged (SZTE)	139
Jahresbibliographie	146
Autoren	168

Literaturwissenschaft

Von Melusine zu Manyana: Zur Beziehung von Mann und Frau in der Dichtung von Yvan Goll

Éva Kocziszký (Budapest)

Die Liebestragödie: Die Melusine

Im Schatten des „Methusalem, oder der ewige Bürger“, gemeinhin bekannt als das erste absurde Drama (1924), war den folgenden dramatischen Werken von Yvan Goll kein weiterer Erfolg beschieden. Anfang der 20er Jahre schrieb Goll fünf Theaterstücke, von denen heute keines mehr gespielt wird. Gerade die „Melusine“ birgt jedoch das Potenzial in sich, dass sie noch heute auf den Bühnen Platz finden könnte. Die französische Fassung der grotesken Tragödie entstand wahrscheinlich um 1922, ihre deutschsprachige Fassung jedoch erst am Anfang der 30er Jahre. ‚Kunst sei Liebe‘, schrieb Goll in seinem ersten Appell an die Kunst¹ nach seiner Rückkehr aus der schweizer Emigration nach Frankreich, und zwei Jahre später sprach er schließlich von einem Rückzug in eine intime Privatsphäre von Ich und Du: „Zudem bin ich von heute ab Franzose – oh nur so, meine Seele ist so deutsch, daß kein Paris sie wird ändern können. [...] Vor ganz Europa spucke ich aus. Ein Ich und Du – da hört es auf.“²

Dieser Rückzug in die Privatsphäre um die Zeit der Eheschließung mit Claire Goll zeigt sich auch im dramatischen Werk Golls. Seine „Melusine“ lässt sich als eine Tragödie der Liebe lesen: Sie ist zum Scheitern prädestiniert, und nicht nur wegen des sozialen Umfelds – eine Parallele zu Shakespeare’s „Romeo und Julia“ –, sondern auch aufgrund ihrer innewohnenden Dynamik, in der sich die Fremdheit zwischen Mann und Frau als unüberwindbar und in ihrem Widerstreben als zerstörerisch herausstellt.

Den Stoff entnahm Goll den mittelalterlichen Legenden über Wassernixen, zu denen auch die Melusine gehört und deren Geschichte sowohl in der deutschen als auch in der französischen Literatur vielfach bearbeitet wurde. Im Text des Dramas wird außerdem Hans Christian Andersens Märchen „Die kleine Seejungfrau“ ausdrücklich erwähnt.³ Trotz der anhaltenden Traditionslinie des Stoffes überrascht es jedoch, dass Goll sich in dieser immer noch stark avantgardistisch geprägten Phase seines Schaffens dieser Fabel zuwendet. Ich vermute, dass ihn die Lektüre von Kierkegaards „Furcht und Zittern“ anregte. Die Schrift des dänischen Philosophen hat auf Goll eine elementare Wirkung ausgeübt, davon zeugen die um diese Zeit verfassten Gedichte, wie das unten zu besprechende Gedicht „Abraham und Isaak“. Die Sujets sind dabei sehr unterschiedlich: Die dänische Legende über das unschuldige Mädchen Agnete, die von einem Wassernix verführt wird, zeigt kaum Ähnlichkeiten mit der Fabel der Melusine. Die

¹ Die Aktion, 17. November 1917.

² Yvan Golls Brief an Walter Rheiner, 31. Oktober 1919. Handschrift, Marbach, Literaturarchiv.

³ Eine ausführliche Analyse des Melusinen-Stoffes sowie seiner Übernahme durch Yvan Goll wurde von Anke Bennholdt-Thomsen und Alfredo Guzzoni präsentiert. Ihre Interpretation basiert auf der sorgfältigen Untersuchung der Manuskripte und enthält auch zahlreiche Hinweise auf die nicht besonders gravierenden Unterschiede zwischen der französischen und der deutschen Fassung (Bennholdt-Thomsen/Guzzoni 2014).

Fragen jedoch, die Kierkegaard und Goll an die Legende stellen, ähneln sich dagegen. Kierkegaards Interesse richtete sich auf die Dämonie der erotischen Verführung und auf die Frage, was passiert, wenn sie auf die reine Unschuld eines Mädchens trifft, ob sie die Liebe von ihrer Dämonie zu erlösen vermag. Golls Melusine ist ebenfalls eine „Unschuldige“, eine Wasserjungfrau, der sogar die Liebe verboten ist. Ihr fremdartiges Wesen, symbolisiert durch den Fischschwanz, übt aber eine derart unwiderstehliche, verführerische Macht auf das männliche Wesen aus, dass alle Männer, sogar die engstirnigen Spießbürger Philister, die nichts von ihrem wahren Wesen verstehen, ihr unterliegen. Im Gegensatz zu Kierkegaard entwickelt Goll aus dieser Dämonie der erotischen Faszination eine groteske Tragödie, in der die Liebe zwischen Mann und Frau ebenso scheitert wie die Liebe zur Natur.

Die Titelheldin wohnt zwangsverheiratet mit einem Immobilienmakler in einer Stadt. Praktisch aber lebt sie nicht *mit* ihm, sondern in der Natur des Parks in der Nähe ihres Wohnhauses. Der Park fällt nun gierigen Bauspekulanten zum Opfer, zu denen auch Melusines Ehemann, Oleander, gehört. Der Kauf des Grundstücks gelingt aber nicht ihm, sondern einem Grafen, der aus der mittelalterlichen adeligen Familie der Lusignans stammt. Der Name des Grafen stellt wiederum eine Verbindung mit der mittelalterlichen Sage her und ermöglicht den Übertritt aus der scheinbar realen Handlung ins Surreale. Der Graf will auf dem erworbenen Grundstück einen Palast errichten. Es kommt zu der absurden Situation, dass Melusine ihre paradiesische Naturwelt nur retten kann, wenn sie sich in den Grafen nicht verliebt. Sie begegnen sich zum ersten Mal bei der Einweihung des Schlosses, zu der Oleander mit seiner Frau eingeladen wird. Der Graf lebt alleine, besitzt einen Hang zu Märchen und sehnt sich nach der Gefahr einer wahren Liebesleidenschaft. Der Dialog zwischen Melusine und dem Grafen ruft jedoch keinesfalls romantische Topoi auf, er ist viel eher surreal, ein groteskes (Wechsel-)Spiel mit Identitäten und beißender Ironie:

Melusine: Haben Sie wohl verstanden, daß ich Frau Oleander bin?

Graf: Ich erkenne Sie unter jeder Verkleidung wieder.

Melusine erschrocken: Also finden auch Sie, daß ich wie zu einer Maskerade gekleidet bin? Mein Mann hat mich sehr getadelt. Er hat mir eine seiner Szenen gemacht. Er hat gesagt: „Du kompromittierst mich. Was wird der Herr Graf von uns denken?“ Er hatte also recht. *Sie weint.*

Graf: Aber nein, aber nein! Weinen Sie nicht. Ganz im Gegenteil. Ich meinte, daß Sie im Leben als kleine Bürgerin, als die Gattin des ehrenhaften Herrn Oleander verkleidet sind, aber daß das einzig Echte an Ihnen der Fischschwanz ist.

Melusine weint weiter: Jetzt machen Sie sich über mich lustig.

Graf lacht: Nicht im geringsten.

Melusine: Aber das ist die neueste Pariser Mode. Ein Modell von Heim.

Graf: Das will ich gern glauben. Heim ist ein raffinierter Mann. Er inspiriert sich, wo er kann, bei den Merveilleusen, bei den Edeldamen des Mittelalters ... jetzt hat er die Nymphen entdeckt. Aber Sie ... Sie sind reine Antike. (Goll 1960: 117 f.)

In Melusine entbrennt trotz Verbots eine leidenschaftliche Liebe zum Grafen. Eine Liebe zwischen einem namenlosen Grafen und einer „dreitausendsiebzehn“ Jahre alten Wassernixe vermag nur tragisch zu enden. Die wunderhafte Natur von Wasser, Wald und Grün, von der sie schwärmt, geht mit ihr bzw. mit ihnen zugrunde. Die Tragödie, die den Konflikt zwischen der Natur und der von Investitionsinteressen gesteuerten neokapitalistischen Welt austrägt, wurde

lange als „romantisch“ und als eine Abkehr von der Avantgarde abgetan. Man schenkte nur den Tönen der Wehmut Aufmerksamkeit und nahm die „Peitsche“ und die „böse Ironie“ des Stücks kaum wahr. In der heutigen Zeit der Klimakrise könnte Golls „Melusine“ mit neuen Augen gelesen werden, und natürlich nicht nur in ihrem Sujet, sondern auch als Text. Die komisch-grotesken Wiederholungen in den Dialogen (einiges wird sogar dreimal wiederholt, sodass der Eindruck eines Leierkastens entsteht), das Wundersame und Märchenhafte, das im Surrealen aufgeht, setzt den avantgardistisch geprägten, aber individuellen Weg Golls fort. Zugleich offenbart sich in der Sprachwelt der *dramatis personae* ein Bruch: Melusine selbst oder die Pythia sprechen die Sprache hoher Dichtung, die in einem pointierten Widerspruch mit dem faden, abstrakt alltäglichen Sprechen der bürgerlichen Figuren (Oleander, Melusines Mutter etc.) steht und von diesen überhaupt nicht verstanden wird.

Die Melusinengestalt des Dramas hat zwar einige Gemeinsamkeiten mit Ingeborg Bachmanns Undine aus ihrem Prosatext „Undine geht“, kann jedoch nicht als ihre Vorgängerin betrachtet werden. Gemeinsam sind beiden Werken die Darstellung einer unüberbrückbaren Kluft zwischen der Welt des Mannes und der Frau sowie die Revolte der Frau gegen die Männerwelt, gegen das geistlose bürgerliche Leben. Damit endet jedoch die Ähnlichkeit zwischen den beiden Wasserfrauen. Melusines Verständnis von der Weiblichkeit als Jungfräulichkeit lässt sich nicht als emanzipatorisches Bewusstsein auffassen wie bei Bachmann, obwohl sie genauso an der bürgerlichen Lebensweise leidet und aus ihr flieht. Die Frau steht in diesem Drama für das Bewahren einer Naturnähe inmitten der unmenschlich gewordenen, entfremdeten großstädtischen Zivilisation, und ihre mythische Stilisierung metaphorisiert die Unschuld der Einbildungskraft und somit die genuin dichterische Sicht auf die Wirklichkeit, die mitsamt dem Park zur Zerstörung verurteilt ist. Im Gegensatz zu Bachmanns Undine, die in ihrem bürgerlichen Gefängnis die Männerwelt zu hassen beginnt, vermag Melusine nicht, auf die Liebe zu verzichten. Sie versucht in ihrer vollkommenen Hingabe zum geliebten Mann eine hoffnungslose Revolte. Im Gespräch mit ihrer Muhme, Pythia, fragt Melusine: „Kann ich glücklich sein, wenn ich nicht Liebe?“ Sie antwortet: „Die armen Menschen, ja berauscht sie (die Liebe) mit Illusionen. Uns aber bringt sie Unheil.“ (Goll 1960: 102) Die Liebe zum Grafen reißt Melusine mit sich, und in ihrem Liebesduett wird das Wechselspiel der „Antirose“ mit ihren ekstatischen und zugleich ahnungsvoll melancholischen Stimmen vorweggenommen:

Melusine: Ich habe so sehr auf dich gewartet, und du kamst

Hundertmal, ohne zu mir zu kommen.

Jedes Blatt, das zur Erde fiel, warst Du.

Jeder Zug, der vorbeifuhr, warst du.

Graf: [...] in Dir sind alle Frauen der Welt vereint,

die nördlichen Vormittage,

die Mitternächte des Südens,

die treulos Keuschen und die verzweifelten Bürgerinnen,

die, die mich wie Feuer verzehrten,

und die, die wie Wasser hingegen mich durchdrangen. (Goll 1960: 122)

Dieses Begehren, der allumfassende Einzige für den Anderen zu sein, bietet jedoch keine Perspektive für das Leben, sondern nur ein gemeinsames Sterben, das auf die Vereinigung folgt.

Die Liebe vermag weder die Natur, die Pflanzen und Tiere noch den Menschen, dessen Herz mit dem Verlust seiner Naturgebundenheit zunehmend erkaltet, zu retten.

Die Liebesgedichte

Vielleicht ist selbst der Mord ein gütig Schicksal
Denn die Skorpionin frißt ihren Skorpion aus Liebe
Und Lilien haben Jungfrauen getötet. (Goll 1996 Bd. I: 251)

– schrieb Goll in „Astral“ (1924), nachdem er die Dichtung die „Kunst der Liebe“ genannt hatte und sich selbst gerne als ein Genie, das die Liebe erfand, apostrophierte. Ab den 1920er Jahren galt er gemeinhin als Dichter von Liebesgedichten *par excellence*. Richard Exner bezeichnete die Liebesdichtung Golls als „unsterbliche Verse“ mit einem bestürzenden „Maß an Aussagekraft“, andere Kritiker, wie etwa Michel Seuphor, bewunderten ihre sprachliche Meisterschaft, die sich in ihrer Intensität dem „Hohelied“ annähern (Goll 1960: 825 ff.). Man kann auch heute noch jener Feststellung der Kritik zustimmen: Yvan Goll habe mit der „Antirose“ und mit den „Malaiischen Liebesliedern“ die deutschsprachige Liebeslyrik überhaupt erneuert.

Die „Antirose“ ist ein gemeinsamer Lyrikband von Yvan und Claire Goll, dessen Gedichte ursprünglich in Französisch geschrieben und dann wiederum von den beiden ins Deutsche übersetzt wurden. Claire hat Yvan im Frühjahr 1917 in der Schweiz kennengelernt und 1921 geheiratet. Je mehr Yvan Goll an dem politischen und kulturellen Untergang Europas litt, desto mehr glaubte er an die Macht der Liebe zwischen Mann und Frau als einzige metaphysische Kraft, die dem Leben Halt, Dauerhaftes und Sinn geben kann. Wie bereits oben zitiert wurde: „Ein Ich und Du – da hört es auf.“

Die Liebesbeziehung mit Claire fungierte als Vorbild seines dichterischen Programms dialogischer Lyrik, dessen Einzigartigkeit in jener mehrschichtigen Dialogizität besteht, welche für die „Antirose“ charakteristisch ist. So ist dieser Band zweigeteilt – der erste Teil besteht aus den Gedichten Yvans an Claire, der zweite aus den Gedichten Claires an Yvan, die sich mit einer feinen, manchmal in den Stimmungen und in der lyrischen Emotionalität getragenen Resonanz an die Verse Yvans anschließen.⁴ Rüdiger Görner hat den Leser plausibel aufgezeigt, wie nahe diese Dialogizität der Konzeption von „Ich und Du“ von Martin Buber steht: Es gibt kein Ich ohne Du, und im jeweiligen Du spiegelt sich immer etwas aus dem ersten, großen, ewigen Du wider (Görner 2016: 129). Golls dialogische Lyrik wurzelt genauso in dieser hebräischen Tradition, die zum „Hohelied“ zurück verweist, wie auch in der Überlieferung der Platonischen Dialoge. Die Liebe ist für Goll eine „Bühne der Zwei“ (Alain Badiou), die sowohl ihre Stabilität als auch ihre äußerste Verwundbarkeit aus dieser ‚Apriorität‘ gewinnt. Der Blick des Du auf das Ich wird somit ein wahrer Schöpfungsakt, in dem das Ich seine (Wieder)Geburt erlebt: „Wenn du vorübergehst, / Erlebt die dunkelste Straße / Auch einmal eine Morgenröte, / Die ärmsten Heringe der Spezereien / Erglänzen wie Juwelen des Abends, / Die Pferde werden scheu und wollen Dir nach / Und ich bin plötzlich / Der Größte, der Klügste, der Schönste der Männer / Und stoße mit den Schultern den Himmel.“ (Goll 1996 Bd. II: 483)

⁴ Unsere Darstellung hat jedoch nicht die Zielsetzung, die Autorschaft von Claire Goll gleichfalls einzubeziehen. Ich weise hier ergänzend auf die mustergültige Analyse von Rüdiger Görner (2016) hin.

In der Liebe vermögen Ich und Du an der Geburt der Welt dabei zu sein, da allein durch die Liebe der Weg zum Absoluten führt. Die Liebesbeziehung zwischen Ich und Du ist folglich für Goll nicht nur horizontal, sondern auch vertikal, sie braucht eine Poetik, die – mit Carl Einstein zu sprechen (Einstein 1991: 73) – Emotionen aus „versunkenen tellurischen Tiefen“ ans Licht bringt und ein ganzes Universum bildet. Was Carl Einstein in seiner Forderung nach einer vertikalen Dichtung vorschwebte, eine „mantische“ Sprache mit „orphischen“ Tiefen, die Ich und Du als eine universale Ganzheit erscheinen lassen, ließe sich erfüllt in Golls Liebeslyrik nachweisen. Sie entfaltet sich in einem „Wechselgesang“ von Ich und Du (Goll 1968: 383), in ihr „ist die Geliebte nicht Vorwand, die Welt zu preisen“ – wie Richard Exner formulierte –, hier wird alles erst wirklich durch sie. Er gibt ihr den Mond zu trinken und füttert sie mit Sonne, wenn sie hungrig ist. Er wirft ihr Sterne auf den Weg, damit sie nicht fällt und schmückt sie mit einem „Halsband von Lerchenliedern“.

Alle Zyklen der Liebesgedichte („Antirose“, „Neila“, „Love Poems“ etc.) sind sorgfältig komponiert, sie folgen dem Wechsel bzw. dem ekstatischen Rhythmus eines Auf und Ab der Gefühle. Liebe schlägt in die Traurigkeit einer vollkommenen Abhängigkeit und einer Todesmelancholie um, wie in „Auf deiner Augen Hemisphären“: „Auf deiner Augen Hemisphären / Bereise ich die Welt, / Ein trauriger Odysseus“. (Goll 1996 Bd. II: 482) Oder die Liebe mit ihrem Abhängigkeitsgefühl ruft brutale Befreiungsakte hervor, wie etwa die Gewaltphantasien, ausgelöst von Eifersucht und Ressentiment, zu lesen sind.

Die schlafende Frau

Der römische Elegiendichter Properz hat ein oft wiederholtes Muster für die abendländische Liebeslyrik geschaffen: In seiner Elegie I,3 wird geschildert, wie die schlafende Geliebte von ihrem Liebhaber belauscht wird.

Der Anblick der in tiefen Schlaf versunkenen Cynthia erregt die Phantasie des männlichen Gaze: Das Ich will Gewissheit über ihre Träume gewinnen und fällt seinen Wahnvorstellungen und seiner heftigen Eifersucht anheim: Ob ihr „Gesichte im Traum besondere Ängste verschafften“ oder sie „irgendein Schuft zwänge, die Seine zu sein“?⁵

Alles, was ich dem undankbaren Schlaf an Geschenken gab,
all diese Geschenke rollten oft wieder von dem vorgeneigten Busen.
Und so oft, wie du mit einer kleinen Bewegung aufgeseufzt hast,
erstarrte ich und glaubte dem nichtigen Vorzeichen,
dass dir irgendwelche erblickten Dinge ungewohnte Ängste brachten,
oder dass jemand dich gegen deinen Willen zwänge, ihm zu gehören.

Ein Gedicht aus der „Antirose“ wiederholt die Sprechsituation der properzischen Elegie: Das Ich versucht auch in Golls Gedicht in den Schlaf und Traum der beobachteten Geliebten einzudringen:

Sobald du schläfst

⁵ Properz 1,3, Verse 25-30, übers. v. H. Gasse.

Entwickle ich im Mondwasser
 Die dunklen Filme deiner Pupillen,
 Und umgekehrt rollt sich der Tag zurück.
 Da seh ich auf der Nachtleinwand
 In grellen Großaufnahmen
 Die hundert Gesichter
 Deines zu schönen Geliebten.
 Die vielen Formen eurer Küsse.
 Euren schwarz-weißen Verrat,
 Und lebe zornig, was ihn noch träumt....
 Aber werde dich nicht erwürgen:
 Ich will dich sterben seh'n zu jeder Stunde des Tages.⁶

Während aber in der römischen Elegie das Ich, das Cynthias Schlaf auszuspähen versucht und über ihre Untreue phantasiert, von der erwachenden Frau zornig bezichtigt wird, bleibt in Golls Gedicht die beobachtete Frau ohne Stimme. Die Hochspannung von Liebe und Eifersucht gibt hier keinen Raum für eine Konfrontation von Imagination und Wirklichkeit. Das beobachtende Ich bleibt seinen Bildern verfangen, die es, wie mit der modernsten Kinotechnik entwickelt, auf die Leinwand seiner Psyche projiziert: Die „dunkle(n) Filme“ auf den „Pupillen“ der Geliebten werden in „Mondwasser“ entwickelt: Sie gewinnen somit quasi eine materielle „Objektivität“. Die „Filmrolle“, welche die Erinnerungen der Frau an ihren letzten Tag dokumentieren soll, lässt sich dann „auf der Nachtleinwand“, wohin sie wie in einem Kino projiziert wird, „in grellen Großaufnahmen“ sehen. Sie soll bestätigen, was das Ich von vornherein zu wissen glaubt: ihre Untreue. „Die surrealistische Filmwelt eines Luis Buñuel scheint hier vorweggenommen,“ stellte Rüdiger Görner über das Gedicht fest und weist auf den Film „Un Chien Andalou“ (1929) hin.⁷ Das fieberhafte Suchen nach Tatdelikten, wobei das Entwickeln des Films „in Mondwasser“ auch zur Vergrößerung der Bilder führt, erinnert den heutigen Leser sogar an einen weit später entstandenen Film, an Michelangelo Antonionis „Blow up“, dessen Protagonist ebenso unfähig ist, auf den seziierten und vergrößerten Bildern Realität und Imagination auseinanderzuhalten. Das Ich des Gedichts wird aus Enttäuschung und Eifersucht zum Gegner des Du, das ihm nun zum Objekt seiner Gewaltphantasien wird:

Aber werde dich nicht erwürgen:
 Ich will dich sterben seh'n zu jeder Stunde des Tages.

Das Bindewort „aber“ bringt eine überraschende, aus der Rilkeschen Poetik bekannte schroffe Wendung in das imaginäre Rückwärtsspulen des Films: „Aber werde dich nicht erwürgen: / Ich will dich sterben seh'n zu jeder Stunde des Tages“. Das Spielen mit den Gedanken über Rache und Mord befriedigt den Sprecher nicht, es soll unzählige Mal wiederholt werden – entsprechend den „hundert Gesichter[n]“ des schönen Geliebten. Auf dem Film der „Nachtleinwand“

⁶ Vgl. mit leicht geänderten Text Goll 1996 Bd. II: 69.

⁷ Unter den Interpreten dieser einzigartigen Liebespoesie, die die Golls gemeinsam schufen, stellte Rüdiger Görners Interpretation einen wahren Schlüssel zur Lektüre bereit, da er auf die immer wiederkehrenden Metaphern der Gewalt und des Mordes hinwies, die dieses so spektakulär gespielte Liebesdrama mit klaren Untertönen artikuliert (Görner 2016: 139.)

erscheint alles „schwarz-weiß“, als ob das „Kino“ mit der Realität identisch wäre: Nichts hindert das Ich, seinen eigenen Phantasien anheimzufallen.

Während die schlafende Geliebte in der „Antirose“ dem männlichen *gaze* ausgeliefert ist und im Mann Gewaltphantasien weckt, erscheint im letzten Gedichtband „Traumkraut“ eher der wache Mann als potenzielles Opfer der schlafenden Frau. Vom anzuführenden Gedicht „Du Tochter der Tiefe“ sind wiederum unterschiedliche Fassungen überliefert, die als selbstständige Gedichte betrachtet werden können, ich zitiere die Fassung aus der Ausgabe von Claire Goll:

Du Tochter der Tiefe, wie halt ich dich im Glashaus des Mondes
Wie verbind ich dein magisches Aug mit den Wolken des schnellen Vergessens
Wie gewöhn ich dich an die Rundheit der Erde?

Vom Neumond Besessene
Wie bändige ich dein Binnenmeer
Das über die Ufer des Menschlichen wogt?
Wie fang ich die Feuerfische in meinen ungläubigen Netzen?

Und wenn der Vollmond dich schwängert mit Samen des Mohns
Wie kühl ich das Fieber der schlaflosen Berge
Wie blend ich ab die Todesstrahlen deiner Rubine?

Ach nur im abnehmenden Mond
Da magern die Flüsse ab und erlischt
Das Ginster-Irrlicht deiner Augen
Dein rauher Ruf wie der der heiligen Tiere
Ergibt sich meinem jagenden Herzen. (Goll 1960: 474)⁸

Auch in diesem Gedicht geht es, wie im vorherigen, um das Rätsel „Frau“, das zu entziffern ist. Ihre Rätselhaftigkeit wird sofort mit der Anrede thematisiert, indem sie „Tochter der Tiefe“ genannt wird. „Tiefe“ meint hier sowohl das Unergründliche ihres Wesens als auch die Tiefe des Wassers, zu der sie mythologisch gehört. Somit setzt Goll seine durch das Werk sich hinziehende Mythisierung der Frau als einer Wassernixe - „Melusine“ – fort, hier allerdings nur sehr vermittelt durch die metaphorischen Zusammenhänge vom Wesen der Frau, Mond und Wasser.

Die „Tochter der Tiefe“ wird unter der magischen Wirkung des Mondes vorgestellt: Jede Strophe zeigt sie in einer jeweils anderen Phase des Mondes – vom Neumond zum Vollmond. Die Verbindung der Mondphasen mit dem Wesen der Frau bestimmt die erotische Imagination, deren ‚Physiologie‘ somit eine kosmische Dimension gewinnt.

Der Mond-Zyklus der geheimnisvollen „Tochter der Tiefe“ wird zuerst in der Höhe des Himmels bestaunt und mit Verwunderung und Verzweiflung angeredet: „wie halt ich dich im Glashaus des Mondes / Wie verbind ich dein magisches Aug mit den Wolken des schnellen Vergessens / Wie gewöhn ich dich an die Rundheit der Erde?“ Als ob „die Tochter der Tiefe“,

⁸ Vgl. mit der anderen Fassung bei Glauert-Hesse (Goll 1996 Bd. II: 348). Mir ist außerdem vollkommen unverständlich, warum Glauert-Hesse *Traumkraut* in den II. Band („Liebesgedichte 1917–1950“) aufgenommen hat, da dieser posthume Lyrikband überhaupt nur sehr wenige Liebesgedichte enthält.

an die die Fragen gerichtet sind, zugleich eine nicht zu bändigende, von der Erde entfremdete Mondgöttin wäre, eine surreale Nachfahrin der griechischen Selene. Mit dieser paradoxalen Perspektive von Tiefe und Höhe, die miteinander subversiv und wechselseitig verbunden bleiben, ist zugleich der Ton des Liebesgedichts vorgegeben.

Die zweite Strophe richtet sich an die Frau, wenn sie vom „Neumond besessen“ ist und ihre magische Ausstrahlung wächst. Als Gegenpart zum „magischen Aug“ des Mondes im Himmel wird ihre nicht zu bändigende Naturgewalt als ein uferloses „Binnenmeer“ gesehen. Das Ich schaut auf das Du wie es „über die Ufer des Menschlichen“ geht. Sollte die Frau im Bild des vom Neumond zur Überschwemmung Verführten (Stromes) erscheinen, schlüpft das betrachtende Ich in die Rolle des verzweifelten Fischers „mit ungläubigen Netzen“: „Wie fang ich deine Feuerfische in meinen ungläubigen Netzen?“

An die Phase der „besessenen“ Ekstase schließt sich das „Fieber“ des narkotischen Schlafs in der Vollmondnacht an. Das Ich beobachtet die Geliebte, die vom Vollmond mit „Samen des Mohns“ befruchtet wird. Die kosmische Vereinigungsszene versetzt das Ich in ein schlafloses Fieber: „Und wenn der Vollmond dich schwängert mit Samen des Mohns/ Wie kühl ich das Fieber der schlaflosen Berge / Wie blind ich ab die Todesstrahlen deiner Rubine?“ Die Ausstrahlung der schlafenden Frau sammelt sich in ihren „Rubinen“, deren „Todesstrahlen“ der Sprecher aufgrund ihrer existentiellen Gefährlichkeit/ihrer unheilvollen Wirkmächtigkeit „abblenden“ muss. Das Verb stammt wiederum aus der Fachsprache der Fotografie und weist auf das Schließen der Blendenöffnung hin, wodurch die übermäßige Ausstrahlung der „Rubine“ der Frau bis zur Schwärze abgeschwächt werden kann.

Die mineralogische oder sogar alchemistische Metapher, die vielleicht auch anatomische Assoziationen wecken kann, erhöht den Effekt des Fieberhaften, dem sich das Ich wehrlos ausgesetzt fühlt.

Nach drei aus Fragesätzen bestehenden Strophen macht das Ich in der vierten Strophe eine Aussage: Es konstatiert beim „abnehmenden Mond“ das „Magern“ der „Flüsse“ und das Erlöschen des „Ginster-Irrlichts“ der Augen der Geliebten. Es schlüpft in die Rolle eines Jägers – eines Aktaion oder mehr eines Endymion, des glücklichen Liebhabers. Die Geliebte ergibt sich endlich ihrem Jäger in dem Moment, in dem sie nun wie ein „heiliges Tier“ im erotischen Rausch aufschreit, um sich dem Mann zu ergeben: „Dein rauher Ruf wie die der heiligen Tiere / Ergibt sich meinem jagenden Herzen.“

Die Einzigartigkeit der Gollischen Liebeslyrik besteht eben in dieser vollkommenen Einheit von furioser Erotik und troubadourhafter, hymnischer Anbetung des bis auf seine Physiologie ganz realen und zugleich fremdartig geheimnisvoll gebliebenen Du.

Malaiische Liebeslieder

Seit der Veröffentlichung des umfangreichen Briefwechsels zwischen Claire, Yvan Goll und Paula Ludwig kann der Leser auch mehr über den Fluchtversuch Yvans wissen. Er lernte 1931 in Berlin die Dichterin Paula Ludwig kennen, er hegte die Hoffnung, dass sich aus ihr (durch seinen Einfluss) eine „christliche Lasker-Schüler“ entwickelt. Sie waren sich in ihrer politischen Haltung und in ihrer geistigen Ausrichtung sehr nahe. Die acht Jahre, die sie im Schatten des sich herausbildenden Nationalsozialismus miteinander verbracht haben, endeten

nach dem theatralischen Selbstmordversuch Claire Golls im Juli 1938, der als Erpressung funktionierte. Darauf folgte bald die Flucht der Golls aus Frankreich am 29. August 1939.

Die Liebesgedichte, die in den Jahren 1931-34 entstanden und ursprünglich in Deutsch geschrieben wurden, hat Goll zuerst 1935 in französischer Sprache mit dem Titel „Chansons Malaises“ veröffentlicht. Im Band singt die malaiische Frau Manyana über ihre Liebe zu ihrem Geliebten, einem Jäger, Fischer oder Reisfeldbesitzer. Die vom Kult des Exotismus in Malerei und Literatur durchdrungene Pariser Leserschaft hat zuerst angenommen, dass es sich um authentische malaiische Lieder handelt, die nun ins Französische übersetzt wurden. Von den in Briefen an Paula Ludwig geschickten Gedichttexten hat Goll vierzig Lieder auf Französisch neu geschrieben. Die deutschsprachigen Manuskripte sind erst 1961 aufgefunden worden, insgesamt handelt es sich um 110 Gedichte, die am besten in der Münchener Ausgabe von 1967 zu lesen sind.⁹ Da bis zu diesem Zeitpunkt und auch nach den Malaiischen Liedern Yvan die Liebeslyrik grundsätzlich dialogisch auffasste, musste er für diese Lieder eine neue Konzeption finden, die sie trotz eines einzigen lyrischen Ichs nicht monologisch wirken ließen. So entstand die Sprecherrolle der malaiischen Frau Manyana, dessen Name auf Spanisch „Morgen“ bedeutet, und somit konzeptionell auf eine Zukunft, auf einen hoffnungsvollen Morgen gerichtet ist. Diese Sprecherrolle enthält jedoch auch etwas Anstößiges. Der „poetische Transvestitismus, von dem Dietrich Schäfer in seiner Kritik schrieb¹⁰, könnte noch durch Golls Buchgestaltung des französischen Bandes unterstützt werden. Er schrieb an Paula Ludwig, das „Transvestitische“, ja sogar das „Hermaphroditische“ solle diese Liebeslieder kennzeichnen, das mit der Covergraphik hervorgehoben werden solle. Er bat Paula Ludwig, als „Halb Malaie“ angeredet, um eine Zeichnung: „Halb Malaie! Kurzum: ich soll dich bitten, 2 oder 3 Zeichnung schnellstens einzusenden: und zwar: fürs Titelbild einen schmalen, blassen Hermaphroditen, so wie du seit Jahren ihn dir vorstellst. Mehr Mädchen als Man: Manyana. Sehr malaiisch!“¹¹ Neben dem Titelbild hat Yvan Goll versucht, die vollkommene Einheit in der Liebe durch neue Namensbildungen zum Ausdruck zu bringen: Er unterschrieb einige seiner Briefe an Paula mit dem Namenskompositum I-wana oder Iwana.¹²

Das Schlüpfen in die Rolle der exotischen Frau trug sicherlich zur extremen Steigerung der Gefühlsintensität bei. Darüber hinaus wurde durch diesen „Transvestitismus“ auch eine Synthese des männlichen Ichs mit dem weiblichen Du angestrebt, indem der Mann mit der Stimme des geliebten Du spricht, es in sich inkorporiert. Die Eigenart dieser Ich und Du in sich vereinigenden Ich-Figur spiegelt sich in der sich wiederholenden Metaphorik des Verschlingens, Aufzehrens und Vernichtens des Anderen wider, führt jedoch nie zu einer Verschmelzung von beiden in ein anonym gewordenes, sprachloses Wir. In einigen Gedichten wünscht sich die Geliebte vom liebenden Du vollkommen zersetzt zu werden, bis von ihr nur ein Hauch (ein Atem,

⁹ Goll, Iwan (1967): Malaiische Liebeslieder, München. Die Ausgabe von Glauert-Hesse ist zwar weniger übersichtlich und sehr ungünstig typographiert, außerdem beachtet sie die ursprüngliche Komposition des Zyklus nicht, doch soll sie hier trotz ihrer Mängel verwendet werden. Der Grund dafür liegt im Umstand, dass es für die Forschung wichtig ist, welche Texte von Yvan Goll selbst auf Deutsch geschrieben sind, also welches Gedicht als deutsches Original und welches als Übersetzung von Claire Goll zu verstehen ist.

¹⁰ Dietrich Schäfer in seiner Rezension über die „Malaiischen Liebeslieder“, in: Neue Rundschau, Heft 1, 1968, S. 139.

¹¹ Yvan Goll an Paula Ludwig am 23. Oktober 1934, mit Handzeichnung von Goll und mit einer Skizze von P. Ludwig. (Goll/Goll/Ludwig 2013, Bd. I: 386)

¹² Zum Beispiel in den Briefen vom 19. und vom 27. September 1932 (Goll/Goll/Ludwig 2013, Bd. I, 197, 199).

eine Stimme) bleibt: „Erst wenn du alles von mir nahmst: / Die Haut von meinem Fleisch / Das Fleisch von meinen Rippen / Die Welt aus meinen Augen / Die Augen aus meinem Kopf / Wenn ich nur noch der Hauch bin / Mit dem du meinen Namen rufst / Dann weiß ich erst / Wie sehr ich dir gehöre.“ (Goll 1996 Bd. II: 190) Ein exakt datiertes Gedicht, das kurz nach der Kanzlerschaft Hitlers am 22. Februar 1933 geschrieben wurde, zeigt, wie die exotische, emotional aufgeladene Bildlichkeit eine metaphorische Sprache bildet, in der eine sich verfinsternde, drohende Wirklichkeit angedeutet wird. Das Sprechen gelangt somit an ihre Grenze und findet ihren Ausdruck fortan nur noch im Schreien und in Tränen:

Der rote Pfeffer schreit
Seine Lippen können sich nicht mehr schließen

Der blühende Vanillebusch
Ist eine Wolke von Sehnsucht geworden

Viele schwarze Wolken rollen über die Erde

Der Regenbaum
Hat mir seine erste Träne geschenkt

Exotismus paart sich in diesen Liedern nie mit Hedonismus, Liebe wird nie zu einer egoistischen Passion des Ichs. Wenn auch diese Liebeslyrik nicht jene Intensität und Komplexität der Wahrheitserfahrung inne haben wie die Gedichte der „Antirose“, wenn sie nicht so intensiv vom Zerschneiden des Anderen durchdrungen sind, was zur elementaren Erfahrung des Du gehört, sind die Lieder der Manyana vom Wagnis der Leidenschaft durchzogen, das vor keinem Schmerz, keinem Selbstverlust zurückschreckt: „Über meine Äcker bist du geschritten / Sie haben die Fröhlichkeit deiner Füße vernommen / Du hast die Angst meiner Gräser gepflückt / Du hast die Wunden meiner Blumen verschüttet / [...] Da trittst du auf mich.“ (Goll 1996, Bd. II: 187) Yvan Golls dichterische Sprache akzentuiert das Ereignishafte der Liebe, das mit dem Hineintreten in das Leben eines Anderen den beiden eine neue Sprache gibt, die sich gegen das Vergessen, gegen das Verflachen oder Verflüchtigen stemmt. Liebesgedichte zu schreiben, war für Yvan Goll wie der Kampf Jakobs mit dem Engel, den Jakob nicht gehen ließ, bis dieser ihm seinen Namen verriet (1Mo 32, 29):

Aus den Wassern steigt das Vergessen
Die Wahrheit erschauert im Wind.
Sag mir schnell deinen Namen vor Morgenrot. (Goll 1996 Bd. II: 342)

Literatur

Benholdt-Thomsen, Anke/Guzzoni, Alfredo (2014): *Melusine und andere Wasserfrauen in Yvan Golls Schauspiel und der Lyrik des 20. Jahrhunderts*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Einstein, Carl (1991): Das vertikale Zeitalter. In: Einstein, Carl: Prophet der Avantgarde. Berlin: Fannei und Walz, S. 73–74. (Ursprünglich: Manifest. In: Transition, XXI; Den Haag 1932)
- Goll, Yvan (1960): Dichtungen. Lyrik, Prosa, Drama. Hg. von Claire Goll. Nachworte von Helmut Uhling und Richard Exner. Darmstadt: Luchterhand.
- Goll, Iwan (1967): Malaiische Liebeslieder. München: Langewiesche-Brandt.
- Goll, Yvan (1968): Gedichte. Hg. und mit einem Kommentar von René Strasser. Meilen: Magica.
- Goll, Yvan (1996): Die Lyrik. Bde I–IV. Hg. von Barbara Glauert-Hesse. Berlin: Argon.
- Goll, Claire/Goll, Yvan/ Ludwig, Paula (2013): „Nur einmal werde ich Dir untreu bleiben“. Briefwechsel und Aufzeichnungen 1917–1966. 2 Bde. Hg. von Barbara Glauert-Hesse. Göttingen: Wallstein.
- Görner, Rüdiger (2016): Wortspuren ins Offene. Lyrische Selbstbestimmungen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Schäfer, Dietrich (1968): Yvan Goll, Malaische Liebeslieder. In: Neue Rundschau 79(1), S. 139–142.

Exil, Transkulturalität, Mehrsprachigkeit und Konstruktionsmodelle von Identität in der *Analphabetin*. Eine autobiographische Erzählung von Agota Kristof und in *Mein Alphabet* von Ilma Rakusa

Erika Hammer (Universität Pécs)

1. Flucht, Exil, Transkulturalität und Biographie. Einleitung

Flucht und das daran gebundene Gefühl der Heimatlosigkeit bzw. Fragen der Integration sind als feste Bestandteile der literarischen Erinnerung zu betrachten. Die Literatur ist ein zentrales Medium bei der Verhandlung und Repräsentation dieser Fragen. Literatur trägt maßgeblich zur „Konstitution und Zirkulation von Wissen und Versionen einer gemeinsamen Vergangenheit“ bei (Erl 2004: 4). Solche Deutungen von Vergangenheit stellen die hier zur Diskussion stehenden Texte von Agota Kristof und Ilma Rakusa dar.¹ Die Problematisierung von Fremdheit, Heimat, Zugehörigkeit und Außenseitertum sind als zentrale Themen der Texte auszumachen. Wie gezeigt werden soll, werden diese Fragen in den Texten jedoch auf unterschiedliche Art und Weise inszeniert. Diese Ausgestaltung ist nicht allein als eine Verhandlung des Privaten und Öffentlichen zu sehen, sondern deckt auch Dilemmata und die Komplexität der Erinnerungsprozesse auf, inszeniert Kulturbegegnungen und Verhandlung von Identität und Alterität der Ich-Erzählerinnen, die beide Schriftstellerinnen sind. So sind der Erinnerungsprozess und die Re-Konstruktion der Biographie in beiden Fällen eng an das Schreiben gebunden. Für die Texte die *Analphabetin. Eine autobiographische Erzählung* (2004 dt. 2005) von Agota Kristof² und *Mein Alphabet* (2019) von Ilma Rakusa³ ist die Reflexion auf Zugehörigkeit und Fremdsein und Hand in Hand damit auf Sprache bzw. Mehrsprachigkeit konstitutiv. Beide Ich-Figuren blicken als Schriftstellerinnen auf die Welt, was zahlreiche Parallelen erzeugt. Es geht dabei nicht nur darum, dass Sprache das ureigene Medium von Schriftstellerinnen ist, sondern auch um biographische Erfahrungen, die die beiden Autorinnen im Zusammenhang mit Migration bzw. Flucht und Exil, Sprachwechsel, Multilingualität etc. gemacht haben. Beide Autorinnen können unter dem Label ‚exophonen Schreibens‘ charakterisiert werden, da sie nicht in ihrer ersten Sozialisationsprache zu Literatinnen wurden (vgl. Lughofer 2010: 3). Beide Texte thematisieren fiktionintern das Leben von Schriftstellerinnen zwischen Sprachen und Kulturen. Die Tatsache jedoch, dass sie nationale Zugehörigkeiten und die exilische Kondition unterschiedlich deuten, Grenzen anders semantisieren, und weil sie zu Ein- bzw. Vielsprachigkeit einen divergenten Zugang haben, betrachten die Ich-Erzählerinnen ihr Leben aus unterschiedlichen Perspektiven. Heimat ist als eine „fraglos gegebene Beziehung zu einer als vertraut empfundenen Umgebung“ (vgl. Rosa 2007: 155) in den hier diskutierten Texten nicht mehr

¹ Beide Texte sind auch im Rahmen von interkultureller Erinnerung bzw. Posterinnerung zu deuten.

² Im Folgendem mit der Sigle A im laufenden Text zitiert.

³ Im Folgenden mit der Sigle MA im laufenden Text zitiert.

gegeben. Kristof inszeniert im vorliegenden Buch einen Heimatverlust im Exil und rückblickend auch dem gegenübergestellt eine Art Heimat vor der Flucht, einen Weltbezug, in der Subjekt und Welt aufeinander bezogen sind (vgl. ebd.: 156). Bei Rakusa hingegen geht es um eine „unerhörte Dynamisierung“ dieser Weltbeziehungen (ebd.: 157), was sich auch darin manifestiert, dass sich die Erzählerin von Konventionen löst. Hier gibt es keinen durch die Geburt definierten Platz (vgl. ebd.), denn Bewegung wird auf allen Ebenen zum maßgeblichen Paradigma. Statt einer sicheren Weltverankerung geht es hier um Dynamisierungen, in denen keine Stabilität, auch keine stabile Identität möglich scheint, da Fremdes und Neues bewusst herangezogen und nicht mehr vom Eigenen getrennt werden (vgl. ebd.: 158).

Zum einen wird im Folgenden diese Inszenierung an den Tag gelegt. Zum anderen soll es aber auch darum gehen, das Paradigma, in dem sich die Texte bewegen, aufzuzeigen, denn dieser diskursive Rahmen bestimmt Verortungen, Zuordnungen und so auch den Identifikationsprozess der Figuren. Es soll nachgewiesen werden, dass die Erzählung von Kristof und das Buch von Rakusa unterschiedliche Kulturkonzepte und Grenzwahrnehmungen akzentuieren. Diskutiert werden soll, dass diese Verankerung, als ein diskursives Meta-Konzept, nicht allein auf die Einstellung zur Heimat oder Sprache eine Auswirkung hat, sondern auch die ästhetische Verarbeitung, die narrative Gestaltung der Texte und die Konstitution von Identität bestimmt.

Die zwei Erzählungen, die in erster Linie literarische Sprachbiographien⁴ darstellen, sind als „Sondierungen auf literarischem Terrain“ zu sehen und als „literarische Umwandlungen“ (MA 68) von Erlebtem zu deuten. Gezeigt wird, dass beide Texte auf mögliche unterschiedliche Inszenierungen von biographischem Material und gleichzeitig auf den Konstruktcharakter von kultureller Zugehörigkeit hinweisen. Es geht in beiden Texten um die Inszenierung von Identität im Zusammenhang mit Sprache, Mehrsprachigkeit und Homogenität bzw. Mehrkulturalität. Die dargestellten Lebensbeschreibungen können als cross-kulturelle Biographien betrachtet werden. Das Erleben von Sprache und Translingualität wird in den zwei Texten jedoch unterschiedlich dargestellt. Der Fokus meines Interesses richtet sich bei der Analyse darauf, wie beide Texte eine Zeitspanne von der Kindheit bis in die Gegenwart der erwachsenen, bereits alternden Ich-Erzählerinnen hinein überblicken, bzw. wie diese als Erinnerungsbücher, die auch den Konstruktcharakter von Erinnerungen vor Augen führen, gelesen werden können. Dargelegt werden soll, dass die Vergangenheitsbezüge in beiden Texten eine zentrale Rolle bei der Inszenierung von Identifikationsprozessen spielen, wobei die Genese von Autorschaft eine eminente Rolle einnimmt. Die Unterschiede der beiden Bücher werden dadurch herausgearbeitet, indem gezeigt wird, dass Rakusa vorführt, wie eine Selbstbeschreibung und gleichzeitige Selbstverortung in einer komplexen sprachkulturellen Gemengelage stattfindet. Weil bei Rakusa Dichotomien wie Heimat und Exil, Eigenes und Fremdes aufgelöst werden, erscheinen jegliche Grenzziehungen auf eine neue Art und Weise. Der Text inszeniert Entgrenzungen sowohl auf thematischer als auch auf ästhetischer Ebene. Gezeigt werden soll, dass es bei Kristof demgegenüber eher darum geht, dass Heimatverlust und exilische Konditionen zwar zu Identitätsveränderungen führen, diese aber nicht als Erweiterungen oder Befreiungen, sondern vielmehr als Konflikte und Krisen verstanden werden, da eine Verortung unmöglich erscheint.

⁴ Unter Sprachbiographie verstehe ich mit Franceschini/Miecznikowski eine narrativ hervorgebrachte sprachliche Autobiographie (vgl. Franceschini/Miecznikowski 2004: X).

2. Heimat, Exil und Konzepte von Einsprachigkeit in die *Analphabetin*

Kristofs Text wird im Untertitel explizit eine autobiographische Erzählung genannt, und Rakusas Buch betont im Titel mit dem Possessivpronomen das Subjektive der Annäherung. Es ist eindeutig, dass auch hier autobiographisches Material verarbeitet wird. Das Autobiographische spielt in beiden Texten auch als Reflexion auf Sprachbiographien⁵ eine zentrale Rolle. Bemüht wird im Folgenden aber keine biographische Lesart der Texte, wozu die Paratexte (wie Titel, Klappentext etc.) verleiten würden. Nicht die Biographie der Verfasserinnen⁶ interessiert, sondern das Leben der Figuren.

In *Mein Alphabet* wird die „nomadische Kofferkindheit“ (MA 20) erwähnt. Das Kompositum könnte jedoch als Hinweis auf die ständige Bewegung und das Umziehen der Familie auch für das Ich bei Kristof gelten, denn auch da muss das ursprüngliche Zuhause verlassen werden und das Buch stellt verschiedene Etappen des Unterwegsseins der Icherzählerin dar. Diese Bewegung ist in *Mein Alphabet* von Anfang an mit Sprachwechsel und Mehrsprachigkeit verbunden, wobei beide als Normalität wahrgenommen werden. Auch die *Analphabetin* reflektiert durchgehend auf die Sprachbiographie, der Wechsel der Sprache findet jedoch erst im Erwachsenenalter im Exil statt und wird als schwerer Einschnitt, als Zwang erlebt. Gerade aus diesem Grund geht es hier eminent um den Verlust. Exil⁷ wird im Buch als „psychische und soziale Belastung“ (Lützeler 2013: 7), als ein „pathologischer Zustand“ (ebd. 8) dargestellt. Das Außenseiter-Dasein erscheint keinesfalls romantisch, ist nicht als Freiheitsgewinn inszeniert, sondern als eine signifikante Verlusterfahrung, die zum einen negativ konnotiert und als eine Art Amputation (vgl. Spieß 2013: 90) erfahren wird, zum anderen wird das Verlorene als unverwechselbarer Ort von Zugehörigkeit und Gemeinschaft, als Heimat imaginiert. Diese Entwurzelung und Kulturschockerfahrung (vgl. ebd. 91) dominiert den Text von Kristof. Bei Rakusa hingegen gibt es keine territorial definierte Identität, keine in diesem Sinne erfahrene Zugehörigkeit und Gemeinschaft. Der ‚Exilant‘ wird hier vielmehr als Wanderer zwischen den Welten inszeniert, wobei Polaritäten aufgehoben werden, und es geht nicht um die Imagination einer Gemeinschaft, sondern vielmehr um Bewegungen in diversen Sprachen, Texten, Geschichten, Identitäten und Rollen. Die exilische Kondition eröffnet einen Freiraum, den Blick für Neues, für das Experiment.

⁵ Zu verschiedenen Zugängen und Problematiken im Zusammenhang mit Sprachbiographien vgl. Kramsch, 2007: 107–124.

⁶ Beide Autorinnen stammen aus Ungarn und wurden in der Schweiz zu bekannten Schriftstellerinnen.

⁷ Lützeler unterscheidet zwischen Exil, Emigration und verschiedenen anderen Formen der Bewegung, des Umzugs, mit denen der Wechsel des Landes, in dem man geboren wurde, beschrieben wird. Biographisch gesehen gibt es diesbezüglich zweifelsohne einen markanten Unterschied zwischen den Autorinnen. Den Weg Kristofs, die Flucht aus Ungarn nach der Revolution von 1956, kann man nicht Verbannung nennen, doch ist es wegen den Umständen als eine Art Zwang zu verstehen und war darüber hinaus damit verbunden, dass die Autorin nicht wieder in das Land einreisen konnte, wie es bei Emigration der Fall ist. Diese Tatsachen können auch fiktionsintern eine Rolle spielen. Vgl. Lützeler 2013: 8.

Rakusas Bewegung unterscheidet sich vom Weg Kristofs, denn hier kann man im engeren Sinne nicht von Exil sprechen. Doch geht es auch hier um eine Art exilische Kondition, um zahlreiche Migrationsbewegungen und dadurch hervorgerufenen Kulturbegegnungen und Sprachwechsel, um Verluste um Neuanfänge, damit im Zusammenhang aber auch um Gewinn. Die Erfahrungen der Autorinnen zeigen, da es in den Büchern um biografisches Material geht, zahlreiche Parallelen mit dem Leben der Figuren. Dennoch ist klar, dass es sich in beiden Fällen um fiktive Erzählungen handelt, die nicht einfach aus der Biographie der Autorinnen abgeleitet werden können.

Mit Anderson (1996) argumentiert, könnte die Konstruktion bei Kristof mit der Erfindung der Nation verglichen werden. Die Idee der Gemeinschaft ermöglicht Identität und stiftet Orientierung und wird gerade deswegen in der als unheimlich empfundenen Fremde und Randständigkeit zum Anker, zur Imagination der Zugehörigkeit. Bei dieser Imagination spielt der Bezug auf eine vorgestellte Sprachgemeinschaft eine zentrale Rolle. Diese Sprachgemeinschaft wird bei Kristof im Konzept der Monolingualität emphatisch fingiert.

„In meiner zugigen Kindheit lernte ich viele Orte, Menschen und Sprachen kennen, vielleicht zu viele für mein zartes Alter“ (MA 162) bekennt die Erzählerin von Rakusa. Bei dem Mädchen der *Analphabetin* herrscht eine andere Sicht auf die Welt vor. Hier ist Monolingualität die Norm: „In der Küche meiner Mutter, in der Schule meines Vaters, in Onkel Gezas Kirche, auf den Straßen, in den Häusern des Dorfes und auch in der Stadt meiner Großeltern sprachen alle dieselbe Sprache, und nie war die Rede von einer anderen“ (A 31).

Die Forschung zu Multilingualität zeigt, dass die Reflexion bzw. das Erzeugen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten oft dazu berufen ist, das Nationale und damit national-sprachliche Grenzziehungen zu diskutieren (vgl. Dembeck/Uhrmacher 2016: 9–18). Mehrsprachigkeit hat darüber hinaus mit Fremdheitserfahrungen zu tun. Diese können mit konkreten Kulturen verbunden werden, sie können aber auch die Selbst-Verfremdung des Einzelnen im Blick haben. Gerade was diese Reflexionen betrifft, divergieren die Erzählungen von Kristof und Rakusa. Beide Texte setzen sich auf ihre jeweilige Art mit Fremdheit auseinander. Interessant ist dabei, dass in der *Analphabetin* die nationalsprachlichen Grenzziehungen bestätigt werden, es gibt weder auf der sprachlichen noch auf ästhetischer Ebene Experimente, und die Sprachreflexion beschränkt sich auf das Verhältnis von Einzelsprachen. In *Mein Alphabet* steht hingegen eine allgemeine Sprachreflexion und philosophische Sprachkritik im Fokus, Fremdheitserfahrungen werden in ihrem metaphorischen Charakter fassbar und zahlreiche darstellerische Techniken dienen dazu, Grenzen nicht einfach zu bestätigen, sondern vielmehr zu verflüssigen (vgl. Schmitz-Emans 2002: 15ff).

Die Icherzählerin bei Rakusa macht schon als Kleinkind die Erfahrung, dass diverse Sprachen ständig nebeneinander stehen, ganz selbstverständlich verschiedene Positionen und Aufgaben im Alltag übernehmen und Identifikationen bereitstellen.⁸ Wir haben es hier mit einer gelebten Mehrsprachigkeit und der Auffächerung der Sprachen in diverse Lebensbereiche, Bezugspersonen, Tätigkeiten zu tun. Es entsteht eine natürliche Ordnung mehrsprachigen Zusammenlebens, was im Text in der erzeugten Mehrsprachigkeit ihren ästhetischen Niederschlag findet.

Das Mädchen von Kristof ist in einer Konstruktion, die durch Ausblendungen entsteht, scheinbar mit gelebter Einsprachigkeit konfrontiert. Es wird eine Welt imaginiert, in der nicht einmal die Möglichkeit einer anderen Sprache aufscheint. Die Icherzählerin bewegt sich im ‚Einsprachenparadigma‘. Zu der Politik der Einsprachigkeit gehört auch, dass es „natürliche Sprachgemeinschaften“ gibt, die als „Grundlage staatspolitischer Einheitsbildung genutzt wer-

⁸ In ihrem Fall gibt es die Sprache der Mutter, Ungarisch, das für das Mädchen zugleich „Kindheits- und Küchensprache“ (MA 71) ist. Sie ist die Sprache für Kosenamen, Emotionen, für Frust und Zorn (MA 71). Slowenisch ist die Vatersprache und Italienisch erscheint im Zusammenhang mit dem aktuellen Wohnort, Triest. Diese Stadt ist polyphon und klingt „slowenisch, italienisch, ungarisch“ (MA 241) und kann auch mit dem triestinischen Dialekt (MA 243) verbunden werden. Verschiedene Idiome und Varietäten teilen sich untereinander den Raum, sind ineinander verzahnt. Deutsch wiederum wird nach der Ankunft in der Schweiz dominant und schließlich die „Schreibsprache“ (MA 72).

den können“ (Grambling 2020: 35). Einsprachigkeit wird als natürlicher Zustand verstanden, während im gleichen Zug Mehrsprachigkeit zum Sonderzustand erklärt wird. Diese Vorstellung bzw. der daraus entstandene diskursive Rahmen bringt zum Ausdruck: „Dem einzelnen Menschen sei eine, nämlich die Sozialisierungssprache eigen, und diese Sprache biete naturgemäß die besten Ausdrucksmöglichkeiten“ (Dembeck/Mein 2012: 133). Der Rahmen, in dem sich die *Analphabetin* bewegt, entspricht dem historischen Modell der klassischen Ordnung, in der jedes Seiende seinen gebührenden Platz hat. Es geht in diesem Sinne um eine homogene und vorgegebene Ordnung, in der man sich auch trotz eventueller Brüche zurechtfindet (vgl. Waldenfels 2006: 17). In einem sprachlichen Beheimatet-Sein werden dann Flucht und Exil und die damit verbundene Konfrontation mit der fremden Sprache zum Störfaktor. Um die eigene Zugehörigkeit festzulegen, wird ein Differenzkonzept initiiert. Es wird eine vermeintliche Wir-Gruppe und der Feind konstituiert. Wie Anderson (1996: 51) zeigt, spielt die Sprache eine zentrale Rolle bei der Herausbildung der ‚imagined communities‘. Eine eigentliche Grenzziehung zwischen Eigenem und Fremdem wird an Sprachgrenzen festgelegt.⁹ Ähnlich argumentiert auch Dembeck, wenn er zeigt, dass die Verbindung von Sprache und Kultur eine Selbstverständlichkeit sei, was dazu führt, dass Sprachdifferenzen als Kulturdifferenzen betrachtet werden können (Dembeck 2020: 17).

Die Erzählerin behauptet, dass es „die einzige Sprache“, also Ungarisch gab (A 42), alle sprechen „dieselbe Sprache“ und nie war von einer anderen die Rede (A 31). „Die Objekte, die Dinge, die Gefühle, die Farben, die Träume, die Briefe, die Bücher, die Zeitungen waren diese Sprache“ (A 31). Die Erzählerin teilt ihre Welt in zwei Seiten, es gibt die „Muttersprache“ und es gibt die „Feindessprachen“ (A 31). Durch diese Grenzziehung werden homogene Gruppen gebildet und als natürliche Ordnungen dargestellt, die an Sprachen und Territorien gebunden sind, bzw. zu denen auch die Individuen gehören. Inszeniert wird in der Erzählung Kristofs aus diesem Kontext der Einbettung heraus eine Entbettung, die durch den Riss, der infolge der Flucht aus Ungarn entstand, geschieht. Durch diesen Schritt hat das Ich 1956 „endgültig die Zugehörigkeit zu einem Volk verloren“ (A 49), was bedeutet, dass es „einen großen Teil [seines] Lebens verloren“ hat (A 48). Von da an hält sich die Ich-Erzählerin für eine „displaced person[]“ (A 50).

Die Einstellung zur Existenz und Präsenz anderer Sprachen wird in einem dritten Schritt noch zugespitzt. „Am Anfang gab es nur eine einzige Sprache“ (A 31), heißt es. Die Allusion verortet Mehrsprachigkeit im biblischen Kontext vor der babylonischen Sprachverwirrung, in der Multilingualität als Strafe wahrgenommen werden kann. Der Fehltritt besteht darin, dass das Ich sein angestammtes Gebiet, das Land, seine Kultur und die daran gebundene Sprache verlassen hat. Dies wird dann damit bestraft, dass die Erzählerin einerseits in den Zustand des Analphabetentums zurücksinkt und andererseits auch losgelöst von allem, was eigentlich zu ihr gehört, ihr Dasein fristet. Die neue Sprache verweigert sich der Einbettung. Die Neuverortung der Ich-Figur sollte durch das Medium Sprache stattfinden, was nicht geschieht, und so wird die eigene Sprache als geistiger Lebensraum gesehen und aufgewertet. Es gibt im Denken der Figur die „normal[e]“ Sprache (A 33), darüber hinaus gibt es Fremdsprachen, die zugleich Feindessprachen sind.

⁹ Dembeck und Mein sprechen im Zusammenhang des Einsprachenparadigmas von einer „artifizielle[n] Konstruktion“ (Dembeck/Mein 2012: 136).

Es entsteht für die Erzählerin eine monolinguale Norm, die eindeutige Zuordnungen und Grenzziehungen festlegt. Hand in Hand mit Einsprachigkeit wird Sesshaftigkeit zur Norm, wodurch Sprache auch eine Raumbindung bekommt. Das Ganze wird zum Schluss mit Identitätskonzepten verknüpft. In Aussicht gestellt wird, dass Homogenität und Sesshaftigkeit eine leichtere, reibungslose Identitätsstiftung ermöglichen, während mit Semantiken des Exils, des Nomadentums die schiere Unmöglichkeit von Identität evoziert wird (A 54). Das Land der Herkunft erscheint als „mein Land“ (A 54), in dem das Leben zwar „[h]ärter, ärmlicher“ (MA 54) wäre, aber zugleich „weniger einsam, weniger zerrissen, vielleicht glücklich“ (MA 55). Die Erfahrungswelt in Ungarn wird als homogener Kulturraum konstruiert und emotional aufgewertet, im Gegenzug dazu wird der Wechsel des Landes als Fehlschritt gedeutet, das Leben im Aufnahmeland, der französischen Schweiz, als einsame Wüste im feindessprachigen Kontext (A 58) dargestellt.¹⁰

3. Entwurzelung und Szenarien kultureller Vielstimmigkeit in *Mein Alphabet*

Ein gemeinsamer Punkt in den Biographien der Erzählerinnen bei Kristof und Rakusa ist das Unterwegssein. Das Mädchen bei Kristof kommt aus einem abgeschiedenen kleinen ungarischen Dorf (A 7). Es zieht dann mit der Familie in eine Grenzstadt, dann ohne die Familie in ein Internat und dann im Alter von 21 Jahren über die ungarisch-österreichische Grenze in den ‚Westen‘ und landet schließlich durch Zufall in der französischen Schweiz. Dieses „und dann“ (A 14), worauf der Text selber reflektiert, ist das narrative Schema der Bewegung, wodurch nicht nur Raum und Zeit miteinander verknüpft werden, sondern auch die Geschichte entsteht. Das Schreiben fängt auch in Rakusas Buch „früh an, aus der Begegnung mit Literatur“ (MA 182). Auch diese Figur beschreibt sich als lesendes Kind und als Jemand, die von der Parallelwelt, die Bücher geben, von der Macht der Sprache (MA 182) begeistert ist. Das Schreiben hat auch bei Rakusas Ich-Figur mit Einsamkeit, aber auch mit der „Ungeschütztheit des Unterwegsseins“ zu tun (MA 32). Die Ich-Figur in *Mein Alphabet* ist durch einen mehrfachen Umzug aus der Slowakei, Ungarn, Slowenien, Triest in der Schweiz angekommen, wo sich dann ihre Familie niederlässt. Ähnlich zu Kristof spielen auch hier die Erinnerungen eine zentrale Rolle. Der Text verortet aber sowohl Einsamkeit, als auch die Erinnerungen nicht in einem geographischen, sondern vielmehr in einem literarischen Raum, also im Raum der Phantasie, der enthoben ist von der Geographie. A und Z als Anfangs- und Endpunkt des persönlichen Alphabets der Erzählerin spannen auch hier einen Bogen. Das erste Lemma „Anders“ inkorporiert bereits die Thematisierung von „Zaun“, vom letzten Lemma des Textes. Der Hinweis auf Divergenz und Abweichung bzw. der Verweis auf die Grenze scheinen tatsächlich das A und O des Buches zu sein. Sie sind nicht Anfang und Endpunkt einer Linie, sondern stehen für eine Gegenwärtigkeit, für eine simultane Präsenz und gegenseitige Infiltration von Sprachen, Literaturen, Künsten, aber auch von Räumen und Kulturen. Das Ich plädiert „für löchrige Zäune“ (MA 298), es sollen keine „unliebsamen ‚Elemente‘“ ausgeschlossen werden (MA 298). Vielmehr wird

¹⁰ Nach Lützel ist die biblische Erzählung, die Verbannung aus dem Paradies die Grundlage zahlreicher Exilgeschichten des Abendlandes, die dann eine „Sehnsucht nach dem Ort der Herkunft“ inszenieren. Durch Flucht, Vertreibung und Exil geht eine (vermeintliche) ehemalige Harmonie zu Ende, und man soll sich mit Mühsal in der Fremde zurechtfinden (vgl. Lützel 2013: 9f.). Dieses Modell ist auch bei Kristof zu erkennen.

der Zaun als etwas verstanden, was einem ermöglicht, „verstohlene Blicke über den Zaunrand“ zu werfen, bzw. „durch die Zwischenräume“ zu schielen (MA 298). Diese Reflexion über den Zaun legt eine Art Poetologie nahe, die Wichtigkeit der Zwischenräume, in denen die Begegnung und das Neue, auch im Sinne des Experiments, stattfinden kann.

Das subjektive Alphabet beginnt mit dem Wort „Anders“, was der Wortbedeutung nach auf Abweichung, auf Andersartigkeit verweist. In dieser Lebensbeschreibung gibt es von Anfang an Divergenzen, es gibt nicht einmal den Anschein von Homogenität. In einer Kindheitserinnerung der Ich-Erzählerin wird die Andersheit des Ichs, seine Position „immer draußen am Zaun“ (MA 5) und das Fremde seiner Sprache betont. Entfaltet wird dann im Textganzen eine Weltsicht, in der nicht ein Territorium, sondern z. B. ein Geruch als „ein Stück Heimat“ (MA 18) gesehen wird. Inszeniert wird eine Welt, in der ein „Mohnkuchen“, ein „Märchenbuch“ oder eben das Gras als „bergende“ Heimat gelten können (MA 49). Es geht hier um eine subjektive, performative Auffassung von Heimat und Herkunft, die weder an einen Ort, an ein Volk, noch an Sprache oder Kultur gebunden sind. Während bei Kristof eine identitäre Festlegung auf Nation und Einsprachigkeit inszeniert wird, durchkreuzt Rakusas Erzählerin die monolinguale Norm und ist im postmonolingualen Paradigma zu verankern.

Die Herkunft spielt auch bei Rakusas Erzählerin eine wichtige Rolle. Als Ort der Herkunft gilt der „Osten“ (MA 129), dieser ‚Osten‘ wird jedoch entessentialisiert, erscheint nicht als geographischer Begriff, sondern vielmehr als eine Richtung, die vom jeweiligen wandelnden Standpunkt aus den Raum performativ neudefiniert. Dieser Osten reicht weiter als Osteuropa, geht „über die Karpaten hinaus bis zum Ural und noch weiter ins tiefe Eurasien. Ja, bis zu jenem Punkt, wo die Reise nach Osten im Westen ankommt“ (MA 129). Der Osten ist nicht nur als diese Richtung zu verstehen, sondern als ein erfahrener und imaginiertes, ein mythenumwobener, durch Literatur und Kunst geprägter und durchwobener Raum, der von der Phantasie entworfen wird und nicht als reale Referenz fungiert. Die meisten Orte sind bei Rakusa von „einem inhärenten Widerspruch“, von einer „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ geprägt (MA 243) und stellen dadurch eine Art Palimpsest dar. Das gilt für viele Städte dieses Ostens und auch für Budapest (MA 245ff).

Auch diese Stadt ist für das Ich nicht als geographischer Ort, sondern als ein Raum, der von Geschichten und subjektiven Wahrnehmungen umrankt ist, präsent. Interessant erscheint dies gerade im Vergleich mit der Ich-Erzählerin bei Kristof. Hervorgehoben werden kann in diesem Kontext die Auseinandersetzung mit ungarischer Geschichte und darin mit der osmanischen Besetzung. Das Ich lernt als Kind Budapest mit den Bädern, Baudenkmalern, Geschichten und Sprüchen „osmanisiert“ (MA 245) kennen. Später erfährt es davon, dass es sich im Fall der Osmanen um eine Besatzungsmacht handelt. „Doch die Sprache, was kann sie dafür!“ – heißt es (MA 247). Der Akzent liegt beim Ich auch im erwachsenen Alter nicht auf dieser „ferne[n] Historie“ (MA 245), sondern vielmehr auf der Begeisterung für die Sprache. Türkisch wird nicht zu einer Feindessprache, hervorgehoben werden vielmehr die strukturellen Ähnlichkeiten mit dem Ungarischen, durch die diese Sprachen von den indogermanischen abweichen. Betont werden die zahlreichen Lehnwörter, die das Türkische im Ungarischen hinterließ (MA 246). Damit wird ebenso sprachliche Reinheit negiert und akzentuiert, dass auch Sprachen unterwegs sind, nicht an geographische Räume gebunden werden können und jederzeit von ‚fremden‘ Einflüssen verändert werden können. Wie fremde Elemente in Sprachen nicht ausgeschlossen,

nicht negativ konnotiert werden, so sind fremde Sprachen ein fester Bestandteil des Textgeflechts.

4. Exil und Krise in *Die Analphabetin*

In beiden Büchern gehen wir in die Kindheit der Erzählerinnen. Wir steigen bei Kristof am Ende der 1930er Jahre ein, der „Krieg hat gerade angefangen“ (A 7). Die einzelnen Kapitel stellen eine lineare Ordnung und eine gewisse Chronologie dar, obwohl zwischen verschiedenen Zeitebenen Sprünge festzustellen sind. Auch bei Rakusa ist der erste Eintrag des Alphabets eine Kindheitserinnerung. Hier sind keine Jahreszahlen, keine konkreten Angaben zu finden, denn die erzählerische Idee ist eher die allgemeine Verbundenheit jedes Erzählfragments mit den anderen Fragmenten durch die offenen Grenzen der kleinen Texte von A „Anders“ bis Z „Zaun“. Die Reihenfolge entsteht nicht linear oder chronologisch, sie gehorcht einem anderen, einem kontingenten Ordnungsprinzip, folgt den Buchstaben des Alphabets.

Beide Erzählerinnen blicken aus einer gewissen Distanz auf ihre Lebenserfahrungen zurück, erzählen aus Jetztmomenten heraus mehrere Jahrzehnte ihres Lebens. Dieser Blick zurück ist gerade bei Kristof konstitutiv, denn aus einem Gewordensein heraus wird rückblickend die Genese einer Schriftstellerin im Kontext von Sprachen konstruiert. Die „Anfänge“ spannen bereits einen Bogen bis zum letzten Kapitel. „Ich lese“ (A 7), so beginnt das Buch, und der Satz ist dazu berufen, das spätere, durch die Flucht bestimmte Dasein als Analphabetin und die Kluft zwischen den zwei Welten zu betonen. Ein Nukleus dieser Lebensbeschreibung ist neben dem Lesen auch das Schreiben. Rollt man die Geschichte der Frau auf, wird klar, dass in ihrem Leben die Entbettung, eine Art Heimatverlust, bereits in Ungarn mehrfach stattgefunden hat. Die „Lust zum Schreiben“ stellt sich ein, wenn „der Silberfaden der Kindheit zerrissen ist“ (A 18) und „der Schmerz der Trennung“ mit dem Schreiben überwunden wird (A 18). Die eigentliche Heimat der Kindheit und die Bindung zur Familie verliert die Erzählerin infolge historischer Ereignisse unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg. Gestaltet wird dieses Geschehen als Krise, die durch Armut, Einsamkeit und das Fremde der „unbekannten Stadt“ (A 18) geprägt ist. Die Krise wird der narrative Motor der Erzählung und sie stellt das „Zerbrechen gesicherter Erfahrungswerte“ und Ordnungsmodelle zur Schau (Hülk 2013: 16). Der Handlungsstruktur des Textes liegen zwanghafte Umzüge zu Grunde. Das treibt im Laufe der Erzählung den Reflexionsprozess über Zugehörigkeit, Identität, Fremdheit und Vereinsamung an.¹¹ Die Krise ist verbunden mit Kontingenzerfahrungen, was die Sensibilität für verlorene Sicherheit und Ordnung schärft. Hält man sich vor Augen, dass die Krise eine triadische Struktur aus Ordnung, Unordnung, neue Ordnung hat, dient sie so als Modell der Normalisierung, der (Re)-Integration. In den ersten Krisen findet eine Normalisierung dadurch statt, dass die Erzählerin Geschichten erfindet und schreibt.

In der Konstruktion des Textes können Krisen durch das Erzählen, Vortragen oder Aufschreiben von Geschichten überwunden werden. Gerade diese Konstellation macht dann die nächste Krise, die nach der Flucht aus Ungarn entsteht, so tragisch, da im fremden Land wegen Ermangelung von Sprachkenntnissen der Prozess des Schreibens nicht möglich ist bzw. erst

¹¹ Dem modernen Wortsinn nach bedeutet Krise einen ereignishaften Wendepunkt, den Umschlag in eine unbestimmbar schwierige Situation, die auch als Ohnmacht erlebt wird. Vgl. Grünwald/Pfister: 2007: 10.

Jahrzehnte verspätet einsetzen kann. Das Exil erscheint als Abweichung von der normalen Lebensform, es wird als Störfall inszeniert, der als die Ursache der letzten großen Krise, des Analphabetentums, erscheint. „Ich bin wieder Analphabetin geworden. Ich, die ich mit vier Jahren lesen konnte.“ (A 72) Auch in der Fremde wird die Ich-Figur dann mühsam, mit Hilfe von Wörterbüchern schreiben (A 75). Sie kann ihre Texte auch veröffentlichen und zum Schluss wird sie sogar Schriftstellerin. Die Erzählerin avanciert zu einer schreibenden Analphabetin, einem Oxymoron. Durch diese Unmöglichkeit wird zum Ausdruck gebracht, dass das Dasein als Schriftstellerin den Riss in der Biographie nicht tilgen kann, eine ungestörte Ichfindung bleibt für immer undenkbar.

Nachgewiesen werden kann für Kristof also eine literarische Strategie, in der es um die Imagination von ‚Heimat‘ als „Suchbewegung nach Sicherheit“ (Seifert 2011/2012: 199) geht. Heimat impliziert neben der Integration „eine enge Beziehung zwischen Individuum und Raum“ (Juterczenka/Sicks 2011:14), die hier nicht entstehen kann. Durch die Inszenierung von Krise entsteht eine Figuration von Unsicherheit. Diese reflektiert als Kulturtechnik auf das Schwinden von Sicherheit. Diese durch Flucht und Exil entstandene Unsicherheit wird im Text diskursiviert (vgl. Bosch 2015). Diese Diskursivierung verläuft bei Kristof durch die Inszenierung des Doppels Krise vs. Schreiben, da die Unsicherheit durch die literarische Tätigkeit überwunden werden kann. Erst in der Sprachlosigkeit des Exils, nach der Kulturschockerfahrung der sprachlich-kulturellen Entwurzelung erscheint die Krise als unüberwindbar. Die so entstandene Bedrängnis und Unsicherheit rufen die Imagination von Heimat, Zugehörigkeit und Monolingualität auf den Plan. Ex negativo wird eine Kommunikationsgemeinschaft beschworen, was zu einem Paradoxon, dem „wiederbelebten Idealismus der nationalen Sprache“ führt (Spieß 2013: 91). Die Erfahrung kultureller Fremdheit, das „selbstverständliche Verwurzelte in der ‚eigenen‘ Kultur“ und ein homogener Identitätsentwurf werden bei Kristof nicht hinterfragt.¹² Vielmehr geht es um eine Restitution und Rettung des Verlorenen“, um die „Konstruktion ‚imaginärer Heimatländer‘“ (Bischoff 2013: 104).

Vergessen werden darf in diesem Kontext nicht, worauf Ha (2004: 233) hinweist, wenn er davon spricht, dass sich die Perspektive von Marginalisierten von der der Mitglieder der Dominanzgesellschaft unterscheiden kann. Die Affirmation von Hybridisierung blendet das Marginalisierte oft aus und repräsentiert Machtverhältnisse. Bei der Dominanzgesellschaft haben Identitätsspiele „den Charakter lustgewinnender Experimente“, doch werden sie „von Marginalisierten erheblich ambivalenter und riskanter erlebt. Hybridisierung kann, wie jede kulturelle Identitätsentwicklung auch eine schmerzliche Erfahrung sein, die aus der Notwendigkeit entstanden ist, in deklassierten Gesellschaftspositionen zu überleben“ (ebd.).

5. Transkulturalität und Identitätsspiel in *Mein Alphabet*

„Nicht immer führen die geraden Wege zum Ziel“ (MA 248) – könnte ein poetisches Programm der Erzählerin in *Mein Alphabet* lauten, das der Darstellung in der *Analphabetin* zuwiderläuft. Hier gibt es dementsprechend keine Linearität, hier werden eher abschweifende, assoziative Muster bemüht, um das Leben von der Kindheit an darzustellen. Diesem Text ist das Lineare

¹² Nach Bischoff (2013: 100) propagieren Exildichtungen einen Diskurs des Nationalen, und auch Lützelers fordert im Zusammenhang mit Exil und Exilforschung den Ethnozentrismus zu überwinden.

der *Analphabetin*, das ‚und dann‘ fremd; das Ich bekennt sich zum „Flanieren“, zu einem „mäandrierenden“ Denken, dem kein Ziel inhärent ist (MA 39).

Das Credo der Ich-Erzählerin scheint eine Geste zu sein, in der das Etablierte hinterfragt und neue Deutungen, und damit diskursive Formen, vorschlagen werden. Dies wird auch im Motiv der Reise, in den zahlreichen Reiseerzählungen, einem Wanderungsnarrativ fassbar. Das poetische Programm der Entgrenzung erscheint jedoch nicht allein thematisch. Es geht bei Rakusa um eine „plotarme Prosa“ (MA 80), die die Sprache als Reflexionsmedium und damit Literarizität bzw. Sprachen und ihre spontanen Begegnungen in den Mittelpunkt rückt. Das Textgeflecht von Rakusa handelt nicht nur *von* Sprachen, sondern augenfällig wird auch eine interne manifeste Mehrsprachigkeit.¹³ Diese Sprachen, gelegentlich eingefügte, meistens englische Ausdrücke, Sätze, Splitter bilden aber keinen Fremdkörper, sondern werden aus dem Erzählfluss heraus spontan eingesetzt. Es kann kein Gesetz ihrer Verwendung festgemacht werden.

Mein Alphabet repräsentiert keine Hierarchie, sondern eine Nebenordnung und Gleichrangigkeit, die nach den Buchstaben des Alphabets geordnet ist. Wie Schmitz-Emans zeigt, sind solche alphabetisch geordneten Texte „Wissenskompendien“, die „Interdiskurse“ inszenieren (Schmitz-Emans 2022: 35). Das Textgeflecht von *Mein Alphabet* kann als eine Struktur betrachtet werden, die die Öffnung nicht nur in Bezug auf Sprache verwirklicht. Der Text reflektiert immer wieder auf Listen – als Arrangement von Informationen – und stellt mit seiner alphabetischen Anordnung selbst eine Art Liste dar. Schmitz-Emans nennt die Elemente dieser Ordnung „Wissensbausteine“ und „Textmosaike“ (ebd.) und versteht sie als eine „Metonymie für Fülle“ (Schmitz-Emans 2021: 331). Alphabete haben mit Ordnungsvorstellungen zu tun (vgl. Schmitz-Emans 2019: 361), die in den untersuchten Texten gerade in Bezug auf Grenzziehungen und Identität im Fokus stehen. Die alphabetische Schreibweise inszeniert aber eine Welt „an der Schwelle von Ordnungslosigkeit und Ordnung“, „zwischen Strukturiertem und Unstrukturiertem“ (ebd.: 435). Während die *Analphabetin* klare Grenzziehungen und dichotomische Ordnungen aufbaut, geht es in *Mein Alphabet* sprachlich, thematisch und auch narratologisch eher um die Unterminierung solcher Ordnungsvorstellungen, womit die Lebensbeschreibung in einem Schwellenraum situiert wird. Die so entstandene Erzählordnung ist auch berufen, ein Oszillieren zwischen Fiktionalem und Faktischem zum Ausdruck zu bringen, ist also auch mit der Problematik, mit der Möglichkeit oder Unmöglichkeit von Lebensbeschreibungen verknüpft (vgl. Schmitz-Emans 2022: 35). Die Figuration der Schwelle, die für den ganzen Text geltend gemacht werden kann, verortet ihn im Zwischenbereich zwischen Autobiographie und Autofiktion (vgl. ebd.). Eine poetische Praxis kann für Rakusas Text geltend gemacht werden, die sich von Diskursregeln distanziert (vgl. ebd.: 44), hier u.a. von der Überschaubarkeit von Lebenszusammenhängen.

Während also bei Kristof die eine Sprache die Normalität darstellt und impliziert, dass man sich in einer bekannten Ordnung einrichten kann, sind bei Rakusa fremdsprachige Einsprengsel

¹³ In *Mein Alphabet* werden zahlreiche Sprachen sichtbar und stellen dadurch weniger Identität und vielmehr Alterität zur Schau. Ungarisch („mese“ 105, „palacsinta“ 155), Englisch („at her best“ 17, „and only death gets you out“ 83), Französisch (mais je peux 86), Schweizerdeutsch (Bhüet di 213), Türkisch (deniz 246, bir, iki 247), Latein („Non amnis moriar“ 78) – um nur einige Beispiele zu nennen – erscheinen im dominant deutschsprachigen Text. Es geht um das „kakanisch geschulte[] Ohr“ (MA 155) und dadurch um die Koexistenz diverser Sprachen, Speisen, Traditionen und nicht zuletzt von Kunstwerken und zahlreichen literarischen Texten, die im Ich und so im Text einen Widerhall finden.

Träger von Dissonanzen und Zeichen von Ordnungsschwund. Die Erzählerin konstruiert sich eine Identität im Spannungsfeld mehrerer Sprachen. „Ich ist Viele“ (MA 56) – heißt es in Anlehnung an Rimbaud. „Meine Erfahrung sagt, dass jeder von uns viele Gesichter und Wesenszüge hat. Zwar lässt sich von einem Wesenskern sprechen, von einer womöglich soliden Grundausstattung, doch an eine homogene Identität glaube ich nicht.“ (MA 56). Die andersartigen Einsprengsel tragen zu einer Vielfältigkeit der Identitätsbezüge, zur Steigerung von Komplexität bei, wodurch auch das Ich zu einem hybriden Arrangement wird (vgl. Reckwitz 2006: 505).

Als ästhetische Leitvorstellung kann in *Mein Alphabet* das Experiment gelten. Die „Überlagerung verschiedener Sprachen und ihre gegenseitige [...] Durchdringung, Montagen aus Zitaten und schließlich die Dissoziation der Einzelheiten des Textes gegen den Zwang des Zusammenhangs“ (Riha 1995: 13) werden zum poetologischen Programm. Intertextuelle Bezüge, Zitate als „Zikaden“ (MA 284), die anderswie klingen „als der restliche Text“ (MA 285), sind nur eine andere Spielart dieses Impetus. Das Eigene und das Fremde treten in ein bizarr oszillierendes Verhältnis, in ein Spiel miteinander. Die Erzählerin bewegt sich in *Mein Alphabet* in einem allseitig offenen Raum des Denkens, des Wahrnehmens, des Träumens und nicht zuletzt der Erinnerung. Nicht nur unterschiedliche Sprachen, sondern auch divergente textuelle Kodes werden gemischt, wodurch zahlreiche neue zusätzliche Sinnschichten ins Spiel gebracht werden (vgl. Schulte-Middelich 1985: 206). Diese können keine eindeutige Identität herausbilden, sondern führen vielmehr zu einem Rauschen (vgl. Hiepkö/Stopka 2001: 9–18).

6. Exil und Kulturreflexion: Zusammenfassung

In beiden Büchern thematisieren die Erzählerinnen in ihren Lebensbeschreibungen ihre Herkunft, den 'Osten', auch wenn sie etwas völlig Anderes darunter verstehen. Verhandelt werden in den Büchern Konstellationen kultureller Differenz und sie problematisieren dichotome Strukturen, Vorstellungen von Zugehörigkeit, Ver- und Entwurzelung zum einen und das Exil als Chance, als Freiheit des Selbstentwurfs im textuellen und ästhetischen Spiel zum anderen. Modelliert werden in den untersuchten Texten Grenzen und ihre Überschreitungen, es geht um konkrete Landesgrenzen und ihre hoffnungsvollen oder auch zwanghaften Durchquerungen. „Dass meine literarischen Figuren oft einsam und nomadisch sind, unverwurzelt und suchend, hat in erster Linie mit mir und meiner Imagination zu tun. In zweiter Linie aber mit unserer zunehmend zugigen, von Migration geprägten Welt.“ (MA 34) Recht besehen, entstehen bei beiden Ichfiguren die Schreibpotentiale aus wurzellosen Konditionen, der Umgang der Erzählerinnen ist jedoch mit dieser Kondition divergent. Bei Kristof erscheint das Ideal der Verortung und von Identität. Bei der anderen Erzählerin schließen jedoch Heimat und Exil einander nicht aus, weil sie beide andersartig imaginiert werden. Die exilische Kondition, die im Text als die „Ungeschütztheit des Unterwegsseins“ (MA 32) erscheint, ist bei Rakusa nicht mehr negativ konnotiert und kein Gegenbegriff zu einer als ursprünglich imaginierten Heimat. Die Erzählerin wächst in einer mehrsprachigen Familie auf, ist dann durch die Umzüge ständig mit neuen Sprachen, aber auch mit einem wechselnden kulturellen Kontext konfrontiert. Der Zaun, die Abweichung sind wichtige Elemente ihrer Weltwahrnehmung. Verankert ist dieses Ich jedoch in einem postmonolingualen Paradigma und auch allgemein in einer Weltsicht, die mit dem Konzept der Transkulturalität (vgl. Welsch 2000) gefasst werden könnte. ‚Exil‘ wird hier als

existentielle Kondition verstanden, welche „einen anderen Zugang zu kulturellen Wirklichkeiten“ bietet, auf Kontingenz und Performativität setzt (vgl. Bischoff 2013: 110). Während bei Kristof homogenisierende, idealisierte Heimatentwürfe inszeniert werden, geht es bei Rakusa vielmehr um die Transformation dieser Vorstellungen und solcher Identitätswürfe. Exilische Konditionen, die Reflexion von Multilingualität können als kulturreflexive Konzepte beschrieben werden, die Kulturgrenzen thematisieren und überschreiten. Identitätsdiskurse können als kulturspezifische Diskurse aufgefasst werden. So suchen auch die Ich-Figuren in den untersuchten Texten nach Orientierungspunkten, die die Selbstzuordnung begünstigen. Die jeweilige Position der Figuren ist sprach- bzw. kulturpolitisch motiviert, was sich auch auf die Textästhetik auswirkt. Zum einen geht es um die Konstruktion von identitätslogischem Denken (Kristof), zum anderen werden Grenzübertritte, nomadische Prinzipien stark gemacht, was das Anders-Werden akzentuiert und damit die Annahme bleibender kultureller Formationen unterminiert (Rakusa). Von dieser Dekomposition von Ordnungen bleiben dann auch die literarischen Kodes nicht unberührt. Die *Analphabetin* ist durch Homogenität und Linearität, von einem sukzessiven Gewordensein, *Mein Alphabet* hingegen durch Heterogenität und Streuung geprägt. Dynamisierungen finden auf allen Ebenen des Textes statt. Bei Rakusa ist die polyglotte Prägung im Zentrum, während es bei Kristof um Grenzziehungen, Angst und Feindbilder und um eine Selbst-Ethnisierung oder Re-Ethnisierung geht, die durch Flucht und Exil verursacht werden.

Literatur

- Kristof, Agota (2005): *Die Analphabetin. Autobiographische Erzählung.* Aus dem Französischen von Andrea Spingler. Zürich: Amann.
- Rakusa, Ilma (2019): *Mein Alphabet.* Graz/Wien: Droschl.
- Anderson, Benedict (1996): *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts.* Frankfurt/M./New York: Campus.
- Bischoff, Dörte (2013): *Exil und Interkulturalität – Positionen und Lektüren.* In: Bannasch, Bettina (Hg.): *Handbuch der deutschsprachigen Exilliteratur. Von Heinrich Heine bis Herta Müller.* Berlin: De Gruyter, S. 97–120.
- Bosch, Aida (2015): *Unsicherheit, Krise und Routine. Zur Rolle der Dinge in der menschlichen Lebenswelt.* In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): *Unsicherheit.* Paragrana. Zeitschrift für historische Anthropologie. Bd. 24. Berlin, S. 209–220.
- Erl, Astrid (2004): *Medien des kollektiven Gedächtnisses.* In: Erl, Astrid/Nünning, Ansgar (Hg.): *Medien des kollektiven Gedächtnisses.* Berlin: De Gruyter, S. 3–22.
- Dembeck, Till/Uhrmacher, Anne (2016): *Erfahren oder erzeugt? Zum literarischen Leben der Sprachdifferenz.* In: Dembeck, Till/Uhrmacher, Anne (Hg.): *Das literarische Leben der Mehrsprachigkeit. Methodische Erkundungen.* Heidelberg: Winter, S. 9–18.
- Dembeck, Till/Mein, Georg (2012): *Postmonolinguales Schreiben? Zum Jargon der Philologie.* Zeitschrift für interkulturelle Germanistik 2, S. 133–147.
- Dembeck, Till/Parr, Rolf (2020): *Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch.* Tübingen: Narr.

- Franceschini, Rita/Miecznikowski, Johanna (2004): „Wie bin ich zu meinen verschiedenen Sprachen gekommen?“ Ein Vorwort. In: *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien/ Vivre avec plusieurs langues: Biographies langagières*. Bern/Berlin/Bruxelles/Frankfurt a. M./New York/Oxford/Wien: Peter Lang, VII.–XIX.
- Grambling, David (2020): *Einsprachigkeit, Mehrsprachigkeit, Sprachigkeit*. In: Dembeck, Till/Parr, Rolf: *Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, S. 35–45.
- Grünwald, Henning/Manfred Pfister (2007): *Krisis! Krisenszenarien, Diagnosen, Diskursstrategien*. München: Fink, S. 7–20.
- Ha, Kein Nghi (2004): *Hybridität und ihre deutschsprachige Rezeption. Zur diskursiven Einverleibung des ‚Anderen‘*. In: Hörning, Karl R./Reuter, Julia (Hg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 221–238.
- Hiepko, Andreas/Stoka, Katja (2001): *Einleitung*. In: Hiepko, Andreas/Stoka, Katja (Hg.): *Rauschen. Seine Phänomenologie und Semantik zwischen Sinn und Störung*, Würzburg, Königshausen & Neumann, S. 9–18.
- Hülk, Walburga (2013): *Narrative der Krise*. In: Fenske, Uta/Hülk, Walburga/Schuhen, Gregor (Hg.): *Die Krise als Erzählung. Transdisziplinäre Perspektiven auf ein Narrativ der Moderne*. Bielefeld: transcript, S. 113–132.
- Juterczenka, Sünne/Saicks, Kai Marcel (2011): *Die Schwelle der Heimkehr. Einleitung*. In: Juterczenka, Sünne/Saicks, Kai Marcel (Hg.): *Figurationen der Heimkehr. Die Passage vom Fremden zum Eigenen in Geschichte und Literatur der Neuzeit*, Göttingen, Wallstein, S. 9–32.
- Kilchmann, Esther (2012): *Mehrsprachige und deutsche Literatur. Zur Einführung*. In: *Zeitschrift für Interkulturelle Germanistik* 2, S. 11–17.
- Kramsch, Claire (2007): *The multilingual subject*. In: de Florio-Hansen, Inez/Hu, Adelheid (Hg.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg, S. 107–124.
- Lughofer, Johann Georg (2010): *Exophonie. Literarisches Schreiben in anderen Sprachen. Eine Einordnung*. In: *Exophonie. Schreiben in anderen Sprachen*, Ljubjana: Goethe Institut, S. 3–7.
- Lützeler, Paul Michael (2013): *Migration und Exil in Geschichte, Mythos und Literatur*. In: Bannasch, Bettina (Hg.): *Handbuch der deutschsprachigen Exilliteratur. Von Heinrich Heine bis Herta Müller*. Berlin: De Gruyter, S. 3–26.
- Reckwitz, Andreas (2006): *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Riha, Karl (1995): *Prämoderne, Moderne, Postmoderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2007): *Heimat im Zeitalter der Globalisierung*. In: Reusch, Siegfried (Hg.): *Journal für Philosophie* 23. *Heimat*, Hannover: Verlag Der Blaue Reiter, S. 155–164.
- Schulte-Middelich, Bernd (1985): *Funktionen intertextueller Textkonstitution*. In: Broich, U./Pfister, M. (Hg.): *Intertextualität, Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien*. Tübingen: Niemeyer, S. 197–142.
- Schmitz-Emans, Monika (2002): *Einleitung*. In: Schmeling, Manfred/Schmitz-Emans, Monika (Hg.): *Multilinguale Literatur im 20. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 7–35.
- Schmitz-Emans, Monika (2019): *Enzyklopädische Phantasien*. Hildesheim/New York/Zürich: Olms Verlag.

- Schmitz-Emans, Monika (2021): Poetiken der Ausbreitung. Zu Schreibweisen, Textbildlichkeit und Buchräumlichkeit von Wörterbuchprosa. Berlin: De Gruyter, S. 325–343.
- Schmitz-Emans, Monika (2022): Apotheke, Baukasten, Randgang, Exkursion ins Imaginäre: Lexikographien wissenschaftlicher Begriffe und Theorien als Beiträge zum literarisch-wissenschaftlichen Interdiskurs. In: *World Literature Studies* 14, S. 32–47.
- Seifert, Manfred (2011/2012): Heimat und Spätmoderne. Über Suchbewegungen nach Sicherheit angesichts von Mobilität, Migration und Globalisierung. In: *Rheinisches Jahrbuch für Volkskunde* 39, S. 199–221.
- Spieß, Bernhard (2013): Konstruktion nationaler Identität(en) – Exilliteraturforschung und Postcolonial Studies. In: Bannasch, Bettina (Hg.): *Handbuch der deutschsprachigen Exilliteratur. Von Heinrich Heine bis Herta Müller*. Berlin: De Gruyter, S. 75–96.
- Waldenfels, Bernhard (2006): *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Welsch, Wolfgang (2000): Transkulturalität zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, S. 327–351.

Sprachwissenschaft

Sexusmarkierung im Deutschen. Eine typologische Analyse

György Scheibl (Szeged)

1. Einleitung

1.1. Thema

Genusssprachen verfügen über einen komplexen und charakteristischen Markierungsapparat, der im nominalen Wortschatz referenziell männlich von referenziell weiblich unterscheidet. Als Ergebnis dieses Mechanismus ergeben sich durch Sexus „erzwungene“ typische Lexempaare wie ‚der Freund‘/‚die Freundin‘ oder ‚der Nachbar‘/‚die Nachbarin‘ im DEU sowie ihre Entsprechungen in anderen Genusssprachen in (1). Die Beispiele belegen nicht nur eine *Sexusopposition*, sondern auch einen *Genuskontrast*: das erste Glied der Lexempaare ist maskulin, das zweite feminin.

- (1) LAT ‚amicus‘/‚amica‘ oder ‚vicinus‘/‚vicina‘; FRA ‚l’ami‘/‚l’amie‘ oder ‚le voisin‘/‚la voisine‘; SPA ‚el amigo‘/‚la amiga‘ oder ‚el vecino‘/‚la vecina‘; ITA ‚l’amico‘/‚l’amica‘ oder ‚il vicino‘/‚la vicina‘; RUS ‚drug‘/‚padruga‘ oder ‚sosed‘/‚sosedka‘; ELL ‚o filios‘/‚i fili‘ oder ‚o jitonas‘/‚i jitonisa‘; ARA ‚al sadi:q‘/‚al sadi:qa‘ oder ‚al dʒa:r‘/‚al dʒa:ra‘

In genuslosen Sprachen ist eine ähnliche Sexusopposition zwar möglich (natürlich ohne Genuskontrast), aber ihre formale Markierung ist beschränkter und oft fakultativ. Typischer ist die Verwendung eines einzigen Lexems für +belebte Referenz, das generisch (männlich oder weiblich) gedeutet wird, sodass das Nomen selbst formal unmarkiert für Sexus ist. So werden zwar HUN ‚barát‘/‚barátnő‘ (Freund/-in) eindeutig nach Sexus differenziert (zumindest in einer Bedeutung), ‚szomszéd‘ (Nachbar/-in) kann aber männlich oder weiblich gedeutet werden – auch dann, wenn mit ‚szomszédasszony‘ eine abgeleitete Form mit ausschließlicher weiblicher Referenz vorhanden ist. Ähnliches gilt für FIN ‚naapuri‘ und TUR ‚komşu‘ (Nachbar/-in).

Die Genusssprachen in (1) haben eine Präferenz für die formale Markierung des Sexus, wogegen genuslose Sprachen eher sexusindifferent, d. h. für Sexus unmarkierte Nomina einsetzen. Daraus folgen zunächst einmal (i) die Gegenüberstellung von Genus- und genuslosen Sprachen und (ii) die Dichotomie *markiert/unmarkiert für Sexus*.

Was den Markierungsapparat des Sexus in Genusssprachen betrifft, so zeigen die Beispiele ‚Freund‘/‚Freundin‘, dass die feminine Form durch Derivation gebildet werden kann (hier: Motionssuffix ‚-in‘). Weitere Mittel der Markierung der weiblichen Referenz im DEU sind Komposition (‚Kauffrau‘), Flexion (‚Kranke‘) oder Agreement (‚die Müsli‘). Einzelne lässt sich auch beschreiben, welcher Techniken sich andere Sprachen hierfür bei Lexemen in (1) bedienen.

Folgender Beitrag untersucht die Vielfalt der Markierungstechniken des Sexus im nominalen Wortschatz des DEU im Vergleich zu anderen Genusssprachen, klassifiziert und ordnet sie auf einer Skala an, die ich *Hierarchie der formalen Markierung des Sexus* nenne.¹

1.2. Methodologie

Wie in der morphologischen Typologie üblich, werden hier Form und Funktion (onomasiologisch, d. h. vom Sexus ausgehend) relationiert. Ich gehe deskriptiv/taxonomisch vor und arbeite mit skalaren Anordnungen, um eine Hierarchie der formalen Markierung des Sexus mit zehn Levels zu erstellen.

Die Datenanalyse anderer Genusssprachen schafft einerseits den Kontext für die Erstellung des typologischen Porträts des DEU in Bezug auf die Sexusmarkierung, andererseits ermöglicht sie es (wie gewohnt in der Typologie), nicht nur auf potenzielle, sondern auch auf unmögliche Formen einzugehen. So beziehe ich auch Markierungstechniken mit in die Analyse ein, die im DEU nicht vorhanden sind. Den Ausgangspunkt der nachfolgenden Erörterungen bilden folgende vier Axiome:

AX1 Indoeuropäische/semische Sprachen haben ein sexusbasiertes Genussystem.

AX2 Unter Sexus verstehe ich die binäre lexikalische Opposition nominaler Prädikate männlich/weiblich.

AX3 Genus definiere ich funktionentheoretisch: Den nominalen Prädikaten wird das inhärente Genusmerkmal durch lexikalische Genusregeln (hier: Sexus) zugewiesen, angezeigt wird es durch wortexterne Agreement-Targets (wie Artikel oder adnominale Adjektive).

AX4 In den indoeuropäischen Sprachen ist eine enge Interaktion zwischen Genusklassen und Deklinationsklassen anzunehmen.

Der Eindeutigkeit halber behalte ich einige englische Termini der Genustypologie bei: *Shift* (Genusklassenwechsel), *Common Gender* (Nomen mit zwei Genera), *Agreement* (Kongruenz), *Target* (Kongruent), *overt* (in der Genusmarkierung transparent), *featural* (durch Genusmerkmal ausgedrückt); alle anderen stammen aus der Grammatiktradition des DEU. Für die Datenanalyse bringe ich eigene Beispiele aus Genusssprachen (indoeuropäisch und semisch: Deutsch, Latein, Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch, Neugriechisch und Arabisch) und aus genuslosen Sprachen (Ungarisch, Finnisch, Türkisch und Englisch). Die Sprachen gebe ich mit ihrem ISO-Code an.

2. Hierarchie der formalen Markierung des Sexus im DEU

2.1. Sexusmarkierung

In der Morphologie wird häufig mit der binären Opposition *formal markiert/formal unmarkiert* gearbeitet. Sie dient zur Beschreibung von zwei Elementen aus demselben Paradigma (oder Elementen, die sonst eine gemeinsame Kategorie haben): Formal markiert bedeutet die Nicht-

¹ Ich danke Ágnes Sántáné-Túri für ihre wertvollen Kommentare zu meiner Arbeit.

Nullrealisierung der fraglichen Kategorie an einem Element, während sein Pendant als formal unmarkiert gilt.²

Dieser Markiertheitsbegriff ist auch auf Sexus anwendbar. Er ist relevant und spielt bei der Datenanalyse eine wichtige Rolle, solange Tokens wie in (1) untersucht werden. So lässt sich z. B. sagen, dass bei den Lexempaaren in Sexusopposition ‚Freund/-in‘ oder ‚Witw|e/-er‘ jeweils das Glied *formal* markiert ist, an dem Sexus *durch morphologisches Mittel* explizit realisiert wird (‚Freundin‘, ‚Witwer‘), während das andere als formal unmarkiert bezeichnet wird (‚Freund‘, ‚Witwe‘).

Soll aber eine Hierarchie der formalen Markierung des Sexus auf Systemebene (Types) im Sprachvergleich erstellt werden, ist der obige Markiertheitsbegriff wegen folgender vier Punkte unzureichend:

1. Die Feststellung, dass bei Lexempaaren in (1) mal das Maskulinum, mal das Femininum (mal beides) formal markiert für Sexus ist, hat für sich noch wenig Aussagekraft in Bezug auf den gesamten nominalen Wortschatz einer Sprache und noch weniger beim Sprachvergleich.
2. Für eine Hierarchie mit zehn Levels der Markierungstechniken reicht die binäre Opposition markiert/unmarkiert nicht aus.
3. Kategorien wie „formal“ oder „durch morphologisches Mittel“ sind irreführend, denn es wird sich zeigen, dass die Sexusdifferenzierung auf unteren Levels der zu präsentierenden Skala nur durch das lexikalische Genusmerkmal des Nomens (d. h. quantitativ weniger als morphologisches Mittel) angezeigt wird. Fraglich ist, ob dieses als „formal“ bezeichnet werden kann. Auch die Sexusopposition in Lexempaaren wie ‚Mann‘ und ‚Frau‘ kann so nicht erfasst werden, denn es bleibt unklar, welches der beiden formal markiert sein soll und wie sich das mit Markiertheit „durch morphologisches Mittel“ erklären lässt.
4. Wenn nur Form-Paare in die Analyse einbezogen werden, bleiben sexusindifferente Nomina wie ‚Gast‘ ausgeklammert.³ Doch gerade diese bilden den Verknüpfungspunkt mit den für Sexus unmarkierten Nomina in genuslosen Sprachen wie HUN ‚vendég‘ (Gast), ‚szomszéd‘ (Nachbar/-in) oder ‚beteg‘ (Krank|er/-e).

Aus diesen Überlegungen folgend wird das zentrale Ordnungsprinzip der Hierarchie der formalen Markierung des Sexus sein, (i) ob bzw. auf welcher sprachlichen Ebene (lexikalisch, morphologisch usw.) und (ii) durch welches sprachliche Material eine Sexusdifferenzierung erfolgt. Auf Systemebene wird Sexusmarkierung somit auf Sexusdifferenzierungen bezogen aufgefasst: Nicht bloß die eine Form im Vergleich zu der anderen soll hinsichtlich des Sexus markiert/unmarkiert genannt werden, vielmehr wird Markiertheit mit Sexusdifferenzierungen gleichgesetzt und „formal markiert/unmarkiert für Sexus“ wie folgt definiert:

- (2) Unter der *formalen Markiertheit des Sexus* wird die Möglichkeit zu einer Sexusdifferenzierung verstanden. Diese liegt vor, wenn von zwei Formen in Sexusopposition mindestens eine Sexus anzeigt. In diesem Fall gilt zu untersuchen, wie diese formale Markierung er-

² In der Numerusflexion des DEU z. B. gilt der Plural im Gegensatz zum Singular als formal markiert, weil er durch mindestens so viele Morpheme realisiert wird wie der Singular, oder einfacher formuliert: Der Plural wird überwiegend durch additive Flexive gebildet, während der Singular flexivisch nicht angezeigt wird. Zu einer näheren Beschreibung der Pluralflexion im DEU durch Anwendung der Opposition markiert/unmarkiert im obigen Sinn vgl. Scheibl (2019).

³ Man beachte, dass die gegenderten Formen ‚Gastin‘/‚Gästin‘ wegen ihres äußerst seltenen Vorkommnisses nicht in Sexusopposition mit ‚Gast‘ stehen.

folgt. Die *formale Unmarkiertheit des Sexus* bedeutet dagegen die Unmöglichkeit einer Sexusdifferenzierung, d. h. das Fehlen der Sexusopposition in einer Form mit +belebter Referenz.

Im Sinne von (2) sind ‚Freund/*-in*‘, ‚Witw|e/*-er*‘ und ‚Kauf|*mann/-frau*‘ Beispiele für die formale Markierung des Sexus, da bei ihnen durch die kursiv gesetzten Teile eine Sexusdifferenzierung gemacht wird, während ‚Gast‘ unmarkiert für Sexus ist, weil es nicht sexusdifferenziert wird. Da „Sexusdifferenzierung“ ein Begriff des Beschreibungsapparates, nicht aber irgendeine grammatische Ausprägung des Nomens ist, sind „formal“ und „durch morphologisches Mittel“ nicht mehr problematisch: Markiertheit kann im DEU syntaktisch, lexikalisch, morphologisch oder featural (durch Genus) erfolgen.

Die Hierarchie der formalen Markierung des Sexus im DEU folgt der Quantität des sprachlichen Materials zum Ausdruck der Opposition männlich/weiblich, d. h. der Sexusdifferenzierung. Die zehn Levels der Hierarchie werden von oben nach unten quantitativ nach der Markierung der Sexusdifferenzierung angeordnet. Nach (2) wird es neun markierte, aber nur einen unmarkierten Level geben. Das Verhältnis 9:1 steht im Einklang mit der anfangs formulierten Aussage, dass Genusssprachen präferiert auf die Unterscheidung von männlich/weiblich zugeschnitten sind. Zur skalaren Anordnung der neun markierten Levels soll des Weiteren untersucht werden, durch welches sprachliche Material Sexusdifferenzierungen im DEU jeweils erfolgen.

2.2. Die Korpulenzskala

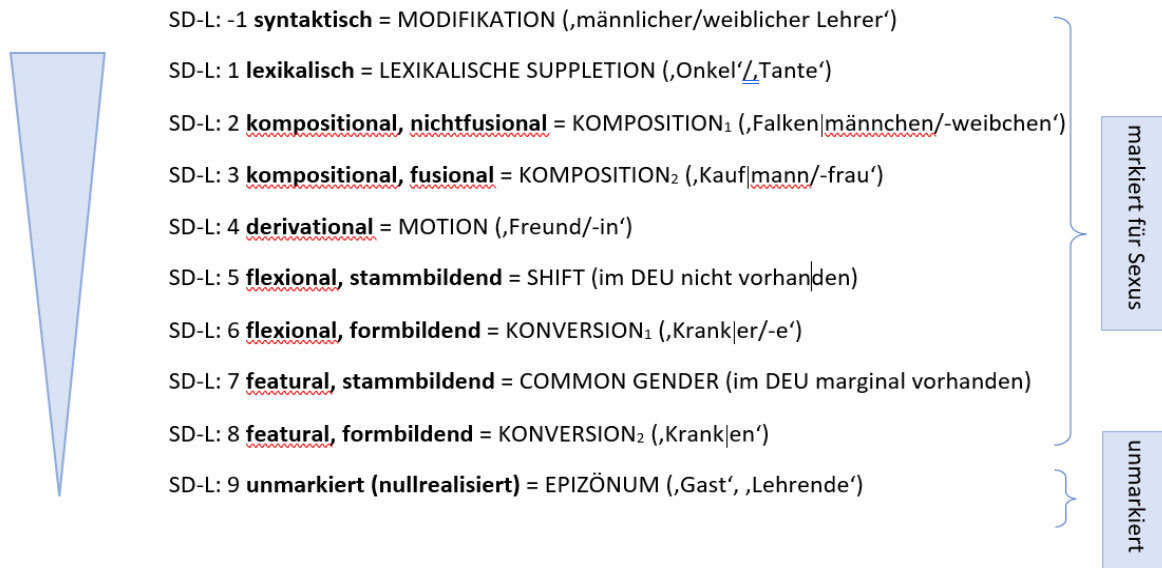
Die Hierarchie der formalen Markierung des Sexus (im DEU) unterscheidet zehn quantitative Levels, die von **SD-L: -1** bis **SD-L: 9** durchnummeriert werden (**SD-L** steht für Sexusdifferenzierungs-Level). Die skalare Ordnung der Markierungen bedeutet, dass auf den Levels von oben nach unten das für die Sexusdifferenzierung verwendete sprachliche Material stufenweise abnimmt („Korpulenzskala“). Die Hierarchie endet auf **SD-L: 9**, wo im DEU keine Sexusdifferenzierung gemacht wird/werden kann. Auf diesem Level stehen dementsprechend für Sexus unmarkierte Formen.

In erster Linie sollen Daten des DEU klassifiziert werden, die Analyse enthält aber auch Belege aus sieben anderen Genusssprachen. Durch die Erweiterung der Datenbasis können nämlich Eigentümlichkeiten anderer Sprachen hervorgehoben werden, die eine sprachtypologisch nuanciertere skalare Anordnung der Markierungstechniken im DEU ermöglichen. Die Korpulenzskala unterliegt folgenden fünf, in der morphologischen Typologie üblichen quantitativen Ordnungsprinzipien:

- syntaktisch > lexikalisch > morphologisch > featural
- kompositional > derivational > flexional
- stammbildend > formbildend
- nichtfusional > fusional
- nicht-nullrealisiert > nullrealisiert

Tab. 1. Quantitative Ordnungsprinzipien der Korpulenzskala

Die Hierarchie der formalen Markierung des Sexus (im DEU) sieht wie folgt aus:⁴



Tab. 2. Hierarchie der formalen Markierung des Sexus (im DEU)

3. Das typologische Porträt des DEU: Sexusdifferenzierungs-Levels

Modifikation

Level: -1
Markierung: syntaktisch
Typ: MODIFIKATION

SD-L: -1 beherbergt syntaktische Sexusdifferenzierungen im DEU. Dies geschieht in der Regel mithilfe geschlechtsspezifisierender Adjektive in der syntaktischen Funktion eines Modifikators wie in ‚männlicher/weiblicher Lehrer‘. Daher nenne ich diesen Typ MODIFIKATION. Die Adjektive ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ liefern eine Sexusspezifizierung unabhängig davon, ob ein Nomen (je nach Kontext) als männlich/generisch wie ‚Lehrer‘ oder nur generisch wie ‚Gast‘ gedeutet wird. Alternativ können Genusssprachen auf **SD-L: -1** auch appositionale Fügungen in derselben Funktion einsetzen. Im FRA wird die weibliche Form zu ‚le professeur‘ (der Professor) mit der appositionalen Konstruktion ‚madame le professeur‘ (die Professorin) gebildet. Modifikation ist auch genuslosen Sprachen nicht fremd, vgl. HUN ‚női tanár‘ (weiblicher Lehrer) oder ‚női vendég‘ (weiblicher Gast).

Wir werden sehen, dass die zentrale Ebene zum Ausdruck der Dichotomie männlich/weiblich die lexikalische Ebene der Sprache ist, d. h. **SD-L: 1**, der schon aus sprachtypologischen Gründen als primär betrachtet werden muss. Der hier vorgestellte syntaktische Level ist in jeder Hinsicht „über“ der lexikalischen, daher wird er mit **SD-L: -1** etikettiert.

⁴ Während die Parameter der Korpulenzskala dem Beschreibungsobjekt angepasst aus dem generellen typologischen Instrumentarium zusammengestellt wurde, ist Tab. 2 terminologisch und strukturell meine eigene Erfindung.

Lexikalische Suppletion

Level: 1
Markierung: lexikalisch
Typ: LEXIKALISCHE SUPPLETION

Beispiele wie ‚Onkel‘/‚Tante‘, ‚Vater‘/‚Mutter‘, ‚Mann‘/‚Frau‘ oder ‚Bruder‘/‚Schwester‘ sind auf **SD-L: 1** angesiedelt. Es geht um morphologisch nicht verwandte Lexempaare in Sexusopposition: ein Wort für männliche, ein anderes für weibliche Referenz. Genussprachen, deren Genussystemen Sexus als semantische Basis zugrunde liegt (vgl. **AX1**), strukturieren das nominale Lexikon mit ähnlichen Lexempaaren. Diese Markierungstechnik ist aber auch in nicht-sexusbasierten Genussystemen und in genuslosen Sprachen vertreten. Goddard (2002) zeigt, dass ‚Mann‘/‚Frau‘ sogar universale Bedeutungen tragen (auch wenn die Wörter zu ihrer Benennung eventuell mehrdeutig sind). **SD-L: 1** scheint also bei der Differenzierung von männlich/weiblich universale Relevanz zu haben.

Es leuchtet ein, dass die lexikalische Sexusdifferenzierung dieser Lexempaare trotz ihrer semantischen Relation morphologisch „unsichtbar“ ist. Es liegt weder Wortbildung noch Flexion noch irgendwelche andere morphologische Relation zwischen ihnen vor. **SD-L: 1** stellt vielmehr eine Schnittstelle zwischen Lexikon und Morphologie dar. Er leistet dieselbe semantische Funktion wie der morphologische Prozess Motion, der ‚Lehrer‘ und ‚Lehrerin‘ relationiert, bloß kann die formale Beziehung zwischen Lexemen wie ‚Onkel‘/‚Tante‘ nicht durch einen morphologischen Beschreibungsapparat expliziert werden. Um auch diese Fälle ins markierungstechnische Gesamtbild einzubinden, verwende ich für diesen Typ der Sexusdifferenzierung in Anlehnung an Scheibl (2010, 2013), wo eine Strukturierung der nominalen Lexeme unternommen wird, den Terminus LEXIKALISCHE SUPPLETION. ‚Onkel‘ und ‚Tante‘ sind lexikalische Suppletiva, d. h. ungerichtete Ersatzformen voneinander: Die maskuline Form von ‚Tante‘ heißt ‚Onkel‘, und die feminine Form von ‚Onkel‘ heißt ‚Tante‘.

Komposition_{1, 2}

Level: 2, 3
Markierung: kompositional, (nicht)fusional
Typ: KOMPOSITION_{1, 2}

Den lexikalischen Suppletiva folgen auf **SD-L: 2** Komposition₁ bzw. **SD-L: 3** Komposition₂ Lexempaare in Sexusopposition wie ‚Falken|männchen/-weibchen‘ oder ‚Kauf|mann/-frau‘. Die Sexusdifferenzierung wird hier morphologisch, und zwar kompositional ausgedrückt. Die Beispiele auf **SD-L: 2** und **SD-L: 3** haben identische morphologische Struktur: Sie sind Determinativkomposita mit einem Zweitglied, das sexusdifferenzierende Funktion hat. Der Unterschied liegt nur in ihrem Fusionsgrad. Ich unterscheide zwei Typen:

SD-L: 2 KOMPOSITION₁: Wenn das Zweitglied nur den Sexus markiert, liegt eine nichtfunktionale Markierung vor. In diesem Fall trägt das Erstglied die Information +belebt (Tierart), das Letztglied spezifiziert das Geschlecht wie bei ‚Falkenmännchen‘. Belebtheit und Sexus sind

nicht in einem Morphem fusioniert. Diese Markierungstechnik ist produktiv im DEU, weist allerdings keinen Genuskontrast auf und ist nur bei Tierbezeichnungen möglich.

SD-L: 3 KOMPOSITION₂: Die Beispiele wie ‚Kauf|mann/-frau‘ sind dagegen fusionale Formen. Das Letztglied des Kompositums ist hier ebenfalls das sexusdifferenzierende Element, doch darüber hinaus auch Träger der Information +belebt/menschlich. Belebtheit und Sexus sind im Letztglied fusioniert, während das Erstglied nicht einmal ein Nomen sein muss (‚Vorder|mann/-frau‘). Dass dieser Typ auf der Skala unter den nichtfusionalen Formen wie ‚Falkenmännchen‘ rangiert ist, liegt daran, dass eine fusionale Belebtheits- und Sexusspezifikation notwendigerweise weniger sprachliches Material braucht. Die 2-in-1-Form ist aus markierungstechnischer Sicht ‚billiger‘.

Motion

Level: 4
Markierung: derivational
Typ: MOTION

Ab Level 4 entsprechen der Opposition männlich/weiblich auf der semantischen Seite entweder (i) zwei Lexeme (Levels 4 und 5) oder (ii) zwei Flexionsformen eines Lexems (Levels 6 und 8) auf der formalen Seite (im DEU). Auf **SD-L: 4** sind affixale Derivationstypen wie ‚Freund/-in‘, ‚Nachbar/-in‘ oder ‚Lehrer/-in‘ zu finden. Im Zusammenhang mit der skalaren Anordnung der Sexusdifferenzierungen ab diesem Level lassen sich zwei einfache, aber keinesfalls triviale Annahmen formulieren, die bei den nachfolgenden Erörterungen herangezogen werden:

A1 Wenn zwei Formen in Sexusopposition (im Gegensatz zu ‚Onkel‘/‚Tante‘ auf **SD-L: 1**) ‚formal ähnlich‘ sind, so muss diese Ähnlichkeit durch morphologische Explikation veranschaulicht werden können, vgl. das methodologische Prinzip ‚Die Morphologie kann diesbezüglich nicht schweigen.‘

A2 Dem Genus kann ein gewisses Derivations-, Flexions- und semantisches Potenzial zugesprochen werden.

Die affixale Derivation **SD-L: 4** ist aus morphologischer Sicht der wichtigste Level, d. h. die markierungstechnisch produktivste Säule der Sexusdifferenzierungen in den indoeuropäischen Sprachen. Diesen Wortbildungstyp, der durch Affixe Nomina mit männlicher/weiblicher Referenz bildet wie in (3) und per definitionem mit einem Genusklassenwechsel einhergeht, nennt man MOTION.

(3) LAT ‚vic|tor/-trix‘ (Sieger/-in); FRA ‚dans|eur/-euse‘ (Tänzer/-in); ITA ‚att|ore/-rice‘ (Schauspieler/-in); RUS ‚uč|itjil’/-njitsa‘ (Lehrer/-in); ELL ‚Elin|as/-ida‘ (Griech|e/-in)

Motion kann ungerichtet oder gerichtet sein, je nachdem ob die maskuline und die feminine Form aus einem gemeinsamen Stamm gebildet werden (ungerichtete Motion wie im ITA ‚attore‘/‚attrice‘) oder die eine Form aus der anderen abgeleitet wird (gerichtete Motion wie im RUS ‚uč|itjil’/‚uč|itjil’njitsa‘). Im zweiten Fall geht man allerdings generell davon aus, dass in

den sexusbasierten Genussystemen der indoeuropäischen Sprachen das Maskulinum (als Default-Genus) sprachhistorisch sowohl formal als auch semantisch primär ist, und daraus folgend typischerweise Feminina aus Maskulina gebildet werden, vgl. Luraghi (2014). Genau das ist der Fall mit dem Motionssuffix *-in* im DEU, zu seiner morphologischen Beschreibung im diachron-synchron-typologischen Rahmen vgl. z. B. Doleschal (1992, 2002) und Scheibl (2023). Die gerichtete Motion, die von Feminina ausgeht und Maskulina ableitet, ist im DEU nur sporadisch belegt, gilt daher als Ausnahme: ‚Witwer‘ (← ‚Witwe‘), ‚Hexer‘ (← ‚Hexe‘) und einige weitere Nomina auf ‚-rich‘ wie ‚Gänsereich‘.

Eine affixale Derivation zum Ausdruck weiblicher Referenz ist auch in genuslosen Sprachen möglich, vgl. z. B. ENG ‚baroness‘ (← ‚baron‘), auch wenn man hier nicht von Motion, sondern nur von einer damit vergleichbaren Suffix-Semantik sprechen kann. Dasselbe gilt für HUN ‚-né‘, eine gebundene Formvariante von ‚nő‘ (Frau) wie in ‚Schneiderné‘ (← ‚Schneider‘), mit der speziellen Bedeutung ‚Ehefrau eines Mannes namens Schneider‘.⁵

SD-L: 4 ist allerdings die letzte Ebene, wo genuslose Sprachen noch mithalten können. Auf unteren Levels verschwindet jegliches Potenzial genusloser Sprachen, Sexusdifferenzierungen zu machen, denn ab Level 5 werden diese zunehmend auf dem Genussystem basierend gemacht, bis Genus letztlich zum ausschließlichen Marker der Sexusdifferenzierungen wird (**SD-L: 7, 8**).

Shift

Level: 5

Markierung: flexional, stammbildend

Typ: SHIFT

Geht man weiter nach unten auf der Korpulenzskala, folgen nun markierungstechnisch noch „billigere“ Lösungen für die Sexusdifferenzierung: Ab diesem Level werden nicht einmal Derivationsmittel benötigt, um referenziell männlich/weiblich formal zu markieren. Es reichen zwei Themavokale (oder andere overte Genus- bzw. Deklinationenklassenmarker) und daraus folgend zwei Lexeme mit je einer Agreement-Klasse (**SD-L: 5** Shift) oder ein Lexem/eine Flexionsform mit zwei Agreement-Klassen (**SD-L: 6** Konversion₁ und **SD-L: 7** Common Gender).

Auf **SD-L: 5** findet man eine flexionale Markierungstechnik, die SHIFT genannt wird. Shift-Nomina fehlen im DEU, sind aber sehr typisch in den indoeuropäischen Sprachen (besonders im LAT, ELL und den neuromanischen Sprachen) oder im ARA, vgl. die Daten in (4):

- (4) LAT ‚amic|us/-a‘ (Freund/-in); FRA ‚marchand/-e‘ (Kauf|mann/-frau); SPA ‚espos|o/-a‘ (Ehe|mann/-frau); ITA ‚ragazz|o/-a‘ (Junge|Mädchen); RUS ‚suprug/-a‘ (Ehe|mann/-frau); ELL ‚aderf|os/-i‘ (Bruder/Schwester); ARA ‚ṭabi:b/-a‘ (Arzt/Ärztin)

Von Shift sprechen wir generell, wenn ein Nomen ohne Anwendung von Derivationsmorphemen in die/eine andere Genus-/Deklinationklasse übergeführt wird, wodurch ein neues Lexem entsteht. Dieser Wechsel setzt eine phonologische Transparenz der Genus-/Deklinationenklassen voraus, vgl. Scheibl (2008), und wird vom sogenannten *Themavokal* gekennzeichnet. So ist z. B. ‚-o‘ der Themavokal der II. Deklination (mit Maskulina) im LAT, ‚-a‘ der Themavokal

⁵ Vgl. die veraltete ähnliche Bedeutung von DEU *-in* in ‚die Schneiderin‘ (Frau Schneider).

der I. Deklination (mit Feminina). Ähnlich ist es bei Feminina im SPA/ITA/RUS (,-a‘), FRA (,-e‘) oder ELL (,-i‘). Auch im ARA gilt ,-a‘ als „Themavokal“ der femininen Deklination (der Terminus Themavokal wird wohl außerhalb der Indogermanistik nicht gebraucht). Themavokale tragen in all diesen Sprachen zur overtten Markierung von Genus-/Deklinationen bei.

Wie einfach diese Strategie der Sexusdifferenzierung auch ist, sie stellt aus markierungstechnischer Sicht ein erhebliches Problem dar. Nehmen wir das Beispiel ,espos|o/-a‘ im SPA. „Bildet“ man die feminine Form zur maskulinen ,esposo‘, bekommt man das neue Lexem ,esposa‘. Die beiden haben eine auffallende formale Ähnlichkeit, für die im Sinne von **A1** eine morphologische Erklärung geliefert werden muss.

Der Prozess kann offensichtlich nicht lexikalische Suppletion genannt werden. Aber auch Motion kommt nicht in Frage, denn Themavokale werden in der Indogermanistik traditionell nicht als Derivationsaffixe, sondern als Deklinationenmarker, d. h. Bausteine der Flexion, angesehen. Die Veränderung des Themavokals wird folglich nicht als Wort-, sondern als Stammbildung aufgefasst. Flexion scheint ebenfalls problematisch, denn Genus ist eine inhärente, aber keine Flexionskategorie des Nomens, mit anderen Worten: Kein Nomen kann sein Genus durch Flexion verändern. Doch gerade das müsste angenommen werden, wollten wir ,esposa‘ durch Flexion aus ,esposo‘ ableiten. Dass wir hier mit zwei Lexemen zu tun haben, spricht übrigens ebenfalls gegen Flexion. Es muss daher betont werden, dass die „flexional“ etikettierte Markierungstechnik bei Shift Stammbildung und nicht Flexion im traditionellen Sinn bedeutet. Shift muss folglich als markierungstechnisch selbstständige, aber funktional mit der Motion gleichwertige Markierungstechnik der Sexusdifferenzierung betrachtet werden. In Sprachen, die sich des Shifts als Markierungstechnik zur Sexusdifferenzierung bedienen, verfügt das Genus somit über ein gewisses *Derivationspotenzial* (vgl. **A2**).

Geht man vom LAT aus, so wird die overtte Sexusdifferenzierung in ,amic|us/-a‘ verständlicherweise mit den Deklinationenklassen in Zusammenhang gebracht. Die Argumentation lautet: (i) Themavokale markieren Deklinationenklassen (,-o‘ = II. Deklination und ,-a‘ = I. Deklination). (ii) Der Wechsel des Themavokals bedeutet dementsprechend den Wechsel der Deklinationenklasse, daher gilt: (iii) Der Genuswechsel folgt aus dem Deklinationenklassenwechsel, nicht aber aus Derivation/Flexion. Aus der Perspektive der Indogermanistik kann man wie Luraghi (2014) auch schlussfolgern: Themavokale sind *Marker von Deklinationenklassen*.

Themavokale in ähnlicher Funktion gibt es auch in den neulateinischen Sprachen oder im ARA, in denen aber die Erklärung durch Deklinationenklassen etwas problematischer ist. Entweder sie haben keine Nominalflexion – zumindest nicht im klassischen Sinn mit Kasusflexion – wie FRA/SPA (im ITA könnte man eine Numerusflexion annehmen), oder sie haben nur eine Deklinationenklasse für die Kasusflexion wie ARA, wo Feminina und Maskulina gleich flektiert werden. Von diesen Sprachen ausgehend ließe sich dann generalisierend sagen: Themavokale sind eher *Marker von Genera*, folglich sollte man unter Shift Genus-Shift und nicht Deklinationenklassen-Shift verstehen (obwohl **AX4** dadurch nicht an Gültigkeit verliert).

Nach dieser Präzisierung komme ich zur Klärung dessen, warum es im DEU keinen Shift gibt. Diese Frage ist gleich zweifach interessant: Zum einen wird sie von „eingefleischten“ Synchron-Germanisten niemals gestellt, zum anderen fragt sie nach dem Nichts, und nicht nach dem Etwas. Bei der Analyse der Daten in einem sprachtypologischen Rahmen, wo neben dem

Vorhandenen immer mehr auch das Potenzielle und sogar das Unmögliche in den Vordergrund sprachwissenschaftlichen Interesses rückt, ist die Frage jedoch durchaus berechtigt.

Nach Pimenova (2004) kam der Shift bei Feminina mit weiblicher Referenz in den urgermanischen Sprachen nur selten vor. Luraghi (2014: 212) erklärt dies in Bezug auf DEU folgendermaßen: Ein möglicher Kandidat für den Themavokal bei Feminina könnte der Schwa sein, weil (mal von schwachen Maskulina abgesehen) die meisten Nomina auf ‚-e‘ feminin sind. Doch wie es scheint, kann der Schwa nicht in dem Grad mit dem Femininum assoziiert werden, dass ein Shift der Maskulina in die Feminina auf ‚-e‘ motiviert wäre. Der zweite Grund dafür, warum DEU bei Sexusdifferenzierungen keinen Shift einsetzt, ist nach Luraghi das Motionsuffix ‚-in‘, das bereits im Althochdeutschen belegt ist, vgl. ‚kuniginna‘ (Königin), und sich seit dem Mittelhochdeutschen zum superproduktiven derivationalen Marker der Sexusdifferenzierung entwickelt hatte.

Luraghis Erklärung ist in ihren Grundzügen korrekt, bedarf aber einer Präzisierung (die wohlbemerkt auf morphologischer Spekulation beruhen wird). Wäre der Schwa ein Themavokal des Femininums im DEU, der den Shift bei +belebten Nomina motivieren könnte, hätten wir potenzielle Lexempaare beispielsweise mit folgendem phonologischen Design:

- (5) *,Behn‘ (männlich) und *,Behne‘/,Benne‘ (weiblich)
 markierungstechnisch: Silbenzahlerhöhung im Femininum durch den Genusklassenmarker -e mit/ohne „Stammvokalveränderung“

(5) würde perfekt ins morphologische System des DEU passen,⁶ wäre also eine potenzielle, wenn auch nicht existierende Option. Das Problem mit dem Schwa und dem Femininum ist aber nicht die fehlende Verknüpfung zwischen den beiden, denn die ist ja da. Das Problem ist eher, dass sie fast ausschließlich auf -belebte Feminina zutrifft. Für den Shift bräuchten wir aber +belebte Feminina. Weiter geschwächt wird der Schwa in seiner Funktion als Genusklassenmarker durch die Tatsache, die Luraghi zwar erwähnt, aber nicht weiter diskutiert, nämlich dass er auch mit einer anderen Lexemklasse, den schwachen Maskulina, assoziierbar ist, bei diesen sogar ausschließlich mit +belebten Nomina.

Die Annahme, der Schwa motiviere dann eben diese schwachen Maskulina, scheitert leider ebenfalls, zumal mit diesem ‚-e‘ aus Feminina keine Maskulina in Sexusopposition gebildet werden können. Dieser Befund ist allerdings weniger überraschend. Denn wäre der Schwa ein Genusklassenmarker der schwachen Maskulina, hätten wir eine markierungstechnisch für das DEU äußerst untypische Situation, dass nämlich die Sexusopposition durch ein unmarkiertes Femininum, aber ein markiertes Maskulinum entsteht.⁷

Schließlich wäre noch ein Szenario vorstellbar: Der Schwa ist ein charakteristischer Auslaut der -belebten Feminina und der +belebten schwachen Maskulina. Letztere sind eine Unterklasse der Maskulina. Daraus könnte gefolgert werden, dass der Schwa nicht mit dem Genus Masku-

⁶ (5) schiene sogar durch die Ergebnisse der Spracherwerbsforschung bestätigt. Bittner (2006: 117) gibt im Zusammenhang mit dem Erwerb von Genus im DEU an, dass Kinder bis zum 36. Lebensmonat folgende Genusregeln bestimmt erlernt haben: (i) Männliche Referenz wird durch das Maskulinum, weibliche durch das Femininum ausgedrückt und (ii) Nomina auf ‚-e‘ sind feminin.

⁷ Abgesehen von phonologisch bedingten Spezialfällen wie bei ‚Ruder|er/-in‘ sind aber im DEU nicht einmal ungerichtete Ableitungen möglich, geschweige denn vom Femininum her gerichtete Sexusdifferenzierungen. (Der Typ ‚Witwer‘ und ‚Gänsrich‘ gilt als Ausnahme.)

linum generell, sondern eher mit der Deklinationsklasse schwaches Maskulinum verbunden ist. Der Schwa im Auslaut eines Maskulinums indiziert die morphologische Anweisung „Flektiere schwach, wenn es +belebt ist“ und nicht die semantische Anweisung „Deute es als männlich.“ Dies wäre vertretbar, sollte man annehmen, dass +belebte schwache Maskulina im DEU nicht automatisch männlich, sondern eher generisch gedeutet werden. Seit Eisenberg (2000) wird dafür überzeugend argumentiert. Er selbst nennt ja schwache Maskulina in seiner Genustheorie „Generikum“.

Zusammengefasst: Shift (flexional) und Motion (derivational) sind funktional vergleichbare morphologische Techniken. Wenn Themavokale in Shift-Sprachen Genera (und nicht bloß Deklinationsklassen) anzeigen, dann muss dem Genus nicht nur ein Derivationspotenzial, sondern auch ein *semantisches Potenzial* zugesprochen werden. Der Themavokal markiert das Genus und das Genus markiert männliche/weibliche Referenz (Sexus), vgl. die Kette in (6) mit ITA ‚ragazz|o/-a‘:

(6) ITA Themavokal → Genus → Sexus

Themavokal ‚-o‘ → Maskulinum → männliche Referenz und Themavokal ‚-a‘ → Femininum → weibliche Referenz

Der Shift (mit ‚-e‘) ist im DEU aus synchron-morphologischer Sicht nicht möglich, weil die Voraussetzung dafür, einen *Genusmarker auf +belebter Domäne* zu haben, nicht erfüllt ist: Feminina auf -e sind -belebt und bei schwachen Maskulina fungiert der Schwa nicht als Genusmarker, sondern als Deklinationsklassenmarker. Die Kette in (6) wird also im DEU unterbrochen:

(7) DEU Themavokal × Genus → Sexus

Bei schwachen Maskulina zeigt ‚-e‘ kein Genus an.
oder

DEU Themavokal → Genus × Sexus

Feminina auf ‚-e‘ haben keinen Sexus.

Konversion₁

Level: 6

Markierung: flexional, formbildend

Typ: KONVERSION₁

Der nächste Level ist **SD-L: 6**. Er umfasst ähnlich wie **SD-L: 5** Fälle der flexionalen Sexusdifferenzierungen, betrifft aber nicht Lexem-, sondern Flexionsform-Paare und ist auch im DEU belegt. Mit KONVERSION₁ sind substantivierte Adjektive und Partizipien gemeint wie ‚Krank|er/-e‘ oder ‚Gefangen|er/-e‘ sowie ihre Entsprechungen in den Kontrastsprachen in (8):

(8) LAT ‚aegrōt|us/-a‘ oder ‚capt|us/-a‘; SPA ‚enferm|o/-a‘ oder ‚detenid|o/-a‘; ITA ‚infern|o/-a‘ oder ‚detenut|o/-a‘; RUS ‚bal’n|oj/-aja‘ oder ‚zakljut|onn|yj/-aja‘; ELL ‚arost|os/-i‘ oder ‚kratumen|os/-i‘

Konversion bedeutet, dass ein Adjektiv/Partizip ohne explizites Wortbildungsmittel (nullderivational) in die Wortklasse der Nomina übergeführt wird. Die Veränderung der syntaktischen Distribution des adnominalen Adjektivs/Partizips durch diesen Wortklassenwechsel hat zur Folge, dass es vom Agreement-Target zum Genuskontrolleur wird, folglich an seinen Targets selbst Genus-Agreement auslöst: ‚ein Kranker‘/ ‚eine Kranke‘.

Obwohl die Veränderung der syntaktischen Distribution auch die Flexion der Adjektive/Partizipien betreffen kann⁸, führt die Konversion in den hier untersuchten Sprachen keinerlei Veränderung ihrer morphologischen Distribution herbei: Sie werden auch im substantivischen Gebrauch adjektivisch flektiert.⁹ In Bezug auf die Sexusmarkierung bedeutet das Folgendes: Während Nomina ein inhärentes Genus haben, das in der Flexion invariabel ist, fungieren adnominale Adjektive/Partizipien als Modifikatoren des Nomens und weisen mit ihnen Genus-Agreement auf. Sie haben dementsprechend variables Genus, d. h. werden – im Gegensatz zu Nomina – auch nach der Konversion nach Genus flektiert. Sie lösen also als Genuskontrolleure nicht nur Genus-Agreement aus, sondern bleiben selbst flexional markiert für Sexus. Die Sexusdifferenzierung erfolgt somit weiterhin auf flexionaler Basis. Das Ergebnis: zwei sexusdifferenzierte Flexionsformen zu einem Lexem.

Genus ist auf **SD-L: 6** eine echte Flexionskategorie. Die Wahl zwischen Maskulinum und Femininum ist dabei nicht nur semantisch motiviert, sondern auch syntaktisch „erzwungen“: Das substantivierte Adjektiv/Partizip muss einer Deklinationsklasse (Genusklasse) zugewiesen werden. Genus hat hier also wieder (i) ein *semantisches Potenzial*, das die Sexusdifferenzierung motiviert und (ii) ein *Flexionspotenzial*, das syntaktischen Zwecken dient (vgl. **A2**).

Durch Konversion₁ ergibt sich im DEU eine flexional markierte Sexusdifferenzierung wie in ‚Krank|er/-e‘ und ‚Gefangen|er/-e‘. Der Index 1 in Konversion₁ soll gerade diesen – im DEU allerdings nur auf den Singular Nominativ/Akkusativ beschränkten – Typ bezeichnen. Auf Level 8 wird mit Konversion₂ ein anderer Typ folgen, bei dem nicht einmal eine flexionale Sexusdifferenzierung gemacht werden kann.

Man beachte die markierungstechnische Ähnlichkeit zwischen Shift (Kontrastsprachen) und Konversion₁ (DEU). Auf beiden Levels werden Sexusdifferenzierungen flexional vollzogen,

⁸ Im HUN können z. B. adnominale und substantivierte Adjektive flexivisch unterschieden werden, da Erstere unflektiert, Letztere substantivisch flektiert werden, vgl. (9):

(9) ‚a beteg fiú/lány‘ (der kranke Junge/das kranke Mädchen) und ‚a beteg fiú|t/lány|t‘ (den kranken Jungen/das kranke Mädchen) vs. ‚a beteg‘ (der/die Kranke) und ‚a beteg|et‘ (den Kranken/die Kranke)

⁹ Das fällt in den Sprachen weniger auf, die die substantivische und adjektivische Kasusflexion nicht differenzieren (LAT, ELL), ist aber offensichtlich im RUS und DEU, die die beiden flexivisch unterscheiden, vgl. das substantivierte Adjektiv im LAT (kein eigenes adjektivisches Flexionsparadigma) und im RUS (eigenes adjektivisches Flexionsparadigma) in Tabelle 3:

	LAT: Nom. Fem.	LAT: Akk. Fem.	RUS: Nom. Fem.	RUS: Akk. Fem.
Nomen ‚Mädchen‘	puell a	puell am	djevət k a	djevət k u
adnominales Adjektiv in ‚krankes Mädchen‘	puell a aegröt a	puell am aegröt am	bal'n aja djevət k a	bal'n aju djevət k u
substantiviertes Adjektiv ‚Kranke‘	aegröt a	aegröt am	bal'n aja	bal'n aju

Tab. 3. Kasusflexion des substantivierten Adjektivs im LAT und RUS

was jedoch auf **SD-L: 5** zu zwei Lexemen, auf **SD-L: 6** zu zwei Flexionsformen in Sexusopposition führt. Ein Shift-ähnlicher Prozess ist also auch im DEU möglich – aber nur auf Flexionsformen bezogen, vgl. Tabelle 4:

SD-L: 5 Shift	SD-L: 6 Konversion ₁
Sexusopposition: Lexem-Paare	Sexusopposition: Flexionsform-Paare
DEU: nicht vorhanden	DEU: vorhanden
Genus: inhärent	Genus: variabel
Markierung der Sexusdifferenzierung: Themavokale (flexional)	Markierung der Sexusdifferenzierung: Flexive (flexional)
Genus: semantisches und Derivationspotenzial	Genus: semantisches und Flexionspotenzial

Tab. 4. Shift und Konversion₁ im Vergleich

Common Gender

Level: 7

Markierung: featural, stammbildend

Typ: COMMON GENDER

Auf diesem Level wird die Sexusdifferenzierung durch noch weniger sprachliches Material markiert. Auf **SD-L: 1-6** kann männliche/weibliche Referenz mit zwei Formen (Lexemen oder Flexionsformen) ausgedrückt werden, ab **SD-L: 7** nur noch mit einer. **SD-L: 7** beherbergt Common-Gender-Nomina wie in (10):

- (10) FRA ‚le/la journaliste‘, SPA ‚el/la periodista‘, ITA ‚il/la giornalista‘, ELL ‚o/i dimosiografos‘ (Journalist/-in); LAT ‚testis‘ (Zeugle/-in), RUS ‚sirota‘ (Waise)

Unter COMMON GENDER wird ein Lexem mit zwei Genera, d. h. zwei Agreement-Klassen verstanden. Die Agreement-Targets, z. B. der Artikel wie in (10), machen die Sexusdifferenzierung sichtbar: Maskulines Agreement weist auf männliche, feminines Agreement auf weibliche Referenz hin. Da aber Agreement vom Genus des Lexems gesteuert wird (vgl. **AX3**: funktionentheoretischer Genusbegriff), gelten die Genusmerkmale maskulin/feminin als eigentliche Marker des Sexus am Lexem. Der erst wortextern realisierbare, overte Sexusopposition basiert auf dieser featuralen Sexusmarkierung. Ein Common-Gender-Nomen hat zwei inhärente Genusmerkmale, aber nur eine Deklinationsklasse,¹⁰ deshalb ist keine flexionale Markierung möglich: Die Sexusdifferenzierung erfolgt am Lexem durch Genus, und nicht an Flexionsformen durch Flexion.

Im DEU entsprechen den Beispielen in (10) meistens je zwei Nomina, wobei die feminine Form in der Regel mit dem Motionssuffix ‚-in‘ gebildet wird. Das Common-Gender-Muster

¹⁰ Mit Ausnahme von ITA ‚giornalisti‘ (Plural, männlich) und ‚giornaliste‘ (Plural, weiblich) in (10).

* ‚die Journalist‘ in der Bedeutung ‚Journalistin‘ fehlt.¹¹ ‚Journalist‘ ist im DEU maskulin und kann kein feminines Agreement auslösen: Es ist kein Common-Gender-Nomen. Wenn dem so ist, stellt sich die Frage, ob es im DEU überhaupt welche gibt.

Doleschal (2002) bringt einige Beispiele für Common Gender aus deutschen Grammatiken des 16. Jh.: ‚der/die gevatter‘ (Taufpat|e/-in), ‚der/die gespons‘ (Bräutigam/Braut) oder ‚der/die sanct‘ (Heilig|er/-e). Im heutigen DEU findet man nur marginale Beispiele. Sie bilden keine homogene Gruppe und gehören zu peripheren Subklassen des nominalen Wortschatzes – und dies trotz der Tatsache, dass alle Voraussetzungen für diese einfachste Strategie der Sexusmarkierung erfüllt sind. Wir unterscheiden im DEU drei Fälle:

(i) *Kurzwörter*: ‚der/die Wessi‘ oder ‚der/die Studi‘

Dass sie Common-Gender-Nomina ähneln, ist eine zufällige Folge der Wortkürzung: Kurzwörter bekommen das Genus des Ausgangsnomens vererbt. In diesem Fall liegen jeweils (Lexem)-paare in Sexusopposition als Ausgangswörter vor: ‚Westdeutsch|er/-e‘ oder ‚Student/-in‘. Da aber durch die Wortkürzung jeder Formunterschied verschwindet, sind sie nicht als echte Common-Gender-Nomina zu bewerten.

(ii) *Familiennamen*: ‚Schneider‘, ‚Meier‘ usw.

Von den Eigennamen passen Familiennamen sehr gut ins System der Common-Gender-Nomina, denn sie stehen für männlich/weiblich, was in Formen wie ‚der Schneider‘/ ‚die Schneider‘ auch sichtbar gemacht werden kann.¹² Als peripher kann diese Subklasse deshalb bezeichnet werden, weil nur wenige morphosyntaktische Prozesse (etwa Attribuierung) die Explizitmachung ihres Genus verlangen. Sonst haben artikellose Eigennamen ein eigenes und genusunabhängiges Flexionsparadigma. Eine Unterscheidung nach Genus bzw. Sexus tritt erst in den Vorschein, wenn ihre besagte syntaktische Distribution oder z. B. die Wiederaufnahme ihrer Referenzobjekte durch anaphorische Pronomina dies erforderlich machen.

(iii) *Transpositionen von -belebten zu +belebten Nomina*: ‚der/die Müsli‘

‚Müsli‘ ist neutral und hat -belebte Referenz. Durch eine metonymische Extension kann es aber auch auf Personen angewendet werden. Dann bedeutet ‚Müsli‘ umgangssprachlich eine Person, die aus der gesunden Ernährung eine Ideologie macht. Mit dieser Transposition der Grundbedeutung des Nomens bekommt ‚Müsli‘ +belebte Referenz und kann maskulines/feminines Genus haben. Wie auch andere Fälle des lexikalischen Klassenwechsels geht auch diese Transposition mit Genuswechsel einher. Genus markiert sozusagen die Überführung des Lexems in eine andere semantisch motivierte Klasse. Im Falle von ‚Müsli‘ zeigt der Genuswechsel die Transposition in die +belebte Referenzklasse an.

¹¹ Man beachte, dass hier nicht der Frage nachgegangen wird, ob ‚Journalist‘ auch weibliche Referenz haben, d. h. generisch verwendet werden kann und wenn ja, ob es dafür auch verwendet werden sollte.

¹² Die Verwendung des bestimmten Artikels vor Familiennamen hat allerdings bei Männern eine ab-, bei Frauen eine aufwertende Konnotation. Darauf hat die anonyme Gutachterin meines Beitrags hingewiesen, wofür ich dankbar bin. (Mit freundlicher Genehmigung der JuG-Redaktion darf ich sie mit einer **SD-L: 4**-Form bezeichnen, da ich eine gegenderte Form in einem Artikel über Sexusmarkierung äußerst unpassend gefunden hätte.)

Die wenigen Beispiele für Common Gender im DEU weisen folgende Ähnlichkeiten mit den Kontrastsprachen auf: Es liegt jeweils ein Lexem vor, das (i) zwei inhärente Genusmerkmale hat, (ii) einer einzigen Deklinationsklasse angehört (bei Familiennamen eindeutig, bei ‚Müsli‘ weniger) und (iii) durch featurale Markierung sexusdifferenziert wird. Die Marginalität des Common Gender im DEU ist vor diesem Hintergrund zu erklären.

Eine der grundlegendsten Funktionen des Genus ist die *Klassifikationsfunktion*. Es trägt zur Strukturierung des Wortschatzes bei, indem es semantische motivierte Subklassen von nominalen Lexemen unterscheidet oder zumindest diese Unterscheidung markiert. Das Ergebnis ist eine patchworkartige Aufteilung des Lexikons in semantische Felder. Hat eine Sprache Common-Gender-Nomina, so sind diese in gleich zwei semantischen Feldern präsent, wobei das Genus dazu dient, männliche/weibliche Referenz zu unterscheiden.

Wenn ein Nomen mehrere Genera hat (auch außerhalb der Referenzdomäne mit Sexus), so kann das doppelte Genus eine bedeutungsdifferenzierende Funktion haben. Es ist klar, dass die Technik, Bedeutungen durch Genus zu unterscheiden, auch dem DEU nicht fremd ist und nie fremd war:

(i) Ágel (2007: 303) erwähnt mittelhochdeutsches ‚buoh‘ mit drei Genera und drei dadurch unterscheidbaren Bedeutungen.

(ii) Genus im heutigen DEU strukturiert den nominalen Wortschatz bei homonymen/polysemen Lexemen, für die man unzählige Beispiele finden kann: ‚die/das Steuer‘, ‚der/die/das Kiwi‘ oder ‚der/die Suzuki‘. Das Genus ist hier entweder nicht motiviert oder es unterscheidet u. a. semantische Felder wie Vogel, Obst, Farbe, Wagen, Motorrad usw. Letzteres ist eines der sechs Prinzipien der Genuszuweisung, die in Köpcke/Zubin (1984) beschrieben werden.

(iii) Das semantische Potenzial des Genus ist auch bei der Integration von Fremdwörtern (z. B. Anglizismen) aktiv, vgl. den Unterschied zwischen ‚der/die/das Single‘.

(i) bis (iii) operieren ausschließlich außerhalb der Sexus-Domäne, gelten also nicht als Common-Gender-Nomina. Köpcke/Zubin (1996: 482) liefern aber auch interessante Daten aus der Sexus-Domäne. Sie stellen fest, dass abwertende Bezeichnungen (Pejorativa) für Männer mehrheitlich feminin (‚Schwuchtel‘, ‚Tunte‘), für Frauen typischerweise neutral (‚Frauenzimmer‘, ‚Weib‘) sind. Genus scheint also auch bei der Sexusdifferenzierung mitzuwirken, auch wenn dadurch nicht das Geschlecht des Referenzobjekts, sondern eine pejorative Bedeutung markiert ist. Doch diese Beispiele sind immer noch Lexeme mit jeweils einem Genus. Genus trägt zwar zu ihrer semantischen Motivation bei, „erzeugt“ aber keine Common-Gender-Nomina.

Aus synchron-morphologischer Sicht ist es äußerst schwer, eine präzise Erklärung für die Marginalität der Markierungsstrategie Common Gender im DEU zu geben. Daher sind die folgenden Überlegungen etwas spekulativ und eher als Folgerungen denn als Explikationen zu deuten:

1. Die Marginalität der Common-Gender-Strategie könnte etwas damit zu tun haben, dass es im DEU zur Identifikation der weiblichen Referenz eine starke formale Konkurrenz gibt. Die Superproduktivität des Motionssuffixes ‚-in‘ hat aus synchroner Sicht folgende drei Quellen: (i) Monofunktionalität (es leitet immer Nomina mit weiblicher Referenz ab), (ii) Unikalität (es hat keine produktive Suffixkonkurrenz) und (iii) Invasivität (es kann sogar als Infix auftreten, vgl. gendersprachliche Formen wie ‚Leserinnenbrief‘ oder ‚Freundinnenschaft‘).

2. In der Sexusdifferenzierung haben Common Gender und Motion dieselbe semantische Funktion. Letztere braucht aber mehr sprachliches Material und im DEU ist die ‚-in‘-Motion wegen ihrer Unikalität auch semantisch motivierter, als das Common Gender sein könnte. Vielleicht lässt sich die Marginalität der Common-Gender-Nomina darauf zurückführen, dass für eine dermaßen relevante semantische Unterscheidung im DEU mehr sprachliches Material erforderlich ist als das, was die Common-Gender-Technik zu bieten hat – eine bloß featurale Sexusdifferenzierung, die im Plural infolge des systematischen Genuskollapses sogar völlig versagt.

3. Schließlich sei auf die enge Beziehung zwischen Genus und Deklinationsklassen hingewiesen (vgl. **AX4**). Dass Genus und Deklinationsklassen (auch wenn beide Systeme stark reduziert worden sein können) verflochten sind, ist ein indogermanisches Erbe. Die Vernetzung von Genus und Deklination auf höchst komplexe Weise wird auch im DEU angenommen. Der Genuswechsel bei potenziellen Common-Gender-Nomina könnte also einen Deklinationsklassenwechsel herbeiführen – ein Switch, den DEU anscheinend nicht präferiert. Jedenfalls sticht ins Auge, dass alle hier erwähnten Beispiele für Common Gender aus Sprachen stammen, (i) die streng genommen keine Deklinationsklassen (mehr) unterscheiden (SPA oder FRA) oder (ii) in denen diese Nomina nicht beliebigen Deklinationsklassen angehören können (LAT, RUS oder ELL). Im LAT sind die zitierten Beispiele alle aus der III. Deklination. Sie ist bekanntlich eine Deklinationklasse, die gleichermaßen maskuline und feminine Nomina unterbringt. Im RUS und ELL sehen wir Ähnliches. Anhand dieser Daten könnte man also den vorsichtigen Schluss ziehen, dass Common-Gender-Nomina vorzugsweise in der/den Deklinationsklasse(n) verwaltet werden, die auch sonst verschiedene Genera mischt/mischen. Von den drei marginalen Subklassen im DEU trifft dies aber nur auf die Familiennamen zu.

Konversion₂

Level: 8

Markierung: featural, formbildend

Typ: KONVERSION₂

Die letzte Ebene der Sexusdifferenzierungen, wo noch überhaupt eine formale Markierung möglich ist, ist **SD-L: 8**. Bei KONVERSION₂ geht es ähnlich wie bei Konversion₁ um substantivierte Adjektive/Partizipien, die aber ununterscheidbare Flexive im Maskulinum und Femininum tragen. Im Gegensatz zur Konversion₁ sind sie also nicht einmal flexional sexusdifferenziert, vgl. die Beispiele in (12):

- (12) DEU ‚dem/der Krank|en‘; LAT ‚fēlix‘ (der/die Glückliche); FRA ‚le/la malade‘ (der/die Kranke); ELL ‚o/i asthen|is‘ (der/die Kranke)

Adjektive wie LAT ‚fēlix‘, FRA ‚malade‘ oder ELL ‚asthenis‘ gehören zu einem Deklinationstyp, in dem Maskulina und Feminina nach Genus gleich flektiert werden, folglich kann männliche/weibliche Referenz auch nach ihrer Substantivierung nicht flexional unterschieden werden. Die Sexusdifferenzierung wird bei Konversion₂ also nur durch das vom Sexus gesteuerte Agreement an externen Elementen overt angezeigt: featurale Markierung (vgl. **AX3**). So landet Konversion₂ auf der Skala der Markierungstechniken der Sexusdifferenzierung unterhalb der flexional markierten Konversion₁. Dass Konversion₂ auf der Skala auch unter dem ebenfalls

featural sexusdifferenzierten Common Gender rangiert ist, folgt daraus, dass sie adjektivische Flexionsformen, nicht aber Lexeme betrifft.

Für DEU gilt generell, dass die adjektivische Flexion nicht so formenreich ist, dass eine flexionale Sexusdifferenzierung im ganzen Paradigma möglich wäre. Genussynkretismen treten je nach Adjektivdeklinationsform vermehrt in den obliquen Kasus im Singular auf. Bei Konversion₂ von ‚krank‘ im Dativ/Genitiv ‚Krank|en‘ bleibt dann nur eine featurale Sexusmarkierung möglich.

Konversion₂ ist im DEU allerdings nicht so systematisch vertreten wie im LAT oder FRA, denn im Flexionsparadigma der substantivierten Adjektive werden Maskulinum und Femininum im Singular Nominativ/Akkusativ immerhin unterschieden, vgl. ‚Krank|er/-e‘ auf **SD-L: 6** Konversion₁. Außerdem ist Konversion₂ im DEU markierungstechnisch so wie Common Gender in den Kontrastsprachen – nur nicht auf Lexeme, sondern auf Flexionsformen bezogen. Aus diesen beiden Gründen könnte man alternativ auch die Unterscheidung Konversion₁/Konversion₂ aufgeben und KONVERSION auf der Hierarchie unmittelbar unter **SD-L: 5** Shift platzieren.

Eine totale flexionale Ununterscheidbarkeit des Sexus wie in den Beispielen der Kontrastsprachen in (12) ist jedoch auch im DEU anzutreffen, und zwar im Plural, wo darüber hinaus nicht einmal eine featurale Sexusdifferenzierung (erkennbar an Agreement-Targets) möglich ist. Somit führt Konversion₂ direkt zum letzten Level der Markierungstechniken: dem der absoluten Unmarkiertheit.

Epizönum

Level: 9

Markierung: unmarkiert (nullrealisiert)

Typ: EPIZÖNUM

Die Hierarchie der formalen Markierung des Sexus im DEU unterscheidet zehn Levels. Die Korpulenzskala folgt der Quantität des sprachlichen Materials zum Ausdruck der Opposition männlich/weiblich. (Un)markiertheit des Sexus wird dabei durch die Möglichkeit einer Sexusdifferenzierung definiert. Markiertheit bedeutet, dass das Oppositionspaar (mit Lexemen, Flexionsformen oder Genusmerkmalen) Sexusdifferenzierung aufweist (eines oder beide der Elemente sind für Sexus markiert). Unmarkiertheit wird dagegen durch die Unmöglichkeit der Sexusdifferenzierung definiert, was praktisch so viel bedeutet, dass es nicht einmal ein featural unterscheidbares Oppositionspaar gibt, sondern nur eine Form ohne jegliche formale Markierung für männlich/weiblich. In diesem Sinne sind alle bisher beschriebenen Levels (**SD-L: -1** bis **SD-L: 8**) markiert, genauer: abnehmend markiert für Sexus.

Auf der Skala folgt nun **SD-L: 9**, die letzte Ebene und gleichzeitig die einzige, auf der die Sexusopposition unmarkiert bleibt. Auf diesem Level findet man EPIZÖNA. Sie sind nominale Lexeme oder Flexionsformen von diesen mit +belebter Referenz, die ohne formale Differenzierung auf männliche und weibliche Referenzobjekte Bezug nehmen. Zu diesen sexusindifferenten Nomina gehören im DEU zwei Typen: 1. Lexemepizöna und 2. Flexionsepizöna.

Gemeinsam ist den beiden Typen, dass nicht einmal eine featurale Markierung des Sexus vorliegt. Sexus ist für keinen der Werte männlich/weiblich spezifiziert, kann folglich die Refe-

renzweise nicht bestimmen: Er ist keine Genuszuweisungsregel. Das inhärente Genusmerkmal (streng genommen nur bei Lexemepizöna definiert, Flexionsepizöna haben nicht einmal Genus) erfüllt dementsprechend keine semantische Funktion. So werden Epizöna geschlechtsunspezifisch als +belebt gedeutet: im Singular männlich oder weiblich, im Plural auch gemischtgeschlechtlich.

1. *Lexemepizöna*: Das Genus kann variieren und hat keinen Einfluss auf die Referenzweise des Nomens. Die Zuordnung dieser Nomina zu einer der Genusklassen zeugt dabei von massiver Arbitrarität der Genussysteme. So ist ‚Schlange‘ im DEU, SPA oder RUS feminin, im FRA und ITA maskulin, im LAT maskulin oder feminin und im ELL neutral. Ebenfalls arbiträr ist, welche +belebten Referenzobjekte einer Sprache (generell: in der referentiellen Domäne unterhalb von +menschlich) als sexusdifferenzierte Nomina und welche als Epizöna lexikalisiert werden. Typische Unterschiede finden wir wieder bei Tierbezeichnungen. So kann z. B. der Affe im DEU sexusdifferenziert lexikalisiert werden (‚Affe‘/‚Äffin‘). Dasselbe gilt für FRA oder SPA. Dagegen hat ELL dafür ein maskulines, RUS ein feminines Epizönum. Zu den Lexemepizöna zählen im DEU:

(i) *Individuativa*: ‚Gast‘, ‚Person‘, ‚Mensch‘, ‚Fötus‘, ‚Geisel‘, ‚Waise‘, ‚Opfer‘, ‚Schlange‘ usw. Sie haben verschiedene Genera und sind sexusindifferente, d. h. generische Nomina.

(ii) *Kollektiva*: ‚Team‘, ‚Mannschaft‘, ‚Gruppe‘, ‚Familie‘ usw. Sie haben kollektive Referenz, referieren also auf Gruppen von Menschen, nicht aber auf Einzelglieder dieser Gruppen. Diese Eigenschaft macht sie ebenfalls für eine gemischtgeschlechtliche, d. h. generische Referenz geeignet.

Lexemepizöna stellen den Verknüpfungspunkt mit der allgemeinen Strategie genusloser Sprachen dar, sexusindifferente Nomina wie HUN ‚vendég‘ (Gast), ‚szomszéd‘ (Nachbar/-in) oder ‚beteg‘ (Krank|er/-e) einzusetzen, auch wenn (kontextuell bedingt) die Möglichkeit zu ihrer syntaktischen/derivationalen Spezifizierung besteht wie in ‚női vendég‘ (weiblicher Gast), ‚szomszédasszony‘ (Nachbarin) oder ‚női beteg‘ (weibliche Kranke).

2. *Flexionsepizöna*: Bei der zweiten Gruppe der Epizöna geht es nicht um nominale Lexeme, sondern um gewisse Flexionsformen von diesen: Konversionsnomina im Plural. Nach der Terminologie der Markierungsskala sind es im DEU Fälle von Konversion₁/Konversion₂ ausschließlich im Plural, d. h. substantivierte Adjektive/Partizipien wie ‚Kranke‘, ‚Lehrende‘, ‚Angestellte‘ usw. Da es im Plural kein Genus(-Agreement) gibt, können sie nicht einmal featural sexusdifferenziert werden: Sie referieren männlich, weiblich oder gemischtgeschlechtlich. Die morphologische Eigenschaft pluralischer Konversionsnomina im DEU, auf Gruppen von +menschlichen Referenzobjekten ohne Sexusdifferenzierung zu referieren, macht sie für den gendergerechten Sprachgebrauch besonders attraktiv.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die Analyse hat durch eine Korpulenzskala der formalen Markierungen das typologische Porträt der Sexusdifferenzierungen im DEU im Vergleich zu Kontrastsprachen umrissen. Die wichtigsten Eigenschaften dieses Porträts lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. *Sexus und Genus*: Mit Sexus ist die binäre lexikalische Opposition männlich/weiblich gemeint. DEU und die hier untersuchten Kontrastsprachen haben sexusbasierte Genussysteme.

Dem funktionentheoretischen Genusbegriff gemäß gilt also Sexus als lexikalische Genuszuweisungsregel im DEU, wodurch Sexusopposition und Genuskontrast in den Daten erklärbar sind. Aber es geht um mehr als die enge Beziehung zwischen Sexus und Genus. Genus nimmt im DEU auf vier Levels auch aktiv an der Sexusdifferenzierung teil. Es hat neben seiner grundlegenden Klassifikationsfunktion auch ein semantisches, Derivations- bzw. Flexionspotenzial in Shift bzw. Konversion₁ und leistet eine featurale Sexusmarkierung in Common Gender und Konversion₂.

2. *Markiert und unmarkiert*: Ich habe eine typologisch angelegte, quantitative Anordnung der formalen Markierung des Sexus präsentiert. Auf der Korpulenzskala der Markierungstechniken (syntaktisch > lexikalisch > kompositional/derivational > flexional > featural > nullrealisiert) ergeben sich neun markierte und ein unmarkierter Level. Die Skala hat zwei extreme Pole mit ‚männlicher/weiblicher Lehrer‘ oder ‚männlicher/weiblicher Gast‘ auf **SD-L: -1** und ‚Lehrende‘ oder ‚Gast‘ auf **SD-L: 9**. Zwei Typen fehlen oder sind marginal im DEU (Shift und Common Gender), werden aber durch eine vergleichbare Markierungstechnik auf den jeweils darauffolgenden Levels (Konversion₁ und Konversion₂) ersetzt.

3. *Genusssprachen und genuslose Sprachen*: Bei der formalen Markierung der Sexusdifferenzierung können genuslose Sprachen bis **SD-L: 4** mit Genusssprachen mithalten. Ab **SD-L: 5** übernimmt Genus immer mehr die Funktion der Sexusdifferenzierung: auf **SD-L: 5** und **SD-L: 6** durch Vermittlung der Flexion, auf **SD-L: 7** und **SD-L: 8** als ausschließlicher Marker der Sexusdifferenzierung. Im Fall der Epizöna auf **SD-L: 9** sind Genus- und genuslose Sprachen wieder gleich: unmarkiert für Sexus wie in ‚Gast‘ oder seiner Entsprechung ‚vendég‘ im HUN.

4. *Sexus und Gender* (Ausblick): Die „formale Markierung“ der Sexusdifferenzierung, die das Thema dieser Arbeit bildet, könnte auch auf die „Sichtbarmachung“ der Genderdifferenzierung übertragen werden. Zur Letzteren wären allerdings eine erweiterte semantische Opposition (männlich/weiblich/divers) und auch ein erweiterter formaler Apparat nötig, der den Konflikt zwischen den „Erwartungen“ einer gendergerechten Form gegenüber und den hier vorgestellten markierungstechnischen Grenzen des DEU auflösen kann. Zwar könnten bestimmte Levels theoretisch gendergerechte Formen liefern wie z. B. **SD-L: -1/SD-L: 1** (wenn auch auf Type-Ebene unmöglich/unproduktiv) und **SD-L: 9** (wenn auch auf Token-Ebene beschränkt möglich), aber die Datenanalyse müsste auch produktive Markierungstechniken miteinbeziehen, die weit außerhalb des hier beschriebenen morphologischen Rahmens des DEU liegen, z. B. gender-derivationale Mittel wie ‚Lehrer*‘/‚Lehrer*in‘/‚Lehrer_in‘ oder Gender-Shift wie ‚Lehra‘.

Literatur

Ágel, Vilmos (2007): (Nicht)Flexion des Substantiv(s). Neue Überlegungen zum finiten Substantiv. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 34, S. 286–327.

<https://docplayer.org/33244153-Nicht-flexion-des-substantiv-s.html> (letzter Zugriff: 28.02.2023).

Bittner, Dagmar (2006): Case before Gender in the Acquisition of German. In: Folia Linguistica XL, S. 115–134.

- https://www.researchgate.net/publication/249928981_Case_Before_Gender_in_the_Acquisition_of_German (Letzter Zugriff: 28.02.2023).
- Doleschal, Ursula (1992): *Movierung im Deutschen. Eine Darstellung der Bildung und Verwendung weiblicher Personenbezeichnungen*. München: LINCOM.
- Doleschal, Ursula (2002): *Das generische Maskulinum im Deutschen. Ein historischer Spaziergang durch die deutsche Grammatikschreibung von der Renaissance bis zur Postmoderne*. In: *Linguistik online* 11(2). <https://doi.org/10.13092/lo.11.915> (letzter Zugriff: 28.02.2023).
- Eisenberg, Peter (2000): *Das vierte Genus? Über die natürliche Kategorisation der deutschen Substantive*. In: Bittner, Andreas/Bittner, Dagmar/Köpcke, Klaus-Michael (Hg.): *Angemessene Strukturen: Systemorganisation in Phonologie, Morphologie und Syntax*. Hildesheim: Olms, S. 91–105.
- Goddard, Cliff (2002): *The search for the shared semantic core of all languages*. In: Goddard, Cliff/Wierzbicka, Anna (Hg.): *Meaning and Universal Grammar – Theory and Empirical Findings Vol. 1*. Amsterdam: John Benjamins, S. 5–40.
- Köpcke, Klaus-Michael/Zubin, David A. (1984): *Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen: Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation*. In: *Linguistische Berichte* 93, S. 26–50.
- https://www.researchgate.net/publication/290842181_Sechs_Prinzipien_fur_die_Genuszuweisung_im_Deutschen_Ein_Beitrag_zur_naturlichen_Klassifikation (letzter Zugriff: 28.02.2023).
- Köpcke, Klaus-Michael/Zubin, David A. (1996): *Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen*. In: Lang, Ewald/Zifonun, Gisela (Hg.): *Deutsch – typologisch*. Berlin: de Gruyter (= IdS Jahrbuch 1995), S. 473–491.
- Luraghi, Silvia (2014): *Gender and Word Formation: The PIE Gender System in Cross-Linguistic Perspective*. In: Neri, Sergio/Schuhmann, Roland (Hg.): *Studies on the Collective and Feminine in Indo-European from a Diachronic and Typological Perspective*. Leiden: Brill, S. 199–231. http://doi.org/10.1163/9789004264953_009 (letzter Zugriff: 28.02.2023).
- Pimenova, Natalia (2004): *Nominale Stammbildungssuffixe als Derivationsmittel im (Gemein-)germanischen*. In: Olsen, Birgit Anette/Clackson, James (Hg.): *Indo-European Word Formation*. Copenhagen: Museum Tusulanum, S. 248–268.
- Scheibl, György (2008): *Genusparameter in der Diskussion*. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 36(1), S. 48–73.
- Scheibl, György (2010): *Systematische lexikalische Deponenz im Nominalbereich des Deutschen*. In: *Sprachwissenschaft* 35(2), S. 153–186.
- Scheibl, György (2013): *Numerusklasse und Transposition. Sprachkontrastive und -typologische Perspektivierung eines nominalen Klassifikationssystems*. In: *Sprachtheorie und germanistische Linguistik* 23(1), S. 23–64.
- Scheibl, György (2019): *Főnévi többes szám a németben: formák és funkciók*. In: *Jelentés és Nyelvhasználat* 6/2. Ünnepi különszám Maleczki Márta 65. születésnapjára, S. 131–144. <http://jeny.szte.hu/jeny-2019-ScheiblGy> (letzter Zugriff: 28.02.2023).
- Scheibl, György (2023): *Gen_us. Genderung im Deutschen aus genustypologischer Perspektive*. Habilitationsschrift. Universität Szeged (in Vorbereitung).

DaF

Lehrersprache und unterrichtliche Kommunikation im DaF-Unterricht.

Eine Studie zur fachspezifischen sprachlichen Bildung von DaF- Lehramtsstudierenden an der Eötvös Loránd Universität (ELTE)

Ilona Feld-Knapp (Budapest) / Gabriella Perge (Budapest)

1. Einleitung

Ab Frühling 2020 waren die Universitäten der Welt und sämtliche pädagogischen Institutionen vom Kindergarten bis zu den Sekundarschulen dazu gezwungen, auf digitalen Unterricht umzustellen. Diese Form des Unterrichts hat die Lehramtsstudierenden vor eine außerordentlich große Herausforderung gestellt. Sie mussten nämlich die besonderen Aufgaben, die sich aus der neuen Situation ergaben, nicht nur an den Lehrveranstaltungen an der Universität, sondern auch im Praktikum an der Schule bewältigen. Auf diese neuen Aufgaben waren sie jedoch gar nicht vorbereitet. Durch die Analyse dieser neuen Situation im Unterricht konnten sofort erste Schlussfolgerungen gezogen werden. Dementsprechend müssen die Inhalte der universitären Lehrendenausbildung erweitert und an die neuen Herausforderungen angepasst werden.

Die Auswirkungen der digitalen Umstellung betrafen selbstverständlich nicht nur die Lehramtsstudierenden, sondern weitere Akteure des Unterrichts wie die Lehrenden und die Lernenden. In einer empirischen Untersuchung wurde diese neue komplexe Situation aus diesen drei Perspektiven erforscht.

Im vorliegenden Beitrag wird die Sicht der Lehramtsstudierenden in den Mittelpunkt gestellt und diskutiert. Bei der Befragung dieser Zielgruppe ging es darum, die Meinung der Lehramtsstudierenden in Bezug auf die Wirkungen des digitalen Unterrichts, auf die Funktionen der Lehrersprache und auf die Erfolgsbedingungen der unterrichtlichen Kommunikation zu erfassen. Außerdem wurde auch darauf eingegangen, welche Verständnisse und Vorstellungen der Begrifflichkeit den Lehramtsstudierenden in Bezug auf die Lehrersprache und auf die unterrichtliche Kommunikation zugrunde liegen. Die Auswertung der Ergebnisse der komplexen empirischen Untersuchung wird im Späteren in weiteren Publikationen erfolgen.

Der Beitrag gliedert sich in vier Teile. Nach der Einleitung werden in einem Überblick die Begriffe der Lehrersprache und der unterrichtlichen Kommunikation definiert und abgegrenzt. Daraufhin wird die Forschung vorgestellt, dabei wird auf die Forschungsmethoden, die Forschungsfragen und -hypothesen eingegangen. Auf die Vorstellung der ProbandInnen, die Instrumente der Datenerhebung und Datenanalyse folgt die Reflexion der Forschungsergebnisse. Der Beitrag endet mit einem Fazit.

1. Lehrersprache und unterrichtliche Kommunikation

Die erstrangige Zielsetzung des institutionellen Fremdsprachenunterrichts ist die Förderung der kommunikativen Kompetenz, d. h. der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Lernenden im mündlichen und schriftlichen bzw. im rezeptiven und produktiven Bereich (Ehlich 2010,

Faistauer 2010, Fandrych 2010, 2016, Fandrych/Thonhauser 2008, Feld-Knapp, 2005, 2014a, 2014b, Graefen/Liedke-Göbel 2020, Krumm 2012, Perge 2014, 2018). Diese kommunikative Kompetenz entwickelt sich in einem gesteuerten Prozess, in dem der Lehrperson eine entscheidende Rolle zukommt (Caspari 2003, 2016, Feld-Knapp 2014a, 2017, 2018, Feld-Knapp/Hahn 2020, Hattie 2009, Königs 2014, Krumm 2010, 2012, 2016). Die Lehrersprache stellt sowohl formal als auch inhaltlich den ersten und wichtigsten, aber nicht den einzigen Input für die Lernenden beim Sprachenlernen bzw. beim Kennenlernen der Fremdsprache dar. Zu Beginn des Sprachlernprozesses repräsentiert die Lehrersprache die Fremdsprache für die Lernenden in ihrer Form und vermittelt noch wenige neue Inhalte. Anfangs werden vor allem alltägliche Themen behandelt und die sprachliche bzw. inhaltliche Komplexität der Kommunikation wird Schritt für Schritt ausgebaut (Feld-Knapp 2014c, Neuland/Balsliemke/Baradaranossadat 2012).

Das kommunikative Verhalten der Lehrperson und die Lehrersprache gehören zu den wichtigsten Erfolgsbedingungen der unterrichtlichen Kommunikation. An der unterrichtlichen Kommunikation nehmen neben den Lehrenden auch die Lernenden teil, die die Fremdsprache nicht beherrschen. Die gegenseitige Verständigung in der gelernten Fremdsprache kann sich daher durch die Berücksichtigung der besonderen Situation der Lernenden, ihres jeweiligen sprachlichen und intellektuellen Niveaus verwirklichen. Daneben kommt dem motivierenden bzw. ermutigenden sozialen Umfeld und den menschlichen Beziehungen, die auf gegenseitigem Vertrauen beruhen, eine große Bedeutung zu (Antalné 2006, 2016, 2019, Ehlich 2012, Feilke 2012, Feld-Knapp 2015, 2019, Hunfeld 1990, Merten 1999, Neuland/Balsliemke/Baradaranossadat 2012, Reich 2017, Schulz von Thun 2010, Watzlawik/Beavin/Jackson 2000).

Die Lehrersprache setzt sich aus mehreren Elementen zusammen. Integrierte Bestandteile der Lehrersprache sind die verbalen (schriftliche und mündliche Mittelungen), die nonverbalen (z. B. Mimik, Gestik, Augenkontakt) und die paraverbalen Mittel (z. B. Sprechtempo, Akzent, Lautstärke, Intonation, Tonhöhe) (Antalné 2016, Feilke 2012, Feld-Knapp 2015, 2019, Sárvári 2021).

Die Fähigkeit des bewussten Umgangs mit der Lehrersprache ist eine der wichtigsten Lehrendenkompetenzen. So ist ihre Förderung eine zentrale Aufgabe der universitären Fremdsprachenlehrendenausbildung (Caspari 2003, 2016, Feld-Knapp 2014a, 2018, Hallet 2006, Krumm 2012, 2016). Die Entwicklung der Lehrersprache wird durch Erfahrungen, die in den unterschiedlichen Bereichen der Ausbildung erworben werden, während des Studiums beeinflusst. Daher kommt den Erfahrungen beim Erwerb fachwissenschaftlicher und fremdsprachendidaktischer Kenntnisse und denen im Praxisfeld eine große Bedeutung zu. Die Lehrersprache ist für die Lehrenden ein Mittel der Unterrichtsorganisation (z. B. Verwirklichung unterschiedlicher Sozialformen) und der Realisierung der Hauptsprechakte im Unterricht (z. B. Frage, Aufforderung, Lob, Kritik). Darüber hinaus spielt die Lehrersprache in den Erläuterungen von Lehrenden, die zur Überwindung von Lernproblemen bzw. Lernschwierigkeiten dienen, eine besonders wichtige Rolle (Antalné 2016, Butzkamm 2007, Feilke 2012). Eine weitere Funktion der Lehrersprache ist, die Lernenden beim entdeckenden Lernen und bei der selbstständigen Lösung von Lernproblemen verbal und nonverbal zu unterstützen.

Die Kommunikation stellt die Grundlage für das Funktionieren zwischenmenschlicher Beziehungen dar. Die theoretische Erforschung der Kommunikation blickt auf eine nicht so lange Geschichte zurück. Erst seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs lässt sich eine wissenschaftliche Beschäftigung mit der Kommunikation beobachten. Seitdem wurden unterschiedliche Defini-

tionen, Konzepte und Modelle für die Kommunikation entwickelt (Reich 2017: 200ff., Taczman 2018: 34). In einem weiteren Sinne bezeichnet Kommunikation einen Prozess, der mindestens zwei Beteiligte hat, die mittels sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel Bedeutung aushandeln und sich verständigen wollen (Bußmann 2008). In der Kommunikationstheorie wurden verschiedene Kommunikationsmodelle entwickelt, um die Grundkomponenten der zwischenmenschlichen Kommunikation zu veranschaulichen. In diesen Modellen werden die Struktur, die Komponenten und der Verlauf der Kommunikation dargestellt (Reich 2017: 202ff.). Für den vorliegenden Beitrag sind zwei Modelle von besonderer Bedeutung: einerseits die Kommunikationsaxiome von Paul Watzlawick (Watzlawick/Beavin/Jackson 1969), andererseits das Vier-Seiten-Modell von Schulz von Thun (2010).

Im Folgenden wird auf die Bedeutung dieser zwei Modelle für die unterrichtliche Kommunikation eingegangen. Die Formulierung der fünf Axiome von Watzlawick fungierte als wichtige Grundlage für die vorhandenen Kommunikationstheorien und dabei wurden auch psychologische Aspekte der Kommunikation berücksichtigt. Im Sinne des ersten Axioms („Man kann nicht nicht kommunizieren.“) wird in jeder Kommunikationssituation auf eine Weise kommuniziert. Auch durch non- oder paraverbale Mittel oder durch Schweigen werden bestimmte Mitteilungen zum Ausdruck gebracht (Taczman 2018: 40, Watzlawick/Beavin/Jackson 2000). In der zweiten These wird auf die Inhalts- und die Beziehungsseite der Kommunikation hingewiesen („Jede Kommunikation hat einen Inhalt- und einen Beziehungsaspekt.“), wobei die Beziehung die inhaltliche Bedeutung bestimmt und eine Metakommunikation entsteht. Im Mittelpunkt des dritten Axioms („Die Interpunktion bedingt den Kommunikationsablauf.“) steht die Sequenzierung bzw. die Strukturierung der Kommunikation. Im vierten Axiom wird zwischen der digitalen und der analogen Kommunikation unterschieden. Das fünfte Axiom bezieht sich auf die Unterscheidung der symmetrischen und komplementären Kommunikationsabläufe, die sich auf die Beziehung der am Kommunikationsprozess Beteiligten und auf die Arten der Wechselseitigkeit beziehen (Taczman 2018: 42, Watzlawick/Beavin/Jackson 2000).

Das bekannte pragmatische Kommunikationsmodell, das Schulz von Thuns Vier-Seiten-Modell (2010) ist auch für die unterrichtliche Kommunikation von großer Bedeutung. In diesem Modell, in dem auf die Modelle von Watzlawick und Bühler zurückgegriffen wird, wird von den vier Seiten einer sprachlichen Mitteilung ausgegangen. In diesem Sinne hat jede Nachricht vier Seiten, diese sind der Sach-, der Selbstoffenbarungs-, der Beziehungs- und der Appell- aspekt. In jeder Kommunikationssituation ist es wichtig, wie der Sender seine Aussageabsicht kodiert und wie diese vom Empfänger wahrgenommen wird (Reich 2017: 223ff.).

3. Vorstellung der empirischen Untersuchung

Forschungsmethode

Den Forschungsgegenstand stellen die Lehrersprache und die unterrichtliche Kommunikation dar, die im Rahmen einer fremdsprachendidaktisch angelegten qualitativen Forschung untersucht wurden.

Forschungsfragen

1. Inwiefern beeinflusst der digitale Unterricht unsere Kenntnisse in Bezug auf die Lehrersprache und ihre Funktionen?
2. Inwiefern beeinflusst der digitale Unterricht die Erfolgsbedingungen der unterrichtlichen Kommunikation?

Hypothesen

1. Der digitale Unterricht beeinflusst die Funktionen der Lehrersprache wesentlich.
2. Der digitale Unterricht beeinflusst die Erfolgsbedingungen der unterrichtlichen Kommunikation wesentlich.

ProbandInnen

An der Forschung haben 57 DaF-Lehramtsstudierende der ELTE, die den Kurs *Sprachförderung für DaF-Lehrende* bereits absolviert haben, teilgenommen. Der Anteil der Geschlechter der ProbandInnen war bei der Datenerhebung nicht ausgeglichen, es gab 47 weibliche und 10 männliche Teilnehmende. Das Durchschnittsalter der Studierenden beträgt 24 Jahre. Der Fragebogen wurde von einem Studierenden mit 21 Jahren, von einem mit 27, von neun mit 22, von achtzehn mit 23 und mit 24, von acht mit 25 und von zwei mit 26 Jahren ausgefüllt. 16 von den Studierenden, die sich an der Forschung beteiligten, waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung im vierten, 30 im fünften und 11 im sechsten Studienjahr. Alle Teilnehmenden studieren das Fach Deutsch als Fremdsprache, neben diesem studieren 26 Personen Englisch als Fremdsprache, 9 Geschichte, 9 Ungarisch als Muttersprache, 5 Mathematik und 2 Musik. Außerdem studieren je 1 Person Deutsch-Spanisch, Deutsch-Geografie, Deutsch-Informatik und Deutsch-Bibliothekswissenschaft. Die Muttersprache der an der Forschung beteiligten Studierenden ist Ungarisch. Sie studieren über ihre Muttersprache hinaus verschiedene Fremdsprachen, wie Deutsch (57 Personen), Englisch (54 Personen), Latein (8 Personen), Spanisch (7 Personen), Italienisch (5 Personen), Französisch (4 Personen), Russisch (2 Personen), Japanisch (1 Person), Altgriechisch (1 Person), Chinesisch (1 Person), Rumänisch (1 Person) und Finnisch (1 Person).

Instrumente

Die Datenerhebung erfolgte mittels eines deutschsprachigen Fragebogens (s. Anhang), der unter der Berücksichtigung der Forschungsziele und der Forschungsfragen in den ersten Monaten 2021 im Rahmen der Forschungsgruppe *Cathedra Magistrorum* (Lehrerakademie) der ELTE Eötvös József Collegium entwickelt wurde (Caspari/Klippel/Legutke/Schramm 2016, Riemer 2010). An der Erprobung und der Reflexion des Fragebogens haben sich die Studierenden der Forschungsgruppe (5 Personen) und praktizierende DaF-Lehrende (3 Personen) beteiligt. Der für die vorliegende empirische Forschung entwickelte Fragebogen umfasst drei thematische Einheiten. Erstens wurden die Hintergrunddaten der Befragten (Alter, Geschlecht, Jahrgang, Fächerkombination, Muttersprache, gelernte Fremdsprachen) erhoben. Zweitens haben die Befragten ihre eigenen Unterrichtserfahrungen im digitalen Unterricht und im Präsenzunterricht reflektiert. Drittens haben sie ihre Erfahrungen in Bezug auf die Lehrersprache reflektiert.

Die dritte thematische Einheit umfasst die folgenden Bereiche:

- Verständnis von Begriffen (Lehrersprache, Lernaltersprache, Alltagssprache, Wissenschaftssprache, Unterrichtssprache) (1. Item)
- Wichtigkeit der Elemente des kommunikativen Verhaltens im Präsenzunterricht und im digitalen Unterricht (2. Item)
- Gründe für die Veränderung des kommunikativen Verhaltens der Lehrperson und für die Veränderung der Faktoren, die die Änderungen im digitalen Unterricht beeinflussen (3. Item)
- genaues Verständnis vom Begriff der Lehrersprache (4. Item)
- Stärke der Wirkung des digitalen Unterrichts auf die Lehrersprache (5. Item)
- wichtigste Merkmale der Lehrersprache im digitalen Unterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht (6. Item)
- Herausforderungen für eine Lehrperson im digitalen Unterricht in Bezug auf den Sprachgebrauch (7. Item)
- Notwendigkeit der Vorbereitung der Studierenden auf den Sprachgebrauch im digitalen Unterricht im Rahmen der universitären Lehrendenausbildung (8. Item)

Datenerhebung

Die Datenerhebung fand zwischen dem 26. April und dem 31. Mai 2021 aufgrund der Pandemie in Online-Form statt. Den ProbandInnen wurde der Fragebogen zugeschickt und sie haben ihn in deutscher Sprache in Google-Forms ausgefüllt. Die Teilnahme an der Forschung war anonym und freiwillig. Das Ausfüllen dauerte ca. 25 Minuten lang. Wie in der Einleitung (Kap. 1.) dargestellt wurde, setzt sich die Forschung zum Ziel, die Wirkungen des digitalen Unterrichts auf die Funktionen der Lehrersprache und auf die Erfolgsbedingungen der unterrichtlichen Kommunikation komplex zu untersuchen. Um dieses Ziel zu erreichen, ist das Kennenlernen der Perspektive der Studierenden, der Lernenden und der Lehrenden vonnöten.

Im vorliegenden Beitrag werden die Daten, die bei der Befragung der Studierenden erhoben wurden, ausgewertet. Durch die Analyse dieser Daten können wertvolle Schlussfolgerungen in Bezug auf die Inhalte der universitären Lehrendenausbildung gezogen werden.

Datenanalyse

Die Analyse der Antworten der DaF-Lehramtsstudierenden, die im Rahmen der Forschung befragt wurden, und die Vorstellung der gewonnenen Daten erfolgen auf unterschiedliche Weise. Die ProbandInnen haben ihre Antworten beim 2., 5. und 8. Item des Fragebogens auf einer Likert-Skala für geschlossene Fragen gegeben. Diese Daten werden durch Diagramme transparent gemacht. Beim 1., 3., 4., 6. und 7. Item haben sie ihre Meinungen anhand von offenen Fragen formuliert. Bei der Analyse der Daten des 1. und 4. Items werden die Antworten von zwei Probanden wortwörtlich, ohne Modifizierung angegeben, wodurch auf die individuellen Unterschiede hingewiesen wird. Die Antworten auf die 3., 6. und 7. Items wurden inhaltlich aufeinander bezogen und analysiert. Die zahlenmäßige Abweichung der Anzahl der Befragten und der angeführten Inhalte lässt sich darauf zurückführen, dass mehrere ProbandInnen die gleiche Antwort gegeben haben.

4. Forschungsergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Forschung dargestellt und reflektiert.

➤ **Eigene Unterrichtserfahrungen im digitalen Unterricht und im Präsenzunterricht**

In Bezug auf die eigenen Erfahrungen lässt sich der ersten Abbildung entnehmen, dass 74% der befragten Studierenden über Lehrerfahrungen sowohl im Präsenzunterricht als auch im digitalen Unterricht unter institutionellen Rahmenbedingungen verfügen. 77% haben Erfahrungen im Privatunterricht in Präsenzform, 66% haben bereits Online-Privatunterricht erteilt. Insgesamt 26% der Befragten haben bisher weder Erfahrungen im schulischen Unterricht noch im Privatunterricht in Präsenzform. 33% haben noch nicht im digitalen Privatunterricht unterrichtet.

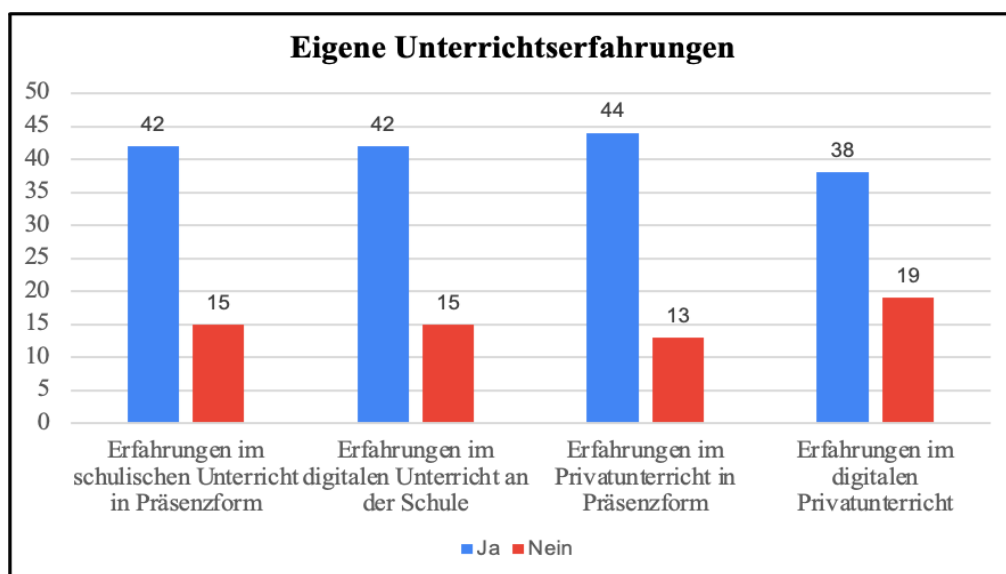


Abb. 1: Eigene Unterrichtserfahrungen im digitalen Unterricht und im Präsenzunterricht

Aufgrund dieser Antworten lässt sich darauf schließen, dass dem digitalen Unterricht vor der Pandemie unter institutionellen Rahmenbedingungen eine geringe Rolle zukam. Demgegenüber ist er im Privatunterricht häufiger vorgekommen. Die im digitalen Unterricht gesammelten praktischen Erfahrungen der Studierenden sollen in der universitären Lehrendenausbildung aufgegriffen, integriert und vor allem reflektiert werden.

➤ **Verständnis von Begriffen und das genaue Verständnis vom Begriff der Lehrersprache (1. und 4. Item)**

Die ProbandInnen definierten den Begriff der Lehrersprache, der Lernersprache, der Alltagssprache, der Wissenschaftssprache und der Unterrichtssprache. Darüber hinaus haben sie den Begriff der Lehrersprache erläutert, ausführlich definiert und dessen Besonderheiten erfasst. Im Folgenden werden die Antworten von zwei Probanden (im Weiteren *A* und *B* genannt) wortwörtlich, ohne Modifizierung angegeben und diese Antworten dienen als Grundlage des Vergleichs. Die wortwörtlich entnommenen Gedanken werden in Anführungszeichen zitiert. Der

Grund für die Auswahl dieser beiden Personen ist, dass ihre Antworten die Begrifflichkeit und das Verständnis aller Befragten widerspiegeln.

A definierte die Lehrersprache als „alle Kommunikationsformen der Lehrperson“ und unter Lenersprache versteht A „alle Kommunikationsformen der Lernenden“. In ihrem Verständnis bezeichnet die Alltagssprache „die eher mündlichen Kommunikationsformen, die man in informellen Situationen verwendet“. Von der Alltagssprache abgegrenzt definierte A die Wissenschaftssprache, als „die offizielle mündliche und schriftliche Sprache, die in den verschiedenen Wissenschaften auch unterschiedlich verwendet wird“. An dieser Stelle fügte sie als Erläuterung hinzu, dass damit der für die einzelnen Disziplinen charakteristische Fachwortschatz gemeint wird („Darunter verstehe ich, dass man zum Beispiel unterschiedliche wissenschaftsbezogene Fachbegriffe verwendet.“). Unter Unterrichtssprache versteht A „alle Kommunikationsformen der Lehrperson und der Lernenden“.

B gab bei der Definition der Lehrersprache sowie der Lenersprache eine ausführlichere Erklärung als A. B definierte die Lehrersprache als „die spezifische Sprache, die die Lehrperson während der Stunde benutzt um Aufforderungen, Lob, Kritik, Ansporn, Ermunterung, Fragen und Feedback zu formulieren“. Unter Lenersprache versteht B „die spezifische Sprache, die die Lernenden während der Stunde benutzen, um Antworten und Fragen zu formulieren und die Aufgaben zu leisten“. Im Verständnis von B bezeichnet die Alltagssprache „die Sprache, die man im Alltag spricht“. Davon abweichend stellte sie die Wissenschaftssprache folgenderweise dar. Wissenschaftssprache ist die „Fachsprache, die in wissenschaftlichen Diskursen benutzt wird und durch die wissenschaftliche Disziplin geprägt ist“. Die Unterrichtssprache ist laut B „die Sprache, in der unterrichtet wird“.

A wiederholt bei der Definition der Lehrersprache die beim ersten Item gegebene Antwort. In diesem Sinne versteht A unter Lehrersprache „alle Kommunikationsformen der Lehrperson. Dazu gehören sowohl die verbale, als auch die paraverbale und nonverbale Elemente der Kommunikation. Die Lehrperson kommuniziert immer mit ihrem ganzen Verhalten und Persönlichkeit. Die gerechte Lehrersprache ist harmonisch, offen und ernst und gibt die Möglichkeit auch den Lernenden, um sich ausdrücken zu können“. In dieser Definition wird den verbalen, para- und nonverbalen Elementen der Kommunikation eine wichtige Rolle zugeschrieben. Darüber hinaus werden die Merkmale der Lehrersprache wie Harmonie, Offenheit und Ernsthaftigkeit erwähnt. Die Lehrperson, die über diese Eigenschaften verfügt, ermögliche den Lernenden, sich in der Stunde hemmungslos äußern und ausdrücken zu können. As Ansatz zufolge kommuniziert die Lehrperson mit ihrer Persönlichkeit und ihrem kommunikativen Verhalten.

B wiederholt auch die zuvor gegebene Definition (beim 1. Item) hinsichtlich der Lehrersprache und ergänzte bzw. differenzierte diese folgendermaßen: „Unter Lehrersprache verstehe ich die spezifische Sprache, die die Lehrperson während der Stunde benutzt, um Aufforderungen, Lob, Kritik, Ansporn, Ermunterung, Fragen und Feedback zu formulieren. Zur Lehrersprache gehört nicht nur die verbale, sondern auch die nonverbale und paraverbale Kommunikation. Die Lehrersprache kann für Lernende sowohl motivierend als auch demotivierend sein.“ In dieser ausführlichen Definition wird auf die verbalen, non- und paraverbalen Mittel sowie auch auf die motivierende bzw. demotivierende Rolle der Lehrersprache eingegangen.

Die Unterschiede zwischen den Definitionen von A und B lassen sich auf die unterschiedlichen Vorkenntnisse der beiden Studierenden zurückführen. Darüber hinaus zeigen ihre Erläuterungen, wie genau und kompetent sie ihre Gedanken in der Fremdsprache ausformulieren

können. Anhand des Vergleichs der Antworten und der ermittelten Unterschiede lässt sich ferner darauf schließen, dass die Befragten mit den Begriffen nicht einheitlich umgehen. Feilke (2012) und Butzkamm (2007) weisen auch auf die Wichtigkeit der Begrifflichkeit hin.

Für die Lehrendenausbildung sind also die Einführung der Begriffe, der sichere Umgang mit ihnen und das differenzierte Verständnis dieser von hoher Relevanz. Die weitere Behandlung aller anderen Inhalte kann nur in diesem Fall erfolgreich sein. Die einheitliche Begriffsbildung ist eine wichtige Voraussetzung der Umsetzung der Ziele von fremdsprachendidaktischen Kursen.

➤ Wichtigkeit der Elemente des kommunikativen Verhaltens im Präsenzunterricht und im digitalen Unterricht (2. Item)

Das kommunikative Verhalten, das sich aus den verbalen, nonverbalen und paraverbalen Elementen zusammensetzt, bildet einen zentralen Teil der Lehrersprache. 72% der Befragten vertreten die Ansicht, dass die verbalen Elemente im Präsenzunterricht von entscheidender Bedeutung sind. 60% meinen, dass den nonverbalen und den paraverbalen Mitteln auch eine große Bedeutung zukommt (Abbildung 2). Demgegenüber nimmt im digitalen Unterricht die Rolle der verbalen und paraverbalen Mittel deutlich zu und die der nonverbalen Elemente nimmt eher ab (Abbildung 3). Diese Ergebnisse stehen mit den in den einschlägigen Fachliteraturen formulierten Überlegungen von Antalné (2006), Butzkamm (2007), Watzlawik/Beavin/Jackson (2000) und Schulz von Thun (2010) im Einklang.

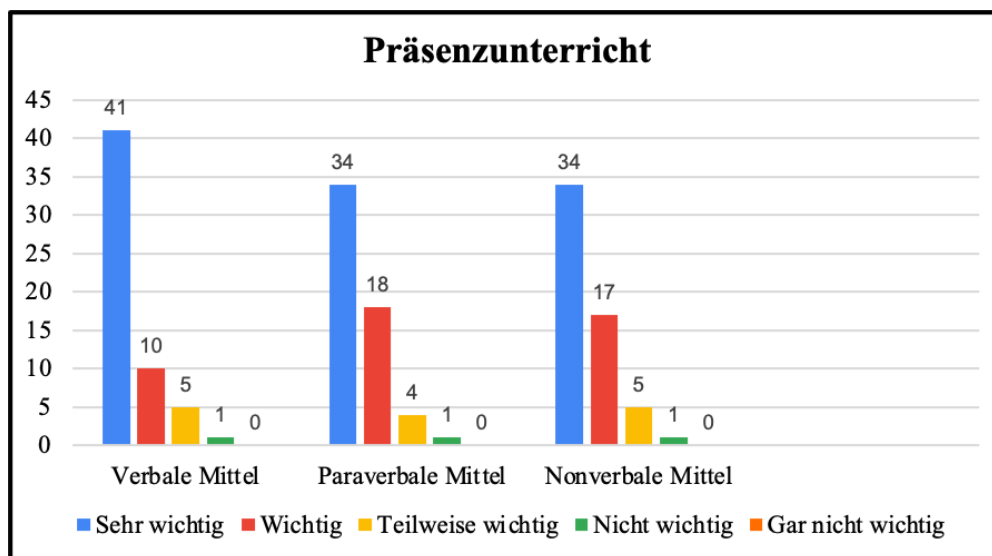


Abb. 2: Wichtigkeit der Elemente des kommunikativen Verhaltens im Präsenzunterricht

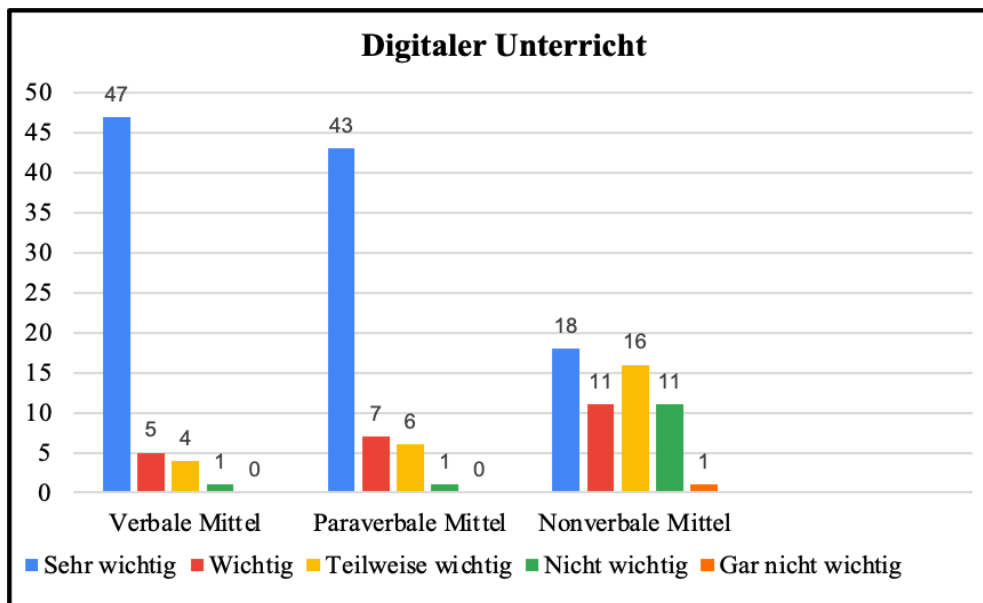


Abb. 3: Wichtigkeit der Elemente des kommunikativen Verhaltens im digitalen Unterricht

Die Antworten zeigen eindeutig, dass sich die Studierenden dessen bewusst sind, welche Mittel der Kommunikation im digitalen Unterricht gegenüber dem Präsenzunterricht über eine zentrale Rolle verfügen. Es ist zu beobachten, dass die Studierenden fähig sind, den Kontext bzw. die Form des Unterrichts zu reflektieren und zwischen digitalem Unterricht und Präsenzunterricht zu differenzieren. Das ist eine positive Erkenntnis in dem Sinne, dass der digitale Unterricht für die Studierenden keine weitere Frustration bedeutet.

➤ **Gründe für die Veränderung des kommunikativen Verhaltens der Lehrperson und für die Veränderung der Faktoren, die die Änderungen im digitalen Unterricht beeinflussen (3. Item)**

Anhand der Antworten der befragten Studierenden lassen sich die Veränderungen des kommunikativen Verhaltens der Lehrperson im digitalen Unterricht auf folgende Gründe zurückführen:

- Für den digitalen Unterricht sind zum einen die mangelnden persönlichen Kontakte, zum anderen die physische Distanz zwischen den Lernenden und den Lehrenden charakteristisch.
- Die Lehrperson kann die Lernenden selbst und ihre Reaktionen nicht immer sehen bzw. wahrnehmen oder diese nicht eindeutig interpretieren.
- Den Wiederholungen, Fragen und Rückfragen der Lehrenden kommt eine große Bedeutung zu, diese ermöglichen es den Lernenden, eine Rückmeldung zu geben.
- Die Rolle der nonverbalen Kommunikation nimmt ab, gleichzeitig nimmt die Wichtigkeit der paraverbalen Mittel zu (z. B. Intonation, Lautstärke, Tonhöhe, Sprechtempo).
- Im digitalen Unterricht sollten Lehrende ganz genaue, eindeutige und konkrete Gedanken formulieren, besser artikulieren bzw. klarer sprechen.
- Es sind mehr Erklärungen in L1 und mehr Hinweise bzw. Erläuterungen bei den Aufgaben notwendig.

In Bezug auf die Erfahrungen der Studierenden beeinflussen die Veränderung des kommunikativen Verhaltens der Lehrperson im digitalen Unterricht folgende Faktoren:

- Technische Schwierigkeiten (z. B. Qualität des Mikrofons und des Lautsprechers), Unsicherheit (unerwartete technische Probleme), schwache Internetverbindung, unterschiedliche Kameraeinstellungen, der unsichere Umgang der Lehrperson mit der Technik, weniger Interaktivität, demotivierte Lernende, sich verringere Konzentrationsfähigkeit der Lernenden und der spezifische Wortschatz des digitalen Unterrichts.
- Lehrende haben im digitalen Raum parallel mehrere und verschiedene Aufgaben zu erledigen (z. B. Freigabe des Bildschirms, Gruppenbildung während der Stunde, Kopieren und Einfügen der Materialien auf den einzelnen Online-Plattformen). Daher können sich Lehrende auf die Lernenden und auf ihren eigenen Sprachgebrauch weniger konzentrieren.
- Die Rolle der Schriftlichkeit nimmt zu mit besonderer Rücksicht auf die asynchronen Phasen des Unterrichts. In diesen Fällen gibt die Lehrperson den Lernenden eine schriftliche Rückmeldung. Die Schriftlichkeit gerät oft auch in der Stunde in den Vordergrund und die Lehrperson nutzt in diesen Fällen die Foren und die Chatfunktion der einzelnen Plattformen.
- Lehrende müssen die geänderten Aufgaben und Methoden kennenlernen und sich an diese anpassen.

Die Antworten der Studierenden deuten darauf hin, dass sie ihre Meinungen vielfältig formulieren können, und sie in der Lage dazu sind, die verschiedensten Gründe und Faktoren zu nennen. Darüber hinaus untermauern diese Antworten das bewusste Verhalten der Studierenden im digitalen Unterricht und ihre Fähigkeit, die Was-Warum-Zusammenhänge explizit ausdrücken zu können. Die Überlegungen von Rösler (2018, 2019, 2020), Schmenk (2008, 2015) und Würffel (2015, 2018) spiegeln sich in diesen Antworten in Bezug auf die Veränderung des kommunikativen Verhaltens wider.

➤ **Stärke der Wirkung des digitalen Unterrichts auf die Lehrersprache (5. Item)**

58% der an der Forschung teilnehmenden Studierenden denken, dass der digitale Unterricht eine erhebliche Wirkung auf die Lehrersprache ausübt. Dieser Einfluss ist laut 12% sehr bedeutend und 23% finden den Effekt teilweise bedeutend.

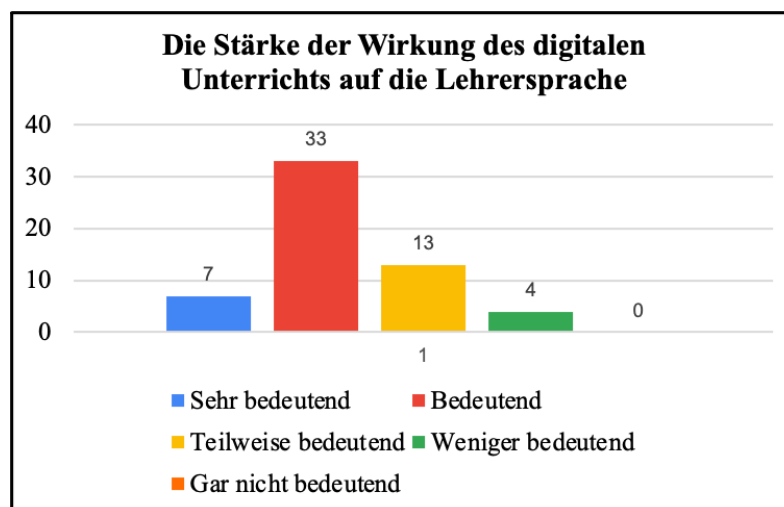


Abb. 4: Stärke der Wirkung des digitalen Unterrichts auf die Lehrersprache

Der vierten Abbildung ist eindeutig zu entnehmen, dass die befragten Studierenden aufgrund ihrer Erfahrungen die Meinung vertreten, dass sich der digitale Unterricht auf die Lehrersprache auswirkt. In ihren Antworten zeigen sich Unterschiede in Bezug auf die Stärke der Wirkung.

➤ **Wichtigste Merkmale der Lehrersprache im digitalen Unterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht (6. Item)**

Anhand der Antworten der im Rahmen der Forschung befragten Studierenden lassen sich die wichtigsten Merkmale der Lehrersprache im digitalen Unterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht wie folgt zusammenfassen. Neben den einzelnen Merkmalen findet sich in Klammern die Anzahl der Erwähnungen:

- einfachere, verständlichere, langsamere, lautere, klarere, unmittelbare, zielorientiertere, gesteuertere Sprache, die bei der Vermeidung von Missverständnissen helfen kann (20),
- Verringerung der Rolle der nonverbalen Kommunikation (11),
- häufigere Wiederholungen und Rückfragen (10),
- Wichtigkeit des Erwerbs und der selbstsicheren Anwendung des spezifischen Wortschatzes im digitalen Unterricht (6),
- sprachlich korrekter, genauer bzw. eindeutiger Sprachgebrauch und klare, eindeutige, verständliche Aussprache (5),
- häufigere Fragen und Aufforderungen (4),
- zunehmende Rolle von Lehrervorträgen und Lehrerpräsentationen, Wichtigkeit visueller Illustrationen bei mündlichen Präsentationen (4),
- Multimedialität (Gleichzeitigkeit der Schriftlichkeit und Mündlichkeit) (3),
- Vermeidung von langen und komplizierten Sätzen, essenzielle Formulierungen (2),
- logische und eindeutige Fragen, Erklärungen und Aufgabenstellungen (2),
- mehr Frontalarbeit und mehr Arbeit im Plenum, dadurch dominanter Rolle der Lehrperson (2),
- Einsatz vieler Pausen während des Sprechens (1),
- moderierende Rolle der Lehrperson (1),
- Lehrende sprechen im Unterricht mehr (1),
- Lernende werden häufiger persönlich und unmittelbar angesprochen (1),
- Einsatz von Reflexionsphasen im Unterricht mit dem Ziel, dass sich Lehrende vergewissern, dass Lernende alles verstanden haben (1),
- häufigere Erklärungen in L1 (1).

Die auf diese Frage formulierten Antworten zeigen auch eine Vielfalt auf. Dahingehend lässt sich feststellen, dass eine der wichtigsten Aufgaben der Lehrendenausbildung ist, die unterschiedlichen Annäherungen bei der Begriffsbildung bzw. der Definition der Lehrersprache zu berücksichtigen und als eine Einheit zu betrachten.

➤ **Herausforderungen für eine Lehrperson im digitalen Unterricht in Bezug auf den Sprachgebrauch (7. Item)**

In Bezug auf die Herausforderungen im digitalen Unterricht kristallisieren sich aufgrund der Antworten der Studierenden zwei Tendenzen heraus. Einerseits erscheinen die Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Sprachgebrauch der Lehrenden. Andererseits beziehen sie

sich auf die Unterrichtsorganisation, vor allem auf die technischen Aspekte. Neben den einzelnen Aspekten befindet sich die Anzahl der Erwähnungen.

Die Herausforderungen, die sich auf den Sprachgebrauch der Lehrperson beziehen, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Behandlung des Mangels der nonverbalen Rückmeldungen und der daraus resultierenden eventuellen Missverständnisse (9),
- die korrekte, richtige und angemessene Anwendung der neuen und spezifischen Terminologie der digitalen Welt (z. B. der richtige Gebrauch des Artikels bei Anglizismen, die richtige Benennung der unterschiedlichen Plattformen) (8),
- klare, eindeutige, konkrete, kurze und verständliche Formulierung der Aufgaben, der Erklärungen und der Aufgabenstellungen (6),
- Regulierung des Sprechtempos und der Lautstärke, Einsatz von Pausen, Vermeidung von Monotonie, eindeutige Artikulation, Spontaneität (6),
- Wahrnehmung, Interpretation und Lösung von sprachlichen Problemen der Lernenden (5),
- eindeutige und korrekte Aussprache, Sprachrichtigkeit (4),
- ausführliche und essenzielle Erklärung (z. B. im Chat) von Aufgaben im mündlichen sowie im schriftlichen Bereich (2),
- sprachliche Realisierung des Lobes, der Aufforderung und des Ansporns ausschließlich durch die zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel (2),
- bewusste Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs (2),
- Verwendung der Zielsprache als Unterrichtssprache (besonders in Gruppen auf dem Sprachniveau A1/A2) (2),
- Verbesserung der Arbeiten der Lernenden (z. B. Korrektur der sprachlichen Fehler im mündlichen Sprachgebrauch und Korrektur der Rechtschreibfehler im schriftlichen Sprachgebrauch) (1),
- selbstbewusste Moderation der Stunde (1).

Herausforderungen in Bezug auf die Unterrichtsorganisation und die Technik

- Motivierung, Ansporn und Ermutigung der Lernenden bzw. Aufrechterhaltung ihrer Aufmerksamkeit (8),
- geduldige Behandlung der technischen Probleme (5),
- schwache, instabile Internetverbindung (2),
- Förderung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit der Lernenden (2),
- konzentriertere Aufmerksamkeit auf Reaktionen der Lernenden (1),
- Disziplinieren der Lernenden (1),
- selbstsicherer Umgang mit dem Computer (1),
- Kenntnis und Anwendung der unterschiedlichen Plattformen, die während des Unterrichts zum Einsatz kommen (1),
- Effektivität der Arbeit der Lehrenden im digitalen Raum (1),
- Mangel an persönlichen Kontakten bzw. an der Präsenz im Unterrichtsraum (1),
- wirksame Wissensvermittlung (1).

Die oben dargestellten Antworten spiegeln ebenfalls die vielfältigen Gedanken bzw. die vielfältige Denkweise der Studierenden, die auf eigenen Erfahrungen beruhen, wider. Es ist auch in diesem Fall von großer Bedeutung, dass die eigenen Erfahrungen der Studierenden in der Lehrendenausbildung thematisiert werden sollten und ein gemeinsames Konzept entwickelt werden sollte. Dafür plädieren auch Rösler (2018, 2019, 2020), Schmenk (2008, 2015) und Würffel (2015, 2018) in ihren Publikationen eindeutig.

➤ **Notwendigkeit der Vorbereitung der Studierenden auf den Sprachgebrauch im digitalen Unterricht im Rahmen der universitären Lehrendenausbildung (8. Item)**

86% der Befragten sind der Meinung, dass die Lehramtsstudierenden im Rahmen der universitären Lehrendenausbildung auf den Sprachgebrauch im digitalen Unterricht vorbereitet werden sollten. Insgesamt vertreten 14% den Standpunkt, dass diese Vorbereitung über eine geringe Relevanz verfügt.

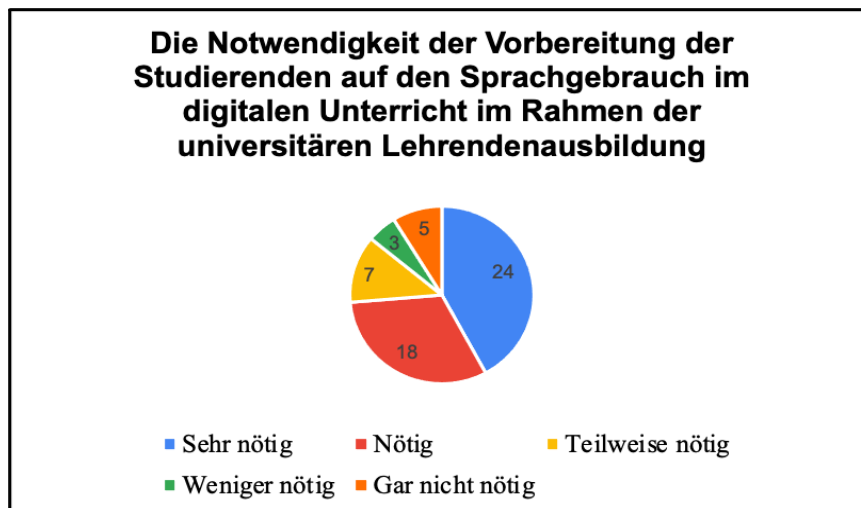


Abb. 5: Notwendigkeit der Vorbereitung der Studierenden auf den Sprachgebrauch im digitalen Unterricht im Rahmen der universitären Lehrendenausbildung

Durch die fünfte Abbildung werden die Erwartungen der Studierenden eindeutig sichtbar. Diese Erwartungen müssen in der Lehrendenausbildung unbedingt berücksichtigt werden. Auf die sorgfältige und umfassende Auswahl der Bildungsinhalte wird in den Publikationen von Caspari (2003, 2016), Hallet (2006) und Krumm (2012, 2016) hingewiesen.

5. Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass angehende Lehrende ihre Erfahrungen während des Praktikums traditionell unter institutionellen Rahmenbedingungen im Präsenzunterricht erwerben können. Im Präsenzunterricht befinden sich die Lehrenden und die Lernenden in einem Raum, wobei sich sämtliche Funktionen der Lehrersprache entfalten. Es ist aber von hoher Relevanz, neben dem Präsenzunterricht auch im digitalen Unterricht praktische Erfahrungen zu sammeln (Csizér/Albert/Piniel 2021). Auf dessen Wichtigkeit hat die Pandemie der letzten Jahre hingewiesen. Wegen des digitalen Unterrichts änderten sich die Rahmenbedin-

gungen des institutionellen Fremdsprachenunterrichts maßgebend und die Unterrichtsorganisation setzt die Einführung neuer Arbeits- und Sozialformen voraus (Rösler 2018, 2019, 2020, Schmenk 2008, 2015, Würffel 2015, 2018). Diese Faktoren beeinflussen die Erfolgsbedingungen der unterrichtlichen Kommunikation eindeutig.

Der vorliegende Beitrag umfasst die Analyse der Antworten der Studierenden, anhand derer eine Bilanz in Bezug auf die Inhalte der universitären Lehrendenausbildung gezogen wird. Aufgrund der bisherigen Ergebnisse der Forschung kann eindeutig festgestellt werden, dass der digitale Unterricht unsere Kenntnisse über die Lehrersprache und ihre Funktionen bzw. über die Erfolgsbedingungen der unterrichtlichen Kommunikation deutlich differenziert.

Die Antworten der Studierenden weisen ebenso auf die Wichtigkeit und Notwendigkeit der Forschung hin. Aufgrund der Antworten kann eindeutig behauptet werden, dass die Berücksichtigung der Meinung der Studierenden bei der Begriffsbildung von großer Bedeutung ist. Anhand der bestehenden Daten lässt sich eindeutig feststellen, dass der dynamische Umgang mit fremdsprachendidaktischen Begriffen im Rahmen der Ausbildung nur in dem Fall möglich ist, wenn die Veränderungen des Praxisfeldes auch berücksichtigt werden und die Begriffe in diesem Sinne behandelt bzw. beschrieben werden. Die fremdsprachendidaktische Bildung kann ihre Funktion in der Lehrendenausbildung nur dann erfüllen, wenn sich die fachwissenschaftlichen Kenntnisse mit dem Praxisfeld verbinden und die Studierenden den engen Zusammenhang zwischen diesen beiden Bereichen wahrnehmen und verstehen lernen.¹

6. Literatur

- Antalné Szabó, Ágnes (2006): *A tanári beszéd az empirikus kutatások tükrében*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Antalné Szabó, Ágnes (2016): *A tanári beszéd funkciója anyanyelvi és idegen nyelvi órák alapján*. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): *Grammatik*. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 3), S. 268–285.
- Antalné Szabó, Ágnes (2019): *A tanári kommunikáció fejlesztése*. In: Antalné Szabó, Ágnes/Gonda, Zsuzsa/Raátz, Judit/Szabó, Éva/Szesztay, Margit (Hg.): *A tanulástámogató kommunikáció fejlesztése*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, S. 127–156.
- Bußmann, Hadumod (2008): *Kommunikationsmodelle*. In: Bußmann, Hadumod (Hg.): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3. Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Butzkamm, Wolfgang (2007): *Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler*. 2. Auflage. Ismaning: Hueber Verlag.
- Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer*. Tübingen: Narr Verlag.
- Caspari, Daniela (2016): *Die Lehrenden*. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 305–311.

¹ Der Beitrag beruht auf einem Vortrag, der von den Autorinnen unter dem Titel „A tanári nyelv funkcióinak vizsgálata a német mint idegen nyelv oktatásában“ am 18. 11. 2021 bei der Online-Tagung „Felelős nyelvészet – Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia“ der Eötvös-Loránd-Universität gehalten wurde.

- Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hg.)(2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Csizér, Kata/Albert, Ágnes/Piniel, Katalin (2021): Néhány összefüggés a tanulói motivációról, autonómiáról, érzelmekről és az online angolórákkal kapcsolatos véleményekről: digitális átállás három budapesti középiskolában 2020 tavaszán. In: Buda, András/Molnár, György (Hg.): Oktatás – Informatika – Pedagógia 2021. Debrecen: Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, S. 46–61.
- Ehlich, Konrad (2010): Kommunikative Kompetenz. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: Narr Francke Attempto Verlag, S. 157–158.
- Ehlich, Konrad (2012): Unterrichtskommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 327–348.
- Faistauer, Renate (2010): Kommunikativer Unterricht. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: Narr Francke Attempto Verlag, S. 158.
- Fandrych, Christian (2010): Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1), S. 173–188.
- Fandrych, Christian (2016): Sprache. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 34–38.
- Fandrych, Christian/Thonhauser, Ingo (Hg.)(2008): Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens Verlag.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht 233, S. 4–13.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht. Hamburg: Dr. Kovac Verlag. (= Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2).
- Feld-Knapp, Ilona (2014a): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium Verlag.
- Feld-Knapp, Ilona (2014b): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Mehrsprachigkeit. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 2), S. 15–33.
- Feld-Knapp, Ilona (2014c): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter/Drewnowska-Vargáné, Ewa/Kispál, Tamás/Németh, János/Scheibl, György (Hg.): Zugänge zum Text. Frankfurt am Main: Peter Lang. (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3), S. 127–150.
- Feld-Knapp, Ilona (2015): Diskurse in Lehrerzimmern: Überlegungen zur neuen Lehr- und Lernkultur in Ungarn. In: Feld-Knapp, Ilona/Heltai, János/Kertes, Patrícia/Palotás,

- Berta/Reder, Anna (Hg.): Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 13–26.
- Feld-Knapp, Ilona (2017): Anmerkungen zur Reform der universitären DaF-Lehrerbildung in Ungarn. In: Bogner Andrea/Ehlich, Konrad/Eichinger, Ludwig M./Kellertat, Andreas F./Krumm, Hans-Jürgen/Michel, Willy/Reuter, Ewald/Wierlacher, Alois/Dengel, Barbara (Hg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2015. München: Iudicium. (= Band 41: Curriculumentwicklung), S. 189–200.
- Feld-Knapp, Ilona (2018): Was Lehrende heute können müssen: Herausforderungen für die LehrerInnenausbildung. In: Peyer, Elisabeth/Studer, Thomas/Thonhauser, Ingo (Hg.): IDT 2017. Band 1: Hauptvorträge. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 175–185.
- Feld-Knapp Ilona (2019): Note und Feedback: Überlegungen zum Wandel der Leistungsbewertung im DaF-Unterricht. In: Boócz-Barna, Katalin/Kertes, Patrícia/Sárvári, Tünde (Hg.): Kollokationen lernen. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. (= DUfU – Deutschunterricht für Ungarn 27), S. 13–26.
- Feld-Knapp, Ilona/Hahn, Verena (2020): Unterricht verstehen lernen: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung angehender DaF-Lehrender in fachdidaktischen Seminaren an der Budapester Eötvös Loránd Universität (ELTE). In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 63(1), S. 111–124.
- Graefen, Gabriele/Liedke-Göbel, Martina (2020): Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache. 3. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Hallet, Wolfgang (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart: Klett.
- Hattie, John (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London/New York: Routledge.
- Hunfeld, Hans (Hg.)(1990): Literatur als Sprachlehre. Berlin: Langenscheidt.
- Königs, Frank G. (2014): War die Lernerorientierung ein Irrtum? Der Fremdsprachenlehrer im Kontext der Sprachlehrforschung. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 43(1), S. 66–80.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Lehrerwissen. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: Narr Francke Attempto Verlag, S. 187.
- Krumm, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Budapest: Typotex Kiadó/ELTE Eötvös József Collegium. (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 1), S. 53–73.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016): Kompetenzen der Sprachlehrenden. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 311–314.
- Merten, Klaus (1999): Einführung in die Kommunikationswissenschaft. 3. Auflage. Münster: LIT Verlag.
- Neuland, Eva/Balsliemke, Petra/Baradaranossadat, Anka (2012): Schülersprache–Schulsprache–Unterrichtssprache. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunika-

- tion und Gesprächsdidaktik. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 392–407.
- Perge, Gabriella (2014): Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Mehrsprachigkeit. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 2), S. 267–310.
- Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe B, 1).
- Reich, Philip (2017): Sprechen – Lehren – Lernen. Über Kommunikation und ihren Bezug auf den DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Schreiben und Sprechen. Handreichungen zur schriftlichen und mündlichen Präsentation wissenschaftlicher Arbeiten für Lehre und Forschung. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe A, 1), S. 197–242.
- Riemer, Claudia (2010). Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1), S. 764–781.
- Rösler, Dietmar (2018): Lernerautonomie und digitale Medien. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hg.): Lernerautonomie und Lernstrategien zwischen Klassenraum und digitaler Welt: Perspektiven auf das Deutschlernen in Japan. München: Iudicium Verlag, S. 13–29.
- Rösler, Dietmar (2019): Mehrsprachigkeit und digital gestütztes Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 245–250.
- Rösler, Dietmar (2020): Auf dem Weg zum Babelsich? Fremdsprachenlernen im Zeitalter von Big Data. In: InfoDaF 47, S. 596–611.
- Sárvári, Tünde (2021): Lehrersprache. Ein Dilemma der Unterrichtsplanung im DaF-Unterricht. In: Kovács, Kálmán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2020. Budapest: Gesellschaft ungarischer Germanisten, S. 81–99.
- Schmenk, Barbara (2008): Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schmenk, Barbara (2015): Grammatik. Macht. Sprache. Teach as you were taught und die Ordnung des DaF-Unterrichts. In: InfoDaF 42, S. 25–42.
- Schulz von Thun, Friedemann (2010): Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Bd. 1–3. 48. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Taczman, Andra (2018): Sprachliche Höflichkeit. Eine Studie zur Untersuchung der sprachlichen Höflichkeit in der Lehrersprache ungarischer DaF–Lehrender am Beispiel des Ausdrucks von Kritik und Lob. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Hans Huber.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (2000): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 10. Auflage. Bern: Hans Huber.

Würffel, Nicola (2015): Hybride Lernortgestaltung als angemessen Lehr- und Lernform des modernen Fremdsprachenunterrichts. In: Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Riemer, Claudia (Hg.): Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübinge: Gunter Narr Verlag, S. 229–238.

Würffel, Nicola (2018): Differenzierung fördern mit digitalen Medien. Neue und weniger neue Ansätze für den Einsatz digitaler Medien im DaF/DaZ-Unterricht. In: Peyer, Elisabeth/Studer, Thomas/Thonhauser, Ingo (Hg.): IDT 2017. Band 1: Hauptvorträge. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 123–139.

7. Anhang

Fragebogen zur Forschung der Lehrersprache

I. Hintergrunddaten

Geschlecht: weiblich männlich

Alter:

Jahrgang:

Fächerkombination:

Muttersprache:

Gelernte Fremdsprachen:

II. Eigene Erfahrungen als Lehrende im digitalen Unterricht und im Präsenzunterricht

Kreuzen Sie an, ob die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen oder nicht.

	Ja	Nein
Ich habe eigene Erfahrungen als Lehrende/r im Präsenzunterricht an der Schule gesammelt.		
Ich habe eigene Erfahrungen als Lehrende/r im digitalen Unterricht an der Schule gesammelt.		
Ich habe eigene Erfahrungen im Privatunterricht / Präsenz gesammelt.		
Ich habe eigene Erfahrungen im Privatunterricht / digital gesammelt.		

III. Eigene Erfahrungen mit der Lehrersprache

1. Was verstehen Sie unter den folgenden Begriffen? Beenden Sie die Sätze.

- Unter Lehrersprache verstehe ich ...
- Unter Lernersprache verstehe ich ...
- Unter Alltagssprache verstehe ich ...
- Unter Wissenschaftssprache verstehe ich ...
- Unter Unterrichtssprache verstehe ich ...

2. Der Unterricht ist eine spezifische Form der menschlichen Kommunikation. Sie unterscheidet sich jedoch von der natürlichen Kommunikation, weil sie zielorientiert und gesteuert stattfindet. Bei der unterrichtlichen Kommunikation kommt der Lehrersprache und dem kommunikativen Verhalten der Lehrperson eine zentrale Rolle zu. Das kommunikative Verhalten setzt sich aus verschiedenen Elementen zusammen.

Denken Sie aufgrund Ihrer Erfahrungen darüber nach, ob sich das kommunikative Verhalten der Lehrperson im digitalen Unterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht verändert.

- A) Markieren Sie die Wichtigkeit der einzelnen Elemente des kommunikativen Verhaltens im **Präsenzunterricht** auf einer Skala 1–5 (1= gar nicht wichtig, 5= sehr wichtig).

- verbale Elemente (z. B. schriftliche und mündliche Äußerungen) _____
- paraverbale Elemente (z. B. Stimmlage, Sprachtempo) _____
- nonverbale Elemente (z. B. Gestik, Mimik) _____

- B) Markieren Sie die Wichtigkeit der einzelnen Elemente des kommunikativen Verhaltens **im digitalen Unterricht** auf einer Skala 1–5 (1= gar nicht wichtig, 5= sehr wichtig).

- verbale Elemente (z. B. schriftliche und mündliche Äußerungen) _____
- paraverbale Elemente (z. B. Stimmlage, Sprachtempo) _____
- nonverbale Elemente _____

3. **Warum verändert sich das kommunikative Verhalten der Lehrperson? Welche Faktoren beeinflussen die Änderung(en) aufgrund Ihrer Erfahrungen im digitalen Unterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht?**

4. **Was verstehen Sie unter Lehrersprache? Geben Sie eine ausführliche Definition, erfassen Sie ihre Besonderheiten.**

5. **Wie groß ist Ihrer Meinung nach die Wirkung des digitalen Unterrichts auf die Lehrersprache?**

- 1 (unbedeutend) 2 3 4 5 (sehr wichtig)

6. **Was sind aufgrund Ihrer Erfahrungen die wichtigsten Merkmale der Lehrersprache im digitalen Unterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht?**

7. **Was sind aufgrund Ihrer Erfahrungen die größten Herausforderungen für eine Lehrperson im digitalen Unterricht in Bezug auf den Sprachgebrauch?**

8. **Finden Sie es notwendig, angehende Lehrende im Rahmen des Studiums auf den Sprachgebrauch, der für den digitalen Unterricht charakteristisch ist, vorzubereiten?**

- 1 (nicht nötig) 2 3 4 5 (sehr nötig)

Kreative Förderung der lexikogrammatischen Kompetenz im DaF-Unterricht¹

Tünde Sárvári (Szeged)

1. Einstieg

Das oberste Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts besteht darin, die sprachliche Handlungsfähigkeit der Sprachlernenden zu fördern. Um dieses Ziel zu erreichen, werden im Fremdsprachenunterricht die Sprachkompetenzen der Lernenden entwickelt. Ein wichtiger Bestandteil dieser Entwicklung bilden die sprachlichen Elemente: Wortschatz (auch Lexik genannt) und Grammatik, die im Unterricht meist getrennt vermittelt werden. Als Ausnahme lässt sich der Früherwerb erwähnen, wo sie in einem engen Zusammenhang stehen. Aus der aktuellen Fachdiskussion ergibt sich allerdings, dass Lexik und Grammatik nicht nur im Früherwerb integriert vermittelt werden sollte (Aguado/Warneke 2021). Lexikogrammatik (auch Lexikogrammatik geschrieben) betrachtet lexikalische und grammatische Sprachkompetenzen als eine vernetzte Einheit. Das Lernfeldermodell von Nation (2007) (die ins Deutsche übersetzte Version bei Funk u. a. 2017: 23) legt eine mögliche theoretische Erklärung sowie konkrete Handlungsempfehlungen dafür hin, wie bei Sprachlernenden eine lexikogrammatische Kompetenz aufgebaut werden kann.

Wortschatz und Grammatik sind die zwei Seiten derselben Medaille, sie gehören untrennbar zusammen, sie sind miteinander vernetzt und nicht unabhängig voneinander zu betrachten. Aus diesem Grund plädiere ich dafür, dass statt getrennt von einer lexikalischen und einer grammatischen Kompetenz zu sprechen, von einer lexikogrammatischen Kompetenz die Rede sein soll, die diese zwei vernetzt und integriert fördern. Meines Erachtens ist die holistische Vermittlung dieser sprachlichen Mittel im Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung, die in die Aufmerksamkeit der (angehenden) Sprachlehrenden im Rahmen von Lehreraus- und -fortbildungen gerückt werden soll. Unter ‚holistisch‘ verstehe ich ‚ganzheitlich‘. Ganzheitlichkeit ist Verbundenheit, Zusammengehörigkeit. Das Wort ‚holistisch‘ stammt vom griechischen Wort ‚*holos*‘ ab, das ‚Zusammengehörigkeit‘ bedeutet. Beim holistischen Ansatz nutzen die Lernenden eine top-down-orientierte Vorgehensweise, d. h. sie verschaffen sich zuerst ein Gesamtbild von einer Sache, in diesem Fall von den sprachlichen Mitteln und konzentrieren sich auf komplexe Zusammenhänge, bevor sie in die Details gehen. Die auf diese Weise vermittelten sprachlichen Mittel sollen miteinander vernetzt geübt und gefördert werden. Dafür eignen sich unterschiedliche kreative Herangehensweisen. Aus diesem Grund zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, konkrete Praxisbeispiele anzuführen, die die kreative Förderung der lexikogrammatischen Kompetenz im DaF-Unterricht ermöglichen.

¹ Dieses Thema wird in meinem Buch „Lexikogrammatik. Zur holistischen Vermittlung von Wortschatz und Grammatik im Fremdsprachenunterricht“ (Sárvári 2023) in Kapitel 6 behandelt, deshalb können gedankliche Ähnlichkeiten zwischen den zwei Publikationen wahrgenommen werden.

Zuerst wird im Rahmen einer kurzen theoretischen Einführung definiert, was unter lexikalischer bzw. grammatischer Kompetenz verstanden wird und eine Definition der lexikogrammatischen Kompetenz wird formuliert. Dann wird das Lernfeldermodell von Nation (2007) dargestellt, mit besonderer Sicht auf die Arbeit mit sprachlichen Formen. Im Weiteren werden in meiner eigenen Unterrichtspraxis erprobte, bewährte Beispiele (Sprachlernspiele, Kreatives Schreiben, Konkrete Poesie) gezeigt, die zur holistischen Vermittlung von Lexik und Grammatik im Fremdsprachenunterricht erfolgreich beitragen können.

2. Lexikogrammatische Kompetenz – eine Definition

Das aus fremdsprachendidaktischer Sicht maßgebende Dokument, der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) (Europarat 2001) behandelt die lexikalische und die grammatische Kompetenz voneinander getrennt. Als *lexikalische Kompetenz* bezeichnet er (Europarat 2001: 111) „die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden“. *Grammatische Kompetenz* wird „als Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden“ (Europarat 2001: 113) definiert. Meiner Ansicht nach wird bereits in diesen Definitionen angedeutet, dass Lexik und Grammatik nicht eindeutig voneinander zu trennen sind. In beiden Definitionen spielen die grammatischen Elemente eine wesentliche Rolle. Bezüglich der lexikalischen Kompetenz nennt GER (Europarat 2001: 112) die geschlossenen Wortklassen des Deutschen, d. h. die Funktionswörter:

- Artikel (ein, einer, eine, der, die, das)
- Indefinitpronomen (einige, alle, viele usw.)
- Demonstrativpronomen (dieser, diese, dieses; jener ...)
- Personalpronomen (ich, du, er, sie, es, wir ...; mir, dir usw.)
- Interrogativ- und Relativpronomen (wer, was, welche, wo, wie usw.)
- Possessivpronomen (mein, dein, sein, ihr usw.)
- Präpositionen (in, an, bei, mit, von usw.)
- Hilfsverben / Modalverben (sein, haben, werden / können, sollen usw.)
- Konjunktionen (und, aber, wenn, obwohl)
- Modalpartikeln (ja, wohl, aber, doch usw.)

Im Falle der grammatischen Kompetenz nennt er (Europarat 2001: 113 f.) Folgendes:

- Elemente, z. B.:
 - Morphe;
 - Morpheme – Stämme und Affixe;
 - Wörter.
- Kategorien z. B.:
 - Numerus; Kasus; Genus;
 - konkret/abstrakt, zählbar/unzählbar;
 - (in)transitiv, Aktiv/Passiv;
 - Tempus;
 - Aspekt.
- Klassen z. B.
 - Konjugationen;
 - Deklinationen;
 - offene Wortklassen wie Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien;
 - geschlossene Wortklassen [Funktionswörter].

- Strukturen z. B.:
 - o zusammengesetzte Wörter und komplexe Ausdrücke
 - o Phrasen: Nominalphrase, Verbalphrase usw.
 - o Teilsätze: Hauptsatz, Nebensatz, selbstständiger Teilsatz
 - o Sätze: einfacher Satz, Satzverbindung, Satzgefüge.
- Prozesse z. B.:
 - o Nominalisierung
 - o Affigierung
 - o Suppletion
 - o Ablaut
 - o Transposition
 - o Transformation.
- Beziehungen z. B.:
 - o Rektion
 - o Kongruenz
 - o Valenz.

Bei der Sprachrezeption und Sprachproduktion gebrauchen die Sprachlernenden und Sprachverwendenden Lexik und Grammatik nicht als getrennte Systeme, sondern als lexikogrammatistische Einheiten, „die als Bausteine oder als Strukturmuster für die Versprachlichung weiterer Inhaltskonzepte dienen“ (Segermann 2006: 115). In diesem Sinne betrachte ich *lexikogrammatistische Kompetenz* als die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache mit seinen Dimensionen in strukturalistischer Sicht sowie die Fähigkeit, es zu verwenden. Zu den Dimensionen eines Wortes zähle ich in Anlehnung an Scherfer (1989: 5) die begriffliche und die referentielle Bedeutung, die morphologischen und die syntaktischen Eigenschaften sowie die phonologische und die orthographische Gestaltung eines Wortes (Abbildung 1):

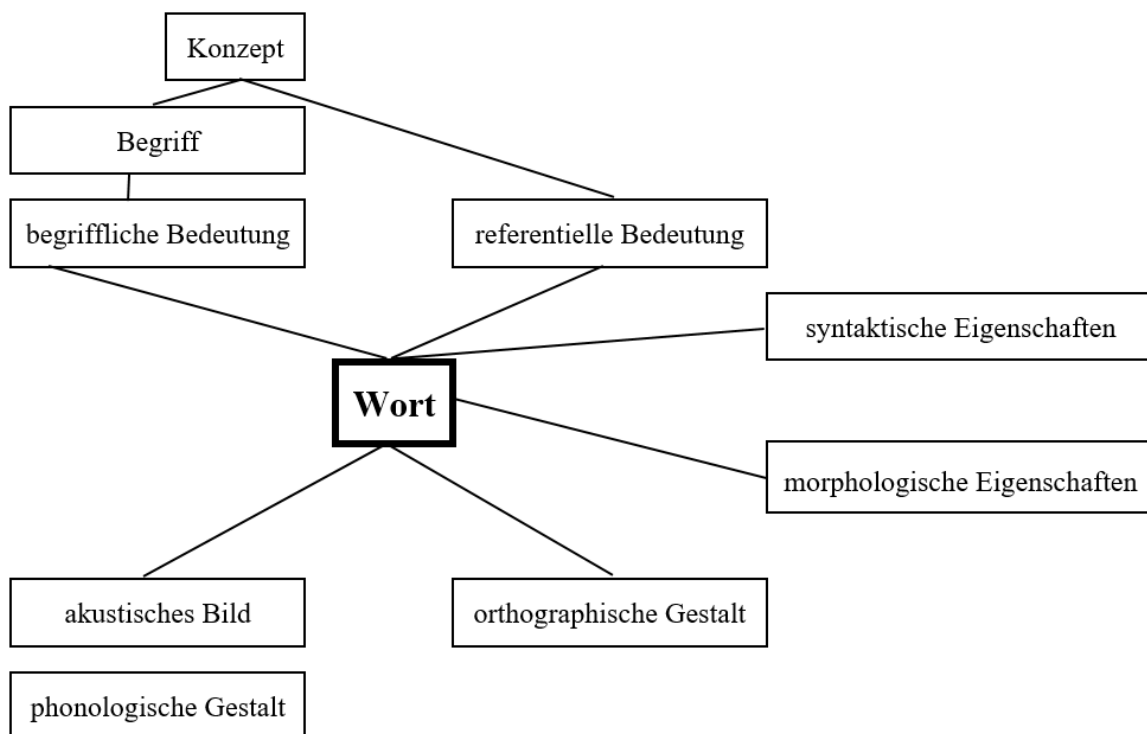


Abbildung 1. Das Wort und seine Dimensionen in strukturalistischer Sicht nach Scherfer (1989: 5)

Sprachlernende müssen diese Einheiten zuerst kennenlernen, dann wiederholen und üben, um sie im Langzeitgedächtnis² zu speichern und später in der eigenen Sprachrezeption sowie Sprachproduktion angemessen zu gebrauchen. Ein mögliches Modell der integrierten Entwicklung von Wortschatz und Grammatik gibt Nation (2007). Er wertete unterschiedliche Studien zum Fremdsprachenunterricht aus und verglich ihre Ergebnisse. Aufgrund dieser Erkenntnisse entwickelte er sein sog. *Lernfeldermodell* (engl. *Four Strands*) (Abbildung 2), das von Funk u. a. (2014) ins Deutsche übersetzt wurde. Das Modell geht von vier Lernfeldern aus (Funk u. a. 2014: 22 ff.):

- Lernen durch Arbeit mit bedeutungsvollen Inhalten (Lernen durch Hören, Lesen, Hörsehen)
- Lernen durch Arbeit mit sprachlichen Formen / sprachformbezogenes Lernen (punktuelle Konzentration auf sprachliche Strukturen wie Wortschatz, Grammatik, Aussprache)
- Lernen durch Training von Flüssigkeit im Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen, Hörsehen
- Lernen durch Produktion von bedeutungsvollem Output (Lernen durch Sprechen und Schreiben).

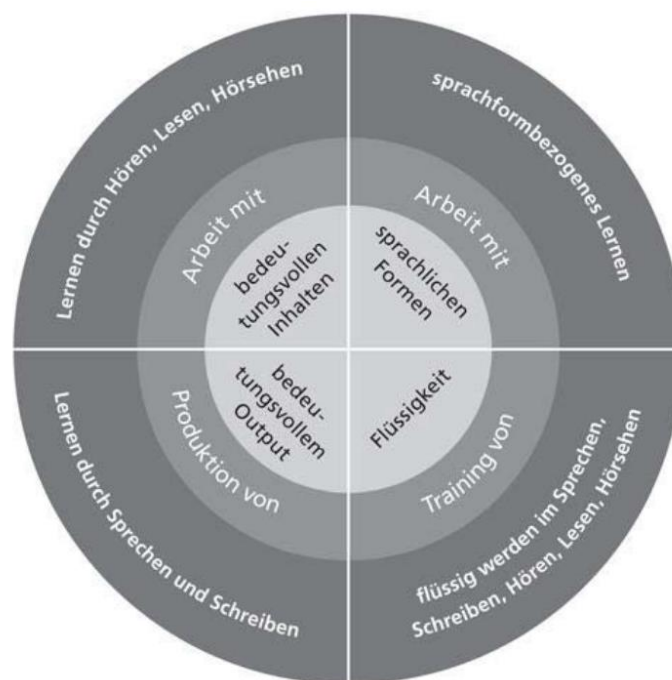


Abbildung 2. Das Lernfeldermodell von Nation/Newton (2009)

Quelle: Funk u. a. (2014: 23)

² Im Langzeitgedächtnis wird eine große Menge verschiedener Informationen über einen langen Zeitraum gespeichert. Es wird unterteilt in deklaratives (explizites) und nicht-deklaratives (prozedurales, implizites) Gedächtnis. Das deklarative Gedächtnis speichert Erinnerungen, die bewusst zugänglich sind und mit Worten beschrieben werden können (deklarieren heißt ‚erklären‘). Es lässt sich in zwei weitere Kategorien einteilen: in das episodische und das semantische Gedächtnis. Im episodischen Gedächtnis werden Erinnerungen an autobiographische Ereignisse, im semantischen wird dagegen Faktenwissen (Begriffe, Objekte und Tatsachen) gespeichert. Das nicht-deklarative Gedächtnis beinhaltet Fertigkeiten, die automatisch, unbewusst, ohne Nachdenken eingesetzt werden (Gósy 2005, Neveling 2017).

Die Übungen und Aufgaben müssen nicht immer eindeutig einem Lernfeld zugeordnet werden. Die Abfolge von Lernfeldern und -aktivitäten ist nicht festgelegt und alle Lernfelder müssen nicht in jeder Stunde behandelt werden. Bezüglich der Lexikogrammatik ist *das Lernfeld sprachformbezogenes Lernen* von zentraler Bedeutung. Dieses Lernen basiert auf dem Ansatz Focus on Form (FoF), der zuerst 1991 von Michael Long formuliert wurde. Bei diesem Ansatz liegt der Hauptfokus weiterhin auf der Kommunikation, aber im Fremdsprachenunterricht wird gelegentlich auf die Formseite des sprachlichen Zeichens auf Wort-, Satz- und Textebene konzentriert, die für die Anwendung der im Lernfeld „Lernen durch Hören, Lesen, Hörsehen“ zu bearbeitenden bedeutungsvollen Inhalte notwendig ist. Die Aufmerksamkeit der Lernenden wird erst dann auf die sprachlichen Elemente, d. h. auf Wortschatz, Grammatik und Aussprache gelenkt, wenn sie benötigt werden. Die sprachlichen Elemente werden immer in einen primär inhaltsorientierten Unterricht eingebettet, miteinander verbunden und begründet fokussiert.

3. Übungsgrundsätze

In Bezug auf das Üben werden die Begriffe ‚Aufgabe‘ und ‚Übung‘ meistens synonym verwendet, obwohl sie in ihrer Funktion einen gewissen Unterschied aufweisen. Funk u. a. (2017: 11 ff.) unterscheiden zwischen *Aufgaben* und *Übungen* wie folgt:

Aufgaben sind all jene sprachlichen Aktivitäten, die einen „Sitz im Leben“ haben, d. h. die in dieser Form nicht nur im Kursraum stattfinden: Wie kann ich mich nach dem Weg erkundigen? Wie erzähle ich jemandem davon, was ich gelesen habe? Wie schreibe ich einen Lebenslauf? Wie berichte ich über Erlebnisse? usw. [...] Aufgaben sind die kommunikativen Lernziele des Fremdsprachenunterrichts. Um sie zu lösen, brauchen wir Wörter, sprachliche Regeln, die Kenntnis von Textsorten und interkulturellem Verhalten ebenso wie landeskundliche Kenntnisse und die Fähigkeit zu flüssigem Sprechen und Schreiben. In den Aufgaben werden (sic!) eine Vielzahl von Kenntnissen und Fertigkeiten integriert. (Funk u. a. 2017: 11) (Hervorhebung von mir T. S.)

Übungen bereiten Aufgaben vor, indem sie Wortschatz, Aussprache, Strukturen oder einzelne Fertigkeiten gezielt trainieren. Sie zielen auf die korrekte Anwendung und möglichst rasche Verfügbarkeit des Geübten und seine freie Anwendung in Aufgaben ab. [...] [Eine Übung] muss in einen inhaltlichen Zusammenhang, den Kontext (z. B. Umzug, Stadtbesichtigung), eingebettet sein, der zu Sprachhandlungen (z. B. über den letzten Umzug berichten, nach dem Weg fragen), also zu Aufgaben, hinführt. (Funk u. a. 2017: 14) (Hervorhebung von mir T. S.)

Bei der Feststellung der richtigen Abfolge von Aufgaben und Übungen hilft den Lehrenden das sog. Prinzip der *Rückwärtsplanung* (Schart/Legutke 2012: 143, Funk u. a. 2017: 14). Schematisch ist die Rückwärtsplanung wie folgt darzustellen (Abbildung 3):

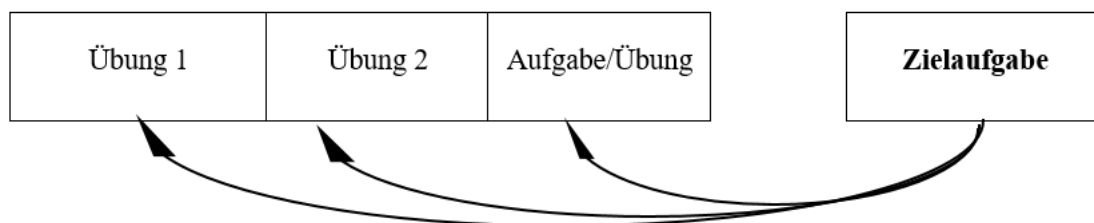


Abbildung 3. Rückwärtsplanung (nach Schart/Legutke 2012: 144)

Die sog. Zielaufgabe ist eine zentrale Aufgabe, die an die Lernenden eine ganze Reihe von Anforderungen stellt. Während der Unterrichtsplanung sollen zuerst Anforderungen der Zielaufgabe bestimmt werden und die Lehrperson soll prüfen, welche Fertigkeiten die Lernenden noch erwerben bzw. reaktivieren müssen, damit sie den Anforderungen entsprechen. Anschließend soll überlegt werden, ob die Lernenden noch zusätzliches Wissen zur Bearbeitung der Zielaufgabe brauchen. Auf diesen Überlegungen aufbauend plant die Lehrperson Arbeitsschritte, die die Lernenden auf die Zielaufgabe vorbereiten.

Beim Überlegen dienen gleichzeitig die von Bohn (1999: 118) empfohlenen Übungsgrundsätze als Orientierungshilfe. Nach seinem Vorschlag, den auch meine langjährigen Lehr- und Forschungserfahrungen untermauern, soll im Unterricht

- systematisch
- in wirklichkeitsnahe, thematische, situative Handlungszusammenhänge eingebettet
- motivierend und differenzierend sowie
- spielerisch und kreativ geübt werden.

Die diesen Grundsätzen folgenden vielfältigen Übungen sollen sich nicht nur auf das Verstehen, sondern auch auf das Mitteilen beziehen. Im weiteren Teil des Beitrags werden ausgewählte kreative, spielerische Übungsformen aus meiner langjährigen Unterrichtspraxis gezeigt, die meiner Erfahrung nach eine positive Auswirkung auf die Förderung der lexikogrammatistischen Kompetenz von Lernenden haben.

Kreativität im Fremdsprachenunterricht kann vielseitig interpretiert werden. Ich bin mit Elis (2017: 179) einverstanden, indem sie behauptet:

Kreativität bedeutet Einfallsreichtum und sprachliches Ausdrucksvermögen, wenn z. B. künstlerisch-ästhetische Produkte entstehen. Gleichzeitig sind die SuS [Schüler und Schülerinnen] dann kreativ, wenn sie eigene Gefühle und Ideen zum Ausdruck bringen und dabei die freie, spontane und selbstgesteuerte Produktion von Sprache üben. Außerdem sind SuS kreativ tätig, wenn ihnen Gelegenheit zum problemorientierten, entdeckenden und eigenständigen Lernen gegeben wird (z. B. im Projektunterricht).

Für einen kreativen Fremdsprachenunterricht sind Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, offene Aufgaben und Einsatz von kreativen Arbeitsformen kennzeichnend. In diesem Fall können die Lernenden interaktiv, kooperativ und schöpferisch tätig sein: Sie bringen eigene Ideen, Gefühle und Talente in den Unterricht ein. Dies benötigt flexibel und kreativ handelnde Lehrende, die eine Lernatmosphäre schaffen, in der sich die Lernenden in Sicherheit fühlen und Mut haben, mit und in der neuen Sprache zu spielen, innovativ zu denken und etwas Neues zu erschaffen.

4. Sprachlernspiele

Die sog. *Sprachlernspiele* gelten heutzutage als feste Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts. Der Begriff ‚Lernspiel‘ drückt aus, dass beim Spielen im Unterricht immer etwas gezielt gelernt wird. Dabei werden Spieltypen, die ggf. auch von Muttersprachler*innen gespielt werden, von Didaktiker*innen oder Sprachlehrenden für den Fremdsprachenunterricht adaptiert. Spiele erschienen im Unterricht erst in der audiolingualen/audiovisuellen Methode, wo die Lernenden die Modelldialoge nachspielten. Das richtige methodisch-didaktische Potenzial des

Spiels wurde jedoch erst in der Kommunikativen Didaktik erkannt und genutzt. Zu dieser Zeit, vor allem nach den 1980er Jahren wurden *Spielsammlungen* erstellt, die die Spiele nach verschiedenen Kriterien gruppierten.

Zu den ersten Vertreter*innen gehört Walter Lohfert (1982), der die Spiele in zwei Kategorien einteilte: Lernspiele und kommunikative Spiele. Sie unterscheiden sich durch ihre Ziele, Funktionen und didaktische Orte. Die Gegenüberstellung der zwei Typen verdeutlicht Lohfert (1982: 13) wie folgt (Tabelle 1):

<i>Lernspiele</i>	<i>Kommunikative Spiele</i>
Sprachliche Teillernziele: Wörter, Strukturen, Sätze, Silben, Buchstaben	Lernzielkombinationen, kommunikative und außersprachliche Ziele
Stark gesteuerte Kommunikation	Möglichkeit zur freien Kommunikation
Sprachliche Mittel üben	Sprachliche Mittel anwenden
Imitierend-reproduzierendes Sprachverhalten	Reproduzierend-produktives Sprachverhalten
Lern- und stofforientiert	Aufgaben- und problemorientiert
Mehr lehrerzentriert	Mehr lernerorientiert
Mehr Steuerung	Mehr selbstständiges, erprobendes Lernen
Kontrollierbar, planbar	Nicht voll planbar und kontrollierbar
Einfache, lineare Aufgaben	Komplexere, verzweigte Aufgaben
Lösungswege: eingeschränkt	Lösungswege: offen, individuell

Tabelle 1. Gegenüberstellung der zwei Typen von Sprachlernspielen (übernommen von Lohfert 1982: 13)

Lohfert (1982: 13) hebt hervor:

Diese beiden Spielarten sind aber *nur theoretisch klar voneinander abgrenzbar*. Ob es sich bei einem Spiel um ein Lernspiel oder um ein kommunikatives Spiel handelt, *hängt* besonders in der Grundstufe praktisch *von den sprachlichen Fähigkeiten und von den Lernstilen der Lerner ab*. Denn Lerner mit geringen Vorkenntnissen können die Möglichkeiten kommunikativer Spiele, z. B. die freie Kommunikation in der Fremdsprache, nicht voll ausschöpfen. Und Lerner mit traditionellen Lernstilen werden zunächst Schwierigkeiten haben mit der Forderung nach selbsttätigem und erprobendem Lernen. (Hervorhebung von mir T. S.)

Die Spielsammlung von Lohfert (1982) enthält kommunikativ konzipierte Spiele wie Quartette, Karten-, Quiz-, Rollen-, Handlungs- und Geschichtenspiele, mit denen sich u. a. die lexikogrammatische Kompetenz der Lernenden entwickeln lässt.

Dauvillier/Lévy-Hillerich (2004) setzten sich mit der Thematik „Spiele im Deutschunterricht“ auch auseinander. Bei ihnen werden die Spiele nach den Fertigkeiten kategorisiert, die sie entwickeln:

- Spiele zum Hören und Sprechen
- Spiele zum Lesen und Schreiben
- Spiele zum Wortschatz
- Spiele zur Grammatik
- Spiele zur Landeskunde.

Der Auflistung ist zu entnehmen, dass Dauvillier/Lévy-Hillerich Wortschatz und Grammatik noch getrennt üben lassen. Bezüglich dieser sprachlichen Mittel nennen sie (Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004: 117) zuerst *schnelle Spiele zum Anwärmen*. Diese Spiele ermöglichen, dass Vorkenntnisse der Lernenden aktiviert werden, indem die Lernenden beispielsweise Wörter (in einem thematischen Zusammenhang) aneinander reihen (z. B. Hobbys nennen, Wörter nach der Reihenfolge im Alphabet richten). Ein weiteres Spiel, das auch Bekanntes aktiviert, ist das sog. Artikelspiel (Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004: 68). Bei diesem Spiel werden die Lernenden zuerst in drei Gruppen (nach den bestimmten Artikeln des Deutschen) eingeteilt: der-Gruppe, die-Gruppe und das-Gruppe. Die Spielleitung nennt gelernte Substantive ohne Artikel und die Gruppe mit dem passenden Artikel steht auf.

Als Klassiker der Reihenspiele gilt das „*Koffer-packen-Spiel*“. Die Lernenden sollen den Satz „*Ich packe meinen Koffer und packe einen/eine/ein/... ein.*“ beenden, wiederholen und mit einem neuen Gegenstand ergänzen. Dieses Spiel fördert nicht nur die lexikogrammatistische Kompetenz, sondern auch die Merkfähigkeit der Lernenden. Werden die Gegenstände auch um ein Adjektiv erweitert, wird auch die Adjektivdeklinationsübung im Akkusativ geübt.

Dauvillier/Lévy-Hillerich (2004) bieten Spielen an, bei denen oft *Grundmuster von klassischen Spielen* wie beispielsweise Memory, Domino, Bingo, Kim-Spielen, Reihenspielen *variiert* werden. Das bereits erwähnte „*Koffer-packen-Spiel*“ kann variiert werden, wenn der Satzanfang verändert wird: z. B. „*Im Zoo gibt es viele...*“ // „*Ich gehe in den Supermarkt und ich kaufe...*“ // „*Ich schenke dir einen/eine/ein/...*“ //.

Memoryspiele sind meistens Kartenspiele, bei denen durch Aufdecken zwei zusammengehörige Karten gefunden werden müssen. Zusammengehörige Karten können zwei Bilder, ein Bild und das dazugehörige Wort oder zwei passende Wörter/Teilsätze haben. Vor Beginn des Spiels sollten die Lernenden Gelegenheit und Zeit haben, sich die Karten anzuschauen und die passenden Karten offen zuzuordnen. Es soll außerdem sichergestellt werden, dass die Lernenden die Spielregeln kennen. Mit Memoryspielen lässt sich der bereits eingeführte Lernstoff einüben und behalten. Das Grundmuster dieses Spiels ist die Zusammengehörigkeit von zwei Kärtchen, die zwei gleiche Wörter bzw. Bilder abbilden oder zwei zusammenpassende Textteile wie beispielsweise ein Begriff und seine Umschreibung, ein auseinandergeschnittenes Sprichwort enthalten. Sie lassen in erster Linie den Wortschatz üben, aber wenn auf den Kärtchen statt einzelner Wörter Texte angegeben sind oder beim Spielen auch Redemittel wie z. B. „*Das ist eine/eine...*“ / „*Das ist (kein) Paar.*“ / *Du bist dran.* / *Ich bin wieder dran.*“ verwendet werden, werden Wortschatz und grammatische Strukturen vernetzt geübt, was der Förderung der lexikogrammatistischen Kompetenz dient.

Eine Alternative dafür stellt das *lebendige Memory* (auch Menschenmemory genannt) dar, wobei zwei ausgewählte/freiwillige Lernende den Klassenraum verlassen und vor der Tür warten. Alle im Raum befindlichen Lernenden verwandeln sich in „lebendige Memokarten“. Unter

ihnen verteilt die Lehrperson paarweise die Rollen. Als Gedächtnisstütze können Wort-/Bild-/Textkarten verteilt werden. Die beiden vor der Tür stehenden Lernenden dürfen das Klassenzimmer wieder betreten und nach den passenden Paaren suchen. Sie fragen die „Memokarten“ „*Wer bist du?*“, und die „Karten“ antworten: „*Ich bin...*“. Wie beim echten Memoryspiel ist ein Paar gefunden, wenn die Antworten identisch oder zusammenpassend sind; wenn nicht, ist der/die andere Spieler*in an der Reihe. Beim Memoryspielen prägen sich die Lernenden durch die ständigen Wiederholungen Bedeutung, Aussprache und gegebenenfalls auch Rechtschreibung ein.

Fürs klassische *Domino-Spiel* werden spezielle Steine mit Augenzahlen verwendet. Wenn die klassische Form als Sprachlernspiel genutzt wird, enthalten die Dominosteine keine Augenzahlen, sondern meistens Wortpaare oder Wort-Bild- bzw. Satz-Bild-Paare. Obwohl das dem Domino ähnliche Spiel *Trimino* im Spielangebot von Dauvillier/Lévy-Hillerich (2004) nicht erwähnt wird, finde ich es aufgrund meiner bisherigen Erfahrungen für diesen Zweck nützlich. Triminos sind Dreiecke, an denen an jeder Seite ein Begriff steht. Ziel des Spieles ist es, passende Begriffspaare zu finden und diese so aneinander zu legen, dass ein großes Dreieck, ein großer Stern oder ein Sechseck entsteht (Abbildung 4). Die Lernenden können sich durch das Entstehen der Zielfigur selbst kontrollieren.

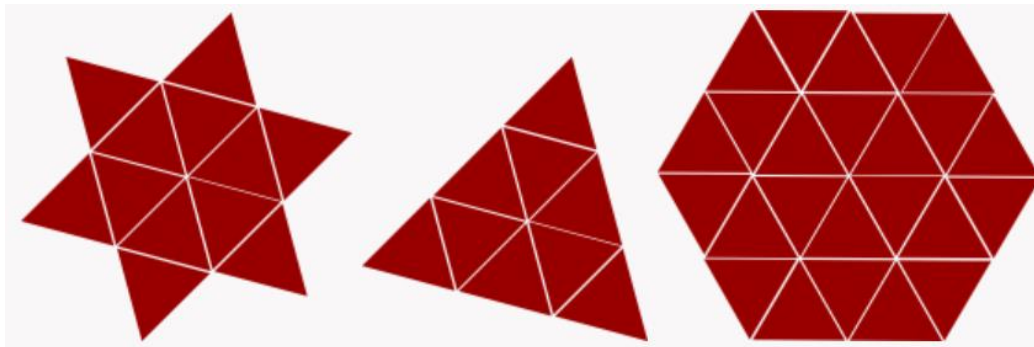


Abbildung 4. Triminos

Quelle: <https://schule.paul-matthies.de/Trimino.php>

Paul Matthies³ bietet einen kostenlosen Generator an, mit dem solche Triminos erstellt und ausgedruckt werden können.

Bingo ist ursprünglich ein Lotteriespiel, aber es eignet sich im Fremdsprachenunterricht hervorragend zur Förderung der lexikogrammatistischen Kompetenz. Bingo lässt sich nicht nur mit Zahlen (Zahlen-Bingo), sondern auch mit Buchstaben (Buchstaben-Bingo), Bildern (Bilder-Bingo) oder Wörtern (Wort-Bingo) spielen. Ein klassischer Bingo-Spielschein ist ein Quadrat mit neun Feldern (Abbildung 5). Zu Beginn bekommen die Lernenden einen Bingo-Spielschein mit dem zu übenden Wortschatz. Die Lehrperson/Die Spielleitung nennt jede Runde einen neuen Begriff, den die Spielenden abdecken/ankreuzen, wenn sie ihn auf ihrem Spielschein finden. Wer zuerst den Spielschein vollständig abdeckt/ankreuzt, ruft „*Bingo!*“ und gewinnt. Durch dieses Spiel lassen sich vor allem Wortschatz und Hörverstehen entwickeln, aber wenn

³ <http://paul-matthies.de/Schule/Trimino.php> (letzter Zugriff: 30.04.2023)

beispielsweise mit Vergangenheits- oder Imperativformen gespielt wird, werden Lexik und Grammatik verknüpft.

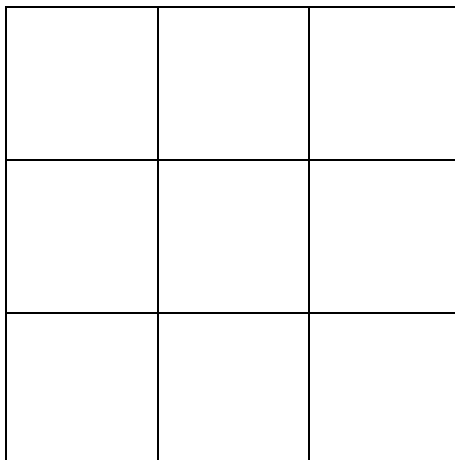


Abbildung 5. Schablone für einen Bingo-Spielschein

Kim-Spiele sind Wahrnehmungsspiele. Mit ihnen werden die Merkfähigkeit des Gedächtnisses und die fünf Sinne (Hören, Sehen, Fühlen, Schmecken, Riechen) trainiert und gestärkt. Den Spielenden wird eine Anzahl von Gegenständen zum Ansehen (Seh-Kim) oder Ertasten (Tast-Kim), zum Erkennen von Geräuschen (Hör-Kim), Geschmäcke (Geschmacks-Kim) oder Gerüchen (Geruchs-Kim) vorgegeben, die sie sich über eine vorher bestimmte Zeit merken und dann auf die verschiedenste Weise korrekt wiedergeben sollen. Die Wiedergabe passiert meistens verbal, indem die Spielenden die jeweiligen Begriffe schriftlich oder mündlich benennen sollen. Durch die Versprachlichung des z. B. Gesehenen oder Gefühlten werden die Begriffe bei den Lernenden gefestigt und dadurch kann die Sprachförderung gesteigert werden.

Bei den o. g. Spieltypen sollte nicht nur mit Einzelwörtern, sondern mit zusammengehörenden Wortgruppen, mit sog. *Chunks*⁴ gespielt werden. Zu den Chunks werden feste, formelhafte Wendungen, Kollokationen und Sprachformeln wie z. B. Begrüßungsformeln, Arbeitsanweisungen gezählt (vgl. Thaler 2008: 58). Sie präsentieren den Lernenden kleine merkbare Einheiten, in die Informationen über Wortschatz, Grammatik und Aussprache eingebettet sind. Die Lernenden verinnerlichen sie als Ganzes, auf die sie leichter zurückgreifen können. Dadurch sind Chunks besonders für den Anfängerunterricht äußerst wichtig (vgl. auch Drahotová Szabó 2023: 210 f.).

Wortschatz und Grammatik sind auch mit Hilfe von Rätseln (z. B. Suchrätsel, Kreuzworträtsel, Buchstabensalat) spielerisch zu üben. Das *Suchrätsel* (auch Suchsel oder Wortgitter genannt) ist eine Rätselform, bei der in einem mit Buchstaben gefüllten quadratischen, rechteckigen oder runden Gitternetz Wörter versteckt sind, die gefunden werden müssen.

Das *Kreuzworträtsel* ist ein Buchstabenrätsel, bei dem die Lernenden die Lösungen in ein vorgegebenes Rätselschema eintragen. Dieses Schema besteht aus waagerechten und senkrechten Reihen, die sich so kreuzen. Die einzutragenden Begriffe lassen sich durch Synonyme, Beschreibungen, Erläuterungen, Definitionen oder vor allem bei Anfänger*innen durch Bilder

⁴ Viele spielerische Ideen mit Chunks finden Sie für den Unterricht auf A1 und A2 konzipiert bei Eveline Schwarz (2020).

ermitteln. Bei einigen Kreuzworträtseln sind innerhalb des Schemas einige Buchstabenkästchen markiert, sodass die Buchstaben der gekennzeichneten Kästchen am Ende ein (zusätzliches) Lösungswort ergeben.

Im *Buchstabensalat* werden die Buchstaben eines Wortes in einer willkürlichen Abfolge angegeben. Meistens wird ein Hinweis auf den Anfangsbuchstaben gegeben. Die Buchstaben können auch durcheinander diktiert werden. Die Lernenden schreiben die Buchstaben auf und wer als Erster/Erste das Wort findet, schreibt es an die Tafel. Dieses Spiel kann auch auf Silben ausgedehnt werden. In diesem Fall werden nicht einzelne Buchstaben, sondern Silben eines (längeren) Wortes ungeordnet vorgegeben. Buchstabensalat ist eine beliebte Form des Rätsels, die die Konzentrationsfähigkeit steigert.

Bei diesen Rätseln wird auch die Rechtschreibkompetenz der Lernenden trainiert. Sie lassen sich auch via Generator erstellen und mit Lösung abrufen. Zwei von mir regelmäßig benutzte Rätselgeneratoren sind „SuchselMaschine“⁵ und „Kinderrätsel-Generator“.⁶

Der automatische Generator „*SuchselMaschine*“ ist leicht zu bedienen und bietet viele Einstellungsmöglichkeiten. Mit diesem Tool können entweder im Einsteiger- oder im Experten-Modus Suchsel erstellt, angepasst, als PDF gespeichert und ausgedruckt werden. Die Lösung des Suchsels befindet sich auf der zweiten Seite des PDFs. Im *Einsteiger-Modus* werden zuerst die zu versteckenden Begriffe eingegeben, dann werden der Aufbau sowie die Schwierigkeit (leicht/mittel/schwierig/sehr schwierig) an die Zielgruppe angepasst. Es kann auch bestimmt werden, ob die versteckten Wörter vorgegeben werden oder nicht (Abbildung 6).

Abbildung 6: Einsteiger-Modus bei SuchselMaschine

Quelle: <http://suchsel.bastelmaschine.de/>

Der *Experten-Modus* bietet den Ersteller*innen mehr Gestaltungsmöglichkeiten: Nicht nur die Form des Gitters (z. B. Hase, Kreis, Blume) und die Größe kann festgelegt werden, sondern auch die Schriftart, die Leserichtung und die Anordnung der Begriffe kann individuell angepasst werden. Überschriften und Arbeitsanweisungen werden in beiden Fällen selbst von den Ersteller*innen eingegeben (Abbildung 7).

⁵ <http://suchsel.bastelmaschine.de> (Letzter Zugriff: 30.04.2023)

⁶ <https://www.raetsel-fuer-kinder.de/> (Letzter Zugriff: 30.04.2023)

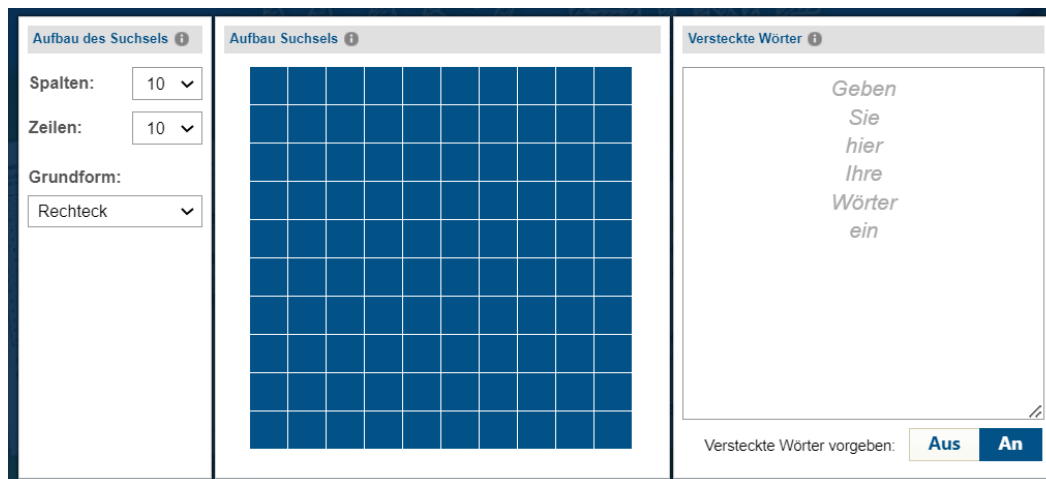


Abbildung 7: Experten-Modus bei SuchselMaschine
Quelle: <http://suchsel.bastelmaschine.de/>

Mit dem *Kinderrätsel-Generator* lassen sich kostenlos Buchstabensalat, Wortschlangen, Silbenrätsel und Kästchenwörter erstellen. Bei diesem Generator wird unter *Buchstabensalat* eigentlich Suchsel verstanden. Wie es der Beschreibung zu entnehmen ist, lässt sich hier

aus vorbereiteten Themen, Wortarten, zufälligen oder auch eigenen Wörtern ein schöner Buchstabensalat erstellen, der bei jedem Aufruf automatisch variiert wird. Die Schwierigkeitsstufen werden über die Rätsel-Fläche ausgewählt: Bei großen Flächen (vielen Buchstaben) lassen sich einzelne Wörter natürlich schwerer entdecken als innerhalb von kleinen Flächen (die abgerundete Variante ist einfacher als die eckige). Zusätzlich können die Rätsel erschwert werden, indem man in der Aufgabenstellung ein Thema verrät, aber die versteckten Wörter nicht vorgibt. Die Leserichtung ist von oben nach unten oder von links nach rechts. (<https://www.raetsel-fuer-kinder.de/buchstabensalat/>)

Bei *Wortschlangen* werden Wörter so vorgegeben, dass sie nicht so einfach zu lesen sind. Der Anfangsbuchstabe des gesuchten Wortes kann jeder der Buchstaben sein und der nächste Buchstabe steht nicht unbedingt rechts daneben, sondern kann oben, unten oder auch links davon stehen. Bis auf schräg ist jede Richtung möglich. Die Buchstaben des gesuchten Wortes werden mit einer durchgehenden Linie verbunden. In dieser Weise entsteht die sog. Wortschlange. Die Schwierigkeitsstufen dieser Rätsel werden überwiegend durch die Länge der Wörter bestimmt: Wörter mit 4 Buchstaben gelten als leicht, 6 als mittel und 9 als schwer.

Bei *Silbenrätsel* werden die Silben durcheinander vorgegeben und die Lernenden versuchen, die ursprünglichen Wörter wieder zusammensetzen. Es wird darauf hingewiesen, dass sich manchmal aus den Textbausteinen auch alternative Wörter bilden lassen, „aber dann bleiben in der Regel Silben übrig und der Ansatz muss korrigiert werden“ (<https://www.raetsel-fuer-kinder.de/silbenraetsel/>). Der Schwierigkeitsgrad hängt von der Anzahl der Silben und dem Wortschatz ab. Wenn für die Rätsel eigene Wörter eingegeben werden, muss beachtet werden, dass Silben nicht automatisch erkannt werden. Aus diesem Grund muss die Silbentrennung mit Bindestrichen mit angegeben werden (z. B. Sil-ben-rät-sel).

Kästchenwörter werden wie folgt beschrieben (<https://www.raetsel-fuer-kinder.de/kaestchenwoerter/>):

Bei Kästchenwörtern werden die einzelnen Buchstaben als rechteckiger Umriss dargestellt, also als Kästchen, das der maximalen Breite und Höhe des Buchstaben entspricht. Viele Merkmale lassen sich einer

bestimmten Gruppe von Buchstaben zuordnen (z. B. könnte ein nach unten verlängertes Kästchen je nach Breite entweder ein j oder ein p, q, g bzw. y sein). Anhand der Kombination dieser Merkmale erkennt man bei einem genauen Vergleich schnell, welches Kästchenwort zu welchem der vorgegebenen Wörter passt. [...] Bei diesen Kinderrätseln ist die Schwierigkeitsstufe von vielen Faktoren abhängig. Wenige Wörter unterschiedlicher Länge zuzuordnen fällt natürlich leichter, als viele Wörter mit gleicher Länge und ähnlichen Buchstaben. Die Kästchenwörter lassen sich zusätzlich erschweren, wenn man die Punkte bei Umlauten, i und j versteckt bzw. in das Kästchen mit aufnimmt. Falls Sie zu wenig oder zu ähnlich aufgebaute eigene Wörter eingeben, werden diese automatisch durch zufällige Wörter ergänzt / ersetzt, um auf die Anzahl 5, 7 oder 9 zu kommen, die für ein Rätselblatt benötigt wird.

Die gefundenen Wörter dienen oft als Ausgangspunkt für Sätze und Texte, die die Lernenden anschließend selbst allein, in Paaren oder Kleingruppen schreiben. Die gefundenen Wörter können auch nach grammatischen Kategorien (z. B. nach Genus oder Numerus, nach Zeitform) geordnet werden, was zur Bewusstmachung der grammatischen Phänomene überleiten kann.

Die mit diesen Spielen (re)aktivierten lexikalischen Einheiten werden danach beim Sprechen oder Schreiben produktiv gebraucht. Dafür eignen sich weitere spielerische Aktivitäten wie Wechselspiele, Rollenspiele oder Handlungsspiele. Beim *Wechselspiel* arbeiten die Lernenden in Paaren. Sie bekommen interaktive Arbeitsblätter (mit Informationslücken und nützlichen Redemitteln). Sie stellen sich gegenseitig Fragen und notieren sich die bekommenen Antworten. Am Ende vergleichen sie ihre Arbeitsblätter, um ihre Lösungen zu kontrollieren. Diese Aktivität fördert das freie Sprechen durch Partnerübungen, festigt und automatisiert grammatische Strukturen und bietet Dialogaufgaben für Sprachlernende.

In *Rollenspielen* werden die Situationen simuliert. Die Lernenden übernehmen konkrete Rollen wie z. B. Reporter/Reporterin, Art/Ärztin, Kellner/Kellnerin und führen die rollen- und situationsadäquaten Sprachhandlungen nach Vorgaben oder in freier Gestaltung aus. Dieses Spiel bereitet die Lernenden einerseits auf reale Lebenssituationen vor. Andererseits hilft es, Sprechhemmungen abzubauen. Ähnlich funktionieren die *Handlungsspiele*, bei denen die Lernenden oft in Paaren arbeiten und versuchen beispielsweise einen Termin zu vereinbaren, eine Party zu organisieren oder eben Wege zu erfragen bzw. zu beschreiben.

Beim Spiel-Einsatz im Unterricht sollen immer *drei Phasen* geplant werden:

- Vorbereitung
- Durchführung und
- Auswertung.

In der *Vorbereitungsphase*, die teilweise zu Hause stattfindet, sollen Lehrende folgende Fragen beantworten (in Anlehnung an Grätz 2001: 8):

- Welche sprachlichen, sozialen und emotionalen Ziele sollen mit dem Spiel erreicht werden? (Ziele)
- Entspricht das ausgewählte Spiel der Altersstufe, dem Sprachniveau, den Interessen und Lernverfahren der Lernenden? (Zielgruppe)
- Welche Vorkenntnisse und Erfahrungen müssen die Lernenden mitbringen? (Vorkenntnisse)
- Wie lauten die Spielregeln? Sind die Regeln einfach, klar, einsichtig und praktikabel? (Spielregeln)
- Wer übernimmt die Spielleitung? (Spielleitung)
- Müssen Spielgruppen bestimmt werden? (Sozialform)

- Welche Spielmaterialien, Requisiten oder sonstige Hilfsmittel müssen bereitgestellt werden? (Materialien)

Im Unterricht werden die *Spielregeln* eingeführt und erklärt. Da stellt sich oft die Frage, in welcher Sprache die Regeln erklärt werden sollen. Aufgrund meiner Erfahrungen bin ich der Ansicht, dass die Spielregeln auch im Früherwerb in der Zielsprache erklärt werden können. Die Lehrperson kann evtl. mit Hilfe einer Handpuppe den Anfang machen und das Spiel exemplarisch vorführen. Ein Kind, das die Regeln verstanden hat, kann sie den anderen in der Erstsprache der Lernenden zusammenfassen. Lernende, die schon in der Fremdsprache lesen können, lesen die Regel gemeinsam und bei Fragen wiederholt die Lehrperson mit anderen Worten die Regel / Teile der Regel. Am besten ist es, wenn sie Beispiele gibt, um einen Teil der Regel zu konkretisieren.

Wenn die Regeln geklärt wurden, wird das Spiel *durchgeführt*. Die Lehrperson spielt evtl. mit. Auf auftauchende Fehler soll erst nach dem Spiel eingegangen werden, denn das Spielgeschehen darf nicht gestört werden. Anschließend wird das Spiel *ausgewertet*. Dabei wird besprochen, wie das Spiel den Lernenden gefallen hat, wer gewonnen hat, was den Lernenden evtl. Schwierigkeiten bereitet hat, was sie beim Spiel gelernt haben. In dieser Phase werden auch die typischen Fehler besprochen und korrigiert.

5. Kreatives Schreiben

Ich teile die Meinung von Gabriele Pommerin (1996: 9), die besagt, dass beim Kreativen Schreiben die Lernenden „mithilfe weniger und einfacher syntaktischer Muster und mit einem geringen Wortschatz, relativ schnell zu geschlossenen und aussagekräftigen Texten gelangen, die sehr viel von den Lebenseinstellungen, Ängsten und Wünschen der Schreibenden zum Ausdruck bringen“. Sie (Pommerin 1996: 11 f.) teilt die Verfahren des Kreativen Schreibens in vier Kategorien ein:

- assoziative Verfahren
- Schreiben nach (literarischen) Textvorlagen
- Schreiben nach visuellen Vorlagen
- Schreiben nach Musik.

Bei den *assoziativen Verfahren* werden zuerst *Schlüsselwörter* zum jeweiligen Thema *in einem Cluster* gesammelt. Deshalb wird dieses Verfahren auch Cluster-Verfahren, Clustern oder Clustering genannt. Es ist im Grunde genommen eine Brainstorming-Methode, die einer Mindmap ähnlich funktioniert. Es beginnt mit dem sog. Cluster-Kern, der ein einzelnes Wort oder eine Phrase ist, der in der Mitte eines Blattes notiert wird. Der Cluster-Kern wird umkreist. Vom Kreis ausgehend notieren die Lernenden ihre Assoziationen zum Thema, die sie wieder umkreisen und mit der vorangehenden Assoziation durch einen Strich verbinden. Jede neue Assoziationskette setzt wieder beim Cluster-Kern an. Anhand des Clusters schreiben dann die Lernenden ihren Text, der am Ende in Gruppen oder im Plenum vorgelesen und diskutiert wird.

Als *Textvorlage* werden (un)gewöhnliche Vergleiche (z. B. *Mein inneres Wetter ist heute...*) oder motivierende Schreibanfänge (z. B. *Wäre ich der Wind.../Mein Lebensalphabet*) angege-

ben. *Literarische Textvorlagen* ermöglichen den Lernenden ein Märchen zu Ende zu schreiben, Gedichte umzuschreiben, Texte zu dramatisieren oder evtl. Lebensgeschichten für unbekannte Personen zu erfinden. Als *visuelle Vorlagen* können Bilder, Fotos, abstrakte Bilder, Kinderzeichnungen oder Skulpturen vorgelegt werden. Fürs *Schreiben nach Musik* eignet sich sowohl klassische als auch moderne, meist instrumentale Musik. Die Lernenden lassen sich durch Bilder oder Musik inspirieren. Sie sammeln ihre Eindrücke (evtl. als Cluster) und schreiben ihren Text dazu.

Für den *Anfängerunterricht* empfehlen sich solche Formen des Kreativen Schreibens, wo die Lernenden noch mehr Hilfe zur Textproduktion bekommen. Sie können beispielsweise Geheimschriften erstellen bzw. entschlüsseln oder nach vorgegebenen Gedichtformen auf Deutsch dichten. Im Weiteren werden repräsentative Beispiele aus meiner eigenen Unterrichtspraxis angeführt, die meiner Erfahrung nach die lexikogrammatistische Kompetenz der Lernenden mit Erfolg entwickeln.

5.1. Geheimschriften

Als wichtiger Übungsgrundsatz wurde genannt, dass Übungen motivierend und differenzierend angelegt werden sollen. Eine mögliche Form dafür bietet die *Geheimschrift*. Lernende entschlüsseln gern Geheimcodes und erstellen ebenso gerne selbst verschlüsselte Nachrichten mit

- einem selbst erstellten ABC
- Zahlen-Code
- dem verdrehten ABC
- Wort-/Satzschlangen
- Trenn-Code
- der Spiegelschrift
- einer Geheimtinte.

Bei einem *selbst erstelltem ABC* wird ein eigenes Alphabet mit irgendwelchen Zeichen kreiert: Für jeden Buchstaben bzw. jede Zahl, die verwendet wird, steht ein spezielles Zeichen. Die Leser*innen der Nachricht müssen nun einzelne Zeichen den Buchstaben zuordnen, um die gesamte Nachricht zu entschlüsseln. Als Differenzierung kann ein Beispielwort als Lösungshinweis oder das ganze selbst erstellte ABC angegeben werden. Eine Variante des selbst erstellten ABC ist der *Zahlen-Code*. Dabei wird für jeden Buchstaben eine Zahl eingesetzt: A=1, B=2, C=3 usw. (Abbildung 8).⁷

4 5 21 20 19 3 8 13 1 3 8 20 19 16 1 19 19!

Abbildung 8. Geheimschrift mit Zahlen-Code

⁷ Lösung: DEUTSCH MACHT SPASS!

Das *ABC* kann auch *verdreht* werden. In diesem Fall wird das Alphabet in umgekehrter Reihenfolge verwendet: A=Z, B=Y, C=X usw. (Abbildung 9).⁸ Um diesen Geheimcode leichter knacken zu können, kann ein kleiner Hinweis gegeben werden, z. B. „*Unlösbar? Keineswegs, denn A=Z und Z=A.*“ Auf diese Weise werden nicht nur Lexik und Grammatik, sondern auch Rechtschreibkompetenz trainiert.

WVFGHXS EVIYRMWVG.

Abbildung 9. Geheimschrift mit verdrehtem ABC

In den *Schlangensätzen* werden Wörter bzw. Sätze ohne Trennung angegeben (Abbildung 10). Die Leser*innen der Nachricht sollen die Schlangensätze in Wörter zerlegen und richtig aufschreiben. Mit Schlangensätzen wird einerseits das Erkennen von Wortgrenzen trainiert, andererseits werden die Groß- und Kleinschreibung im Deutschen sowie die Zeichensetzung im Satz geübt.⁹

DieZugspitz^s ist^e derhöchsteBerg^s Deutschlands.

Abbildung 10. Schlangensatz als Geheimschrift

Trenn-Code heißt, dass in der zu kodierenden Nachricht immer der letzte Buchstabe eines Wortes an den Anfang des nächsten Wortes verschoben wird (Abbildung 11).¹⁰

DI EDEUTSCH EMÄRCHENSTRASS EIS TEIN EFERIENSTRASS EIN
NDEUTSCHLAND.

Abbildung 11. Geheimschrift mit Trenn-Code

Stattdessen kann auch die Technik verwendet werden, dass im Text die Wörter so angegeben werden, dass der erste und letzte Buchstabe am richtigen Platz, alle anderen durcheinandergebracht sind (Abbildung 12).¹¹

⁸ Lösung: DEUTSCH VERBINDET.

⁹ Lösung: Die Zugspitze ist der höchste Berg Deutschlands.

¹⁰ Lösung: DIE DEUTSCHE MÄRCHENSTRASSE IST EINE FERIENSTRASSE IN DEUTSCHLAND.

¹¹ Lösung: Das Matterhorn ist das Wahrzeichen der Schweiz.

Das·Mertathron·ist·das·Wharzecihen·der·Swcehiz.¶

Abbildung 12. Geheimschrift mit durcheinandergebrachten Buchstaben

Bei *Spiegelschrift* wird die zu verschlüsselnde Nachricht gespiegelt auf ein Blatt Papier geschrieben (Abbildung 13). Es ist nicht einfach, weil sich nicht nur die Buchstabenfolge (hinten = vorne), sondern auch die horizontale Ausrichtung ändert.¹²

Steiermark ist das Grüne Herz Österreichs

Abbildung 13. Geheimschrift mit Spiegelschrift

Texte werden auch dann geheimnisvoll, wenn sie mit einer *unsichtbaren Geheimtinte* geschrieben werden. Als Geheimtinte lassen sich unsichtbare Flüssigkeiten (Milch, Zitronensaft und Essig) anwenden. Mit der unsichtbaren Flüssigkeit wird auf ein weißes Blatt Papier eine geheime Botschaft geschrieben. Nachdem die Tinte getrocknet wird, kann die Nachricht geschickt werden. Der/Die Empfänger*in kann sie erst lesen, wenn er/sie sie mit Hilfe von Hitze (z. B. Bügeleisen, Föhn, Kerze) sichtbar macht. Im Internet sind kurze Erklärvideos zu finden, die den Ablauf darstellen. Wird anschließend besprochen, woran es liegt, dass die Botschaften mithilfe von Hitze sichtbar werden, wird auch dem fächerübergreifendem Lernen Rechnung getragen. Die Lernenden erweitern ihr Wissen, indem sie herausfinden, warum sich die Geheimtinte braun färbt (durch die Hitze verkohlen die kleinen Zuckermoleküle, die in den Flüssigkeiten vorhanden sind und die Schrift wird in brauner Färbung sichtbar).

5.2. Gedichtformen

In meinem Unterricht verwende ich gern Gedichtformen, bei denen die Lernenden noch mehr Hilfe zur Textproduktion bekommen. Repräsentative Beispiele sind dafür das *Elfchen* (Abbildung 14) oder das *Rondell* (Abbildung 15).

bunt
die Blätter
auf den Bäumen
Ich mag bunte Blätter.
Herbst

Abbildung 14. Ein Herbst-Elfchen von mir (T. S.)

¹² Lösung: Steiermark ist das Grüne Herz Österreichs.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Es wird kälter. 2. Der Herbst ist da! 3. Die Blätter werden bunter. 4. Es wird kälter. 5. Die Kinder sammeln Kastanien. 6. Die Tiere machen sich winterfit. 7. Es wird kälter. 8. Der Herbst ist da! |
|--|

Abbildung 15. Ein Herbst-Rondell von mir (T. S.)

In einer anderen Publikation (Sárvári 2022: 115) beschrieb ich diese zwei Gedichtformen folgendermaßen:

Ein „**Elfchen**“ ist ein Gedicht, das sich aber nicht reimen muss. Es besteht aus **11 Wörtern und 5 Zeilen** wie folgt:

1. Zeile: Ein Wort (eine Farbe oder eine Eigenschaft)
2. Zeile: Zwei Wörter (ein Gegenstand oder eine Person mit Artikel)
3. Zeile: Drei Wörter (Wo und wie ist der Gegenstand, was tut die Person?)
4. Zeile: Vier Wörter (etwas über sich selbst schreiben)
5. Zeile: Ein Wort (als Abschluss des Elfchens).

Eine andere Gedichtform ist das **Rondell**. Es besteht aus **8 Sätzen**. Hier haben die Zeilen 1, 4, 7 den gleichen Inhalt und auch die Verse 2 und 8 sind gleich. Alle anderen Verszeilen, also 3, 5, 6, beinhalten Ergänzungen zum Hauptthema des Gedichts. (Hervorhebung im Original)

Ich finde auch die folgende Idee von Ivanová (1997: 17) gewinnbringend. Die Lernenden schreiben nach dem Muster Gedichte mit anderen für sie bekannten Verben (Abbildung 14). Ivanová nennt das „*Verb im Gedicht*“. Dabei wird die Verbkonjugation nicht einfach mechanisch geübt, sondern die Lernenden gehen mit ihrem Wortschatz kreativ um. Ich rege meine Lernenden an, auch im Wörterbuch nachzuschlagen, wenn sie das passende Wort nicht kennen oder nicht sicher sind, wie das ausgewählte Verb konjugiert wird. Dieses Gedicht lässt sich auch in anderen Zeitformen erstellen.

<p>Ich frage du fragst er fragt sie fragt wir fragen ihr fragt sie fragen und wer antwortet?</p>	<p>Ich _____ du _____ er _____ sie _____ wir _____ ihr _____ sie _____ und wer _____?</p>
---	--

Abbildung 14. Verb im Gedicht (nach Ivanová 1997: 17)

Als literarische Textvorlagen, nach denen die Lernenden kreativ schreiben können, dienen meines Erachtens auch *Gedichte der Konkreten Poesie*. Konkrete Poesie ist eine bedeutsame Richtung moderner Poesie. Bekannte deutschsprachige Vertreter*innen dieser Poesie sind u. a. Ernst Jandl, Renate Welsh, Timm Ulrichs, Burckhard Garbe und Eugen Gomringer, der als Begründer der Konkreten Poesie gilt. Die Variante der Konkreten Poesie, die Wortbedeutung auch grafisch, visuell darstellt und sog. Wortbilder schafft, wird auch im DaF-Unterricht gern verwendet. Das vielleicht meist zitierte Beispiel dieser Art ist das „Gedicht“ von Reinhard Döhl (1972)¹³ (Abbildung 15):



Abbildung 15. Apfel mit Wurm von Döhl

Am *Bildgedicht* von Döhl lässt sich erkennen, dass es hier um einen (vereinfachten) Apfel geht. Döhl wiederholte innerhalb des vereinfachten Apfel-Umrisses das Wort ‚Apfel‘ so lange, bis es tatsächlich die Form eines Apfels erreichte. Bei genauem Hinschauen kann aber ein anderes Wort entdeckt werden, das sich im Apfel versteckt hat: das versteckte Wort ist *Wurm*. Deshalb hat das Gedicht den Titel „Apfel mit Wurm“. Als Parallelgedicht dazu erstellten die Lernenden Gedichte mit den Überschriften „Birne mit Wurm“, „Pflaume mit Wurm“ oder „Kirsche mit Wurm“. Dabei wiederholten sie innerhalb des vereinfachten Birne-/Pflaume-/Kirsche-Umrisses das Wort *Birne/Pflaume/Kirsche* so lange, bis es tatsächlich die Form einer Birne/Pflaume/Kirsche erreichte. Auch das Wort ‚Wurm‘ wurde im jeweiligen Obst versteckt.

Bildgedichte eignen sich besonders gut dafür, die eigene Kreativität zu entfalten. Der Fantasie sind keine Grenzen gesetzt. Es wird nicht in Strophen geschrieben und die Verse müssen sich auch nicht reimen. Einzelne Buchstaben und Wörter werden herausgegriffen und es wird eine Art „Wortbild“ gestaltet. Mit diesen Gedichten können die Lernenden ihren Wortschatz vertiefen und die korrekte Rechtschreibung trainieren.

6. Fazit

Wortschatz und Grammatik sind wichtige sprachliche Mittel, die im Fremdsprachenunterricht oft getrennt vermittelt werden. Ich gehe aber davon aus, dass sie als eine vernetzte Einheit betrachtet werden und dementsprechend integriert und holistisch vermittelt werden sollen. Dafür

¹³ Quelle: Reinhard Döhl: Apfel. In: Gomringer, Eugen (Hg.)(1972): Konkrete Poesie. Deutschsprachige Autoren. Anthologie. Stuttgart: Philipp Reclam jun., S. 38.

verwende ich die Bezeichnung Lexikogrammatik bzw. lexikogrammatische Kompetenz. Im vorliegenden Beitrag wurden nach einer theoretischen Einführung meiner eigenen Unterrichtspraxis entnommene Beispiele erörtert, die die Förderung der lexikogrammatischen Kompetenz der Sprachlernenden ermöglichen.

Es wurde gezeigt, dass die integrierte, ganzheitliche Vermittlung und Übung mithilfe von Sprachlernspielen, Techniken des Kreativen Schreibens oder mit Gedichten der Konkreten Poesie sogar im Anfängerunterricht möglich ist. Auf diese Weise werden die Sprachlernenden kreativ, sie experimentieren mit der (neuen) Sprache, sie lassen sich etwas Neues einfallen und dadurch erweitern sie ihr Horizont. Das oft mühselige Üben verwandelt sich in eine kreative Lernaktivität, die auch Spaß macht. Die kreative Förderung der lexikogrammatischen Kompetenz dient im Weiteren der Entwicklung der Sprachrezeption und der Sprachproduktion und trägt dadurch zur Entfaltung der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Lernenden bei, die – wie bereits in der Einleitung erwähnt wurde – als oberstes Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts gilt.

Literatur

- Aguado, Karin/Warneke, Dagmara (2021): Aufbau und Vernetzung lexikalischer und grammatischer Sprachkompetenzen. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 64, S. 3–12.
- Bohn, Rainer (1999): *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt (= Fernstudieneinheit 22).
- Dauvillier, Christa/Lévy-Hillerich, Dorothea (2004): *Spiele im Deutschunterricht*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt (= Fernstudieneinheit 28).
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2023): Quo vadis, közmondás? Gondolatok a frazeodidaktikai alapelvekről a német mint idegen nyelv oktatásában. In: Hrisztova-Gotthardt, Hrisztalina/Varga, Melita Aleksa/Mieder, Wolfgang (Hg.): *Diligence Brings Delight. A Festschrift in honour of Anna T. Litovkina on the occasion of her 60th birthday*. Osijek: Josip Juraj Strossmayer University (= Online Supplement Series of Proverbium, Volume 2: 2003), S. 209–228.
- Dreke, Michael/Lind, Wolfgang (2018): *66 Wechselspiele für die interaktive Partnerarbeit*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Elis, Franziska (2017): Kreativität. In: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 177–179.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Skiba, Dirk/Spaniel-Weise, Dorothea/Wicke, Rainer E. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktionen*. München: Klett-Langenscheidt (= dll: Deutsch lehren lernen 4).
- Gósy, Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.
- Grätz, Roland (2001): Vom Spielen, Leben, Lernen. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 21, S. 5–8.

- Ivanová, Maria (1997): Grammatik – ein Kinderspiel. In: *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich* 15, S. 17–22.
- Lohfert, Walter (1982): *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe.* Ismaning: Hueber.
- Long, Michael (1991): Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In: De Bot, Kees/Ginsberg, Ralph B./Kramersch, Claire (Hg.): *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives.* Amsterdam: Benjamins, S. 39–52.
- Nation, Paul (2007): The Four Strands. In: *Innovation in Language Learning und Teaching* 1(1), S. 2–13.
- Nation, Paul/Newton, Jonathan (2009): *Listening and Speaking.* London/New York: Routledge.
- Neveling, Christiane (2017): Mentales Lexikon. In: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe.* 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 250–251.
- Pommerin, Gabriele (1996): *Tanzen die Wörter in meinem Kopf. Kreatives Schreiben für den DaF-Unterricht.* Ismaning: Hueber.
- Sárvári, Tünde (2022): *Über Sprachaneignung für (angehende) Sprachlehrende.* Szeged: JGYFK.
- Sárvári, Tünde (2023): *Lexikogrammatik. Zur holistischen Vermittlung von Wortschatz und Grammatik im Fremdsprachenunterricht.* Szeged: JGYFK.
- Schart, Michael/Legutke, Michael (2012): *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen (= dll: Deutsch lehren lernen 1).
- Scherfer, Peter (1989): Vokabellernen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 23(98), S. 4–10.
- Schwarz, Eveline (2020): *55 Spiele mit Chunks für Partner-, Gruppen- und Plenumsarbeit.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Segermann, Krista (2006): Das Jenaer Reformkonzept „Innovativer Französischunterricht“. In: Ludwig, Heidrun (Hg.): *Fünf Jahre Zentrum für Didaktik. Festschrift zum 65. Geburtstag von Will Lütgert.* Jena: Zentrum für Didaktik, S. 113–122.
- Thaler, Engelbert (2008): Lexiko-Grammatik. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3. S. 58.

Internetquellen

Kinderrätsel-Generator: <https://www.raetsel-fuer-kinder.de/> (letzter Zugriff: 30.04.2023)

Suchsel-Generator: <http://suchsel.bastelmaschine.de/> (letzter Zugriff: 30.04.2023)

Trimino-Generator: <http://paul-matthies.de/Schule/Trimino.php> (letzter Zugriff: 30.04.2023)

Rezensionen

Franz Blei:
Das trojanische Pferd. Romanfragment.
Hg. von Helga Mitterbauer in Kooperation mit dem Deutschen
Exilarchiv 1933–1945 der Deutschen Nationalbibliothek.
Mit einem Beitrag von Sylvia Asmus.
Berlin: Frank & Timme, 2023 (= Forum: Österreich, Bd. 17)

Magdolna Orosz (Budapest)

Der gebürtige Wiener Autor und sich in verschiedenen Ländern/Kulturen herumschlagende Franz Blei (1871–1942) hatte sehr vielfältige, kaum überschaubare und weitverzweigte Tätigkeiten, er wird als eine wichtige Figur der Literatur und Kultur in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts betrachtet. Er war nicht nur Schriftsteller, sondern spielte auch als Zeitschriftenredakteur, Verleger, Förderer von Schriftstellerkollegen, Übersetzer und Herausgeber eine herausragende Rolle. Er hatte ein gutes Gespür für literarische Qualitäten und förderte angehende Schriftsteller und Künstler in frühen Phasen ihrer Karriere – mit seinen mannigfaltigen Aktivitäten funktionierte er als „Entdecker“ und Förderer solcher Zeitgenossen wie Kafka, Broch und Musil, er bekommt daher „einen bedeutenden Stellenwert als Vermittler von Literatur im engeren und von Kultur in einem weiteren Sinn“.¹

Das Œuvre von Blei umfasst verschiedene Genres, er schrieb Kritiken, Essays, Dramen, Gedichte, veröffentlichte Übersetzungen von Werken u. a. von Laclos, Stendhal, Balzac, Baudelaire. Zu seinen bekanntesten Werken gehören *Das große Bestiarium der modernen Literatur* (1922) und die Autobiographie *Erzählung eines Lebens* (1930). Daneben versuchte er sich auch mit dem Roman: sein historischer Roman *Talleyrand* ist 1932 erschienen. Auf diese Zeit geht auch sein anderer, mit Bleis Exilaufenthalt auf Mallorca zusammenhängender Roman *Das trojanische Pferd* zurück, dem ein besonderes Schicksal zuteilwurde. Der Roman mit dem etwas ungewöhnlichen Titel, der jetzt von Helga Mitterbauer ediert wurde, ist in seiner hier veröffentlichten Form ein Fragment, wobei unklar ist, ob und wenn ja, wo der fehlende Teil aufzufinden wäre.

Helga Mitterbauer, die seit vielen Jahren Bleis Tätigkeiten, seine literarischen, kulturellen Beziehungen und Werke erforscht, darüber zahlreiche Aufsätze veröffentlichte und Blei in dem Kontext seiner Epoche als wichtige Figur situierte, hat mit diesem Band eine Edition eines ihrer Einschätzung nach wichtigen Texten von Blei unternommen, die auch längere Nachforschungen verlangte, wie dies der Beitrag von Sylvia Asmus und das Nachwort der Herausgeberin

¹ Mitterbauer, Helga: „Sie kennen doch...? Lesen Sie...“. Die Briefe Franz Bleis aus der Perspektive der aktuellen Kulturtransferforschung. In: Balogh, F. András/ Mitterbauer, Helga (Hg.): Der Brief in der österreichischen und ungarischen Literatur. Budapest: ELTE Germanistisches Institut, 2005 (= Budapest Beiträge zur Literaturwissenschaft 45), S. 187–196, hier S. 188. Vgl. dazu auch ihre Monographie Mitterbauer, Helga: Die Netzwerke des Franz Blei. Kulturvermittlung im frühen 20. Jahrhundert. Tübingen: Francke, 2005.

dokumentieren. Neben dem erhaltenen Fragment des Romans *Das trojanische Pferd* finden sich im Buch ein Bericht Bleis über den Bürgerkrieg auf Mallorca, ein Kommentarteil, eine kurze Einführung sowie Sylvia Asmus' Beitrag *Die Überlieferungsgeschichte des Fragments „Das trojanische Pferd“ – Spuren in den Beständen des Deutschen Exilarchivs 1933–1945* und Helga Mitterbauers analytisches *Nachwort: Franz Bleis Romanfragment „Das trojanische Pferd“*, ergänzt von einer Bibliographie.

Der Roman hat eine komplizierte Entstehungs- und Überlieferungsgeschichte: Blei schreibt 1936 an den Amsterdamer Exil-Verlag Allert de Lange über einen Romanplan (Nachwort, S. 137), den er aufgrund des Desinteresses des Verlags und nach seiner Abreise von Mallorca im September 1936 nach dem Ausbruch des spanischen Bürgerkriegs aufzugeben scheint, um dann 1938 einen noch nicht ganz fertigen Roman zu erwähnen, als er dessen Manuskript der Hilfsorganisation American Guild for German Cultural Freedom zuschickt, um sich damit „an dem von der Guild ausgeschriebenen Literaturwettbewerb beteiligen zu wollen“ (Nachwort, S. 140). Blei hat den Preis nicht gewonnen; das weitere Schicksal des Manuskripts des *Trojanischen Pferdes* ist ungewiss. Wie Helga Mitterbauer kurz zusammenfasst und Sylvia Asmus detailliert nachzeichnet, liegt das Manuskript des Romans (dessen endgültig erreichter Umfang wegen Bleis etwas widersprüchlichen Äußerungen nicht genau festzustellen ist) nach den auf Mallorca folgenden Etappen der Exilroute von Blei – Mallorca, Wien, Florenz, Cagnes-sur-Mer, Lissabon, New York (Nachwort, S. 131) – nur in dem hier veröffentlichten Umfang im Exilarchiv in Frankfurt vor. „Die Spur zum fehlenden Teil [...] verliert sich hier“, stellt Asmus fest (S. 128), er ist in keiner Institution zu finden, die Teile von Bleis Nachlass aufbewahren. „So bleibt »Das trojanische Pferd« unvollendet, bis sich neue Spuren finden“ (Asmus, S. 128) – es ist nur zu wünschen, dass weitere Nachforschungen doch noch zur Entdeckung des fehlenden Manuskriptteils führen.

Das Romanfragment, das hier erstmals vollständig veröffentlicht wird,² spielt auf der Insel Mallorca, im Fischerdorf Cala Rajada (bei Blei wird der Dorfname als Cala Ratjada gebraucht) und verarbeitet fiktional die Erlebnisse und Erfahrungen Bleis auf Mallorca zwischen 1932 und 1936: Er lebte dort bis zum Ausbruch des Bürgerkrieges im Exil, wohin er vor der immer stärker werdenden nationalsozialistischen Überhandnahme, die auch seine publizistischen Möglichkeiten einschränkte, Zuflucht nahm und ein „beschauliche[s] Leben zwischen Strand, Fonda und Bar“ (Nachwort, S. 135) führte. Einem Brief zufolge begann er sich nach einiger Zeit mit literarischen Werkplänen zu beschäftigen, so mag das „Projekt“ des später als *Das trojanische Pferd* betitelten Romans entstanden sein (Nachwort, S. 137). Die Handlung des Fragments ist nicht ereignisreich. Blei steht damit „in der Tradition des modernen Romans“ (Einführung, S. 8), der u. a. bei Musil und Broch zum Essayismus tendiert. Demgemäß stehen hier die Beziehungen der Figuren zu sich selbst und zu den anderen im Zentrum, sie werden durch ihre Dialoge und Gedanken diskursiv bzw. figural fokalisiert entwickelt. Die auftretenden Figuren sind gleichfalls Exilanten (die Einheimischen bleiben kulissenhaft im Hintergrund). In ihnen transponiert Blei seine eigenen Erfahrungen und Bekanntschaften, so dass die „realen“ Gegenparts einiger Figuren entschlüsselt werden können: die Figur des Besitzers der Sandalenflechterei

² Allerdings wurden die ersten Kapitel, die Geschichte von Jack und Lydwina „1960 in der von Albert Paris Gütersloh herausgegebenen Sammlung von Franz Bleis *Schriften in Auswahl* (München: Biederstein, 1960, S. 427–468) unter dem Titel »Lydwina« abgedruckt“ (Editorische Anmerkungen, S. 107). Eine spanische Übersetzung der Lydwina-Episode ist 2020 bei Edicions Documenta Balear erschienen (ebd.).

Matschewski sei der „erfolgreiche[] Unternehmer und engagierte[] Pazifist[] Heinz Kraschutzki“ (Nachwort, S. 145), die Figur Heilmanns, des jüdischen Financiers Matschewskis, „[könnte] auch eine Anspielung auf den jüdischen Financier Ernst Heinemann sein“ (Nachwort, S. 145), die Figur von Seewald, dem aus dem Konzentrationslager geflüchteten Ingenieur „greift Eigenschaften bzw. Erlebnisse mehrerer historischer Personen auf“ (Nachwort, S. 145), und der ungarische Arzt Doktor Ady könnte nach dem „1893 geborenen ungarischen Arzt Dr. András Bajor [...], der 1933 nach Cala Rajada gekommen ist“ (Nachwort, S. 145) entstanden sein, weiterhin dürfte der „Herr Itten“ als der „Verfasser des Romans über den Spanischen Bürgerkrieg *Torquemadas Schatten* [...] Karl Otten“ (Nachwort, S. 146) zu entschlüsseln sein, der zwischen 1933 und 1936 ebenfalls auf Mallorca lebte.

Die Figuren leben als Exilanten auf Mallorca in einer „existentielle[n] Verlorenheit“ (Nachwort, S. 138), denen das Inseldasein Eingeschlossensein und Entwurzelung bedeutet. Mit der Fiktionalisierung des Exildaseins schafft Blei eine Art „Zeitroman“, in dem der Autor „zu den Ereignissen seiner Zeit Stellung zu beziehen“ (Nachwort, S. 144) sucht. Ihm geht es darum, wie Helga Mitterbauer betont, „einen diskursiven Roman zu schreiben, bei dem das besondere Ereignis den Ausgangspunkt für allgemeinere philosophische und gesellschaftliche Überlegungen bietet“. Das ist auch klar abzulesen an der reduzierten Rolle eines Erzählers, dessen kommentierende Stimme in den ersten Kapiteln (in der Lydwina-Episode) noch stärker, allerdings im für Blei charakteristischen „komisch-grotesk[en], ironisch-sarkastische[n] Grundton“ (Nachwort, S. 139) wahrnehmbar ist,³ in den darauffolgenden Kapiteln (6–9) aber weitgehend in den Hintergrund gerät, um hinter den diskursiven und den figural fokalisierten Passagen in den verschiedenen Figurentreffen und Auseinandersetzungen fast zu verschwinden. Die Gespräche von Matschewski und Heilmann, von Heilmann mit Seewald, von Heilmann mit Doktor Ady sind solche dominant diskursiven Szenen, die von inneren Gedankenreden/Monologen der betroffenen Figuren intermittiert sind und die im Dialog geäußerten Aussagen ergänzen und/oder konterkarieren. Kapitalismuskritik, „indirekte Kritik an faschistoiden Ideologien“ und „unterschiedliche gesellschaftliche Positionen“ (Nachwort, S. 147) der Figuren erscheinen in verschiedenen Facetten in einer Polyphonie der Stimmen, wodurch der Roman, wie Helga Mitterbauer feststellt, auch als „Gruppenroman“ (Nachwort, S. 147) bezeichnet werden könnte, in dem „die abgelegene Insel Mallorca bei Blei als Heterotopos im Sinne Foucaults, als Ort der sich vom Alltag unterscheidet“ (Nachwort, S. 147) funktioniert, wo neben der historisch-politisch bedingten Verschlagenheit der Zeit „die existenzielle Einsamkeit aller Figuren“ (Nachwort, S. 146) aufgezeigt wird.

Bleis Texte, wie auch dieser Roman, können durch ihre „essayistischen Passagen [...] in den Abschnitten inneren Monologs und szenischer Wechselrede [...]“ sowie durch den „oft ironische[n], manchmal zum Zynismus neigende[n]“ Stil (Einführung, S. 8) als „Beitrag zum modernen Roman“ interpretiert werden. Helga Mitterbauer meint zudem, „Blei setzt sich durchaus in Beziehung mit den größten Vertretern des Genres“ (Nachwort, S. 148f.) wie Hermann Broch, Robert Musil, André Gide und sogar James Joyce, dessen Einfluss eventuell – wie Mitterbauer meint – auch den etwas rätselhaften Titel intertextuell erklären dürfte: In diesem Sinne „symbolisiert das *trojanische Pferd* die Warnung vor den faschistischen Diktaturen, die nicht nur

³ Die Tendenz zur Reduzierung der Erzählerfunktion zeigen überdies die im Text markierten Passagen, die Blei im Manuskript bereits gestrichen hat.

den geistig-intellektuellen Spielraum ab den frühen 1920er Jahren zunehmend eingeschränkt haben, sondern mit der Einrichtung der Konzentrationslager im Dritten Reich und mit dem Ausbruch des Spanischen Bürgerkriegs nach dem Leben Andersgesinnter trachten“ (Nachwort, S. 151). Der Roman *Das trojanische Pferd* soll mit dem Ausbruch des Bürgerkrieges geendet haben – da er aber als Fragment überliefert ist, liefert den Abschluss der Ereignisse der im Band abgedruckte Bericht Bleis über die Ereignisse auf Mallorca und in Cala Rajada in der Tageszeitung *Die Stunde*. Mit der Edition des bis jetzt auffindbaren Teils von Bleis Roman hat Helga Mitterbauer, ihre früheren Forschungen weiterführend, bedeutend zur Vertiefung des Bilds von Franz Blei als wichtiger Figur der Literatur und Kultur der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts beigetragen – man kann nur wünschen, dass der verschollene Abschlussteil des Romans aufgrund der intensiven Nachforschungen der Bandherausgeberin doch noch gefunden wird.

**Piroska Kocsány/Zsófia Haase:
Text und Grammatik
Wien: Praesens, 2021**

Erzsébet Knipf-Komlósi (Budapest)

Es ist zu begrüßen, dass in der Reihe „Perspektiven in der Auslandsgermanistik“ nun der dritte Band beim Praesens Verlag in Wien erschienen ist. HerausgeberInnen sind Andrea Horváth und Péter Csatár, beide z. Z. in der Leitung des Germanistischen Instituts an der renommierten Universität in Debrecen/Ungarn tätig.

Bereits der Titel lässt erahnen, worum es geht: Die bekannte Autorin Piroska Kocsány (vgl. Grundzüge der Sprachwissenschaft, 2010) widmet sich diesmal in Zusammenarbeit mit Zsófia Haase einem aktuellen und großen Thema der Auslandsgermanistik, dem Text. Genauer gesagt geht es hier nicht um eine allgemeine Einführung in die Textlinguistik, sondern vielmehr um die enge Verflechtung zwischen Grammatik bzw. bestimmten grammatischen Fragen und dem Entstehen des Textes aus der Sicht von Germanistikstudierenden im Ausland. Das Buch ist sowohl für das Selbststudium als auch für die Gruppenarbeit im Seminar, für Lehrende und Studierende gleichermaßen gedacht und auch ausgezeichnet geeignet.

„Text und Grammatik“ ist ein lückenfüllendes Werk, ein Arbeitsbuch für Studierende, das auf den bisher erworbenen grammatischen Grundlagen und Kenntnisse der Studierenden aufbaut. Indes geht es nicht um allgemeine grammatische Kenntnisse, sondern speziell um jene, die auf den Ebenen der Textproduktion und Textrezeption für die Studierenden des Deutschen als Fremdsprache, d.h. in der Auslandsgermanistik, unentbehrlich und essentiell wichtig sind. Dazu heißt es im knappen Vorwort: „...innerhalb von fünf Themenbereichen der Textgrammatik wird gezeigt, wie Texte entstehen, wie sie aufgebaut sind und wie sie uns beim aufmerksamen Lesen überraschen und in verschiedene Bereiche der Sprache hineinführen“ (S. 5).

Das Hauptanliegen der Autorinnen war – basierend auf ihren langjährigen Erfahrungen in der universitären Unterrichtspraxis mit Germanistikstudierenden aus Ungarn – die nicht muttersprachlichen Studierenden der Germanistik im Ausland darin zu unterstützen, ihr „Textverstehen zu schärfen und die Textgestaltung zu üben, vor allem im Bereich der Schriftlichkeit“ (S. 5).

Das insgesamt zwei Seiten umfassende erste Kapitel „Text und Sprache“ ist als Einleitung und/oder – man könnte wohl auch sagen – als Wiederholung gedacht. Hier werden eher in Form von Fragestellungen allgemeine Grundkenntnisse zum Text (zu Textsorten der gesprochenen und geschriebenen Sprache) sowie der Unterschied zwischen Gegenstand und Daten anhand einer anschließend zu lösenden Aufgabe thematisiert, ergänzt um eine knapp und bündig formulierte Definition zu Textforschung und Textgrammatik.

Das Buch besteht aus sieben großen, von den Autorinnen sorgfältig ausgewählten und aufeinander abgestimmten Kapiteln zur Textgrammatik, die die meisten Schwierigkeiten für DaF-Studierende bei der Textproduktion darstellen:

- 1) Text und Sprache
 - 2) Fragen der Pronominalisierung und Textkonstitution,
 - 3) die Möglichkeiten und die stilistisch korrekte Umsetzung der Wiederaufnahme und Koreferenz,
 - 4) die immergrüne Frage des Thema-Rhema-Konzeptes,
 - 5) die Gestaltung und der richtige Gebrauch der Zeitrelationen im Text,
 - 6) die Perspektiven der Rede
- sowie das abschließende Kapitel 7) die Verbindung von Sätzen zu einem Text.

Der Aufbau der einzelnen Kapitel ist überaus benutzerfreundlich und konsequent logisch, entsprechend dem Prinzip der Autorinnen: Lernende mit einer anderen als der deutschen Muttersprache müssen beim Umgang mit Texten, sei das bei der Produktion eigener Texte oder bei der Textrezeption und deren Auslegung, die der deutschen Sprache eigenen textkonstituierenden „Regeln“, die mitunter von denen ihrer Muttersprache abweichen, erkennen, erlernen und einüben. Es geht um „Feinheiten“, wie die Möglichkeit der Verknüpfungsmodalitäten inhaltlicher Einheiten, die konkrete Realisierung der Flexion von Pronomen im Text (z. B. im Vergleich zum Ungarischen), die Rekurrenz, die Referenzverhältnisse im Text, auf deren Spezifika – gerade in der universitären Ausbildung in der Auslandsgermanistik – die Aufmerksamkeit der Studierenden gelenkt werden muss, um erfolgreich mit deutschen Texten umgehen zu können. Diesem Zweck dienen in erster Linie die kurzen, mit diversen themenrelevanten Aufgaben versehenen Unterkapitel wie auch die kompetenzfördernden Übungen. Jedes Kapitel schließt mit einem mannigfaltigen Übungs- und Aufgabentypen zusammenfassenden Block unter dem Titel „Aufgaben zum Verstehen und Gestalten“, der selbst in der jeweiligen Lehrveranstaltung eine ausgezeichnete Möglichkeit zur fachlichen Diskussion, zur Auseinandersetzung mit textuellen Fragen sowie einen problembezogenen Austausch unter den Seminarmitgliedern bietet.

Darüber hinaus findet auch eine Reihe von pragmatischen und semantischen Faktoren bei der Textgestaltung entsprechende Berücksichtigung, da im Aufgabenblock ganz unterschiedliche Textsorten und auch Varietäten (von der Literatursprache bis zu Zeitungstexten) als Aufgaben eingebaut sind, deren Spezifika an diesen Textbeispielen sehr gut eingeübt werden können. Auf diese Weise kann den Lernenden die Praxis im Umgang mit Texten nähergebracht werden.

Das klar strukturierte und auch in seinem Äußeren ansprechend gestaltete Arbeitsbuch hat aus der Sicht der Studierenden mehrere Stärken: Es ist in den einzelnen Kapiteln knapp gehalten, es wird nicht zu viel Theoretisches erläutert, dennoch sind die Grundbegriffe mit den dazu geordneten Aufgaben zur Textgestaltung und zum Textverstehen exakt definiert. Im Buch wird konsequent anhand von abwechslungsreichen Aufgaben und Übungen den Studierenden die enge Verflechtung von Text und Grammatik als Ganzes vor Augen geführt.

Nach der Lektüre und aufgrund der eigenen Erfahrungen mit diesem Lehrwerk im universitären Unterricht kann nachdrücklich betont werden, dass Band 3 der Reihe PERSPEKTIVEN in der Auslandsgermanistik sein Ziel erreicht hat:

- 1) die Studierenden werden durch den Stil und die Sprache der Kenntnisvermittlung auf eine freundliche Weise angesprochen, in das Thema eingeführt,
- 2) durch die vielfältigen Übungen und Aufgaben wird das Interesse für die Textgrammatik geweckt, wobei zusätzlich verschiedene Kompetenzen der Studierenden aktiviert werden,

3) die individuelle oder gemeinsame Arbeit mit dem Buch regt die Studierenden in den Seminaren zur aktiven Mitarbeit an, was dem Verstehen und Erlernen dieses Stoffes außerordentlich förderlich ist.

Das Buch ist allen Beteiligten in der Auslandsgermanistik (Studierenden wie Lehrenden) sehr zu empfehlen.

Eva Neuland:
Soziolinguistik der deutschen Sprache.
Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2023 (= utb 4455)

Zsófia Haase (Debrecen)

Dem Namen von Eva Neuland bin ich erstmals begegnet, als ich im Rahmen des Germanistikstudiums das *Studienbuch Linguistik* (Linke et al. 1991) in der Hand hielt. In diesem Buch wurde die Untersuchung von Eva Neuland (1976) „[a]ls exemplarisches und von der Anlage her sehr illustratives Beispiel für die soziolinguistische Analyse der Bedeutungsseite von Sprache [...]“ (Linke et al. 1991: 300) genannt und beschrieben. Neuland untersuchte dabei schichtspezifische Unterschiede in Wortbedeutungen bei Vorschulkindern, wobei als theoretische Grundlage die Differenzkonzeption diente, nach der Unterschiede im Sprachgebrauch nicht als Mangel, sondern als Andersartigkeit aufgefasst wurden. Neulands Untersuchung war in mehrerer Hinsicht bahnbrechend. Einerseits wurde die Bedeutungsseite von Sprache, d. h. semantische Aspekte zuvor kaum thematisiert, vor allem wurden syntaktische Phänomene erfasst, was den schichtspezifischen Sprachgebrauch angeht. Andererseits war die Untersuchung auch methodisch neuartig, indem die der Untersuchung zugrundeliegende Kommunikationsform die spontane mündliche Sprache war, und nicht schriftsprachliche Texte, die in früheren Untersuchungen zu schichtspezifischem Sprachgebrauch dominiert hatten. Neulands Untersuchung ließ sich als Bestätigung der Differenzhypothese auffassen, indem neben einem gemeinsamen Grundwortschatz spezifische Repertoires bei Unter- und Mittelschichtskindern festgestellt werden konnten, die jeweils mit schichtspezifischer Erfahrung korreliert haben. Aufgrund der Untersuchungsergebnisse wurden auch sprachdidaktische Konsequenzen formuliert, deren Ausführung dann dem sogenannten emanzipatorischen Sprachunterricht zur Aufgabe fiel. Dabei sollen Schüler und Schülerinnen dazu befähigt werden, „sprachliche Probleme als solche zu erkennen und auch lösen zu können sowie Sprachgebrauchsweisen auf ihre außersprachlichen Bedingungen und ihren außersprachlichen Nutzen hin zu hinterfragen“ (Linke et al. 1991: 302).¹

Das neulich erschienene Buch Neulands unter dem Titel *Soziolinguistik der deutschen Sprache* soll dem Leser einen breiten Überblick über die Soziolinguistik der deutschen Sprache geben, wobei ausgewählte Forschungsfelder auf der Basis von aktuellen Fragestellungen, Forschungsliteratur und Beispiele behandelt werden. Wie es im Vorwort auch angedeutet wird, zeigt sich „ein nicht nachlassendes Interesse“ (S. 11) an den Themen, Fragestellungen und Gegenstandsfeldern der Soziolinguistik, denen diese Überblickslektüre gerecht werden möchte.² Als anvisierter Leserkreis werden Studierende im fortgeschrittenen Masterbereich an-

¹ Zur Problematik der Differenzkonzeption s. Linke et al. 1991: 302f.

² Von der Autorin werden Löffler (2016), das internationale Handbuch (2004/2005), Veith (2005), Sinner (2014), Felder (2016) sowie Spitzmüller (2022) als Beweise dafür genannt, dass das Verhältnis von Gesellschaft und Sprache, also die Soziolinguistik der deutschen Sprache noch immer im Fokus sprachwissen-

gegeben, die den Band als Seminargrundlage und Überblickslektüre mit Anschlussmöglichkeiten an aktuelle Forschungsentwicklungen benutzen können. Der Band eignet sich also primär für die Lehre, wobei Leser, die sich für Sprache und deren Zusammenhang mit sozialen Faktoren (soziale Gruppen, Gender, Generation usw.) und Prozessen (Migration, Mehrsprachigkeit usw.) interessieren, das Buch auch mit großem Gewinn lesen können.

Der Band besteht aus drei römisch bezifferten zentralen Kapiteln (I, II, III), einem Vor- und Nachwort und enthält auch Serviceleistungen wie ein Register sowie ein Abbildungs- und ein Tabellenverzeichnis. Die Subkapitel (1, 2, 3 usw.) innerhalb der zentralen Kapitel (I, II, III) werden jeweils mit einer Zusammenfassung und (weiterführender) Literatur abgerundet, was sich für die Studierenden (aber auch Interessierten) als besonders nützlich erweist.

Das erste zentrale Kapitel (I) trägt den Titel *Grundzüge und Grundlagen*. Es enthält drei Subkapitel, die der *Geschichte und frühen Entwicklungen* (1), den *Forschungsparadigmen und Theorieansätzen* (2) und den *Forschungsmethoden* der Soziolinguistik gewidmet sind. In Kapitel I.1 wird die Geschichte der Soziolinguistik kurz skizziert. Es wird hervorgehoben, dass zur Entstehung und frühen Entwicklung der Disziplin fach- und bildungspolitische Faktoren beigetragen haben sowie die Krise und die Neubestimmung der Germanistik und der Bildungsnotstand in den 1960er in Deutschland. Fachgeschichtliche Entwicklungen wie die Vorstellungen zur gesprochenen Sprache und mündlichen Kommunikation beziehungsweise Entwicklungen der linguistischen Disziplinen Pragmatik und Kommunikationsforschung haben die Entwicklung der werdenden Soziolinguistik aktiv gefördert. Der Leser bekommt auch einen Einblick in die Entwicklungsphasen der Soziolinguistik (Vorsoziolinguistische Phase, Konstitutionsphase und Konsolidierungsphase) und erfährt, dass es in der Konsolidierungsphase zur Ausweitung der Forschungsfelder vor allem auf die Bereiche Sprachgebrauch und Geschlecht und Sprachgebrauch und Migration kommt. In dieser Phase diversifiziert sich das Methodenspektrum und wichtige Formen wissenschaftlicher Institutionalisierung (Zeitschriften, Jahrbücher) kommen zustande. In diesem Kapitel werden auch wichtige Überlegungen geschildert, die der Abgrenzung der Soziolinguistik gegenüber anderen Teildisziplinen der Variationsforschung dienen. Es werden vergleichbare Momente, d. h. für einen soziolinguistischen Zugang im engeren Sinne zu berücksichtigende Einflussfaktoren auf den Sprachgebrauch aufgelistet, die in allen Gegenstandsfeldern der Soziolinguistik anzutreffen und somit kohärenzstiftend sind. Diese Faktoren sind die folgenden: 1. Fokus auf soziale Differenz im Sprachgebrauch 2. Einbezug soziokultureller Bedingungskontexte 3. Mehrdimensionalität der sprachlichen Variation 4. Bedeutung subjektiver Faktoren 5. Einflüsse auf Gegenwartsdeutsch bzw. Sprachwandel und 6. Empirie, v. a. in interaktionalen Kontexten. (S.24) Abschließend werden die drei wesentlichen Themenschwerpunkte oder Kerngebiete der Soziolinguistik (Sprachgebrauch und soziale Schichten; Sprachgebrauch und Geschlecht; Sprachgebrauch und Migration) aufgelistet und dann um weitere Themenschwerpunkte ergänzt, die in jüngerer Zeit hinzugetreten sind (z. B. Ost-West-Differenzen im Sprachgebrauch; urbane Sprachformen usw.). Es wird verdeutlicht, dass die Darstellung einer kulturgeschichtlichen Betrachtungsweise folgt und somit lassen sich die genannten Themenschwerpunkte mit soziokulturellen Entwicklungen in Deutschland verbinden (Bildungskrise und soziale Ungleichheit; Frauenbewegungen; Migration).

schaftlicher Forschung steht. Diese Nachschlagewerke sowie einschlägige Fachzeitschriften seien auch als Ergänzung zu dem vorliegenden Band mit Nutzen zu lesen.

Kapitel I.2 geht den Forschungsparadigmen und Theorieansätzen der Soziolinguistik nach. Das ganze Kapitel ist reich mit Abbildungen, Tabellen und auch mit einem Beispieldialog versehen, was sehr hilfreich für das Verständnis des Gelesenen ist. Nach der Darstellung der Forschungsentwicklung in den Bereichen gesprochene Sprache und mündliche Kommunikation, deren Erhebung, Dokumentation und Analyse für die Soziolinguistik konstitutiv sind, werden die verschiedenen soziolinguistischen Theorieansätze geschildert, wie die Code-Theorie und die Variationslinguistik, die Ethnographie der Kommunikation und interaktionale Linguistik sowie die Soziologie der Sprache. Diese Kapitel sollen die theoretischen und begrifflichen Grundlagen der germanistischen Soziolinguistik darbieten. Es wird darauf hingewiesen, dass die im Kapitel II vorgestellten Forschungsfelder auf die in diesem Kapitel dargestellten Theorieansätze „mit unterschiedlicher Gewichtung“ (S. 66) Bezug nehmen. Es herrscht keine Einheitlichkeit, was die Ansätze betrifft, die Beschäftigung mit der gesprochenen Sprache und mündlichen Kommunikation dominiert aber in den meisten Gegenstandsfeldern. Im selben Kapitel (I.2) wird ein Subkapitel der *Bedeutung subjektiver Faktoren* beim Sprachgebrauch gewidmet, da davon ausgegangen wird, dass soziale Faktoren alleine für die Eigenaktivität der Sprachbenutzer nicht verantwortlich sein können. Sprachgefühl, Spracheinstellungen und Sprachbewusstsein seien daher Forschungsgegenstände einer Soziolinguistik der Sprache. (S. 38) Auf den Sprachwandel und die Einflüsse darauf wird in Kapitel I.2 auch eingegangen.

Im letzten Kapitel des ersten zentralen Kapitels (I.3) werden die Forschungsmethoden der Soziolinguistik unter die Lupe genommen. Es wird gezeigt, welche Probleme die empirische Sprachforschung mit sich bringt, wobei sich der Leser einen Überblick über die verschiedenen Datentypen und Erhebungsverfahren verschaffen kann. Es wird betont, dass sich die quantitativen und qualitativen Verfahren nicht mehr scharf voneinander abgrenzen lassen, infolgedessen in der aktuellen Forschung mixed methods-Verfahren präferiert werden. Dabei sollen die Nachteile der Methoden durch die Kombination verschiedener Verfahren kompensiert werden, vor allem durch sogenannte Methodentriangulationen.

Das zweite zentrale Kapitel mit dem Titel *Ausgewählte Forschungsfelder* stellt neun Gegenstandsfelder vor, unter denen sowohl für die Soziolinguistik klassische Kerngebiete (u. a. Sprachgebrauch und Schichten; Sprachgebrauch und Geschlecht) als auch neue Entwicklungen (u. a. Sprachgebrauch und Generationen; Sprachgebrauch und soziale Medien) zu finden sind. Die behandelten Themen werden mit Hilfe aktueller Forschungsliteratur vor allem aus dem deutschsprachigen Raum dargestellt. Die oben bereits erwähnten sechs zentralen Aspekte zur Bestimmung des engeren Gegenstandsfelds der Soziolinguistik sollen in den neun ausgewählten Forschungsfeldern (wenn möglich) alle wieder erkennbar und daher kohärenzstiftend sein. Wie oben bereits angedeutet, die in Kapitel I.2 thematisierten theoretischen Ansätze trifft man in den hier vorgestellten Forschungsfeldern mit unterschiedlicher Gewichtung an.

In Kapitel II.1 geht es um *Sprache und soziale Ungleichheit*. Es wird darauf hingewiesen, dass „soziale Ungleichheit in der Sprache als eine Initialzündung der bundesdeutschen Soziolinguistik [diente].“ (S. 110) Den damaligen Grundgedanken zur sprachlichen Sozialisation aufgreifend, wonach „die in den sozialen Schichten unterschiedlichen Formen sprachlicher Sozialisation der Kinder zu kultureller und sprachlicher Deprivation führen und Schulerfolg und sozialen Aufstieg beeinträchtigen können“ (S. 97), werden Aspekte wie sprachliche Sozialisation, Sprachbarrieren und Sprachkompensatorik, Sprachdefizite und Sprachdifferenzen, alte und neue Sprachbarrieren sowie soziale Einstellungen thematisiert. Der Einfluss der Code-

Theorie und Sprachbarrierenthese Basil Bernsteins sowie der Differenzkonzeption William Labovs sind auf dieses Gegenstandsfeld der Soziolinguistik eindeutig nachweisbar. Kapitel II.2 trägt den Titel *Sprachgebrauch und Region*. In den Anfängen der Soziolinguistik in Deutschland wird Dialekt als Sprachbarriere aufgefasst. Im vorliegenden Kapitel wird die Entwicklung dieser Diskussion verfolgt, ausgehend von dem kontrastiven Verständnis von Dialekt und Hochsprache, über das Varietätengefüge im heutigen Deutsch bis hin zur Perzeptiven Dialektologie und Stadtsprachenforschung, in denen einerseits die subjektiven Spracheinstellungen über Dialekte andererseits die Mehrdimensionalität der städtischen Sprachvariation gezeigt werden. Das Thema des nächsten Subkapitels (II.3) ist *Sprachgebrauch und Politik*. Es wird hier der Einfluss politischer Entscheidungen auf den Sprachgebrauch zur Diskussion gestellt, indem drei sprachpolitische Gegenstandsfelder präsentiert werden: Zum einen werden die politischen Umbrüche im deutsch-deutschen Verhältnis in der Zeit ab 1945 mit der Wende von 1989 und ihre sprachlichen Folgen dargestellt, zum anderen werden die Standardvarietäten des Deutschen in Deutschland, Österreich und in der Schweiz skizziert. Schließlich wird ein Ausblick auf Deutsch als Fremdsprache vor allem in Europa gegeben. Die Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Europa lässt sich auch als sprachpolitisches Ziel auffassen. Vor der Darstellung der drei sprachpolitischen Gegenstandsfelder kann der interessierte Leser außerdem Reflexionen zu den Begriffen Sprachpolitik, Sprachplanung und Sprachlenkung finden. Zu den klassischen Kerngebieten der Soziolinguistik zählt auch die Erforschung des Verhältnisses von *Sprachgebrauch und Geschlecht*. Dies ist das Thema des Kapitels II.4, das zunächst die als Ausgangspunkt dienenden feministischen Forschungen zur sprachlichen Benachteiligung von Frauen und zur Sexismus-Kritik behandelt. In den Auseinandersetzungen um das generische Maskulinum, die im Kapitel auch vorgestellt werden, lebt diese Kritik weiter: „Die Frage, ob maskuline Personenbezeichnungen wie *Leser*, *Hörer* und Indefinitpronomen wie *man*, *jeder* geschlechtsübergreifend referieren, bewegt die Öffentlichkeit bis heute, [...]“ (S. 166) Es wird betont, das *generisch* in der Linguistik abstrakt und nicht auf konkrete Personen bezogen verwendet wird (vgl. Klann-Delius 2005), so wäre die Bezeichnung *geschlechtsübergreifendes* Maskulinum zutreffender. Im Einklang damit wird bereits im Vorwort des Buches hervorgehoben, dass sich das generische Maskulinum ausdrücklich auf männliche wie auf weibliche Referenten beziehen soll. (S. 12)³ Weitere Themen, die hier behandelt werden, sind die geschlechtstypischen Kommunikationsstile und die Frage danach, ob es solche gibt beziehungsweise Stilisierungen und Doing Gender in der primären Sozialisation und in der Schule. Der Frage geschlechtstypischer Höflichkeit wird auch nachgegangen. Das nächste Unterkapitel (II.5) befasst sich bereits mit einer der neuen Entwicklungen in der Soziolinguistik und zwar mit dem Verhältnis von *Sprachgebrauch, Lebensalter und Generation*. Als soziologische Variable wird der Generationsbegriff aufgegriffen, es werden seine soziolinguistischen Dimensionen aufgezeigt sowie u. a. die Verständigungsschwierigkeiten zwischen den Generationen thematisiert. Am Beispiel der 1968er Generation wird der Sprachgebrauch gesellschaftlicher Generationen angesprochen, aber den Merkmalen jugendtypischen Sprachgebrauchs wird mit Hilfe von zahlreichen Beispielen und informativen Tabellen auch nachgegangen. Im letzten Unterkapitel findet der Leser einen Ausblick auf die Instrumentalisierung von Altersbildern und Generationsstereotypen in der Werbung. Die Beschäftigung mit der außersprachlichen Variable

³ Diese Auffassung gilt auch für den Text dieser Rezension.

„soziale Gruppe“ ist gar nicht neu in der Soziolinguistik, allerdings wurde der anfangs übliche Terminus *schichtspezifischer Sprachgebrauch* durch *gruppenspezifischen Sprachgebrauch* längst abgelöst. (S. 209) Dem *Sprachgebrauch sozialer Gruppen* widmet sich das nächste Subkapitel (II.6). Nach der Klärung der Begriffe Gruppensprache, Soziolekt und Code-Switching werden informelle und formelle Gruppen (s. Peergruppen), soziale Szenen und virtuelle Gruppen thematisiert und ihre sprachlich-kommunikativen Differenzierungen der Soziolekte an Beispielen illustriert. Schriftlichkeit und Mündlichkeit beziehungsweise ihre gruppenspezifische Variation werden im Kapitel auch zur Diskussion gestellt, wobei der Abschnitt mit der Erwähnung von Bandlogos und Graffiti als Beispiele für gruppen- und szenetypische Schriftlichkeitsvariation abgerundet wird. Im folgenden Subkapitel (II.7) kann der Leser interessante Informationen zu den Themen *Sprachkontakt, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität* finden. Das Kapitel ist ein Beitrag von Christian Efing, der auch die Kapitel III.1.2 und III.3.2 geschrieben hat. In diesem Kapitel geht es zunächst um das sogenannte Gstarbeiterdeutsch oder Pidgin-Deutsch, mit dem die Sprache der vor allem aus Südeuropa stammenden Migranten der ersten Generation (1960er und 1970er Jahre) bezeichnet wurde. Der Sprache der später vor allem aus der Türkei stammenden Migranten sowie ihrer Folgegenerationen, die oft bereits in Deutschland geboren sind, wird auch Rechnung getragen: Es wird die soziolinguistische Forschung vom Gstarbeiterdeutsch über Ethnolekte bis hin zum polyethnischen Sprechstil nachgezeichnet. Es wird die Realität der sprachlichen und kulturellen Kontakte und Mischungen berücksichtigt und betont, dass Deutschland schon seit längerer Zeit ein mehrsprachiges Land ist, in dem „für das Zusammenleben [...] daher interkulturelle kommunikative Kompetenz auf allen Seiten unverzichtbar und Integration keine sprachliche Einbahnstraße ist.“ (S. 254) Die Erforschung des Zusammenhangs von *Sprachgebrauch und sozialen Medien* gehört eindeutig zu den neuen Entwicklungen innerhalb der Soziolinguistik. Mit der Nutzung von Facebook, Twitter, Wikipedia, YouTube, Instagram, WhatsApp usw. sind unterschiedliche Register verbunden, es kann von einer *Internetsprache* nicht die Rede sein. (S. 261) Im Kapitel wird auf die Themen digitale Ungleichheiten, funktionale Nutzungen und Chat-Kommunikation eingegangen, wobei das Gesagte mit zahlreichen Beispielen veranschaulicht wird. Das Spiel mit Stil und das Spiel mit Identitäten auf der einen und die Gewalt durch Sprache auf der anderen Seite werden als Licht- beziehungsweise als Schattenseiten des Sprachgebrauchs in sozialen Medien präsentiert. Dabei werden wichtige und aktuelle Themen und Begriffe wie Hassrede und Cybermobbing angesprochen und aus soziolinguistischer Sicht erklärt. Das letzte Subkapitel des zweiten zentralen Kapitels (II.9) schließt die Reihe der ausgewählten Forschungsfelder mit einem Phänomen auf der Mikroebene der Kommunikation, mit soziolinguistisch relevanten *sprachlichen Umgangsformen* im Alltag ab. Es wird gezeigt, wie Sprachnormen den alltäglichen Austausch im privaten Alltag prägen und wie aktiv die Sprachbenutzer an Normierungen beziehungsweise beim Lösen kommunikativer Zweifelsfälle und Konflikte beteiligt sind. Am Beispiel vom Umgang mit politisch korrekten Aussagen, Anredeformen sowie Höflichkeits- und Routineformeln wird diese Art Aktivität von Sprechenden und Schreibenden übersichtlich und anschaulich präsentiert.

Die Darstellung wird durch einen Einblick in aktuelle *Anwendungsfelder* (III) abgerundet. Dem Leser werden drei Anwendungsfelder präsentiert: *Schule und Deutschunterricht* (III.1); *Sprachkritik und Gesellschaft* (III.2) sowie *Soziolinguistik und Sprachwandel* (III.3). Im ersten Anwendungsfeld von Schule und Deutschunterricht werden soziolinguistische Entwicklungen

im Bereich von Vorschule und Schule skizziert, insbesondere was den Deutsch- und Sprachunterricht anbetrifft. Es wird gezeigt, wie die Anwendung der Sprachbarrierenforschung in den 1970er Jahren in Form einer kompensatorischen Sprachförderung im Vorschulalter und in der Gesamtschule erfolgte und schließlich eine relative Fruchtlosigkeit aufzeigte. Den soziolinguistischen Impulsen im Deutschunterricht, die im Rahmen der kritischen Didaktik eine besondere Aufmerksamkeit fanden, wird auch ein Unterkapitel gewidmet. Es wird gezeigt, dass eine varietätenorientierte Didaktik sich erst um die Jahrtausendwende im Rahmen des kommunikativen Sprachunterrichts entwickelte, in dem nicht nur der Standard- und Bildungssprache sondern auch Nonstandard-Varietäten (insbesondere Soziolekten) Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die produktive Nutzung dieser Varietäten steht weniger im Vordergrund, die Soziolekte sollen eher im Vergleich zur Standardsprache reflektiert werden, was ihre Berechtigung, Funktion und Grenzen anbelangt. Dadurch soll die Sprachbewusstheit und Sprachkritikfähigkeit der Lernenden entwickelt werden. (S. 320) Das nächste Anwendungsfeld mit dem Titel *Sprachkritik und Gesellschaft* stellt ein Anwendungsfeld der Soziolinguistik dar, das die sprachkritischen Einstellungen von Laien, die das öffentliche Sprachbewusstsein beeinflussen, die Positionen der linguistisch begründeten Sprachkritik sowie die Grundzüge einer Sprachkritik von unten zur Diskussion stellt. Letztere reflektiert den eigenen Sprachgebrauch und orientiert sich an Variation des Standards, wohingegen eine Sprachkritik von oben eher normbezogen vorgeht, sich an die Hoch- beziehungsweise Standardsprache orientiert und den fremden Sprachgebrauch mit seinen Mängeln zum Thema hat. Es wird schließlich unterstrichen, dass die Stärkung der sprachkritischen Kompetenzen in der Gesellschaft eine wichtige Anwendungsperspektive für die Soziolinguistik bildet. (S. 327) *Soziolinguistik und Sprachwandel* ist das Thema des letzten Subkapitels des dritten zentralen Kapitels (III.3). Die Einflüsse der Jugend- und Gruppensprachen, des Sprachkontakts, der Maßnahmen der Einführung geschlechtergerechten Sprachgebrauchs und die der sozialen Medien auf die Gemeinsprache werden hier unter die Lupe genommen, wobei im Sinne Labovs bei den Jugend- und Gruppensprachen eindeutig ein Wandel von unten, während bei den Maßnahmen der Einführung geschlechtergerechten Sprachgebrauchs ein Wandel von oben vorliegt. Jene steuern im Sprachgebrauch Innovationen bei, die unbeabsichtigt und ungesteuert durch Gruppen von Sprachbenutzern eingeführt und verbreitet werden, während diese bewusst eingeleitete Prozesse darstellen, die durch Vorgaben von Behörden gelenkt werden. (S. 342) Der deutlich negativen Bewertung des Sprachkontakts in der medialen Öffentlichkeit wird die Auffassung gegenübergestellt, dass „Sprachkontakt Ressourcen für das Spiel mit oder den stilistischen und funktionalen Einsatz von fremdsprachlichen Elementen bereit[stellt], der das Deutsche nicht bedroht.“ (S. 374) Die Digitalisierung und ihre sprachlichen Folgen, insbesondere die Frage nach einer neuen Schriftlichkeit runden das Kapitel ab.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Eva Neuland mit der *Soziolinguistik der deutschen Sprache* dem Leser ein bemerkenswertes und lesenswertes Werk zum Thema in die Hand gibt. Das Buch ist mit großem Gewinn zu lesen, denn es wird der Vielfarbigkeit des untersuchten Forschungsgebiets durchaus gerecht, indem es das Verhältnis von Sprache und Gesellschaft in mehrfacher Annäherung präsentiert und dadurch den Leser mit dem Aspektenreichtum der Soziolinguistik bekannt macht. Die Struktur des Bandes ist klar, das Gelesene bleibt übersichtlich, trotz der auch von der Autorin formulierten Erkenntnis, dass soziolinguistische Untersuchungen Gefahr laufen, zu sehr von tagespolitischen Moden dominiert zu werden und diese

berücksichtigen zu müssen, was die Kontinuität und Entwicklung wissenschaftlicher Forschung negativ beeinflussen kann. (S. 25) Die einzelnen Kapitel richten sich größtenteils nach der Chronologie der Forschungsentwicklung. Die sehr vielen Beispiele auch aus der empirischen Forschung helfen die Theorie zu untermauern und zu verstehen. (S. 12) Wie oben bereits hervorgehoben, ist der Band vor allem didaktischen Zwecken gewidmet, und wird für die Verwendung im fortgeschrittenen Masterbereich als Seminargrundlage empfohlen, aber wie von der Autorin angedeutet, eignet er sich auch gut zur selbstständigen Erschließung des Gelesenen. Die zahlreichen Literaturhinweise und die Zusammenfassungen am Ende jeden Kapitels tragen auch zum Verständnis, Organisieren und Studium der behandelten Themen bei. (S. 12) Die sechs anfänglich genannten Einflussfaktoren auf den Sprachgebrauch, die für eine soziolinguistische Annäherung als zentral erachtet werden, haben sich tatsächlich als hilfreich erwiesen, insbesondere was die neuen Forschungsgebiete betrifft. (S. 383) Wie auch von der Autorin ständig betont, werden soziokulturelle Entwicklungen die Soziolinguistik in Deutschland immer in Bewegung halten. Mit der Soziopragmatik eröffnen sich schon jetzt neue Forschungsfelder. (S. 383)

Literatur

- Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K. J./Trudgill, P. (Hg.)(2004/05): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch der Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 2. Aufl. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Felder, E. (2016): *Einführung in die Varietätenlinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klann-Delius, G. (2005): *Sprache und Geschlecht*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Linke, A./Nussbaumer, M./Portmann, Paul R. (1991): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (=Reihe Germanistische Linguistik 121 Kollegbuch).
- Löffler, H. (2016): *Germanistische Soziolinguistik*. 5. neu bearb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Neuland, E. (1976): *Sozioökonomische Differenzen im Sprachverhalten von Vorschulkindern*. In: *Deutsche Sprache* 1, S. 51–72.
- Neuland, E. (1981): „Punkt zwölf muss et Essn auf'm Tisch stehn!“ *Analyse alltäglicher Kommunikation in einer Arbeiterfamilie*. In: *Linguistische Berichte* 76, S. 64–90.
- Sinner, C. (2014): *Varietätenlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Spitzmüller, J. (2022): *Soziolinguistik. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Veith, W. H. (2005): *Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch*. 2. Aufl. Tübingen: Narr.

Lehel Sata:
„Flüchtige Architekturen“.
Avantgarde-Rezeption und experimentelle Multimedialität
bei Brigitta Falkner.
Wien: Klever, 2022

Benedikt Roland (Pécs)

Über zeitgenössische Texte ist es schwieriger zu schreiben, obwohl der behandelte Text wie bei älteren vor einem liegt. Der Unterschied liegt unter anderem darin, dass die Hilfestellung der Sekundärliteratur geringer ist: Ob man sich anlehnt oder abstößt, jeweils ist die Menge der Sekundärliteratur eine Sicherheit. Es besteht eine Meinung zu etwas. Dieses Problem mit zeitgenössischen Texten kann auf verschiedene Arten überspielt werden: Es kann über sie klassischer als über die Klassik gesprochen werden, es kann über sie vager – sich nicht festlegen wollend – als über die älteste (kaum bestehende) Quelle geschrieben werden. Oder – und das ist nicht mehr Überspielen – es kann genauer hingeschaut werden und umso genauer beschrieben werden, was man in dem Text sieht. Diesen Weg schlägt Lehel Sata in seinem Buch „Flüchtige Architekturen“ ein, das sich mit dem Werk der österreichischen Gegenwartsautorin Brigitta Falkner beschäftigt.

Im Fall von Falkner tritt das geschilderte Problem verstärkt auf. Als avantgardistische Künstlerin, die zwischen Gattungen und Medien steht,¹ ist die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit und Germanistik noch geringer. Abgelesen kann die geringe Hilfestellung, auf die sich Sata stützen konnte, am Sekundärliteraturbericht des Buchs, der nur knappe acht Seiten einnimmt – es gibt nicht mehr.

Mit Satas Buch gibt es zukünftig eine Hilfestellung – für Falkners Werk allgemein und im Speziellen für die Texte „Die methodische Schraube“, „Prinzip i“, „Eine Gehung“, „Populäre Panoramen I“, „mausetot“, „Bunte Tuben“, „AU! Die methodische Schraube“, „No, geregelt?“, „irgendwie so ein“, denen Kapitel im Buch gewidmet sind.

Wobei sich dann die Frage stellt, wie das Genaue-Hinschauen von Sata funktioniert: Es wird verglichen und eingeordnet. Vergleichen: „Zu diesem Zweck bieten sich zwei Koordinatensysteme an: einmal der zeitgenössische Literatur- und Kunstbetrieb in Österreich, andererseits die Tradition der Avantgarde bzw. der Neoavantgarde.“ (Sata 2022: 10) Einordnen: „Die Kartographierung dieser Einflüsse soll außerdem als Ausgangsbasis für Überlegungen zu Falkners poetologischen Konzepten dienen, welche [...] lediglich heuristisch und werkbasiert rekonstruiert werden können.“ (Sata 2022: 10) In den Analysen von Falkners Texten verbunden drücken sich Vergleichen und Einordnen in der ‚Identifizierung und Auswertung intertextueller

¹ Sata: „Die österreichische experimentelle Gegenwartslyrikerin, Anagrammdichterin, Comiczeichnerin, Hörspiel- und Videokünstlerin“. (Sata 2022: 9)

Verbindungen‘ aus und in der Benennung der Aspekte in Falkners Werk, die für Tradition und ‚unausgesetztes Experimentieren‘ stehen.

Als solche Traditionen werden die ‚Einflüsse aus der (Neo-)Avantgarde‘, im Speziellen Surrealismus, Konkrete Poesie, Oulipo und allgemeiner experimentelle Literatur – so Titel verschiedener Kapitel des Buches – ausgemacht. Das Auffinden der Traditionen ermöglicht es der Analyse sich der Hilfsmittel dieser zu bedienen: Auf Bestehendes (Sekundärliteratur zu den Traditionen) kann sich bezogen werden und im Sprechen über die Tradition über das Aktuelle gesprochen werden.² Die Schwierigkeit der Gegenwärtigkeit reduziert sich (scheinbar); denn der Bezug von Tradition auf das Aktuelle bleibt weiter etwas, was selber ohne Auffangnetz durchgeführt werden muss. Und ganz nebenbei entstehen im Sprechen über die Traditionen eigene interessante Beobachtungen an Texten: Beginnend mit Unica Zürn, Ernst Jandl und verschiedenen Texten aus dem Umfeld von Oulipo (als Vergleichsfolie für unterschiedliche Methoden der Einschränkung – *Contrainte*).

Die ‚poetologischen Konzepte‘ führen wenig überraschend in den mehr theoretischen, philosophischen Bereich. Einmal aufgespürt – Anspielungen und Hinweise sind oft Teil Falkners Texte – sind sie ähnlich zur Tradition weitere Hilfestellung. Als Beispiel dieses Aspekts kann die Analyse von ‚Populäre Panoramen I‘ mit dem Bezugspunkt der von Claude Lévi-Strauss formulierten ‚bricolage‘ angeführt werden. Die Parallelität zieht sich in die Beispiele, die im Bildteil der ‚Populären Panoramen‘³ thematisch werden – in die geschrumpfte Modellwelt.

Was für alle Analysen der Beispieltexte zutreffend ist, ist das genaue ‚technische‘ Beschreiben der Texte: Rhetorische Figuren, Reimschemata, Einschränkungsformen, Konstruktionsweisen, Erzählweisen werden ausgemacht, die Texte analytisch zerlegt. Das Rüstzeug der ‚klassischen‘ Literaturwissenschaft ist das Hilfsmittel, das die textnahe Beschreibung ermöglicht. Nicht nur in diesem letzten Punkt sind Falkners Texte unmittelbar Gegenstand der Analyse, sondern auch in Vergleich und Einordnung wird auf die Unterschiedlichkeit und Besonderheit der Texte (die nicht zu selten in der Multimedialität liegt) stets zurückgekommen. Der Blick aufs andere führt als Hilfsmittel zum Blick aufs eigene.

In dem gerade angedeuteten genauen Hinschauen und Beschreiben droht der Kontext und die abstrakte Aussage verloren zu gehen. Einerseits trifft das auf Satas Buch zu. In den Textanalysen wird kaum ein Wort über Umgebung des gerade besprochenen Textes verloren: kaum Inhalt (abgesehen von selbstreferenzieller Verdeutlichung), Angabe zu Erscheinung und Veröffentlichung, kaum Einordnung ins Werk der Autorin.⁴ Satas Buch setzt das Wissen über all diese (voraussetzungsvollen) Dinge voraus. Der Blick wird nicht über das gerade besprochene Beispiel (natürlich von den Vergleichsbeispielen abgesehen) gehoben. Andererseits trifft das auf Satas Buch nicht zu. Es zieht sich eine Frage durch das Buch, die das Beschreiben zur

² Sätze wie: „Zusammenfassend lassen sich einige Hauptmerkmale der von Zürn vertretenen Anagrammatik hervorheben, die auch für die Dichtung Brigitta Falkners prägend sind.“ (Sata 2022: 53) finden sich entsprechend häufig im Buch. Im Reden über Texte, über die es kaum Sekundärliteratur gibt, entsteht somit eine erstaunliche Fülle an Referenzen und Positionen und Fußnoten, die sich allerdings nur indirekt auf Falkner beziehen.

³ Bei ‚Populäre Panoramen I‘ handelt es sich um eine Gleichzeitigkeit von Text und Bild, die in Comic („Tintin“) und Modellbauwelt situiert sind; der Text in einem Eisenbahnabteil.

⁴ Den ausführlichen Analysekapiteln vorangestellt ist ein Kapitel, das Veröffentlichungsorte von Falkner nachweist und das Werk der Autorin in das Feld des Literaturbetriebes einordnet – einen knappen Überblick über Werk und Autorin gibt. Für die wissenschaftliche Seite des Einführungskapitels sorgt der bereits angesprochene Sekundärliteraturbericht.

abstrakten Aussage bringt. Welche sollte es schon sein, als die danach, was das avantgardistische Schreiben und die Einschränkung des Schreiben in bestimmten Formzwängen (von Anagramm, Lipogramm bis Palindrom) bringt.

Dass an den besprochenen Texten nicht fortlaufend dies gefragt wird oder gar die Texte in Interpretationen aufgehen, lässt den Texten Falkners ihren Charakter als Fremdkörper, den sie als Avantgardekunst gesellschaftlich auf jeden Fall haben. Nicht nur gegen die größere Unsicherheit des Gegenwärtigen wird die Genauigkeit des Beschreibens eingesetzt, sondern auch für die Texte selbst – sie lösen sich nicht in Erklärung auf. Das Risiko sich mit Gegenwartsliteratur zu beschäftigen wird belohnt und findet in Beobachten und Beschreiben seine Methode.

Ergebnis von Lehel Satas Buch zu Texten von Brigitta Falkner ist, dass man die Beschreibungen Satas an den Texten Falkner nachvollziehen mag (also die Texte selber lesen mag), oder den Autor dazu auffordern mag eine Art Einführung ins Werk Falkners zu schreiben – dass das Wissen und die Ergebnisse des genauen Lesens weniger voraussetzungsvoll und mehr in den Kontext gestellt werden – der Blick vom Detail auch mehr zum Allgemeinen kommt: und vielleicht sich auch etwas mehr von den strengen Vorgaben des akademischen Betriebs (dem Buch liegt eine Habilitation zu Grunde) entfernt wird. Doch bleibt man beim Buch „Populäre Architekturen“ selbst, bleibt die Aufforderung zum genauen und geduldigen Lesen und Beschreiben – was ja schon Ergebnis genug sein sollte.

Jahresberichte der Institute und
Doktorandenprogramme
2022

Eötvös-Loránd-Universität Budapest

Germanistisches Institut

Lehrstuhl für germanistische Sprachwissenschaft (ELTE)

Konferenzen/Symposien

08–09.11.2022

Festsymposium des Germanistischen Instituts anlässlich des 30-Jahre-Jubiläum des Instituts mit Begrüßung von Prof. Dr. Karl Manherz zum 80. und Prof. Dr. Elisabeth Knipf-Komlósi zum 70. Geburtstag.

Forschungsprojekte

FILOGI. Neu gegründete Online-Zeitschrift der Germanistischen Instituts der ELTE. Leitung: Herausgeberrat am Germanistischen Institut; Mit Unterstützung der ELTE-Universitätsbibliothek. Plattform: <https://ojs.elte.hu/filogi>. Da Beiträge aus In- und Ausland aufgenommen wurden, kann die Herausgabe der Zeitschrift als Projekt mit nationaler und internationaler Kooperation betrachtet werden.

Hauptredakteur: Dr. Attila Péteri.

„Handlungsorientierte Interaktion mit der Maus: Ein internationales, webbasiertes Plattformprojekt zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen von DaF-Lernenden“ (kurz: „Mausprojekt“).

Förderung: Hankuk-Universität Seoul, Süd-Korea.

Dauer: seit 2020.

Projektleiterin: Dr. Rita Brdar-Szabó.

Projektteilnehmerinnen: Dr. Roberta Rada; Dr. Ildikó Daróczy.

„Die diskursive Bearbeitung von Krisen der letzten 50 Jahre in deutschen und ungarischen Medien“. Gemeinsames Forschungsprojekt des Germanistischen Instituts der ELTE und der Universität Vechta. Projektbezogener Personenaustauschprogramm des DAAD und der Tempus Gemeinnützigen Stiftung.

Projektleiter von der ELTE: Dr. Attila Péteri.

„Der Corona-Diskurs in Österreich und Ungarn. Linguistische Annäherungen im interkulturellen Kontext“.

Förderung: AÖU, Projektnummer 110öu4.

Dauer: 01.09.2022–31.08.2023.

Projektpartnerin: Universität Innsbruck.

Projektleiterin: Dr. Roberta Rada.

Projektmitarbeiterinnen: Dr. Rita Brdar-Szabó; Dr. Ildikó Daróczy.

Projektvorstellung: Dr. Roberta Rada; Dr. Rita Brdar-Szabó; Dr. Ildikó Daróczy: „A koronavírusról folytatott diskurzus Magyarországon és Ausztriában – Projektbemutató“. 8–10.11.2022:

Kulturwoche des Germanistischen Instituts. Ort: Eötvös-Loránd-Universität, Budapest.

Veränderungen im Sprachgebrauch der Deutschen in Ungarn: Zweisprachigkeit, Spracheinstellungen.

Projekt-ID: NKUL-KP-1-2021.

Laufzeit: 2021–2022.

Projektleiterinnen: Prof. Dr. Elisabeth Knipf-Komlósi; Dr. Márta Müller.

Projektteilnehmer/-innen von der ELTE: Réka Miskei-Szabó, Szimonetta Waldhauser, István Szívós, Gabriella Sós, Katalin Deé-Kovács, Viktória Nagy.

Lexikographische Darstellung der ungarndeutschen Mundarten (OTKA-Projekt).

Projekt-ID: 142914 OTKA.

Laufzeit: 2022–2026.

Projektleiterin: Dr. Márta Müller.

Projektteilnehmer/-innen von der ELTE: Prof. Dr. Elisabeth Knipf-Komlósi; Dr. Gábor Kerekes; Dr. Ágnes Huber.

Personalia

Dr. Attila Péteri: Lehrauftrag an der Universität Erfurt (seit 2018).

Dr. Katalin Gyuricza: Ernennung zur Universitätsoberassistentin.

Laufende Dissertationsprojekte

Katalin Deé Kovács: Zur Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht an diversen Schultypen in Ungarn.

Betreuerin: Prof. em. Erzsébet Knipf-Komlósi DSc.

Luca Fehérvári: Question tags im Deutschen und im Ungarischen.

Betreuer: Dr. Attila Péteri.

Kitti Hauber: A 18. századi Dunántúl családneveinek tipológiai és névföldrajzi vizsgálata funkcionális-kognitív nyelvészeti keretben.

Betreuerin (50%): Dr. Márta Müller.

Péter Káli: Die sog. Skandalkonstruktionen im Deutschen, ihre Verbreitung im deutschen Sprachraum.

Betreuer: Dr. Attila Péteri.

Balázs Kovács: Das integrative Modell der Vergangenheitstempora in europäischen Sprachen.
Betreuer: Prof. em. Manherz Károly CSc.

Ádám Kovács-Gombos: Die Fachsprache des Mountainbike-Sports anhand ausgewählter
Presseprodukte.
Betreuerin: Dr. Roberta Rada.

Réka Miskei-Szabó: Einstellungen von (angehenden) PädagogInnen gegenüber der deutschen
Sprache und der Mehrsprachigkeit.
Betreuerin (50%): Dr. Márta Müller.

Illés Nagy: Mehrsprachigkeit in ein- und zweisprachigen Wörterbüchern.
Betreuerin: Dr. Márta Müller.

Viktória Nagy: Angewandte linguistische und sprachpädagogische Aspekte der Kompetenz-
messungen in den deutschen Nationalitätenschulen.
Betreuerin: Dr. Márta Müller.

Szimonetta Waldhauser: Dialektgebrauch und Spracheinstellungen der Ungarndeutschen im
Ungarischen Mittelgebirge.
Betreuerin: Dr. Márta Müller.

Gastvorträge

Dr. Roberta Rada: Mit den besten Empfehlungen – Die diskurslinguistische Analyse von Wer-
bungen im deutschen Coronadiskurs. Vortrag an der Eszterházy Károly Katholischen Univer-
sität, Eger, am 23.11.2022.

Viktória Fülöp (Leiterin des Reisebüros Caracol): Gastvortrag im wirtschaftlichen Spezialkurs
„Német nyelv a turisztikában“ (BBN-NKG-108), am 16.11.2022.
Kursleiterin: Dr. Ágnes Huber.

Sonstiges

Kooperation des Germanistischen Instituts mit Firmen:
Tata Consultancy Services Ltd. und Caracol Travel.

Lehrstuhl für deutsche Literatur und Kultur (ELTE)

Forschungsaufenthalte und Vorträge

Gábor Kerekes: Para- und andere Realitäten. Die Erzählwelten des Michael Köhlmeier. Vortrag am 9. April auf der internationalen Konferenz „Andere Wirklichkeiten. Pararealitäten in der österreichischen Literatur“ in Wien.

Gábor Kerekes: Die Rezeption der Werke von Günter Grass in Ungarn. Vortrag am 8. Oktober 2022 auf der internationalen Konferenz „Günter Grass. Interkulturelle Dialoge und Auseinandersetzungen“, Gdansk.

Magdolna Orosz: Romantik-Rezeption bei Franz Blei – neuromantische Perspektiven. Vortrag am 3. Juni 2022 in Brüssel an der internationalen Konferenz „Franz Blei: Werk – Netzwerk – Ideen“.

Magdolna Orosz: Veränderungen des Erzählens um die Jahrhundertwende. Vortrag am 22. September 2022 am 6. Kongress des Mitteleuropäischen Germanistenverbandes in Olsztyn.

Magdolna Orosz: Repräsentation Osteuropas in Heiner Müllers „Hamletmaschine“. Vortrag am 21. November 2022 an der Université Libre de Bruxelles Chaire de littérature allemande.

Personalia

Vorstandsmitgliedschaft: Magdolna Orosz wurde am 6. Kongress des Mitteleuropäischen Germanistenverbandes in Olsztyn erneut zum Vorstandsmitglied des MGV gewählt.

Laufende Dissertationsprojekte

Erzsébet Bankó: Erinnerung und Erinnerungsarbeit in zeitgenössischer deutscher Literatur.
Betreuerin: Dr. Amália Kerekes.

Kende Varga: Politische Lyrik in der rumäniendeutschen Literatur.
Betreuer: Dr. András F. Balogh; Dr. Imre Kurdi.

Anika Sossna: Das Unbehagen in der Literatur – Narrativ(e) des Holocaust bei Edgar Hilsenrath und Imre Kertész.
Betreuer: Prof. Dr. Magdolna Orosz; Dr. Péter Varga.

Dorottya Csécei: Konkrete Poesie der 1950er/1960er Jahre.
Betreuerin: Dr. Edit Király.

Ida Fábíán: Erzählte Erinnerungen in Werken deutschschreibender jüdischer Autorinnen aus Osteuropa.

Betreuer: Dr. Péter Varga.

Zoltán Mikó: Deutsch-ungarische literarische Beziehungen im 17. Jahrhundert am Beispiel von Johann Gorgias.

Betreuer: Dr. András F. Balogh.

Lehrstuhl für Sprachpraxis und Fachdidaktik (ELTE)

Konferenzen/Symposien

08.–10.11.2022

Kulturwoche des Germanistischen Instituts.

Ort: Eötvös Loránd Universität Budapest.

Thema: Jubiläum des Germanistischen Instituts.

Vorträge an der Jubiläumskonferenz:

Roberta Rada, Rita Brdar-Szabó, Ildikó Daróczi: A koronavírusról folytatott diskurzus Magyarországon és Ausztriában – Projektbemutató.

Gabriella Perge: Az egyéni többnyelvűség kutatásának lehetőségei az intézményes idegen nyelv-oktatásban.

07.–09.03.2022

Fachtagung der Cathedra Magistrorum.

Ort: ELTE Eötvös József Collegium Budapest.

Thema: Modelllernen als Verfahren der expliziten Strategievermittlung.

Organisation: Ilona Feld-Knapp; Gabriella Perge; Herta Márki.

02.04.2022

Fachtagung des Ungarischen Deutschlehrerverbandes.

Ort: online

Thema: Autonomes Lernen im DaF-Unterricht.

Organisation: Ilona Feld-Knapp; Gabriella Perge; Herta Márki.

05.11.2022

Fachtagung des Ungarischen Deutschlehrerverbandes.

Ort: Eötvös Loránd Universität Budapest.

Thema: Kreativität im DaF-Unterricht.

Organisation: Ilona Feld-Knapp; Gabriella Perge; Herta Márki.

Forschungsprojekte

„Der Corona-Diskurs in Österreich und Ungarn. Linguistische Annäherungen im interkulturellen Kontext“.

Förderung: AÖU, Projektnummer 110öu4.

Dauer: 2022–2023.

Projektpartnerin: Universität Innsbruck.

Projektleiterin: Roberta Rada.

Projektmitarbeiterin: Rita Brdar-Szabó; Ildikó Daróczi.

„CultureNature Literacy. Schulische Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän“ internationales.

Förderung: Erasmus+.

Dauer: 2022–2025.

ProjektpartnerInnen: Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest, Universität Siegen, Ludwig-Maximilians-Universität München, Universität Maribor, Universität Tartu, 1. Europäisches Klima- und Umweltbildungszentrum, Landschaftsverband Westfalen-Lippe/Droste-Forschungsstelle, Bildungsdirektion für Vorarlberg.

Projektteilnehmende: Ilona Feld-Knapp; Gabriella Perge; Péter Varga.

„Handlungsorientierte Interaktion mit der Maus: Ein internationales, webbasiertes Plattformprojekt zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen von DaF-Lernenden“ (kurz: „Mausprojekt“).

Förderung: Hankuk-Universität, Seoul, Süd-Korea.

Dauer: seit 2020.

Projektleiterin: Rita Brdar-Szabó.

Projektteilnehmerinnen: Roberta Rada; Ildikó Daróczi.

„Fachwissenschaftliche Inhalte in ihrer Bedeutung für die DaF-Lehrerbildung“ (2019–2020–2021–2022) an der Eötvös Loránd Universität Budapest.

Projektleiterin: Ilona Feld-Knapp.

Projektmitarbeiterin: Gabriella Perge.

Personalia

Herta Márki: Erlangung des PhD-Grades.

Titel der Dissertation: Sprachentwicklung. Eine Studie zur Untersuchung der Besonderheiten der Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen am Beispiel der Konzeptualisierung der Menge.

Betreuerin: Prof. Dr. Ilona Feld-Knapp.

Auszeichnungen:

Gabriella Perge: Jacob- und Wilhelm-Grimm-Förderpreis.

Gastvorträge

Roberta Rada: Mit den besten Empfehlungen – Die diskurslinguistische Analyse von Werbungen im deutschen Coronadiskurs, Vortrag an der Eszterházy Károly Katholischen Universität, Eger, am 23.11.2022.

Bernhard Offenhauser: Sprache in der digitalen Welt, Vortrag in der Budapester Zweigstelle der Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS) am 26.04.2022.

Ilona Feld-Knapp: Reformen in der Lehrerausbildung, Vortrag an der Universität Bielefeld, am 11.05.2022.

Ilona Feld-Knapp: Der institutionelle Fremdsprachenunterricht im Kontext der Mehrsprachigkeit, Vortrag an der Freien Universität Berlin, am 01.06.2022.

Ilona Feld-Knapp/Gabriella Perge: Förderung der Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht, Online-Vortrag an der Universität Bielefeld, am 28.11.2022.

Gabriella Perge: Fremdsprachendidaktische Forschungsprojekte, Vortrag an der Universität Bielefeld, am 11.05.2022.

Gabriella Perge: Rezeptive Mehrsprachigkeit. Die EuroCom-Projekte, Vortrag an der Freien Universität Berlin, am 01.06.2022.

Sonstiges

Sommeruniversität: in Kooperation mit der Fachhochschule Burgenland, Eisenstadt.

Förderung: Aktion Österreich Ungarn.

Zeit: 04.–15.07.2022.

Organisation: Herta Márki.

Studentische Reisen:

10.06.2022

Exkursion nach Wien: Thema Erinnerungsorte (organisiert von Samira Lemkecher, Bernhard Offenhauser und Ludwig Felhofer).

15.–20.08.2022

Teilnahme unserer Studierenden an der XVII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Wien als Assistenzkräfte.

Laufende Dissertationsprojekte

Anna Daróczy: Textkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrenden.

Betreuerin: Prof. Dr. Ilona Feld-Knapp.

Vivien Ropoli-Szabó: Lexikalische Kompetenz. Eine Studie zur Untersuchung der Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch.

Betreuerinnen: Prof. Dr. Ilona Feld-Knapp; Dr. Gabriella Perge.

Eszter Varga-Mónok: Textverstehen und Sprachenlernen. Textlinguistische Analyse von literarischen Texten im Dienste der Optimierung des Textverstehens.

Betreuerinnen: Prof. Dr. Ilona Feld-Knapp; Dr. Gabriella Perge.

Lehrstuhl für niederländische Sprachen und Literaturen (ELTE)

Konferenzen / Symposien

11.04.2022

Conference called Study Day *Sounding words: 'Poetry and spoken word through the centuries'* organized by ELTE Departments of Dutch Studies.

02.–16.07.2022

Comenius Summer Course Debrecen-Budapest (DE, KRE, ELTE) with the title 'Homo ludens – man who plays'.

Forschungsprojekte

06.2022

Publication of *History of Dutch Literature* by Osiris Publishers.

Editors: Judit Gera, Gábor Pusztai, Orsolya Réthelyi and Anikó Daróczy.

Bookpresentation: Week of Books, 13.06.2022.

(<https://www.btk.elte.hu/content/a-holland-nyelvu-irodalom-tortenete.t.7208>)

09.2022

Presentation DLIT website.

The Dutch Literature in Translation (DLIT) project was a collaboration of international Dutch scholars who together studied the international circulation of Dutch literature.

Krisztina Gracza and Orsolya Réthelyi of the Department of Dutch Budapest ELTE provided the Hungarian contribution to the project and the website. (<https://dlit.univie.ac.at/>)

27.03.2022

Finissage Exhibition 'Destination: hope' BTM (Budapest History Museum). Curators: Dr. Roland Perényi, Dr. Orsolya Réthelyi.

Personalia

Orsolya Réthelyi has been appointed Vice-Decaan (27.01.2022).

Mid-term PhD examination PhD student Krisztina Gracza (06.2022).

Mid-term PhD examination PhD student Borbála Gócze (09.2022).

Sonstiges

Guest-Lecture of Khadija Arib (expert on children's rights, former President of the Dutch House of Representatives) (25.03.2022).

Guest-Lecture of Emmeline Besamusca (University Utrecht/ Vienna) (20.04.2022).

Lecture-series *Elck syn waerom*:

21–9 – Małgorzata Dowlaszewicz (University of Wrocław)

8–9 – Wim Vandebussche (VUB Brussels)

5–10 – Nerina Bosman (University of Pretoria)

12–10 – Laurens Ham (University of Utrecht)

19–10 – Réka Eszenyi (ELTE)

26–10 – Alfred Schaffer (University of Stellenbosch)

9–11– Eric Mijts (University of Aruba)

16–11 – Jeroen Olyslaegers (Antwerpen)

16–11 – Elfie Tromp (Rotterdam)

23–11 – Marita Mathijssen (University of Amsterdam)

30–11 – Benjamin Bossaert (University of Bratislava)

29.09.2022

Roundtable discussion and reading with three debutantes: Tobi Lakmaker, Femke Vindevogel and Gregor Verwijmeren. At the ELTE as part of the European Debut Writers Festival, 27th International Book Festival Budapest.

11.11.2022

Visit by Kris van de Poel, President of the Dutch Language Union.

publications of students Lexa Lora Berg, Levente Erős en Bence Szadeczky in *Initium*. (<https://ojs.elte.hu/index.php/initium/issue/view/261>)

30.04.2022

Bookday Café Kelet

Lehrstuhl für skandinavische Sprachen und Literaturen (ELTE)

Forschungsprojekte

Internationales Netzwerk New Geographies of Scandinavian Studies (2019–2023) unter Leitung von Prof. Lill-Ann Körber (Universität Aarhus) und Prof. Torben Jelsbak (Universität København) unter Mitwirkung der Universität Greifswald, Adam-Mickiewicz-Universität Poznań, NTNU Trondheim, Karls-Universität Prag, Eötvös-Lorand-Universität Budapest, Universität Vilnius.

Übersetzung von skandinavischen Kriminalnovellen (2018–) unter Leitung von Ildikó Vaskó (norwegisch), Vanda Péteri (schwedisch), Anita Soós (dänisch) unter Mitwirkung der Studenten des Lehrstuhls für skandinavische Sprachen und Literaturen.

Doktorandenprogramm germanistische Literaturwissenschaft

Laufende Dissertationsprojekte

Zsófia Dériné Stark: Möglichkeiten der Umdeutung von Mythologien in Karen Blixens Werken.

Betreuer: Prof. András Masát; Dr. Anita Soós.

Konstantin Kornilov: City as a gendered space: Copenhagen in Tove Ditlevsen's poetry, prose and autobiography.

Betreuer: Dr. Nagy András; Dr. Anita Soós.

Gergely Richárd Novotny: A mágikus realizmus posztkolonialista értelmezései a modern dán regényben.

Betreuer: Dr. Nagy András; Dr. Anita Soós.

Andrea Poros: Ellen Key und die schwedische Literatur.

Betreuerin: Dr. Anita Soós.

Dániel Rózsás: Gastronomie in der schwedischen Literatur.

Betreuer: Prof. Dr. András Masát.

Ádám Vajna: Zeitgenössische norwegische und ungarische Poesi im öffentlichen Raum.

Betreuer: Prof. Dr. András Masát.

Sonstiges

29.09.2022

Autorenbesuch: Lars Svisdal (Norwegen).

30.09.2022

Nordic Writers on Nordic Literature – Workshop (Erlend Loe, Sjón, Rakel Haslund-Gjerrild, Marie Aubert).

05.10.2022

Helene Uri (Sprachwissenschaftler und Autor - Norwegen) Vorlesung und Seminar.

08.–09.11.2022

A Germanisztikai Intézet Ünnepi Konferenciája.

Eötvös-Loránd-Universität Budapest

Berzsenyi Dániel Zentrum für Lehrerbildung

Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur

Konferenzen/Symposien

07.–11.03.2022

Interreg Austria–Hungary 2014–2020.

Konferenz zum Thema „Geschichte der diplomatischen Beziehungen zwischen Österreich und Ungarn“.

15.–16.09.2022

ÖKF Budapest, AÖU.

Konferenz im Rahmen des „border (hi)stories“ Projekts „Begegnungen an der österreichisch-ungarischen Grenze“.

Personalia

Dr. Dóra Takács: Ernennung zur Universitätsdozentin.

Gertrud Csik-Farkas: Stipendium der ÖGfL – Teilnahme am 15. Wiener Seminar „Regionalität, Kultur und die Zukunft Europas (4.–10.09.2022)

Sonstiges

Ausstellung „Gedenkorte entlang der Grenze“ (Eröffnung am 15.09.2022)

„Österreich liest. Treffpunkt Bibliothek“. Ausschnitte aus dem Roman Dunkelblum von Eva Menasse. Vortrag zum historischen Hintergrund (21.10.2022)

Wanderausstellung zum Leben von Paul Celan (Eröffnung am 02.11.2022). ÖKF Budapest.

Wettbewerb „Die süße Seite Österreichs“ für Deutschlernende an Gymnasien (01.12.2022).

Károli Gáspár Universität der Reformierten Kirche in Ungarn

Institut für Deutsche und Niederländische Sprachen und Kulturen

Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur

Konferenzen/Symposien

23–25.09.2021

„Gespenster. Genossen in Zeit und Raum“ Veranstalterinnen und Veranstalter: Edit Kovács (KRE), Edit Király (ELTE), Katalin Teller (ELTE) in Kooperation mit Roland Innerhofer (Universität Wien), unterstützt von: Österreichisches Kulturforum Budapest, Goethe Institut Budapest, Stiftung Aktion Österreich Ungarn.

20–22.10.2021

„Inspirationen V. Gesten“.
Veranstalterin: Anita Czeglédy (KRE).

20–22.10.2021

„Deutsch im interlingualen und interkulturellen Vergleich“.
Veranstalterinnen: Szilvia Szatzker (KRE), Anikó Szilágyi-Kósa (KRE)

Forschungsprojekte

„Literatur und Erinnerung im Donauraum“ – Forschungsgruppe.

Projektnummer: 20641B800

Laufzeit: 2020–2022.

Projektleiterin: Anita Czeglédy.

Teilnehmer: Géza Horváth, Edit Kovács, József Fülöp, Anikó Szilágyi-Kósa, Heide Bakainé Rottländer.

„Interkulturális transzferjelenségek és a (mű)fordítás“. (Műfordítói projektek (szakmai napok, fordítások), kortárs francia költészeti monográfiák).

KRE Forschungsprojekt, Nr.: 20638B800.

Laufzeit: 01.09.2018–31.08.2021.

Projektleiterinnen und Projektleiter: Enikő Sepsi, Géza Horváth, Adrienn Gulyás.

Verlängerung des Erasmus Mundus Joint Master Degree Programms (EMJMD) für Europäischer Master für Lexikographie (EMLex).

Finanziert durch die EU.

Laufzeit: 2019–2022.

Projektleiterin: Zita Hollós.

Beteiligte Universitäten: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen–Nürnberg, Université de Lorraine, Università degli Studi Roma Tre, Universidade Santiago de Compostela, Universidade do Minho, Uniwersytet Śląski w Katowicach, University of Stellenbosch, Károli Gáspár Universität der Reformierten Kirche.

Personalia

Dr. Anikó Szilágyi-Kósa: Habilitation (21.10.2022)

Forschungsstipendien:

Anikó Szilágyi-Kósa: OMAA (Aktion Österreich-Ungarn), 2021. Laufzeit: 1 Monat.

Anikó Szilágyi-Kósa: Forschungsstipendium der Hermann-Niermann-Stiftung (Studienbörse Germanistik), 2022. Laufzeit: 2 Monate.

Auszeichnungen:

Zita Hollós: Hornby-grant (EURALEX 2021), 2021.

Anita Czeglédy: Az Év Publikációja 2022.

József Fülöp: Az Év Publikációja 2022.

Géza Horváth: Az Év Publikációja 2022.

Sonstiges

20–22.10.2021

25. Jubiläum vom Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur der KRE (kulturelle Rahmenprogramme, wissenschaftliche Konferenzen und Buchpräsentation).

Gastvorträge und -dozenturen aus dem In- und Ausland:

2021

Anita Czeglédy: „Sein-in-der-Sprache“ – eine mitteleuropäische Poetik. IVG-Kongress, Sektion: Anderssprachigkeit. Palermo (online), 26–30.07.2021.

Zita Hollós: EMLex A1 „Metalexikographie“. Gastdozentur an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg (online), 17–19.03.2021.

Anikó Szilágyi-Kósa: „Wir Schwaben waren immer gute Ungarn...“. Wissenschaftlicher Gastvortrag im Collegium Hungaricum in Wien, 03.2021.

Anikó Szilágyi-Kósa: Die ungarischen Übersetzungen von Luthers Kirchenliedern. IVG-Kongress, C17: Theolinguistik. Palermo (online), 26–30.07.2021.

Anikó Szilágyi-Kósa: Namentranslation – linguistische und kulturelle Überlegungen. Soziologische, pragmatische und kulturelle Forschungsperspektiven in Sprache und Sprachwissenschaft (Linguistische Treffen in Wrocław VIII). Wrocław (online), 16–18.09.2021.

Dr. habil. Mirek Němec (Jan-Evangelista-Purkyně-Universität, Ústí nad Labem): Kulturgeschichte der Sudetendeutschen; Das Toponym Sudeten im Wandel der Zeiten. Vortrag an der linguistischen Tagung mit dem Titel „Deutsch im interlingualen und interkulturellen Vergleich“ an der Károli Gáspár Universität der Reformierten Kirche in Ungarn, 20–22.10.2021.

2022

Zita Hollós: EMLex A1 „Metalexikographie“. Gastdozentur an der Universidade do Minho (Braga, Portugália), 02–04.03.2022.

Zita Hollós: The Texas Symposium on lexicography. The university of Texas at Austin. Department of Germanic Studies. Austin (USA), 29.03.2022 (Two birds with one stone? Corpus-guided syntagmatic dictionaries with German and/or Hungarian).

Anikó Szilágyi-Kósa: Namen von Weinmarken und Winzerbetrieben im pannonischen Raum. Namen im Sprachgebrauch. Tagung der Gesellschaft für Namenforschung (GfN) und des Arbeitskreises für bayerisch-österreichische Namenforschung (ABÖN). Universität Innsbruck, 20–22.04.2022.

Studentenaustausch, Stipendien:

Landgraf-Moritz-Stipendium (an der Philipps-Universität Marburg, befördert durch den Rotary Club Kassel)

eigene Publikationen:

2021

Czeglédy, Anita/Fülöp, József/Horváth, Géza (Hg.): Streben und Dienst. Budapest: L'Harmattan, 2021.

Horváth, Géza/Gulyás, Adrienn/Mudriczki, Judit/Sepsi, Enikő (Hg.): Klasszikus művek újrafordítása. Budapest: L'Harmattan, 2021.

Hüperiön Fordítói Műhely/Fülöp, József (Hg.): Zenélj, Szókratész! Budapest: Gondolat Kiadó, 2021.

Fülöp, József (Hg.): Tarnói László: Schnittpunkte, Band 2. Paris: Éditions L'Harmattan, 2021.

2022

Czeglédy, Anita/Fülöp, József/Horváth, Géza: Inspirationen V. Gesten. Budapest: L'Harmattan, 2022.

Horváth, Géza: A lehetségestől a valóságosig – Tanulmányok a német irodalom, kultúra és a műfordítás köréből. Hrsg. von Anita Czeglédy und József Fülöp. Budapest: L'Harmattan, 2022.

Hüperión Fordítói Műhely/Fülöp, József (Hg.): Egyem a szíved. Kalandozások a német nyelvű irodalom rémpanoptikumában. Budapest: Napkút Kiadó, 2022.

Lehrstuhl für Niederlandistik

Konferenzen/Symposien

15–17.09.2022

PARTE (Partitives in European Languages)

Dr. habil. Tamm Anne.

Eszterházy Károly Katholische Universität (EKKE)

Lehrstuhl für Germanistik

Konferenzen/Symposien

23.11.2023

Konferenz für PhD-Studenten: „Aktuelle Forschungen in der ungarischen Germanistik“.

Sonstiges

23.11.2022 (Eger)

Gastvortrag von Dr. habil. Roberta Rada (ELTE): Mit den besten Empfehlungen – Die diskurs-linguistische Analyse von Werbungen im deutschen Coronadiskurs.

23.11.2022 (Eger)

Gastvortrag von Dr. habil. Andrea Horváth (DE): Politik und schriftstellerisches Engagement in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur.

03.12.2022–11.12.2022 (Bad Kissingen)

Teilnahme von Germanistikstudierenden aus Eger am Seminar der Akademie Mitteleuropa in Bad Kissingen mit dem Titel „Erinnerungskulturen in Mitteleuropa“.

Péter Pázmány Katholische Universität (PPKE)

Institut für Mitteleuropa

Lehrstuhl für Germanistik

Forschungsprojekte

Ludwig Hatvanys transkulturelle Netzwerke.

MEC_K_21 EPR-Id: 140827.

Laufzeit: 2021–2024.

Teilnehmerin: Dr. Zsuzsa Bognár.

Personalia

Laura Bársony: ÚNKP-Stipendium für DoktorandInnen.

Sonstiges

29.03.2022

Lesung von Ulrike Haidacher aus ihrem Roman *Die Party* (Verlag leykam, 2021), die den Peter Rosegger-Literaturpreis 2022 erhielt (Förderung: Österreichisches Kulturforum).

11.11.2022

Im Rahmen des Programms „Celebration of Hungarian Science 2022“ der Ungarischen Akademie der Wissenschaften: „Es ist nicht leicht, ein Überlebender zu sein“. Ein Gespräch mit Judit Kováts, Autorin, Historikerin und Archivarin, über die Leidensgeschichte der deutschen Minderheit in der Zips nach dem Zweiten Weltkrieg.

Doktorandenkolleg für Literaturwissenschaft

(KPPU, Geistes- und Gesellschaftswissenschaftliche Fakultät)

Kontaktperson:

Kornélia Kiss

(<https://btk.ppke.hu/oktatas/doktori-kepzesek-ph-d-es-habilitacio/irodalomtudomanyi-doktori-iskola>)

Laufende Dissertationsprojekte

Laura Bársony: Sprachphilosophische Bezüge in Peter Handkes Prosa.

Betreuerin: Dr. Zsuzsa Bognár.

Pannonische Universität Veszprém (PE)

Institut für Germanistik und Translationswissenschaft

Konferenzen/Symposien

17.10.2022

Internationale Tagung „Sprache(n) und Literatur(en) der österreich-ungarischen Vergangenheit – Language(s) and Literature(s) of the Austrian-Hungarian Past“.

Gefördert von der Filiale Veszprém der Ungarischen Akademie der Wissenschaften (VEAB).

14–15.11.2022

Veranstaltung der Sektion Germanistik und Translationswissenschaft am Tag der Ungarischen Wissenschaft.

Forschungsprojekte

Exzellenzprojekt („TKP“) „Messen und Entwicklung von Lernkompetenzen im Fremdsprachenunterricht“.

Nummer: TKP2021-NVA-10.

Laufzeit: 2022–2025.

Teilnehmer: Dr. habil. József Tóth, Dr. habil László V. Szabó, Dr. Anikó Zsigmond, Péter Káli, Kende Lőrinc Varga, Nóra Estélyi-Tala.

Sonstiges

Dr. habil. József Tóth hat mehrere Lehrveranstaltungen im Bereich germanistische Linguistik an der Universität Erfurt als Privatdozent gehalten.

Wunderbar-Festival. Ort: Pannonische Universität Veszprém (organisiert vom Institut für Germanistik und Translationswissenschaft am 28. März). Organisiert von Kende Varga.

Alumni-Treffen (Karrierebericht und Kulturprogramm mit der Teilnahme von ehemaligen Veszprémer Germanistikstudierenden)

Filmabende (mit deutschen Filmen) von März bis November. Organisiert von Anikó Zsigmond.

Universität Debrecen (DE)

Institut für Germanistik

Lehrstuhl für germanistische Linguistik Lehrstuhl für deutschsprachige Literaturen und Kulturen

Forschungsprojekte

Divergierende Evidenz in der theoretischen Linguistik (Ungarische Akademie der Wissenschaften). Das Projekt der Forschungsgruppe „Theoretische Linguistik MTA-DE-SZTE“.

Laufzeit: 01.07.2017–30.06.2022.

Leiter: Prof. Dr. András Kertész.

Teilnehmer: Dr. Csilla Rákosi, Dr. Péter Csátár.

Die Förderung der Qualität der Ausbildung und ihrer Zugänglichkeit an der Universität Debrecen (EFOP- 3.4.3-16-2016-00021).

Teilnehmer: Dr. Zsuzsanna Iványi, Dr. András Kertész, Dr. Péter Csátár, Dr. Zsófia Haase, Dr. Máté Tóth, Dr. Marcell Grunda, Pintye Erzsébet, Mária Török.

Experiential Translation: meaning making across languages and the arts. Internationales Forschungsprojekt, gefördert vom Arts and Humanities Research Council (AHRC), part of UK Research and Innovation.

Laufzeit: 2021–2022.

Leitung: Ricarda Vidal (King’s College London), Madeleine Campbell (Edinburgh University).

Teilnehmer: Karl Katschthaler (Universität Debrecen).

Metonymische Synästhesie: Die Charakterisierung olfaktorischer Stimuli im Deutschen.

Projektnummer: ÚNKP 2020-4-II.

Laufzeit: 01.09.2021-31.08.2022.

Teilnehmer/Leiter: Dr. Máté Tóth.

Diszkurzív sémák az irodalomoktatásban és a kortárs magyar líra értelmezéseiben – kognitív poétikai vizsgálatok.

Förderung mit Projektnummer: ÚNKP-22-4-I-DE-200.

Laufzeit: 01.09.2022–30.08.2023.

Teilnehmerin/Leiterin: Mária Török.

Personalia

01.09.2022

Anstellung von dr. habil. Lehel Sata am Institut für Germanistik der Universität Debrecen und Beförderung zum assoziierten Professor.

Mária Török hat Ihre Dissertation am 14. Oktober 2022 mit summa cum laude verteidigt.

Sonstiges

Studienreise nach Wien zwischen 12.12.2022–16.12.2022.

Sprichst du Deutsch? Finale des deutschsprachigen Wettbewerbs am Institut für Germanistik. Organisiert gemeinsam mit Deutsche Telekom IT Solutions (01.04.2022).

Tamás Kispál (Universität Göttingen): Einige aktuelle linguistische Grundlagen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wiss. Vortrag am 06.10.2022 (org. von dem Doktorandenkolleg für Germanistische Linguistik).

Periodika

Werkstatt. Internet-Zeitschrift für germanistische und vergleichende Kultur- und Literaturwissenschaft, 17 (2022). URL: <http://werkstatt.unideb.hu/index.htm>.

Arbeiten zur deutschen Philologie (AdPH), 32 (2021).
URL: https://adph.unideb.hu/aktuelle_ausgabe.htm.

Graduiertenkolleg Linguistik (DE)

[<http://denydi.unideb.hu/>]

Graduiertenkolleg Theoretische Linguistik

Leiter: Prof. Dr. András Kertész (Theoretische Linguistik).
kertesz.andras@arts.unideb.hu

Graduiertenkolleg Germanistische Linguistik

Leiter: Dr. habil. Péter Csátár (Germanistische Linguistik).
csatar.peter@arts.unideb.hu

Laufende Dissertationsprojekte

Erzsébet Pintye: Kollokationen im Fremdsprachenunterricht.
Betreuer: Dr. Péter Csátár.

Gyopárka László-Sárközi: Metaphern um den Begriff der Familie im Deutschen und Ungarischen. Eine korpusbasierte Untersuchung.
Betreuer: Dr. Máté Tóth.

Szilvia Németh: Korpusbasierte Analyse synästhetischer Ausdrücke im Bereich der auditiven Wahrnehmung.

Betreuer: Dr. Máté Tóth.

Verteidigte Dissertation

Mária Török: Allegorie als Interpretationsschema – kognitiv poetische Untersuchungen.

Betreuer: Dr. Péter Csátár.

Promotionskolleg Literatur- und Kulturwissenschaft (DE)

[<https://deidi.unideb.hu/>]

Promotionskolleg germanistische Literatur- und Kulturwissenschaft

Leiter: Dr. habil. Karl Katschthaler

katschthaler@unideb.hu

Die Schwerpunkte des Programms „Deutschsprachige Literatur“:

Österreichische Literatur im 20. Jahrhundert

Dramentheorie und Theaterwissenschaft

Gattungstheoretische Probleme

Intermedialität und Interkulturalität

Komparatistik

Laufende Dissertationsprojekte

Anett Csorba: Angst, Macht und Politik in ausgewählten Prosawerken von Marlene Streeruwitz.

Betreuerin: Dr. Andrea Horváth.

Zoltán Mikoly: Manifestation und mediale Latenz der gewaltsamen Macht in der zeitgenössischen deutschsprachigen Prosa.

Betreuerin: Dr. Beatrix Kricsfalusi.

Fanni Boglárka Farkas: Interkulturelle Kenntnisse in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur.

Betreuerin: Dr. Andrea Horváth.

Györgyi Kósa: Historische Narrative in den historischen Dramen und Epen von Johann Ladislaus Pyrker.

Betreuer: Dr. Kálmán Kovács.

Nikoleta Perié: Poetik der Dinge in Werken von Adalbert Stifter und W. G. Sebald.

Betreuerin: Dr. Edit Kovács.

Kinga Tóth: Grenzüberschreitungen – Freiheit hinter Mauern: Nonnenkunst und Frauenliturgiebewegung als Textkörperperformance.

Betreuerin: Dr. Beatrix Kricsfalusi.

Universität Debrecen (DE)

Lehrstuhl für Niederlandistik

Konferenzen/Symposien

11.02.2022

Reformiertes Kollegium Debrecen: Gedenkfeier Michiel de Ruyter.

Veranstalter: Reformierte Theologische Universität Debrecen und Lehrstuhl für Niederlandistik (DE).

26–27.05.2022

Universität Debrecen, „Lingua Ludens“ Regionaal Colloquium Neerlandicum, Lehrstuhl für Niederlandistik (DE), Nederlandse Taalunie.

Forschungsprojekte

„Weerkaatsingen: Geschiedenis van de Nederlandse literatuur vanuit Hongaars perspectief“ (Nederlandse Taalunie).

Laufzeit: 2014–2022, ELTE, Lehrstuhl für Niederlandistik.

Teilnehmer: Prof. Dr. Judit Gera (ELTE), Dr. habil. Orsolya Réthelyi (ELTE), Dr. Anikó Daróczi (KRE), Dr. habil. Gábor Pusztai (DE).

Socialistische Transnationaliteit en de Transfer van Nederlandse Literatuur, Nederlandse Taalunie.

Laufzeit: 2022–2024.

Leitung: Prof. Dr. Wilken Engelbrecht (Palacky Universität Olmütz).

Teilnehmer: Universität Belgrad, Universität Ljubljana, Palacky Universität Olmütz, Universität Poznan, Universität Debrecen.

Personalia

Ernennung von Réka Bozzay zur Universitätsdozentin.

Auszeichnungen für Gábor Pusztai: MTA-DAB Plakette; DE BTK Gedenkmedaille.

Sonstiges

Studenten- & Dozentenaustausch:

12.–16.09.2022, Universität Wrocław, Dr. Agata Schubert, Erasmus+ BIP „Untertiteln“, Dr. Réka Bozzay.

Dozentenaustausch:

12.–19.02.2022: Erasmus+, Universität Amsterdam (UvA), Dr. Gábor Pusztai.

20.–25.04.2022: Erasmus+, Universität Amsterdam (UvA), Dr. Gábor Pusztai.

02.–07.10.2022: Erasmus+, Palatchy Universität Olmütz, Dr. Réka Bozzay.

Periodika

Acta Neerlandica. Bijdragen tot de neerlandistiek Debrecen, 19 (2022).

URL: <https://ojs.lib.unideb.hu/actaneer/>.

Graduiertenkolleg Literatur- und Kulturwissenschaft (DE)

(<https://deidi.unideb.hu/>)

Graduiertenkolleg Niederlandistik

Leiter: Dr. habil. Gábor Pusztai.

pusztai.gabor@arts.unideb.hu.

Laufende Dissertationsprojekte

Adrienn Mikoly-Hetei: Az irodalomdidaktika aktuális lehetőségei a holland nyelvű kortárs irodalom vonatkozásában.

Betreuer: Dr. Gábor Pusztai, Dr. Zsuzsanna Radványi.

Universität Pécs (PTE)

Germanistisches Institut

Lehrstuhl für deutschsprachige Literatur Lehrstuhl für germanistische Sprachwissenschaft

Sonstiges

21.–22.03.2022

Wer spricht deutsch? Wettbewerb.

30.03.2022

Lesung Andreas Jungwirth aus Im Atlas.

27.04.2022

Dr. Nicolina Pandza / Universität Mostar /Vortrag: „Facetten der Sprache“.

22.11.2022

Lesung Paul Ferstl aus „Das Grab von Ivan Lendl“.

09.2022

Wanderausstellung Paul Celan. Incl. Finissage mit Redebeiträgen von: Brigitta Lang, Ruszó Vivien, Zoltán Szendi, Benedikt Roland.

Konferenzteilnahmen

Tímea Berényi-Nagy: XVII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (Wien): „Kognitive Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik: Figuratives Denken und metonymische Kompetenz im DaF/E-Unterricht“ (15.–20.08.2022).

Tímea Berényi-Nagy: The 12th International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism (Zágráb): “Multilingual metonymic competence: On the role of figurative thinking in third language acquisition” (mit Győri Gábor) (14.–17.09.2022).

Tímea Berényi-Nagy: Current Trends and Challenges in Teaching English as a Foreign Language – International Symposium during the Week of Science and Technology in Slovakia (Komarno): “Building bridges: On the role and challenges of English as an L2 in L3-acquisition” (mit Győri Gábor) (08.11.2022).

Erika Hammer: Rurale und dörfliche Milieus in Mittel- und Südosteuropa (MTA, Budapest): „Figurationen des Dorfes in der ungarndeutschen Literatur“.

Erika Hammer: Wenden in der Gegenwartsliteratur, Internationale Tagung des Mitteleuropäischen Germanistenverbandes (Olsztyn, Polen): „Arbeitswelten, Prekariat und mögliche Wenden in Terézia Moras ‚Die Liebe unter Aliens‘“.

Universität Szeged (SZTE)

Institut für Germanistik

Lehrstuhl für Germanistische Linguistik Lehrstuhl für Deutsche Literaturwissenschaft Lehrstuhl für Österreichische Literatur und Kultur (inkl. Österreich-Bibliothek)

Konferenzen/Symposien

05.–06.05.2022 (Szeged)

Titel: Jährliches Treffen der BibliothekarInnen und wissenschaftlichen BetreuerInnen der Österreich Bibliotheken und der in Ungarn tätigen ÖAD-LektorInnen.

Förderungen: Österreichisches Kulturforum. Unterstützungen: Szegeder Kommission der Ungarischen Akademie der Wissenschaften, Grand Café.

06.05.2022 (Szeged)

Titel: Jahresversammlung der Gesellschaft der ungarischen Germanisten.

Förderungen: Österreichisches Kulturforum. Unterstützungen: Szegeder Kommission der Ungarischen Akademie der Wissenschaften.

24–25.11.2022

LingDokKonf 26. Nyelvészdoktoranduszok 26. Országos Konferenciája (Linguistische Tagung ungarischer Doktorand*innen).

Organisation aus dem IFG: Dr. Péter Kappel, Dr. Ágnes Sántáné Túri.

Forschungsprojekte

A magyarországi német nyelvjárások tematikus lexikográfiai feldolgozása/Lexicographic processing of the German dialects in Hungary.

Nummer: OTKA 142914.

Laufzeit: 01.12.2022–30.11.2026.

Projektleiterin: Dr. habil. Márta Müller.

Projektmitglied(er) aus dem IFG: Dr. Péter Kappel.

A magyar nyelv igei konstrukciói. Használatalapú konstrukciós nyelvészeti kutatás.

Nummer: NKFIH K 129040.

Laufzeit: 01.09.2018–31.08.2024.

Projektleiter: Prof. Dr. Gábor Tolcsvai Nagy MHAS.

Projektmitglied(er) aus dem IFG: Dr. Bernadett Modrián-Horváth.

Erasmus+KA2 Strategische Partnerschaften. „Praxisorientierte Erweiterung der Curricula im Fach Deutsche Philologie, Ein ERASMUS+-Projekt. In Zusammenarbeit der germanistischen Institute der Universitäten Wien, Bratislava und Szeged 2019–2022.

Nummer: 2019-1-AT01-KA203-051233.

Laufzeit: 2019–2022.

Koordinator: Dr. Endre Hárs.

Projektmitglied: Dr. Judit Szabó.

Zur Rezeption österreichischer Gegenwartsliteratur in Zentraleuropa BMEIA/AT/Österreich-Bibliotheken.

Nummer: GZ 2022-0.768.407.

Laufzeit: 2020–2022.

Leitung: Dr. habil. Attila Bombitz, Dr. Christoph Leitgeb, Dr. Lukas Marcel Vosicky.

Teilnehmer: Matjaž Birk (Maribor), Zsuzsa Bognár (Budapest), Attila Bombitz (Szeged), Milka Car (Zagreb), Miklós Györffy (Budapest), Tymofiy Havryliv (L'viv), Andrea Horváth (Debrecen), Volha Hronskaya (Minsk), Edit Király (Budapest), Edit Kovács (Budapest), Joanna Ławnikowska-Koper (Częstochowa), Christoph Leitgeb (Wien), Jaroslav Lopuschanskyj (Drohobyč), Anna Majkiewicz (Częstochowa), Magdolna Orosz (Budapest), Anja Urekar Osvald (Maribor), Zdeněk Pecka (České Budějovice), Sławomir Piontek (Poznań), Maja Razbojnikova-Frateva (Sofia), Eleonora Ringler-Pascu (Timișoara), Beate Sommerfeld (Poznań), Zoltán Szendi (Pécs), Ádám Szinger (Szeged), Lukas Marcel Vosicky (Wien).

Personalia

Dr. Péter Kappel: Robert-Gragger-Preis (verliehen von der Gesellschaft der ungarischen Germanisten).

MMag. phil. Sonja Cvjetković: OeAD-Lektorin (seit September 2022).

Forschungsaufenthalte

Dr. habil. Attila Bombitz:

Österreich-Bibliothek Forschungsstipendium, 21–27.11.2022.

Franz-Nabl-Institut / Literaturhaus Graz, Erasmus Teaching Mobility, 09–13.05.2022.

Austrian Studies / Universität Wien, CEEPUS Teaching Mobility, 01–30.06.2022.

Em. Prof. Dr. Károly Csúri:

Österreich-Bibliothek Forschungsstipendium, 07–12.11.2022.

Dr. Márta Horváth:

Austrian Studies / Universität Wien, CEEPUS Teaching Mobility, 15.05–15.06.2022.

Dr. Csilla Mihály:

Österreich-Bibliothek Forschungsstipendium, 07–12.11.2022.

Dr. Szilvia Ritz:

Austrian Studies / Universität Wien, CEEPUS Teaching Mobility, 15.05.–15.06.2022.

Prof. Dr. Endre Hárs: Ungarische Kurzprosa der 1990er Jahre. Intensivkurs. CEEPUS Teaching Mobility, 01–31.05.2022.

Prof. Dr. Endre Hárs: Über Ildikó Enyedis „Körper und Seele“ / Über Ingo Schulzes „Die recht-schaffenen Mörder“, 20–26.06.2022, Erasmus+ Teaching Mobility.

Dr. Erzsébet Szabó: Wie lesen wir literarische Erzählungen? / Schnitzler: Fräulein Else, Erasmus+ Teaching Mobility, Göttingen, 03–14.07.2022.

Sonstiges

16.03.2022

Vortrag von Péter Füzi über den ungarischen Dichter Dezső Tandori im Kontext Ludwig Wittgensteins.

23. und 30.03.2022

Wittgenstein im Film. Filmschau und Vortrag von Zoltán Lengyel im Grand Café Szeged.

19.10.2022

Em. Prof. Dr. Wolfgang Müller-Funk: Crudelitas. Kapitel einer Diskursgeschichte der Grausamkeit. Ungarischer Akademie der Wissenschaften, Szeged.

Wissenschaftliche Vorträge, Veranstaltungen:

01.04.2022 (Szeged)

Wunderbar Festival – „A német nyelv hete“.

Organisation: Dr. Márta Horváth, Dr. Péter Kappel.

Förderung: Deutsche, Österreichische, Schweizerische Botschaft in Ungarn, Österreichisches Kulturforum, Goethe-Institut, DAAD, Fernuniversität in Hagen, Institut für Germanistik Szeged.

– Prof. Dr. Endre Hárs: Napjaink német nyelvű sci-fi-je és a jövő kutatás.

– Dr. Tünde Katona: Egy német utazó élményei a *Magyar Királyság* területén (1802).

– Dr. Erzsébet Szabó: „Wunderbar“ – Kulturális Kvíz a német nyelvű kultúrák köréből.

30.09.2022 (Szeged)

„Lange Nacht der Wissenschaften“.

Organisation: Prof. Dr. Endre Hárs.

Leitung: Univ. Szeged, Geistes- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.

– Prof. Dr. Endre Hárs: „Poéma. Verseken filmen“.

- Dr. Erzsébet Szabó: „Punkt, Punkt, Komma, Strich“ – empátia olvasási kísérlet.
- Dr. Judit Szabó: Grimm mesék, mítosz és valóság.

Ausstellungen, Podiumsdiskussionen, Buchpräsentationen, Podcasts:

09.–30.03.2022

WITTGENSTEIN: Ausstellung und Vortragsreihe in Kooperation mit dem ÖKF Budapest. Konzept und Moderation: Dr. habil. Attila Bombitz.

09.03.: Eröffnung der Wittgenstein-Ausstellung mit Vortrag von Univ.-Prof. Zoltán Gyenge in der Universitätsbibliothek.

26.04.2022 (Szeged, Grand Café)

Fine Reading. Terítéken a világirodalom.

Prof. Dr. Hárs Endre: Ingo Schulze: Jóraló gyilkosok. Fine Reading. (Podcast).

05.10.2022

CELAN: Ausstellung und Podiumsdiskussion mit em. Prof. Dr. Árpád Bernáth und Dr. Csilla Bernáth. Moderation: Dr. habil. Attila Bombitz.

09.11.2022

Bekenntnisse eines Emigranten. Buchpräsentation mit em. Prof. Dr. Miklós Györffy in Kooperation mit dem Österreichischen Kulturforum Budapest und dem Dekanat der Philologischen und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Szeged. Moderation: Dr. habil. Attila Bombitz.

Wettbewerbe:

01.04.2022 (Szeged)

Sprichst Du Deutsch? IT Präsentationswettbewerb für Schüler und Schülerinnen in deutscher Sprache in Kooperation mit der Deutschen Telekom (IT Solutions Hungary).

Leitung: Deutsche Telekom, Institut für Germanistik Szeged.

13.12.2022 (Szeged)

Europas junge Dichter. Übersetzungswettbewerb für Schüler und Schülerinnen in deutscher und englischer Sprache, in Kooperation mit der József-Katona-Bibliothek Kecskemét.

Konferenzteilnahmen:

08.04.2022 (Wien)

Andere Realitäten. Pararealitäten in der österreichischen Literatur: Jahrestagung der Franz-Werfel-Stipendiatinnen und Stipendiaten in der Nachbetreuung.

Dr. Judit Szabó: Feuersintflut in der Weltstadt A15 – Annie Harrars Zukunftsroman.

15.–20.08.2022 (Wien)

Internationale Deutschlehrertagung.

Ildikó Sóti: Die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft der deutschen Sprache in Ungarn.

18.10.2022

Quelle & Deutung VII. Internationale Tagung am Eötvös-Collegium zur Erforschung deutschsprachiger Handschriften des Mittelalters und der Frühen Neuzeit.

Dr. Tünde Katona: „Sed patientia vincebat omnia.“ Ein fragmentarisch überliefertes Selbstzeugnis aus Oberungarn aus dem 17. Jahrhundert.

25.11.2022 (Budapest)

„Körkörös nyomok“, konferencia, Károli Gáspár Református Egyetem.

Dr. Erzsébet Szabó: Hogyan olvasunk krimtit?

17.12.2022 (Wien)

Autenpundel: Selbstschöpfung und Selbstsetzung eines Autors. Albert Drach zum 120. Geburtstag. Internationale Konferenz.

Dr. Judit Szabó: Vortrag mit dem Titel: Unsterblichkeitsverfahren. Zu Albert Drachs Erzählung „Das Martyrium eines Unheiligen“.

Periodika

Miklós Györffy: Annäherung an eine gesitige Heimat. Studien zur deutschen, österreichischen und ungarischen Literatur. Hg. von Attila Bombitz (= Österreich-Studien Szeged, Band 21), Wien: Praesens Verlag, 2022.

Doktoratsprogramme des Instituts für Germanistik, Szeged

Graduiertenkolleg Germanistische Linguistik

http://nydi.szte.hu/Nemet_nyelveszet.html

Leiterin: Prof. Dr. Erzsébet Drahotová-Szabó.

drahota-szabo.erszsebet@szte.hu.

Stellvertreter: Dr. György Scheibl.

Kurzbeschreibung

Das PhD-Studium Germanistische Linguistik erfolgt im Rahmen der Graduiertenschule für Sprachwissenschaft der Universität Szeged. Das Ziel des Programms besteht in der Ausbildung solcher Fachleute, die sich auf den Gebieten der germanistischen Linguistik bewandert sind, d. h. die Entwicklungen der linguistischen Forschungen mitverfolgen und auf Grundlage eigener Forschungen zu neuen wissenschaftlichen Ergebnissen gelangen, diese in Beiträgen publizieren, sowie regelmäßig an Konferenzen teilnehmen. Ein besonderer Wert wird in der Ausbildung darauf gelegt, wie die theoretischen Kenntnisse in den empirischen Forschungen, in der Praxis verwendet werden können.

Auf der Basis dieser Ziele wurde der Promotionsstudiengang im Jahre 2022 grundlegend reformiert und bietet zurzeit die folgenden vier Ausbildungsrichtungen an: 1. Deutsche beschreibende Linguistik; 2. Kontrastive Linguistik; 3. Übersetzungswissenschaft und 4. Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Nationalitätensprache.

Laufende Dissertationsprojekte

Katinka Rózsa: Wortbildung mit Negationsbedeutung im Deutschen.

Betreuer: Dr. Andreas Nolda.

Viktória Lantos: Sprachentwicklung von ungarischen DaF/E-Lernenden

Betreuerin: Dr. Tünde Sárvári.

Graduiertenkolleg Deutschsprachige Literaturen und Kulturen

Leiter: Dr. habil. Attila Bombitz.

bombitz@lit.u-szeged.hu.

Kurzbeschreibung

Ziele des Doktoratsprogramms Deutschsprachige Literaturen und Kulturen sind die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Sicherung hochqualifizierter GermanistInnen und LiteraturwissenschaftlerInnen für den akademischen Bereich. Den wissenschaftlichen Schwerpunkt des Programms bilden die langfristigen und aktuellen Forschungsprojekte des Lehrstuhls für deutsche Literaturwissenschaft und des Lehrstuhls für österreichische Literatur und Kultur des Instituts für Germanistik der Universität Szeged. Die Doktorandenschule bietet literatur-, kultur- und medienwissenschaftliche Schwerpunkte in Anlehnung an die Forschungsarbeit der beiden Lehrstühle, sowie theoretische und historische Forschungsperspektiven. Theoretisch stützt sich das Programm auf die Poetik möglicher Welten, auf strukturalistische und poststrukturalistische, wissenschaftsgeschichtliche und medienwissenschaftliche bzw. kognitive Ansätze der Literaturwissenschaft. Im Programm werden historische und aktuelle Forschungsmethoden und ihre Anwendungsmöglichkeiten vorgestellt, mit dem Ziel, diese für die eigene Forschungsarbeit fruchtbar zu machen. Vermittelt werden nicht nur die Forschungsmethoden der modernen Philologie, sondern auch interdisziplinäre Fragestellungen und Ansätze der Gegenwart. Das literaturhistorische Spektrum reicht von der frühen Neuzeit, insbesondere der Literatur und Kultur der Deutschen im Karpatenraum, über die Ergebnisse der literarischen Modernisierungstendenzen im 18. und 19. Jahrhundert bzw. der „klassischen Moderne“ bis zur Gegenwartsliteratur, mit dem Fokus auf einzelnen Phasen der mitteleuropäischen und der österreichischen Kultur- und Literaturgeschichte.

Laufende Dissertationsprojekte

András Ádám Szinger: Thomas Bernhards ungarische Präsenz. Eine Rezeptionsanalyse.

Betreuer: Dr. Attila Bombitz.

Gyula Tóth: Neue Tendenzen des zeitgenössischen deutschsprachigen historischen Romans.

Betreuerin: Dr. habil. Szilvia Ritz.

Universität Szeged (SZTE)

Erziehungswissenschaftliche Fakultät Gyula Juhász

Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Minderheitenkultur

Forschungsprojekte

Teilnahme am multilateralen ERASMUS+ Projekt Wiselife – Raising Awareness about Ageism KA204 Strategic Partnerships for Adult Education.

Projektnummer: 2020-1-TR01-KA204-093161.

Laufzeit: Januar 2021–September 2023.

Leitung (Projektkoordinator): Prof. Nesrin Oruc Ertürk, Izmir University of Economics (TR)

Teilnehmer: University of the Aegean (GR), University of Lodz (PL), Bartin University (TR), ISRAA (Istituto Per Servizi Di Ricovero E Assistenza Agli Anziani) (IT).

Lokale Koordination seitens der Universität Szeged: Erika Grossmann.

Personalia

Tünde Sárvári: Ernennung zur Leiterin des Lehrstuhls für Deutsch und Deutsch als Minderheitenkultur (ab 01.07.2022).

Sonstiges

Erzsébet Drahotá-Szabó: Gastprofessur an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Institut für Germanistik); Sommersemester 2021–2022.

Blockveranstaltungen: Kontrastive Linguistik im DaF- und DaZ-Unterricht.

Erika Grossmann: Teilnahme am dritten internationalen Projektmeeting im Rahmen des multilateralen ERASMUS+ Projekt „Wiselife – Raising Awareness about Ageism“.

KA204 Strategic Partnerships for Adult Education.

Projektnummer: 2020-1-TR01-KA204-093161.

Datum, Ort: 19–21.04.2022, Łódź Universität, Polen.

Erika Grossmann: Teilnahme am vierten internationalen Projektmeeting im Rahmen des multilateralen ERASMUS+ Projekt „Wiselife – Raising Awareness about Ageism“.

KA204 Strategic Partnerships for Adult Education.

Projektnummer: 2020-1-TR01-KA204-093161.

Datum, Ort: 30.11-01.12.2022, Izmir Ökonimische Universität, Türkei.

Jahresbibliographie
2022

- Balogh, Tamás (2021): Folyó a magasban. Martin Michael Driessen: Folyók. In: *Jelenkor* 64/4, S. 449–452.
- Balogh, Tamás (2021): Közel és távol. Stefan Hertmans: A fordult szív. In: *Jelenkor* 64/10, S. 1122–1127.
- Balogh, Tamás (2022): Az enyhület locsogása. Marieke Lucas Rijneveld: Az este kín. In: *Jelenkor* 65/2, S. 266–268.
- Balogh, Tamás (2022): Egy példamutató könyv. Bérczes Tibor: Nem kell félnetek jó lesz – Bevándorlás és integráció Hollandiában. In: *Élet és irodalom*, LXVI./1, S. 7.
- Balogh, Tamás (2022): Johan Huizinga: Őszi középkor. 1. Az élet hevesége. In: 1749: Online Világirodalmi Magazin, 2022. február 1.
- Balogh, Tamás (2022): Szerelmes Bosch. Marcel Ruijters: Jheronimus. In: 1749: Online Világirodalmi Magazin, 2022. június 29.
- Berényi-Nagy, Tímea/Molnár, Krisztina (2022): Zum Ertrag der sprachtypologisch-kontrastiven Sprachbeschreibung für den DaF-/DaFmE-Unterricht am Beispiel der Infinitivkonstruktionen. In: Pieklarz-Thien, Magdalen/Chudak, Sebastian (Hg.): *Wissenschaften und ihr Dialog. Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Göttingen: V&R Unipress, S. 273–291.
- Berzeviczy, Klára (2022): Die Welt der Zipser Sachsen um den Ersten Weltkrieg und die Werke Friedrich Láms. In: *Schnittstelle Germanistik*, Volume 2(2), S. 79–95. URL: <https://sger.winter-verlag.de/article/sger/2022/2/8>.
- Berzeviczy, Klára/Pályi, Gyula (2022): King Béla III of the Árpád Dynasty and Byzantium – Genealogical Approach. In: *Genealogy* 6(4), 93; URL: <https://www.mdpi.com/2313-5778/6/4/93>.
- Bódyné Márkus, Rozália (2022): Környezeti problémák megjelenése újabb német ismeretterjesztő gyermek- és ifjúsági irodalmi munkákban. In: *Új Pedagógiai Szemle* 72, 68–80., 87–107.
- Boers, Ivo Hendrik Gerald/Osch, Brechje van/Grijzenhout, Janet/Parafita Couto, M. Carmen/Sterken, Bo/Tat, Deniz (2022): Cross-linguistic influence in bilingual grammars. Evidence from gender assignment in unilingual Dutch and mixed speech. In: Ayoun, D. (Hg.): *The acquisition of gender*. Amsterdam: John Benjamins, S. 209–242.
- Bognár, Zsuzsa (2022): Aufklärungsgeist zwischen Reformzeit und Revolutionsjahr. In: Nicklas, Thomas/Matjaž, Birk (Hg.): *Aufklärungsdiskurse in der deutschsprachigen Regionalpresse Zentraleuropas (1800–1920)*. Reims: Éditions et presses universitaires de Reims (EPURE) (= *Studia Habsburgica* 3), S. 117–136.
- Bognár, Zsuzsa (2022): Der Kierkegaard-Essay des jungen Lukács als Metageste. In: Czeglédy, Anita/Fülöp, József/Horváth, Géza: *Inspirationen V. Gesten*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L’Harmattan Kiadó, S. 14–27.
- Bognár, Zsuzsa (2022): Ilona Sármany-Parsons: Bécs művészeti élete Ferenc József korában, ahogy Hevesi Lajos látta [Wiens Kunstleben in der Epoche Franz Josephs, wie Ludwig Hevesi es gesehen hat]. Budapest (Balassi Kiadó) 2019, 472 S. In: *Schnittstelle Germanistik* 2(2), S. 188–192.
- Bognár, Zsuzsa (2022): Österreichische Geschichten in ungarischen Literaturzeitschriften. In: Bombitz, Attila/Leitgeb, Christoph/Vosicky, Lukas Marcel (Hg.): *Frachtbriefe. Zur Rezeption österreichischer Gegenwartsliteratur in Mitteleuropa*. Wien: New Academic Press

- (= Transkulturelle Forschungen an den Österreich-Bibliotheken im Ausland 21), S. 123–144.
- Bognár, Zsuzsa (2022): Stefan Zweigs Europa-Idee durch die Perspektive seines Nietzsche-Essays. In: Genton, François/Ott, Herta Luise/Birk, Matjaz/Nicklas, Thomas (Hg.): „Meine geistige Heimat“. Stefan Zweig im heutigen Europa. Würzburg: Königshausen & Neumann (= Schriftenreihe des Stefan Zweig Zentrum Salzburg 13), S. 47–58.
- Bombitz, Attila (2022): „(Nie wieder Ungarn.) (?)“ oder Noch einmal für Handke. Eine rezeptions- und wirkungsgeschichtliche Analyse. In: Bombitz, Attila/Leitgeb, Christoph/Vosicky, Lukas Marcel (Hg.): Frachtbriefe. Zur Rezeption österreichischer Gegenwartsliteratur in Mitteleuropa. Wien: New Academic Press (= Transkulturelle Forschungen an den Österreich-Bibliotheken im Ausland, Band 21), S. 165–186.
- Bombitz, Attila (2022): Ransmayr, Schmidt-Dengler und ich. In: Innerhofer, Roland/Kohlwein, Thomas (Hg.): WSD. Die Bibliothek Wendelin Schmidt-Dengler und ihre Lesespuren. Klagenfurt: Wieser Verlag, S. 325–326.
- Bombitz, Attila (2022): Rezeptionswege zeitgenössischer Literatur in Mitteleuropa. Eine Orientierung (mit Christoph Leitgeb und Lukas Marcel Vosicky). In: Bombitz, Attila/Leitgeb, Christoph/Vosicky, Lukas Marcel (Hg.): Frachtbriefe. Zur Rezeption österreichischer Gegenwartsliteratur in Mitteleuropa. Wien: New Academic Press (= Transkulturelle Forschungen an den Österreich-Bibliotheken im Ausland, Band 21), S. 9–20.
- Bombitz, Attila (2022): Variationen auf die Entgeisterung. Zum literarischen Werk von Robert Menasse. In: TEXT + KRITIK 234: Robert Menasse. Gastherausgeber: Ewout van der Knaap. München: edition text + kritik, S. 11–18.
- Bombitz, Attila (Hg.) (2022): Miklós Györffy: Annäherung an eine geistige Heimat. Studien zur deutschen, österreichischen und ungarischen Literatur. Wien: Praesens Verlag (= Österreich-Studien Szeged, Band 21), 220 S.
- Bombitz, Attila/Leitgeb, Christoph/Vosicky, Lukas Marcel (Hg.) (2022): Frachtbriefe. Zur Rezeption österreichischer Gegenwartsliteratur in Mitteleuropa. Wien: New Academic Press (= Transkulturelle Forschungen an den Österreich-Bibliotheken im Ausland, Band 21), 408 S.
- Bozzay, Réka (2022): A debreceni kollégiumnak nyújtott svájci, holland és angol segély története. In: Kolumbán, Vilmos József (Hg.): Az iskolák fölöttébb szükséges voltáról: Egyháztörténeti tanulmányok. Kolozsvár: Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet, Egyetemi Műhely Kiadó, S. 185–201.
- Bozzay, Réka (2022): A Németalföldi Szabadságharc (1568–1648) finanszírozása. In: Pósan, László/Veszprémy, László/Isaszegi, János (Hg.): A hadifinanszírozás gazdasági alapjai az ókortól napjainkig. Budapest: Zrínyi, S. 221–240.
- Bozzay, Réka (2022): A tudományos élet kora újkori közvetítői. Magyar diákok hollandiai peregrinációja. In: Gera, Judit/Réthelyi, Orsolya/Daróczi, Anikó/Pusztai, Gábor (Hg.): A holland nyelvű irodalom története. Budapest: Osiris, S. 177–178.
- Bozzay, Réka (2022): Een cursus ondertitelen in Wrocław en een filmavond in Debrecen. In: Acta Neerlandica 19, S. 211–217.
- Bozzay, Réka (2022): Het dagboek en alba amicorum van Sámuel Cseh-Szombathy. In: Acta Neerlandica 19, S. 27–46.

- Bozzay, Réka (2022): Hongaarse onderscheidingen voor Gábor Pusztai. In: *Acta Neerlandica* 19, S. 219–221.
- Bozzay, Réka (2022): Intézménytörténeti kapcsolatok. Debrecen és Hollandia. Debrecen: Tiszántúli Református Egyházkerületi Gyűjtemények, 269 S.
- Bozzay, Réka (2022): Peregrini in het Hongaarse Koninkrijk die in Nederland studeerden, in dienst van de Boheems-Moravische protestantse kerk. In: Flor-Góreczka, Agnieszka/Křížová, Kateřina (Hg.): *Plurima sub falso tegmine vera latent*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, S. 171–182.
- Csatár, Péter (2022): Extended conceptual metaphor theory [Erweiterte Konzeptuelle Metaphertheorie]. In: *Acta Linguistica Academica* 69(2), S. 263–270.
- Csatár, Péter/Haase, Zsófia (2022): Metaforikus anaforák. In: Dobi, Edit/Boda, István Károly (Hg.)(2022): *A szövegkoherencia elméleti és gyakorlati megközelítései*. Debrecen: DE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszék (= *Officina Textologica* 22), S. 138–153.
- Csatár, Péter/Haase, Zsófia (2022): Metaphorische Anaphern und ihr Beitrag zur Textkohärenz. In: *Argumentum* 18, S. 291–305.
- [Csatár] = Pintye, Erzsébet/Csatár, Péter/Grunda, Marcell/Tóth, Máté (2022): *Idiomatische Ausdrücke im Deutschen*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 132 S.
- Csúr, Gábor (2022): *Ec(h)o of the Past – Post-2000 Historical Novels and the Postmodern Model in Scandinavia*. In: Sibińska, Maria (Hg.): *Studia Północnoeuropejskie. Tom VIII. Rekonesans. Nordycka powieść historyczna w XXI wieku*. Danzig: Universität Danzig, S. 12–26.
- [Csúr] = Soós, Anita/Csúr, Gábor (Hg.)(2022): *Skandinavisk prosalitteratur i det 19. århundrede: Skandinav prózairodalom a 19. században*. Budapest: ELTE-BTK, Germanisztikai Intézet (= *Budapester Beiträge zur Germanistik* 8), 208 S.
- Csúri, Károly (2022): *Wolfgang Borcherts Geschichten. Grundschemata, Varianten, Feinstrukturen*. Bielefeld: Aisthesis.
- Csúri, Károly (2022): *Wolfgang Borcherts Kurzgeschichten. Theoretische Grundlagen einer Typologie*. In: *Temeswarer Beiträge zur Germanistik* 19, S. 57–74.
- Czeglédy, Anita (2021): „Sein-in-der-Sprache“ – Peter Handke und Márton Kalász. In: Czeglédy, Anita/Fülöp, József/Horváth, Géza (Hg.): *Streben und Dienst. 25 Jahre Germanistik an der Károli*. Budapest: L'Harmattan, S. 25–47.
- Czeglédy, Anita (2021): *A Károli Gáspár Református Egyetem Német Nyelv és Irodalom Tanszékének 25 éve*. In: Czeglédy, Anita/Fülöp, József/Horváth, Géza (Hg.): *Streben und Dienst. 25 Jahre Germanistik an der Károli*. Budapest: L'Harmattan, S. 11–19.
- Czeglédy, Anita (2022): „Sein-in-der-Sprache“ – Peter Handke und Márton Kalász: *Poetische Identitätskonstruktionen aus dem mitteleuropäischen Raum*. In: Patrut, Iulia-Karin/Rössler, Reto/Schiewer, Gesine Lenore (Hg.): *Für ein Europa der Übergänge. Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in europäischen Kontexten*. Bielefeld: Transcript, S. 41–56.
- Czeglédy, Anita (2022): *Vorwort*. In: Czeglédy, Anita/Fülöp, József/Horváth, Géza (Hg.): *Inspirationen V. Gestalten*. Budapest: L'Harmattan, S. 7–13.
- [Daróczi] = Gera, Judit/Pusztai, Gábor/Réthelyi, Orsolya/Daróczi, Anikó (2022): *Bevezető: Holland irodalomtörténet magyar olvasóknak*. In: Gera, Judit/Réthelyi, Orsolya/Daróczi, Anikó/Pusztai, Gábor (Hg.): *A holland nyelvű irodalom története*. Budapest: Osiris, S. 13–22.

- [Daróczi] = Gera, Judit/Pusztai, Gábor/Réthy, Orsolya/Daróczi, Anikó (Hg.)(2022): A holland nyelvű irodalom története. Budapest: Osiris, 454 S.
- Dömök, Csilla (2022): „Népek és Régiók Európája“: Kisebbségvédelmi kérdések az első világháborút követően. In: Bene, Krisztián/Kiss, Márton/Sarlós, István (Hg.): Konfliktusok interdiszciplináris megközelítésben. Pécs/Budapest: Magyar Hadtudományi Társaság, S. 131–144.
- Dömök, Csilla (2022): A Kremsieri Országgyűlés és az osztrák alkotmányok nemzetiségi koncepciója 1867-ig. In: Bába, Viktória (Hg.): Konfliktusok a történelemben és napjainkban: Absztraktkötet. Pécs: Magyar Hadtudományi Társaság Dél-dunántúli Tagozat, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Romanisztika Intézet Háborús Tudományok Multidiszciplináris Kutatócsoport, S. 13–14.
- Dömök, Csilla (2022): Föderalizmus és szubszidiaritás az Európai Unióban. In: Közép-Európai Közlemények 15(1), S. 63–80.
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2022): Einführung in die Sprachwissenschaft. Sprachwissenschaftliches Basiswissen für angehende DaF- und DaZ-Lehrende und für Germanistikstudierende. Band 1. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag, 135 S.
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2022): Frazeeodidaktikai alapelvek a némettanárképzésben. [Phraseodidaktische Grundprinzipien in der Deutschlehrausbildung.] In: Karlovitz, János Tibor (Hg.): Szakmódszertani és más pedagógiai tanulmányok. [Fachdidaktische und andere Studien aus dem Bereich der Pädagogik.] Komárno: International Research Institute s.r.o., S. 9–20.
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2022): Semantik und Textlinguistik. Sprachwissenschaftliches Basiswissen für angehende DaF- und DaZ-Lehrende und für Germanistikstudierende. Band 2. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag, 148 S.
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2022): Triglosszia, diglosszia, egynyelvűség, többnyelvűség és kontrasztív nyelvészlelet [Triglossie, Diglossie, Einsprachigkeit, Mehrsprachigkeit und kontrastive Sprachbetrachtung]. In: Juhász, Valéria/Kegyess, Erika (Hg.): Többnyelvűség és oktatás [Mehrsprachigkeit und Bildung]. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, S. 9–30.
- Dringó-Horváth, Ida (2021): Digitale Wörterbücher – Auswahlkriterien und angepasste Wörterbuchdidaktik. Fremdsprache Deutsch 64 (Themenheft Wortschatz). Praxis (online), 2021.
- Dringó-Horváth, Ida (2021): Trends in der Digitalisierung von Lehrwerken für DaF. In: Czeglédi, Anita/Fülöp, József/Horváth, Géza (Hg.): Streben und Dienst. 25 Jahre Germanistik an der Károli. Budapest: L'Harmattan, S. 47–60.
- Dringó-Horváth, Ida/Dombi, Judit (2021): A digitális pedagógia tartalmi és módszertani megjelenése a pedagógus továbbképzésben. In: Buda, Andás/Molnár, György (Hg.): Oktatás – Informatika – Pedagógia 2021 Konferencia. Debrecen: Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, S. 43–44.
- Dringó-Horváth, Ida/Dombi, Judit/Hülber, László/Menyhei, Zsófia/M. Pintér, Tibor/Papp-Danka, Adrienn (2021): Educational technology in higher education – Methodological considerations. Károli Gáspár Református Egyetem ICT Research Centre.
- Dringó-Horváth, Ida/M. Pintér, Tibor (2021): Digital Resources. In: Dringó-Horváth, Ida/Dombi, Judit/Hülber, László/Menyhei, Zsófia/M. Pintér, Tibor/Papp-Danka, Adrienn:

- Educational technology in higher education – Methodological considerations. Károli Gáspár Református Egyetem ICT Research Centre, S. 32–54.
- Dringó-Horváth, Ida/M. Pintér, Tibor (2021): Professional Engagement. In: Dringó-Horváth, Ida/Dombi, Judit/Hülber, László/Menyhei, Zsófia/M. Pintér, Tibor/Papp-Danka, Adrienn: Educational technology in higher education – Methodological considerations. Károli Gáspár Református Egyetem ICT Research Centre, S. 8–31.
- Dringó-Horváth, Ida/M. Pintér, Tibor/Bodnár, Éva/Dósa, Katalin/Dorner, Helga/Lénárt, Krisztina/Lengyelne Molnár, Tünde/Misic, Gorana/Ollé, János/Rymarenko, Margaryta/ Vörös, Zoltán (2021): Oktatásinformatikai helyzetkép a magyarországi felsőoktatásban. In: Új Pedagógiai Szemle 71/3–4, S. 54–74.
- Dringó-Horváth, Ida/Menyhei, Zsófia (2021): Changes in coursebook publishing: Exploring the digital components of foreign language coursebook packages. In: Teaching English with Technology 21/2, S. 18–41.
- Dringó-Horváth, Ida/P. Márkus, Kata/Fajt, Balázs (2021): A célnyelv hatása a szótárhasználati szokásokra. In: Alkalmazott Nyelvtudomány XI., 1, S. 157–172.
- Dringó-Horváth, Ida/P. Márkus, Katalin/Fajt, Balázs (2021): Szótárhasználati és szótárdidaktikai ismeretek – felmérés nyelvszakot, illetve nyelvtanár szakot végzettek körében. In: Bátyi, Szilvia/Vigh-Szabó, Melinda (Hg.): XXVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus: Nyelvek, nyelvváltozatok, következmények. Veszprém: MANYE, Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, S. 18.
- Dringó-Horváth, Ida/T. Nagy Judit/Weber, Andrea (2021): Kutatás közben. Felsőoktatásban oktatók digitális kompetenciáinak fejlesztési lehetőségei. *Educatio* 30/3, S. 496–507.
- Dringó-Horváth, Ida/T. Nagy, Judit/Weber, Andrea (2021): Az oktatók digitális kompetenciájának mérése és komplex fejlesztése. In: Berke, József/Kozma Bognár, Veronika (Hg.): XXVII. Multimédia az oktatásban online nemzetközi konferencia. Konferenciakiadvány. Budapest: NJSZT MMO, S. 179.
- Erb, Maria (2022): Feked: „Kleinod der ungarndeutschen Baukultur“ – und vieles mehr. In: Prosser-Schell, Michael/Erb, Maria: Die Renaissance der ruralen Architektur. Fünf Beiträge zu traditionellen vernakularen Hausformen im östlichen Europa. Münster/New York: Waxmann (= Schriftenreihe des Instituts für Volkskunde der Deutschen des östlichen Europa, Bd. 23), S. 19–92.
- [Erb] = Prosser-Schell, Michael/Erb, Maria (2022): Einbegleitung. In: Prosser-Schell, Michael/Erb, Maria: Die Renaissance der ruralen Architektur. Fünf Beiträge zu traditionellen vernakularen Hausformen im östlichen Europa. Münster/New York: Waxmann (= Schriftenreihe des Instituts für Volkskunde der Deutschen des östlichen Europa, Bd. 23), S. 7–17.
- [Erb] = Prosser-Schell, Michael/Erb, Maria (Hg.)(2022): Die Renaissance der ruralen Architektur. Fünf Beiträge zu traditionellen vernakularen Hausformen im östlichen Europa. Münster/New York: Waxmann (= Schriftenreihe des Instituts für Volkskunde der Deutschen des östlichen Europa, Bd. 23), 311 S.
- Fáy, Tamás (2022): Heike Elisabeth Jüngst: Audiovisuelles Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. In: *Fordítástudomány* 47, S. 137–141.
- Fülöp, József (2021): Arvo Pärt zenéje az újabb szakirodalom tükrében. In: Kubinyi, Kata/Nagy, Judit/Oszkó, Beatrix/Szabó, Ditta/Tamm, Anne/Tolnai, Ágnes/Tóth, Gabriella

- (Hg.): Észk Köztársaság – 100 év innováció II. Budapest: Magyarországi Észk Intézet – KRE, S. 208–223.
- Fülöp, József (2021): Egyem a szívedet. Ricarda Huch posztromantikus csalimeséje. In: *Filológiai Közlöny. Romantika újratöltve*, 2020/4, S. 65–71.
- Fülöp, József (2021): Esszéírás és világnézet: Kassner és Lukács. In: Horváth, Csaba/Ladányi, István/Ritz, Szilvia/Z. Varga, Zoltán (Hg.): *Közép-Európa a komparatiztikában*. Budapest: L'Harmattan, S. 267–276.
- Fülöp, József (2021): Esszék verőfényben. In: Fülöp, József (Hg.): *Rudolf Kassner: Zenélj, Szókratész! Esszék*. Budapest: Gondolat – KRE, S. 213–223.
- Fülöp, József (2021): *Lyrische Wahrnehmung in Günter Eichs Prosafragment*. In: Czeglédy, Anita/Fülöp, József/Horváth, Géza (Hg.): *Streben und Dienst. 25 Jahre Germanistik an der Karoli*. Budapest: L'Harmattan, S. 61–72.
- Fülöp, József (2021): *Mozgóképes pokoljárás*. *The Oxford Handbook of Dante*. In: *Magyar Művészet* 5, S. 99–108.
- Fülöp, József (2021): *Ráolvasott történelem – egy intellektuális életrajz tanulságai*. Roger Allen: *Wilhelm Furtwängler*. In: *Magyar Művészet* 4, S. 102–108.
- Fülöp, József (2022): *A demokratikus építészet útvesztői és az újraértelmezés kényszeressége*. *Die politische Architektur deutscher Parlamente. Von Häusern, Schlössern und Palästen*. In: *Magyar Művészet* 5, S. 99–109.
- Fülöp, József (2022): *A Jenki fotográfus monológja*. Svetlana Alpers: *Walker Evans. Starting from Scratch*. In: *Magyar Művészet* 4, S. 102–108.
- Fülöp, József (2022): *A lét velejére tapintó művészet(filozófia) korlátai és lehetőségei*. Nikola Mirković: *Werk und Wirkung. Eine Hermeneutische Untersuchung der Kunstphilosophie Martin Heideggers*. In: *Magyar Művészet* 1, S. 103–108.
- Fülöp, József (2022): *A szerzőkről*. In: Fülöp, József (Hg.): *Egyem a szíved. Kalandozások a német nyelvű irodalom rémpanoptikumában*. Budapest: Napkút Kiadó, S. 349–360.
- Fülöp, József (2022): *Esszék a nulladik órából*. In: *Orpheus Noster* 2, S. 83–85.
- Fülöp, József (2022): *Estétika lépten-nyomon és keresztül-kasul*. *Estéticas das viagens*. Szerk. Miguel Gally et al. In: *Magyar művészet* 6, S. 103–108.
- Fülöp, József (2022): *Lectori salutem!* In: *Vallástudományi Szemle* 17/2, S. 5–6.
- Fülöp, József (2022): *Nagyvonalú szabásminta: a vonal ontológiája*. Thorsten Botz-Bornstein: *The Philosophy of Lines. From Art Nouveau to Cyberspace*. In: *Magyar Művészet* 6, S. 102–107.
- Fülöp, József (2022): *Werner Herzog, a fényíró sztalker*. *Echos. Zum dokumentarischen Werk Werner Herzogs*. In: *Magyar Művészet* 2, S. 101–108.
- Fülöp, József (2022): *Werner Herzogs Landschaftsgesten*. In: Czeglédy, Anita/Fülöp, József/Horváth, Géza (Hg.): *Inspirationen V. Gestalten*. Budapest: L'Harmattan, S. 142–154.
- Fülöp, József (2022): *Zenébe foglalt lélekzet: a tintinnabuli esztétikájához és teológiájához*. Peter C. Bouteneff – Jeffers Engelhardt – Robert Saler (Hg.): *Arvo Pärt. Sounding the Sacred*. In: *Magyar Művészet* 3, S. 103–108.
- Gera, Judit/Pusztai, Gábor/Réthelyi, Orsolya/Daróczi, Anikó (2022): *Bevezető: Holland irodalomtörténet magyar olvasóknak*. In: Gera, Judit/Réthelyi, Orsolya/Daróczi, Anikó/Pusztai, Gábor (Hg.): *A holland nyelvű irodalom története*. Budapest: Osiris, S. 13–22.

- Gera, Judit/Pusztai, Gábor/Réthelyi, Orsolya/Daróczi, Anikó (Hg.)(2022): A holland nyelvű irodalom története. Budapest: Osiris, 454 S.
- Gombkötőné Kemény, Krisztina (2022): Alexandra N. Lenz/Philipp Stöckle (Hg.): Germanistische Dialektlexikographie zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2021, 380 S. (= Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, Beiheft 181). In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2021, S. 145–148.
- Grossmann, Erika (2022): Ageism in Hungary. In: Ertürk, Nesrin Oruc/Karacizmeli, Ayse (Hg.): Aging and Age Discrimination in Europe. Understanding and Challenging Ageism. Münster/New York: Waxmann, S. 63–92.
- [Grunda] = Pintye, Erzsébet/Csatár, Péter/Grunda, Marcell/Tóth, Máté (2022): Idiomatic Ausdrücke im Deutschen. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 132 S.
- [Haase] = Csatár, Péter/Haase, Zsófia (2022): Metaforikus anaforák. In: Dobi, Edit/Boda, István Károly (Hg.)(2022): A szövegkoherencia elméleti és gyakorlati megközelítései. Debrecen: DE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszék (= Officina Textologica 22), S. 138–153.
- [Haase] = Csatár, Péter/Haase, Zsófia (2022): Metaphorische Anaphern und ihr Beitrag zur Textkohärenz. In: Argumentum 18, S. 291–305.
- Hammer, Erika (2022): „Welche Heimat?“ Transitorische Positionen und Figurationen von Gastlichkeit in der Literatur der Ungarndeutschen: Robert Becker „Losezeitlose“ und Robert Balogh „Ich habe hier nichts mehr zu suchen!“. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest, S. 101–116.
- Hárs, Endre (2022): „Actenmässig erwiesene Thatsachen“. Datenverwaltung und Propaganda im Prozess von Tisza-Eszlár (1882/83). In: Zagreber Germanistische Beiträge 10, Beiheft, S. 85–96.
- Hárs, Endre (2022): 8765 Nowak, Heinrich: Wien – Zürich. Ausgewählte Feuilletons. Hrsg. von Wilfried Ihrig. Berlin: epubli, 2021. 446 S. ISBN 978-3-7541-0153-7. In: Germanistik Online Datenbank Internationales Referatenorgan mit bibliographischen Hinweisen seit 1960. 2021 (2022): 3–4, S. 1051–1051.
- Hárs, Endre (2022): Az ötödik dimenzióból: Fantasztikum Hevesi Lajos novellisztikájában. In: Ferenczi, Attila/Hajdu, Péter (Hg.): Történeti változatok elégiára. Budapest: L'Harmattan, 2022, S. 207–226.
- Hárs, Endre (2022): Ein Kopierauftrag. In: Innerhofer, Roland/Kohlwein, Thomas (Hg.): WSD. Die Bibliothek Wendelin Schmidt-Dengler und ihre Lesespuren. Klagenfurt: Wieser, S. 151–151.
- Hárs, Endre (2022): How to Build a Utopian Library: Ludwig Hevesi (1843–1910) as Collector and Commentator of Fantastic Literature. In: Kiss, Attila/Matuska, Ágnes/Péter, Róbert (Hg.): Fidele Signaculum: Írások Szőnyi György Endre tiszteletére = Writings in Honour of György Endre Szőnyi. Szeged: SZTE BTK Angol-Amerikai Intézet, S. 371–386.
- Hárs, Endre (2022): Idegen nyelv és nemzeti gyarapodás: Hevesi Lajos (1843–1910) mint kultúráközvetítő. In: Busa, Krisztina/János, Szabolcs/Tamássy-Lénárt, Orsolya (Hg.): A fordító mint kultúra- és irodalomközvetítő. Kolozsvár/Nagyvárad: Erdélyi Múzeum-Egyesület–Partium Kiadó, S. 159–172.

- Hárs, Endre (2022): Vom Nutzen literarischer Fluss- und Sumpflandschaften: Technischer Fortschritt und Naturgestaltung bei Mór Jókai (1825–1904). In: Fata, Marta (Hg.): Melioration und Migration: Wasser und Gesellschaft in Mittel- und Ostmitteleuropa vom 17. bis Mitte des 19. Jahrhunderts. Stuttgart: Franz Steiner, S. 305–323.
- Hárs, Endre (2022): Wie Gyula Hernádi dem Zeitreisenden begegnete: Eine Episode aus der Geschichte der ungarischen Fantastik. In: Bradley, Jeremy (Hg.): Tonavan Laakso. Eine Festschrift für Johanna Laakso. Wien: Praesens, S. 499–513.
- Harsányi, Mihály (2022): Zur Semantik von deonymischen Wortbildungskonstruktionen mit Vornamen als Letztglied im Deutschen und Ungarischen. In: Kegyes Szekeres, Erika/Zipser, Katharina (Hg.): Kontrastive Studien zum Sprachpaar Deutsch–Ungarisch. Linguistische Betrachtungen ausgewählter systemlinguistischer und sprachkultureller Phänomene. Hamburg: Verlag Dr. Kovač (= Schriften zur Vergleichenden Sprachwissenschaft 35), S. 155–184.
- Hetei, Adrienn (2022): Actuele benaderingen van literatuurdidactiek in het NVT-onderwijs in Hongarije: Voorstudie bij een empirisch onderzoek. In: Acta Neerlandica 19, S. 143–158.
- Hetei, Adrienn (2022): Herdenking aan protestantse dominees. In: Acta Neerlandica 19, S. 205–209.
- Hillenbrandt, Rainer (2022): Briefe von Ernst Muellenbach. Mit Briefen seiner Ehefrau Ute und einer Bibliographie, Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 518 S.
- Hillenbrandt, Rainer (2022): Stereotypen des Südens und des Nordens in Goethes *Römischen Elegien*. In: Études germaniques 77, S. 3–19.
- Hollós, Zita (2021): „Dorn im Auge“ oder korpusbasierte Ermittlung biblischer Phraseme. In: Czeglédy, Anita/Fülöp, József/Horváth, Géza (Hg.): Streben und Dienst. 25 Jahre Germanistik an der Károli. Budapest: L’Harmattan, S. 73–95.
- Hollós, Zita (2021): Terminologische Fachwörterbücher in Teildisziplinen der Sprachwissenschaft: Lexikographie. Das zehnsprachige Wörterbuch zur Wörterbuchforschung und Lexikographie. In: Muráth, Judit (Hg.): Hungarian Lexicography III. LSP Lexicography. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hollós, Zita (2021): WLWF & EMLex im Tandem. Kleine lexikographische Fachwörterbuchdidaktik, oder Einsatzmöglichkeiten des Fachwörterbuchs WLWF im Masterstudium EMLex. [WLWF & EMLex tandemben. Kis szakosztárdidaktika, avagy a WLWF szakosztár alkalmazási lehetőségei az EMLex mesterképzésben]. In: Fata, Ildikó/Fischer, Márta (Hg.): Tudományterületek találkozása. Köszöntő kötet Muráth Judit tiszteletére. Pécs: PTE KTK, S. 47–67.
- Hollós, Zita (2022): Cross-Media-Publishing in der korpusgestützten Lernerlexikographie. Entstehung eines Lernerwörterbuchportals DaF. In: Klosa-Kückelhaus, Annette/Engelberg, Stefan/Möhrs, Christine/Storjohann, Petra (Hg.): Dictionaries and Society. Proceedings of the XX EURALEX International Congress, 12–16 July 2022, Mannheim, Germany, S. 436–447.
- Hollós, Zita/Pődör, Dóra (2022): EMLex – European Master in Lexicography/Europäischer Master für Lexikographie. Nemzetközi közös képzés. In: Eöry, Vilma/Tóth, Ágoston (Hg.): A szótár az oktatásban. A lexikográfiától a szótárhasználatig. Lexikográfiai füzetek 11. Budapest: TINTA Könyvkiadó, S. 61–71.

- Horváth, Géza (2021): „Az Antigoné-ügyet Kreon titkára intézi“. (Dürrenmatt 100). In: 1749: Online Világirodalmi Magazin: 2021.01.05.
- Horváth, Géza (2021): A szövegvilág szerkezete és jelentése Hermann Hesse A pusztai farkas című művében. In: Filológiai Közlöny 67/1, S. 82–97.
- Horváth, Géza (2021): Gondolatok Nietzsche szövegeinek (újra)fordításai kapcsán. In: Horváth, Géza/Gulyás, Adrienn/Mudriczki, Judit/Sepsi, Enikő (Hg.): Klasszikus művek újrafordítása. Budapest: L'Harmattan, S. 109–121.
- Horváth, Géza (2021): Huszonöt éves a Német Tanszék a Károli (1996–2021). In: Czeglédy, Anita/Fülöp, József/Horváth, Géza (Hg.): Streben und Dienst. 25 Jahre Germanistik an der Károli. Budapest: L'Harmattan, S. 7–9.
- Horváth, Géza (2021): Tugendhafte Barockdichterin oder wahnsinniger Mörder als genialer – romantischer – Künstler: E.T.A. Hoffmann: Das Fräulein von Scuderi. In: Czeglédy, Anita/Fülöp, József/Horváth, Géza (Hg.): Streben und Dienst. 25 Jahre Germanistik an der Károli. Budapest: L'Harmattan, S. 97–110.
- Horváth, Géza (2022): Wenn das Wort verstummt, reden die Gesten. Die Funktion der Gesten als Ausdruck überströmender Gefühle in Goethes Werther-Roman. In: Czeglédy, Anita/Fülöp, József/Horváth, Géza (Hg.): Inspirationen V. Gestalten. Budapest: L'Harmattan, S. 60–70.
- Horváth, Márta (2022): Átélt vagy ábrázolt érzelmek? Félelem és empátia az irodalmi befogadásban Edgar Allan Poe „A kút és az inga” című elbeszélése alapján. In: nCOGNITO – Kognitív Kultúraelméleti Közlemények 1, S. 20–42.
- Horváth, Márta (2022): Felt versus Perceived Emotions: Fear and Empathy While Reading Poe's "The Pit and the Pendulum". In: Horváth, Márta/Simon, Gábor (Hg.): Negative Emotions in the Reception of Fictional Narratives: A Cognitive Approach. Leiden: Brill | mentis, S. 21–43.
- Horváth, Márta (2022): Feszültség, harag, undor: Irodalmi elbeszélés és morális ítélet Móricz Barbárok című novellája alapján. In: nCOGNITO – Kognitív Kultúraelméleti Közlemények 1, S. 31–45.
- Horváth, Márta/Domsa, Zsófia/Szabó, Judit (Hg.)(2022): nCOGNITO – Kognitív Kultúraelméleti Közlemények 1.
- Horváth, Márta/Domsa, Zsófia/Szabó, Judit (Hg.)(2022): Negatív érzelmek az esztétikai befogadásban: félelem és undor. In: nCOGNITO – Kognitív Kultúraelméleti Közlemények 1, S. 3–4.
- Horváth, Márta/Simon, Gábor (Hg.)(2022): Negative Emotions in the Reception of Fictional Narratives: An Introduction. In: Horváth, Márta/Simon, Gábor (Hg.): Negative Emotions in the Reception of Fictional Narratives: A Cognitive Approach. Leiden: Brill | mentis, S. (VII)–13 (XIII).
- Horváth, Márta/Simon, Gábor (Hg.)(2022): Negative Emotions in the Reception of Fictional Narratives: A Cognitive Approach. Leiden: Brill | mentis, 212 p.
- [Horváth] = Domsa, Zsófia/ Horváth, Márta/Szabó, Judit (2022): Beköszöntő. In: nCOGNITO – Kognitív Kultúraelméleti Közlemények 1, S. 3.
- [Horváth] = Domsa, Zsófia/Horváth, Márta/Szabó, Judit (Hg.)(2022): Bevezető. In: nCOGNITO – Kognitív Kultúraelméleti Közlemények 1, S. 4.

- Iványi, Zsuzsanna (2022): Debreceni botlatókövek a kollektív emlékezet szolgálatában [Debrecener Stolpersteine im Dienste des kollektiven Gedächtnisses]. In: Iványi, Zsuzsanna (Hg.): Különbségkezelés pedagógusszemmel [Umgang mit Heterogenität unter pädagogischem Aspekt]. Egyetemi jegyzet [Universitätslehrwerk]. Debrecen: Debrecen University Press, S. 100–108.
- Iványi, Zsuzsanna (Hg.)(2022): Különbségkezelés pedagógusszemmel [Umgang mit Heterogenität unter pädagogischem Aspekt]. Egyetemi jegyzet [Universitätslehrwerk]. Debrecen University Press, 2022.
- Katona, Tünde (Hg.)(2022): Haus als Spiegel – Terézia Moras Aliens – Seiltanz Bei Kehlmann – Wüste als Raum – Possessive Attribute im 19. Jh. – Verbvalenzfehler in Übersetzungen. Beiträge Szegeder Germanistikstudierender zur deutschen Literatur- und Sprachwissenschaft sowie zu Deutsch als Fremdsprache. Szeged: Institut für Germanistik Universität Szeged (= Acta Germanica Iuvenum 3), 281 S.
- Kerekes, Gábor (2022): Die Provinz in der modernen ungarndeutschen Literatur. In: Lovric, Goran (Hg.): Provinz in der Gegenwartsliteratur. Berlin: Peter Lang, S. 273–295.
- Kerekes, Gábor (2022): Eine Frage des Realismus. In: Innerhofer, Roland/Kohlwein, Thomas (Hg.): WSD: die Bibliothek Wendelin Schmidt-Dengler und ihre Lesespuren. Klagenfurt: Wieser Verlag, S. 144.
- Kerekes, Gábor (2022): Realismus und Realismus? Josef Winkler und Karl May. In: Paulischin-Hovdar, Sylvia (Hg.): Spielarten des Realismus: Literatur und Wirklichkeit. Wien: Praesens Verlag, S. 143–158.
- Kerekes, Gábor (2022): Weisheit, Gelassenheit und Humor. Die Werke von Franz Zeltner 1911–1992. In: Deutscher Kalender. Jahrbuch der Ungarndeutschen, S. 271–280.
- Kertes, Patrícia (2022): Prozessorientierung bei der Förderung der schriftlichen Textproduktion in der Fremdsprache. In: Berényi-Nagy, Tímea/Kertes, Patrícia/Márki, Herta/Sárvári, Tünde (Hg.): DUfU – Deutschunterricht für Ungarn. Jahrgang 32. Budapest: UDV, S. 88–106.
- [Kertes] = Berényi-Nagy, Tímea/Kertes, Patrícia/Márki, Herta/Sárvári, Tünde (Hg.)(2022): DUfU – Deutschunterricht für Ungarn. Jahrgang 32. Budapest: UDV.
- Kertész, András (2022): Alethikus relativizmus és abszolutizmus a nyelvtudományban. In: Pléh, Csaba/Nyíri, Kristóf (Hg.): A tények utáni világ mítosza. Budapest: Gondolat Kiadó, S. 51–138.
- Kertész, András/Rákosi, Csilla (2022): Inconsistency in Linguistic Theorising. Cambridge: Cambridge University Press, 319 S.
- Klemm, László (2021): Schönheit bei Kafka? Überlegungen zu Der Fahrgast und einem späteren Stück. In: Czeglédy, Anita/Fülöp, József/Horváth, Géza (Hg.): Streben und Dienst. 25 Jahre Germanistik an der Károli. Budapest: L'Harmattan, S. 111–116.
- Klemm, László (2022): Den Freud durch Nietzsche austreiben. In: Czeglédy, Anita/Fülöp, József/Horváth, Géza (Hg.): Inspirationen V. Gestalten. Budapest: L'Harmattan, S. 168–174.
- Knipf-Komlósi, Elisabeth/Müller, Márta (2022): Magyarországi bajor beszélők nyelvi attitűdje. In: Magyar Nyelv 118.4, S. 385–406.
- Knipf-Komlósi, Elisabeth/Müller, Márta (2022): Mehrsprachigkeit im Spiegel der deutsch-ungarischen Lexikografie um die Jahrhundertwende (19./20. Jh.) In: FILOGI 2.1, Paper 2453.

- Knipf-Komlósi, Elisabeth/Müller, Márta (2022): Wahrnehmungen und Einstellungen älterer Ungarndeutscher zur deutschen Sprache. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik – Beihefte (ZDL-B), S. 223–246.
- Kovács, Edit (2021): „A szépprózának legitimálnia kell magát minden egyes oldalon“. W. G. Sebald, a moralista olvasatai. In: Horváth, Márta/Szabó, Judit (Hg.): Irodalmi elbeszélés és morális ítélet. Budapest: Ráció, S. 224–245.
- Kovács, Edit (2021): Irodalom és etika kapcsolata W. G. Sebald műveiben. In: Horváth, Csaba (Hg.): Meghitt Bábelek. Budapest: L'Harmattan, S. 109–151.
- Kovács, Edit (2021): Kísérteties haza. A 19. és 20. század osztrák irodalmának hazaképe W. G. Sebald Unheimliche Heimat című esszékötetében. In: Horváth, Csaba/Ladányi, István/Papp, Ágnes Klára/Ritz, Szilvia/Z. Varga, Zoltán (Hg.): Közép-Európa a komparatistikában. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, S. 279–289.
- Kovács, Edit (2021): Letzten Endes. Literatur und Ethik in W. G. Sebalds Werk. Wien: Praesens, 191 S.
- Kovács, Edit (2021): Opfer der Geschichte, Opfer der Literatur. Singularität und Allegorie in Norbert Gstreins Roman Das Handwerk des Tötens. In: Czeglédy, Anita/Fülöp, József/Horváth, Géza (Hg.): Streben und Dienst. 25 Jahre Germanistik an der Károli. Budapest: L'Harmattan, S. 117–131.
- Kovács, Edit (2021): Wandernde Narration. Emigration un Ethik der Erzählung be W. G. Sebald. In: Egger, Sabine/Hajduk, Stefan/Jung, Brigitta C. (Hg.): Sarmatien – Germania Slavica – Mitteleuropa. Sarmatia – Germania Slavica – Central Europe. Vom Grenzland im Osten über Johannes Bobrowskis Utopie zur Ästhetik des Grenzraums. From the Borderland in the East and Johannes Bobrowski's Utopia to a Border Aesthetics. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 389–405.
- Kovács, Edit (2022): Jenseits von Bernhard, Handke und Jelinek. Österreichische Gegenwartsliteratur in Ungarn: Eine Skizze und drei Fallbeispiele. In: Bombitz, Attila/Leitgeb, Christoph/Vosicky, Lukas Marcel (Hg.): Frachtbriefe. Zur Rezeption österreichischer Gegenwartsliteratur in Mitteleuropa. Wien: New Academic Press (= Transkulturelle Forschungen an den Österreich-Bibliotheken im Ausland 21), S. 145–165.
- Kovács, Edit (2022): Poétikai és retorikai stratégiák. Az első világháború irodalmi képei: Detlef Haberlandt – Mihály Csilla – Orosz Magdolna (Hg.): Literarische Bilder vom Ersten Weltkrieg. Exemplarische Analysen, 2019. In: Filológiai Közlöny 4.
- Lindner, Henriett (2022): Antal Szerbs Romane Reise im Mondlicht und Pendragon-Legende im Kontext der deutschen Romantik. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik. Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG), Bd. 8, S. 65–71.
- Lindner, Henriett (2022): Rezeption der Goethezeit in der frühen psychoanalytischen Theoriebildung am Beispiel einiger Literaturanalysen in der Zeitschrift „Imago“. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2021, S. 48–62.
- Lindner, Henriett/Runte, Annette/Schwarz, Alexander (2022): Der Taugenichts bei, vor und seit Eichendorff in Deutschland und anderswo. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik. Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG), Bd. 8, S. 11–115.

- Lindner, Henriett/Runte, Annette/Schwarz, Alexander (2022): Einführung. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik. Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG), Bd. 8, S. 13–20.
- Mihály, Csilla (2022): Theatralität und Gestik. Über ein Konstruktionsprinzip Kafkas mit besonderer Rücksicht auf seine Erzählung „Die Verwandlung“. In: Czeglédy, Anita/Fülöp, József/Horváth, Géza (Hg.): Inspirationen V. Gestalten. Budapest: L'Harmattan, S. 71–80.
- Modrián-Horváth, Bernadett (2022): Ablativ. In: Schierholz, Stefan J./Uzonyi, Pál (Hg.): Grammatik: Syntax: Ein Lern- und Konsultationswörterbuch. Mit einer Systematischen Einführung und englischen Übersetzungen. Berlin/Boston (MA): Walter de Gruyter, S. 120–121.
- Modrián-Horváth, Bernadett (2022): Norm. In: Schierholz, Stefan J./Uzonyi, Pál (Hg.): Grammatik: Syntax: Ein Lern- und Konsultationswörterbuch. Mit einer Systematischen Einführung und englischen Übersetzungen. Berlin/Boston (MA): Walter de Gruyter, S. 617–618.
- Modrián-Horváth, Bernadett (2022): Parole. In: Schierholz, Stefan J./Uzonyi, Pál (Hg.): Grammatik: Syntax: Ein Lern- und Konsultationswörterbuch. Mit einer Systematischen Einführung und englischen Übersetzungen. Berlin/Boston (MA): Walter de Gruyter, S. 656–657.
- Modrián-Horváth, Bernadett (2022): Partizip. In: Schierholz, Stefan J./Uzonyi, Pál (Hg.): Grammatik: Syntax: Ein Lern- und Konsultationswörterbuch. Mit einer Systematischen Einführung und englischen Übersetzungen. Berlin/Boston (MA): Walter de Gruyter, S. 560–561.
- Modrián-Horváth, Bernadett (2022): Partizipiales Attribut. In: Schierholz, Stefan J./Uzonyi, Pál (Hg.): Grammatik: Syntax: Ein Lern- und Konsultationswörterbuch. Mit einer Systematischen Einführung und englischen Übersetzungen. Berlin/Boston (MA): Walter de Gruyter, S. 660–661.
- Modrián-Horváth, Bernadett (2022): Perfektivbildung. In: Schierholz, Stefan J./Uzonyi, Pál (Hg.): Grammatik: Syntax: Ein Lern- und Konsultationswörterbuch. Mit einer Systematischen Einführung und englischen Übersetzungen. Berlin/Boston (MA): Walter de Gruyter, S. 574.
- Modrián-Horváth, Bernadett (2022): Proposition. In: Schierholz, Stefan J./Uzonyi, Pál (Hg.): Grammatik: Syntax: Ein Lern- und Konsultationswörterbuch. Mit einer Systematischen Einführung und englischen Übersetzungen. Berlin/Boston (MA): Walter de Gruyter, S. 741–742.
- Modrián-Horváth, Bernadett (2022): Satzakzent. In: Schierholz, Stefan J./Uzonyi, Pál (Hg.): Grammatik: Syntax: Ein Lern- und Konsultationswörterbuch. Mit einer Systematischen Einführung und englischen Übersetzungen. Berlin/Boston (MA): Walter de Gruyter, S. 807–808.
- Modrián-Horváth, Bernadett (2022): Supplement. In: Schierholz, Stefan J./Uzonyi, Pál (Hg.): Grammatik: Syntax: Ein Lern- und Konsultationswörterbuch. Mit einer Systematischen Einführung und englischen Übersetzungen. Berlin/Boston (MA): Walter de Gruyter, S. 928–929.

- Modrián-Horváth, Bernadett (2022): Symbolisches Zeichen. In: Schierholz, Stefan J./Uzonyi, Pál (Hg.): Grammatik: Syntax: Ein Lern- und Konsultationswörterbuch. Mit einer Systematischen Einführung und englischen Übersetzungen. Berlin/Boston (MA): Walter de Gruyter, S. 718–719.
- Modrián-Horváth, Bernadett (2022): Synthetische Verbform. In: Schierholz, Stefan J./Uzonyi, Pál (Hg.): Grammatik: Syntax: Ein Lern- und Konsultationswörterbuch. Mit einer Systematischen Einführung und englischen Übersetzungen. Berlin/Boston (MA): Walter de Gruyter, S. 723–724.
- Modrián-Horváth, Bernadett (2022): Verbflexion. Schierholz, Stefan J./Uzonyi, Pál (Hg.): Grammatik: Syntax: Ein Lern- und Konsultationswörterbuch. Mit einer Systematischen Einführung und englischen Übersetzungen. Berlin/Boston (MA): Walter de Gruyter, S. 767.
- Molnár, Krisztina (2022): Das so genannte Kausativpassiv im Sprachvergleich. In: Auteri, Laura/Barrale, Natascia/Di Bella, Arianne/Hoffmann, Sabine (Hg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive: Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG). Berlin: Peter Lang, S. 495–507.
- Molnár, Krisztina (2022): Kausativkonstruktionen im Deutschen und im Sprachvergleich. In: Szilágyiné Kósa, Anikó/Szatzer, Szilvia (Hg.): Deutsch im interlingualen und interkulturellen Vergleich. Hamburg: Verlag Dr. Kováč, S. 15–28.
- Molnár, Krisztina/Berényi-Nagy, Tímea (2022): Zum Ertrag der sprachtypologisch-kontrastiven Sprachbetrachtung für den DaF/DaFNE-Unterricht am Beispiel der Infinitivkonstruktionen. In: Piekler-Thien, Magdalena/Chudak, Sebastian (Hg.): Wissenschaften und ihr Dialog. Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Göttingen: V & R Unipress, S. 273–291.
- Müller, Márta/Waldhauser, Szimonetta (2022): Die deutsche Sprache in der Schoolscape ungarndeutscher Bildungseinrichtungen. In: Temeswarer Beiträge zur Germanistik 19, S. 177–196.
- Müller, Márta/Waldhauser, Szimonetta/Péhm, Julianna (2022): Bilingualismus und Bikulturalismus unter den Ungarndeutschen an der österreichisch-ungarischen Grenze. Ergebnisse einer Voruntersuchung. In: Spiegelungen: Zeitschrift für deutsche Kultur und Geschichte Südosteuropas 17.1, S. 79–90.
- [Müller] = Knipf-Komlósi, Elisabeth/Müller, Márta (2022): Magyarországi bajor beszélők nyelvi attitűdje. In: Magyar Nyelv 118.4, S. 385–406.
- [Müller] = Knipf-Komlósi, Elisabeth/Müller, Márta (2022): Mehrsprachigkeit im Spiegel der deutsch-ungarischen Lexikografie um die Jahrhundertwende (19./20. Jh.). In: FILOGI 2.1, Paper 2453.
- [Müller] = Knipf-Komlósi, Elisabeth/Müller, Márta (2022): Wahrnehmungen und Einstellungen älterer Ungarndeutscher zur deutschen Sprache. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik – Beihefte (ZDL-B), S. 223–246.
- Németh, István (2021): Aranyos gyermekmesék – tragikus emberi sorsok. In: *Lege Artis Medicinae* 11, S. 557–560.
- Németh, István (2021): Az amszterdami menedék – Modern művészet a holokauszt árnyékában. In: *Múlt és Jövő* 3, S. 84–108.

- Németh, István (2021): Egy hollandiai kastély magyar úrnője – Herman Mili, akiért Isaac Israels és Jan Toorop is rajongott. In: *Artsmagazin* 130/4, S. 60–65.
- Németh, István (2021): Egymásra hangolva, avagy a házimuzsikálástól a zenés házakig. Muzsikáló alakok 17. századi holland festményeken. In: *Múzeumcafé* 81–82/1–2, S. 73–95.
- Németh, István (2021): Manipuláció és művészet, avagy a manipulálás művészete. In: *Credo* 3, S. 16–22.
- Németh, István (2022): Az első világháború Hollandiából nézve. In: *Múzeumcafé* 91, S. 41–61.
- Németh, István (2022): De Bijenkorf. Egy legendás holland áruházlánc és a modern művészetek. In: *Artsmagazin* 136/4, S. 72–81.
- Németh, István (2022): Hieronymus Bosch apokaliptikus víziói. In: *Lege Artis Medicinae* 5, S. 231–236.
- Németh, István (2022): Ismét Greco-láz Budapesten. In: *Lege Artis Medicinae* 32/11–12, S. 548–552.
- Németh, István (2022): Mennyire taksáljuk El Grecót? Egy legendás kollekció. In: *Új Művészet* 33/11–12, S. 8–11.
- Németh, Szilvia (2022): Die Analyse dreier mit der Trauerarbeit zusammenhängender Liedtexte unter linguistischem Aspekt. In: *Werkstatt – Arbeitspapiere zur germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft* 17, S. 1–15.
- Orosz, Magdolna (2022): „Der Weg des Künstlers zum Geiste“ – Motivtechnik und Intertextualität in Thomas Manns „Der Tod in Venedig“. In: *Zeitschrift für Mitteleuropäische Germanistik* 8(1), S. 25–46.
- Orosz, Magdolna (2022): Arthur Schnitzler: Die Frau des Richters (1925). In: Jürgensen, Christoph /Lukas, Wolfgang/Scheffel, Michael (Hg.): *Schnitzler-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. 2., aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 285–287.
- Orosz, Magdolna (2022): Arthur Schnitzler: Reichtum (1891). In: Jürgensen, Christoph /Lukas, Wolfgang/Scheffel, Michael (Hg.): *Schnitzler-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. 2., aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 220–221.
- Orosz, Magdolna (2022): Az elbeszéléselemélet mint önálló tudomány: a narratológia diszciplínák metszéspontjában. In: *Irodalmi Magazin* 10(2), S. 100–105.
- Orosz, Magdolna (2022): Grenzgänger zwischen Sprachen und Kulturen: Andreas Latzko (1876–1943). In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2021*. Budapest: Gesellschaft ungarischer Germanisten, S. 118–122.
(online: http://jug.hu/pdf/2021/09_Oroszm_Miszellen_JUG_2021.pdf)
- Orosz, Magdolna (2022): Romain Rollands 'Rettungsaktionen'. Rainer Maria Rilke, Arthur Schnitzler und Stefan Zweig im Ersten Weltkrieg. In: Hertrampf, Marina Ortrud M. (Hg.): *Frieden! Pazifistische Gedanken im Umkreis von Romain Rolland*. München: Akademische Verlagsgemeinschaft München (= Romain Rolland Studien – Études Romain Rolland, Bd. 1), S. 21–38.
- Orosz, Magdolna (2022): Vaterfiguren, Familiengeschichten: Erinnerung, Vergangenheitsverarbeitung in der österreichischen und ungarischen Gegenwartsliteratur. In: Bombitz, Attila/Leitgeb, Christoph/Vosicky, Lukas Marcel (Hg.): *Frachtbriefe. Zur Rezeption österreichischer Gegenwartsliteratur in Mitteleuropa*. Wien: new academic press

- (= Transkulturelle Forschungen an den Österreich-Bibliotheken im Ausland, Bd. 21), S. 269–285.
- Orosz, Magdolna (2022): Wahrnehmung und Deutung des Ersten Weltkriegs in der Literatur (Ostmittel-)Europas. In: Fata, Márta/Spiridon, Olivia (Hg.): Das Ende des Ersten Weltkrieges und seine Folgen im Donauraum. Tübingen: Institut für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde, S. 139–147.
- Pintye Erzsébet (2022): Die Förderung der Kollokationskompetenz in ausgewählten ungarischen DaF-Lehrwerken. In: Deutschunterricht für Ungarn 32, S. 65–87.
- Pintye, Erzsébet (2022): Kollokationen. Übungen zur Entwicklung der Kollokationskompetenz. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Pintye, Erzsébet (2022): Lexikális és kollokációs kompetencia mérése a német mint idegen nyelvi érettségi vizsgában. In: Modern Nyelvoktatás 28(1–2), S. 51–62.
- Pintye, Erzsébet/Csatár, Péter/Grunda, Marcell/Tóth, Máté (2022): Idiomatic Ausdrücke im Deutschen. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 132 S.
- Propst, Eszter (2021): Beziehungsräume – Raumkonzepte von Zsuzsa Bánks „Heißester Sommer“. In: Hungarian Studies 2, S. 137–151.
- Propst, Eszter (2022): Frauen, Zimmer – zur Verankerung von semiotischen Praktiken in Zsuzsa Bánks „Schlafen werden wir später“. In: Philologie im Netz 93, S. 27–38.
- Propst, Eszter (2022): Positionierungen von Terézia Mora zwischen 1999 und 2014. In: Studia Universitatis Babeş-Bolyai Philologia 1, S. 285–312.
- Propst, Eszter (2022): Raummetaphern in der Darstellung von Kriegserfahrungen deutschsprachiger Minderheiten des historischen Ungarn – über drei Romane von Judit Kováts. In: Analele Universităţii „Ovidius” Constanţa. Seria Filologie / The Annals of “Ovidius” University of Constanţa: Philology Series 2, S. 117–127.
- Propst, Eszter (2022): Szemiotika egy kisebbségi irodalom oktatásában [Semiotik in der universitären Vermittlung einer Minderheitenliteratur]. In: Szívós, Mihály (Hg.): Jeltudós a katedrán: tanulmányok a szemiotika oktatásáról 2. [Semiotiker auf dem Katheder: Studien aus dem Bereich des Semiotikunterrichts 2.]. Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság, S. 69–82.
- Pusztai, Gábor (2022): „... fogadtatásuk szívélyes volt...“: Holland hadifoglyok Magyarországon a második világháborúban. In: Történeti Tanulmányok XXX (1), S. 244–281.
- Pusztai, Gábor (2022): A Holland Kelet-indiai Társaság szolgálatában: Jelky András kalandjai – Fikció és valóság. In: Gera, Judit/Réthy, Orsolya/Daróczi, Anikó/Pusztai, Gábor (Hg.): A holland nyelvű irodalom története. Budapest: Osiris, S. 169–170.
- Pusztai, Gábor (2022): Az idegen felfedezése: Xántus János Borneón és Jáván. In: Gera, Judit/Réthy, Orsolya/Daróczi, Anikó/Pusztai, Gábor (Hg.): A holland nyelvű irodalom története. Budapest: Osiris, S. 213–214.
- Pusztai, Gábor (2022): Az irodalom nagykövetei: Madelon Lulofs és Székely László irodalmi tevékenysége. In: Gera, Judit/Réthy, Orsolya/Daróczi, Anikó/Pusztai, Gábor (Hg.): A holland nyelvű irodalom története. Budapest: Osiris, S. 315–316.
- Pusztai, Gábor (2022): Cultureel transfer en het nut van schandaalboeken. In: Sven, Peters/Benjamin, Bossaert/Bojana, Budimir/Iris, van Erve (Hg.): Jelica Novakovic-Lopusina: Pionier tussen Noordzee en Donau: Liber Amicorum. Rotterdam: Internationale Vereniging voor Neerlandistiek, S. 80–87.

- Pusztai, Gábor (2022): De Hongaarse connectie: Interview met Jan Bank. In: *Acta Neerlandica* 19, S. 167–170.
- Pusztai, Gábor (2022): Economisch belang en persoonlijk voorkeur: De rol van het vertalersechtpaar Székely-Lulofs in het cultureel transfer. In: *Acta Neerlandica* 19, S. 75–94.
- Pusztai, Gábor (2022): Egodokumentumok a gyarmati irodalomban: Radnai István útja Szumátrára. In: Gera, Judit/Réthy, Orsolya/Daróczi, Anikó/Pusztai, Gábor (Hg.): *A holland nyelvű irodalom története*. Budapest: Osiris, S. 313–314.
- Pusztai, Gábor (2022): Hoge Hongaarse Onderscheiding voor Ferenc Postma. In: *Acta Neerlandica* 19, S. 223–224.
- Pusztai, Gábor (2022): Internationalisering aan de Universiteit Leiden: Interview met Nanda de Bruin-Van Veen. In: *Acta Neerlandica* 19, S. 171–175.
- Pusztai, Gábor (2022): Jókai Hollandiában. In: *Alföld* 73(8), S. 112–122.
- Pusztai, Gábor (2022): Kleurrijk feest van de Caraïbische poëzie. In: *Acta Neerlandica* 19, S. 189–191.
- Pusztai, Gábor (2022): Michiel Adriaenszoon de Ruyter és a magyar gályarab prédikátorok. In: Gera, Judit/Réthy, Orsolya/Daróczi, Anikó/Pusztai, Gábor (Hg.): *A holland nyelvű irodalom története*. Budapest: Osiris, S. 127–128.
- Pusztai, Gábor (2022): Modernizmus, diktatúrák és a háború irodalma (1914–1945). In: Gera, Judit/Réthy, Orsolya/Daróczi, Anikó/Pusztai, Gábor (Hg.): *A holland nyelvű irodalom története*. Budapest: Osiris, S. 261–316.
- Pusztai, Gábor (2022): Nederlandse kerken en Hongaarse kinderen. In: *Hongarije Vandaag*, 10. Februar 2022.
- Pusztai, Gábor (2022): Nederlandse literatuur in Hongaarse vertaling: Interview met Judit Gera. In: *Acta Neerlandica* 19, S. 159–165.
- Pusztai, Gábor (2022): Niet alleen voor het plezier. In: *Acta Neerlandica* 19, S. 201–204.
- Pusztai, Gábor (2022): Romantika, nacionalizmus és rabszolga-kereskedelem (1800–1860). In: Gera, Judit/Réthy, Orsolya/Daróczi, Anikó/Pusztai, Gábor (Hg.): *A holland nyelvű irodalom története*. Budapest: Osiris, S. 189–222.
- Pusztai, Gábor (2022): Ültetvényes irodalom: Zboray Ernő: Trópusi nap alatt. In: Gera, Judit/Réthy, Orsolya/Daróczi, Anikó/Pusztai, Gábor (Hg.): *A holland nyelvű irodalom története*. Budapest: Osiris, S. 309–310.
- Pusztai, Gábor (2022): Útirajz a 19. században: Andrassy Manó: Utazás Kelet-Indiákon. In: Gera, Judit/Réthy, Orsolya/Daróczi, Anikó/Pusztai, Gábor (Hg.): *A holland nyelvű irodalom története*. Budapest: Osiris, S. 203–204.
- Pusztai, Gábor (2022): Wilde avonturen op papier: De gefantaseerde reizen van András Jelky. In: Flor-Góreczka, Agnieszka/Křížová, Kateřina (Hg.): *Plurima sub falso tegmine vera latent*, 2022. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, S. 141–153.
- Pusztai, Gábor (2022): Woord vooraf. In: *Acta Neerlandica* 19, S. 7–8.
- [Pusztai] = Gera, Judit/Pusztai, Gábor/Réthy, Orsolya/Daróczi, Anikó (2022): Bevezető: Holland irodalomtörténet magyar olvasóknak. In: Gera, Judit/Réthy, Orsolya/Daróczi, Anikó/Pusztai, Gábor (Hg.): *A holland nyelvű irodalom története*. Budapest: Osiris, S. 13–22.
- [Pusztai] = Gera, Judit/Pusztai, Gábor/Réthy, Orsolya/Daróczi, Anikó (Hg.)(2022): *A holland nyelvű irodalom története*. Budapest: Osiris, 454 S.

- Rada, Roberta (2022): Ellen Tichy (2022): Profile der Germanistik in Mitteleuropa – Transformationsprozesse und Perspektiven. Berlin u.a.: Peter Lang (= Deutsche Sprache und Kultur in Mittel-, Ost- und Südosteuropa, Bd. 1). In: Zeitschrift für Mitteleuropäische Germanistik 1, S. 124–128.
- Rada, Roberta (2022): Határok, falak és kerítések a migrációról folytatott magyar sajtódiskurzusban 2015-ben. 1. rész. In: Magyar Nyelv 4, S. 419–425.
- Rada, Roberta (2022): Impfen. What else? Werbeslogans als Elemente des deutschsprachigen Corona-Diskurses. In: Jakosz, Mariusz/Kałasznik, Marcelina (Hg.): Corona-Pandemie: Diverse Zugänge zu einem aktuellen Superdiskurs. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, S. 415–436.
- Rada, Roberta (2022): Kollektivbezeichnungen für Flüchtlinge und MigrantInnen im deutschen und ungarischen Mediendiskurs. In: Kegyes Szekeres, Erika/Zipser, Katharina (Hg.): Kontrastive Studien zum Sprachpaar Deutsch–Ungarisch: Linguistische Betrachtungen ausgewählter systemlinguistischer und sprachkultureller Phänomene. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, S. 123–153.
- [Rákosi] = Kertész, András/Rákosi, Csilla (2022): Inconsistency in Linguistic Theorising. Cambridge: Cambridge University Press, 319 S.
- Réthelyi, Orsolya (2022): ‘Központosítás, feszültségek és a holland felkelés. A Németalföld hosszú 17. századának irodalma (1568–1702) (1400–1568)’. In: Gera, Judit/Pusztai, Gábor/Réthelyi, Orsolya/Daróczi, Anikó (Hg.): A holland nyelvű irodalom története [Reflections. The History of Dutch Literature]. Budapest: Osiris.
- Réthelyi, Orsolya (2022): ‘Városok, irodalom és vallás (1400–1568) [Cities, literature and religion (1400–1568)]’. In: Gera, Judit/Pusztai, Gábor/Réthelyi, Orsolya/Daróczi, Anikó (Hg.): A holland nyelvű irodalom története [Reflections. The History of Dutch Literature]. Budapest: Osiris, 454 S.
- Réthelyi, Orsolya (2022): ‘„Itt mindennek más a szaga”’. A gyermekvonat-akció transznacionális kutatása és a migráció’. In: MúzeumCafé, S. 87–88, 196–211.
- Réthelyi, Orsolya/Perényi Roland (Hg.)(2022): Úti cél: *remény*. Magyarország a két világháború között. Budapest: BTM, 252 S.
- [Réthelyi] = Gera, Judit/Pusztai, Gábor/Réthelyi, Orsolya/Daróczi, Anikó (2022): Bevezető: Holland irodalomtörténet magyar olvasóknak. In: Gera, Judit/Réthelyi, Orsolya/Daróczi, Anikó/ Pusztai, Gábor (Hg.): A holland nyelvű irodalom története. Budapest: Osiris, S. 13–22.
- [Réthelyi] = Gera, Judit/Pusztai, Gábor/Réthelyi, Orsolya/Daróczi, Anikó (Hg.)(2022): A holland nyelvű irodalom története. Budapest: Osiris, 454 S.
- Ritz, Szilvia (2022): Concepts of Exoticism in Brussels and Vienna around 1900. In: Defraeye, Piet/Mitterbauer, Helga/Reyns-Chikuma, Chris (Hg.): Brussels 1900 Vienna: Networks in Literature, Visual and Performing Arts, and Other Cultural Practices. Leiden/Boston (MA): Brill, S. 168–191.
- Sára, Balázs (2021): Do dar niuuhiht ni uuas enteo ni uuento. Ein synoptisches Lesebuch gotischer, althochdeutscher und altniederdeutscher Sprachdenkmäler zum Studium der älteren deutschen Sprachgeschichte. In: EC-Beiträge zur Erforschung deutschsprachiger Handschriften des Mittelalters und der Frühen Neuzeit III.I, Antiquitas – Byzantium – Renascentia XLVIII. Budapest: Eötvös-Collegium, 2021.

- Sárvári, Tünde (2022): A fordítás szerepe a modern idegennyelv-oktatásban. [Zur Rolle der Übersetzung im modernen Fremdsprachenunterricht.] In: *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 1, S. 173–187.
- Sárvári, Tünde (2022): A nyelvtanár szerepe(i) a változó pedagógiai kultúrában [Die Rolle(n) der Sprachlehrenden in der neuen Lehr- und Lernkultur]. In: Karlovitz, János Tibor (Hg.): *Szakmódszertani és más pedagógiai tanulmányok* [Fachdidaktische und andere Studien aus dem Bereich der Pädagogik]. Komárno: International Research Institute s.r.o., S. 21–31.
- Sárvári, Tünde (2022): Evaluation im frühen Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): *Kompetenzen und Standards*. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium (= *CM-Beiträge zur Lehrerforschung* 6), S. 294–313.
- Sárvári, Tünde (2022): Früherwerb im DaF-Unterricht in Ungarn. Standardisierungsversuch für die Stufe vor A1 für Kinder. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag, 211 S.
- Sárvári, Tünde (2022): Korai idegennyelv-oktatás – az egyéni többnyelvűség egyik útja [Frühes Sprachenlernen – Ein möglicher Weg der individuellen Mehrsprachigkeit]. In: Juhász, Valéria/Kegyes, Erika (Hg.): *Többnyelvűség és oktatás* [Mehrsprachigkeit und Bildung]. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, S. 107–123.
- Sárvári, Tünde (2022): Nyelvtudomány és nyelvtanárképzés. Mennyi nyelvtudományra van szüksége egy idegennyelv-tanárnak? [Linguistik und Lehrerausbildung – Wie viel Linguistik brauchen Sprachlehrende?]. In: *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 3, S. 57–69.
- Sárvári, Tünde (2022): Über Sprachaneignung für (angehende) Sprachlehrende. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 231 S.
- [Sárvári] = Lehr-Balló, Dorothee/Sárvári, Tünde (2022): Zugang zur Sprache durch Basteln. Sprachförderung mit Bastelvideos im frühen DaF-Unterricht. In: *DUFU* (= *Deutschunterricht für Ungarn*) 32, S. 7–26.
- Sata, Lehel (2022): ‚Flüchtige Architekturen‘. Avantgarde-Rezeption und experimentelle Multimedialität bei Brigitta Falkner. Wien: Klever, 355 S.
- Sata, Lehel (2022): ‚Unterhaltsame Fabeln‘. Sprachliche Insinuationen von Wirklichkeit in Texten der Wiener Gruppe. In: Kovács, Kálmán (Hg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2021*. Budapest: Gesellschaft ungarischer Germanisten, S. 80–100.
- Sata, Lehel (2022): Tendenzen im ungarischen Comic nach der Jahrtausendwende. Themen, Gestaltungstechniken, Wirkung. In: Dolle-Weinkauff, Bernd/Grünwald, Dietrich (Hg.): *Studien zur Geschichte des Comic*. Berlin: Chr. A. Bachmann, S. 381–407.
- Scheibl, György (2022): A kétnyelvű nyelvtani terminológiáról. In: Juhász, Valéria/Kegyes, Erika (Hg.): *Többnyelvűség és oktatás*. Szeged: JGYF Kiadó, S. 95–106.
- Somogyvári, Lajos/Tóth, József (Hg.)(2022): *Humán tudományok: pedagógusképzés és tananyagfejlesztés* 3. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Soós, Anita (2022): Progress, Liberty and National Identity, or Outdatedness, Aristocratic Snobbery and Helpless Liberalism – Intellectual Attitudes Towards Georg Brandes in Hungary between 1870 and 1914. In: *Acta Universitatis Carolinae Philologica* 4, S. 31–41.
- Soós, Anita/Csúr, Gábor (Hg.)(2022): *Skandinavisk prosalitteratur i det 19. århundrede: Skandináv prózailitteratur a 19. században*. Budapest: ELTE-BTK, Germanisztikai Intézet (= *Budapester Beiträge zur Germanistik* 8), 208 S.
- Szabó, Csaba (2022): József Attila: Emberiség (kommentártörödékek). In: *Tiszatáj* 75(6), S. 61–84.

- Szabó, Erzsébet (2022): Der Russische Formalismus. Elektronisches Lehrmaterial, Szeged. URL: <https://eta.bibl.u-szeged.hu/5796/>.
- Szabó, Erzsébet (2022): Negatív érzelmek Kafka Az Átváltozás című művében és a mű olvasásakor. In: nCOGNITO – Kognitív Kultúraelméleti Közlemények 1, S. 5–30.
- Szabó, Erzsébet (2022): Presented and Felt Negative Emotions in Kafka's „Die Verwandlung” and During Reading the Novella: An Interpretation. In: Horváth, Márta/Simon, Gábor (Hg.): Negative Emotions in the Reception of Fictional Narratives: A Cognitive Approach. Leiden: Brill | mentis, S. 111–136.
- Szabó, Judit (2022): Fear and Agency in Survival Horror. In: Horváth, Márta/Simon, Gábor (Hg.): Negative Emotions in the Reception of Fictional Narratives: A Cognitive Approach. Leiden: Brill | mentis, S. 43–62.
- Szabó, Judit (2022): Játékfélelem és cselekvőképesség a túlélő-horrorban. In: nCOGNITO – Kognitív Kultúraelméleti Közlemények 1, S. 43–63.
- Szabó, Judit (2022): Moral Reasoning and Empathic Distress. Moral Dilemma in Yorgos Lanthimos' Film The Killing of a Sacred Deer. Horváth, Márta/Simon, Gábor (Hg.): Negative Emotions in the Reception of Fictional Narratives: A Cognitive Approach. Leiden: Brill | mentis, S. 177–192.
- [Szabó] = Domsa, Zsófia/Horváth, Márta/Szabó, Judit (Hg.)(2022): Beköszöntő. In: nCOGNITO – Kognitív Kultúraelméleti Közlemények 1, S. 3.
- [Szabó] = Domsa, Zsófia/Horváth, Márta/Szabó, Judit (Hg.)(2022): Bevezető. In: nCOGNITO – Kognitív Kultúraelméleti Közlemények 1, S. 4.
- Szatzker, Szilvia (2021): Ein Tempus im Wandel: das Futur im Deutschen. In: Czeglédy, Anita/Fülöp, József/Horváth, Géza (Hg.): Streben und Dienst. 25 Jahre Germanistik an der Károli. Budapest: L'Harmattan, S. 146–170.
- Szatzker, Szilvia (2022): Direkte und indirekte Redewiedergabe im deutsch-ungarischen Vergleich. In: Szatzker, Szilvia/Szilágyi-Kósa, Anikó (Hg.): Deutsch im interlingualen und interkulturellen Vergleich. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, S. 71–105.
- Szatzker, Szilvia (2022): Logisches Subjekt, Makrovalenz, Mikrovalenz, pragmatische Valenz, semantische Valenz, Subjektlosigkeit, Subjektsprädikativ, syntaktische Valenz, Valenzträger. In: Schierholz, Stefan J./Uzonyi, Pál (Hg.): Grammatik: Syntax. Berlin/Boston: de Gruyter, WSK 1.2, S. 546, 553, 554, 569–570, 707–708, 863–864, 916, 918–919, 942–943, 1026–1028.
- Szatzker, Szilvia (2022): Nennlexikalisches Zeichen, Pertinenzakkusativ. In: Schierholz, Stefan J./Uzonyi, Pál (Hg.): Grammatik: Formenlehre. Berlin/Boston: de Gruyter WSK 1.1, S. 521, 582–583.
- Szatzker, Szilvia/Szilágyi-Kósa, Anikó (Hg.)(2022): Deutsch im interlingualen und interkulturellen Vergleich. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Szilágyi-Kósa, Anikó (2021): Bewegte Eigennamen. Namenintegration und Namentranslation im Sprachenpaar Deutsch-Ungarisch. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 234 S.
- Szilágyi-Kósa, Anikó (2021): Die Gestaltung des ungarischen Vornamenmaterials durch Forschung und Öffentlichkeit. In: Hengst, Karlheinz (Hg.): Namenforschung und Namenberatung. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2021, S. 557–568.

- Szilágyi-Kósa, Anikó (2021): Kodifizierung von Eigennamen in zweisprachigen Wörterbüchern – im Sprachenpaar Deutsch-Ungarisch. In: Fischer, Roswitha/Hackl, Stefan/Reimann, Sandra/Rössler, Paul (Hg.): *Praktische Relevanz von Namenforschung und Namenkunde. Festschrift für Albrecht Greule zum 75. Geburtstag.* Regensburg: Vulpes, S. 191–221.
- Szilágyi-Kósa, Anikó (2021): Zur Frage der Zwei- und Mehrnamigkeit – am Beispiel von deutschen Siedlungsnamen in Nordwestungarn. In: Czeglédy, Anita/Fülöp, József/Horváth, Géza (Hg.): *Streben und Dienst. 25 Jahre Germanistik an der Károli.* Budapest: L'Harmattan, S. 171–199.
- Szilágyi-Kósa, Anikó (2022): „Laienhafte“ Einschätzung von Vornamen in der ungarischen Sprachgemeinschaft. In: Ernst, Peter/Gaisbauer, Stephan/Greule, Albrecht/Hohensinner, Karl (Hg.): *Namenforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit.* Regensburg: Vulpes, S. 387–408.
- Szilágyi-Kósa, Anikó (2022): Familiennamensysteme im Vergleich: Deutsch–Ungarisch. In: Szatker, Szilvia/Szilágyi-Kósa, Anikó (Hg.): *Deutsch im interlingualen und interkulturellen Vergleich.* Hamburg: Verlag Dr. Kovač, S. 255–276.
- Szilágyi-Kósa, Anikó (2022): Namentranslation – linguistische und kulturelle Überlegungen. In: Bartoszewicz, Iwona/Szczęk, Joanna/Tworek, Artur (Hg.): *Linguistische Treffen in Wrocław. Vol. 22(II).* Dresden: Neisse, S. 303–320.
- Szilágyi-Kósa, Anikó (2022): Sakrale Kleindenkmäler und ihr Beitrag zur (historischen) Sprachenlandschaft in deutschstämmigen Orten auf dem Balaton-Oberland. In: *Zeitschrift für Mitteleuropäische Germanistik* 8/1, S. 65–91.
- Szilágyi-Kósa, Anikó (2022): Tulajdonnevek fordítása a gyakorlatban – nyelvi és kulturális megfontolások. In: *Fordítástudomány* 24/2, S. 150–166.
- [Szilágyi-Kósa] = Szatker, Szilvia/Szilágyi-Kósa, Anikó (Hg.)(2022): *Deutsch im interlingualen und interkulturellen Vergleich.* Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Szinger, Ádám (2022): Modalitäten einer literarischen Begegnung. Über die ungarische Rezeption von Thomas Bernhard. In: In: Bombitz, Attila/Leitgeb, Christoph/Vosicky, Lukas Marcel (Hg.): *Frachtbriefe. Zur Rezeption österreichischer Gegenwartsliteratur in Mitteleuropa.* Wien: New Academic Press (= *Transkulturelle Forschungen an den Österreich-Bibliotheken im Ausland* 21), S. 205–218.
- Tamássy-Lénárt, Orsolya (2022): „Ungarn hat auch mich geboren, seine Brust auch mich gesäugt [...]“ – Deutschsprachige Autoren im ungarischen Reformzeitalter und das Ende des Hungarus-Bewusstseins? In: *Schnittstelle Germanistik* 2, S. 53–77.
- Tamássy-Lénárt, Orsolya (2022): Deutschsprachige Hungari im Spannungsfeld unterschiedlicher Nationsauffassungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts. In: Kastner, Georg/Roschitz, Markus (Hg.): *Jahrbuch für Mitteleuropäische Studien 2020/2021.* Wien New Academic Press, S. 61–96.
- Tamássy-Lénárt, Orsolya (2022): Gróf Mailáth János mint fordító és kulturális közvetítő. In: Busa, Krisztina/János, Szabolcs/Tamássy-Lénárt, Orsolya (Hg.): *A fordító mint kultúra- és irodalomközvetítő.* Kolozsvár/Nagyvárad: Erdélyi Múzeum-Egyesület–Partium Kiadó, S. 145–158.
- Tamássy-Lénárt, Orsolya: Caroline Pichlers „ungarischer Salon“ – Eine Wiener Salondame und ihre Beziehungen zu Ungarn. In: Beníšková, Bianca (Hg.): *Interkulturalität in Sprache,*

- Literatur und Bildung – Interculturality in language, literature and education – Interkulturalita v jazyce, literatuře a vzdělání. Bd. 5. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2022, S. 41–64.
- [Tamássy-Lénárt] = Busa, Krisztina/János, Szabolcs/Tamássy-Lénárt, Orsolya (Hg.)(2022): A fordító mint kultúra- és irodalomközvetítő. Kolozsvár/Nagyvárad: Erdélyi Múzeum-Egyesület–Partium Kiadó, 373 S.
- Tóth, József (2022): Morphologische Gestalt und Linearisierungsprozess als Vergleichsbasis einer kontrastiven Analyse. In: Tóth, József (Hg.): Jövőformáló humán tudományok. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tóth, József (Hg.) (2022): Jövőformáló humán tudományok. Budapest: Akadémiai Kiadó.
URL: https://mersz.hu/dokumentum/m948jht__65/
- Tóth, Máté (2022): A szinesztéziás kifejezések fogalmi háttéréről [Über den konzeptuellen Hintergrund synästhetischer Ausdrücke]. In: Argumentum 18, S. 439–452.
- [Tóth] = Pintye, Erzsébet/Csatár, Péter/Grunda, Marcell/Tóth, Máté (2022): Idiomatiche Ausdrücke im Deutschen. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 132 S.
URL: <https://mersz.hu/kiadvany/975/info/>.
URL: <https://www.hongarijevandaag.nl/portal2/overigen/samenleving/5035-nederlandse-kerken-en-hongaarse-kinderen>.
- V. Szabó, László (2022): „...hinabgeschleudert in die Flut“ – Ökonomie und Naturkatastrophe in Friedrich Spielhagens *Sturmflut*. In: Auteri, Laura/Barrale, Natascia/Di Bella, Arianna/Hoffmann, Sabine (Hg.): Jahrbuch für Internationale Germanistik. Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG). Bd. 2. Bern: Peter Lang, S. 152–165.
- V. Szabó, László (2022): Az interkulturális kompetencia fejlesztése a német irodalom tanítása során – avagy mit kezdünk egy Ferjencsik-kézirattal az oktatásban. In: Somogyvári, Lajos/Tóth, József (Hg.): Humán tudományok: pedagógusképzés és tananyagfejlesztés 2. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- V. Szabó, László (2022): Kosmologie als Heterodoxie bei Rudolf Pannwitz. In: Tóth, József (Hg.): Jövőformáló humán tudományok. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Varga, Kende Lőrinc (2022): Brecht und die rumäniendeutsche Literaturszene. Veränderung und Engagement in der zweiten Tauwetterperiode Rumäniens in Anlehnung an Bertolt Brecht. In: Tóth, József (Hg.): Jövőformáló humán tudományok. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Vargyas, Anna (2022): Grammatikalisierung des Rezipientenpassiv. Budapest: ELTE BTK Germanisztikai Intézet (= Budapesti Beiträge zur Germanistik 82), 341 S.
- Vaskó, Ildikó (2022): A lexical-pragmatic approach to time from a cross-cultural perspective. In: INPRA-9 Book of Abstracts. St. Lucia, Australien: The University of Queensland, S. 86.
- Zsigmond, Anikó (2022): Die Ablösung der Literatur durch Film. Un/ersetzbare Sinnbildungen in verschiedenen Medien? In: Tóth, József (Hg.): Jövőformáló humán tudományok. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Zsigmond, Anikó (2022): Lesen und Verstehen im Kontext von Kompetenzen und Medien. In: Somogyvári, Lajos/Tóth, József (Hg.): Humán tudományok: pedagógusképzés és tananyagfejlesztés 3. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Autoren

Prof. Dr. Feld-Knapp, Ilona

Lehrstuhl für Sprachpraxis und Fremdsprachendidaktik
Germanistisches Institut
Eötvös Loránd Universität
H-1088 Budapest, Rákóczi út 5.
knapp.ilona@btk.elte.hu

Dr. Haase, Zsófia

Institut für Germanistik
Universität Debrecen
H-4002 Debrecen, Pf. 400.
haase.zsofia@arts.unideb.hu

Doz. Dr. Hammer, Erika

Germanistisches Institut
Universität Pécs
H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
hammer.erika@pte.hu

Prof. Dr. Knipf-Komlósi, Erzsébet

Germanistisches Institut
Eötvös-Loránd-Universität (ELTE)
H-1088 Budapest, Rákóczi út 5.
knipf.erzsebet@btk.elte.hu

Prof. Dr. Kocziszky, Éva

Institut für Dramentheorie
Universität für Theater und Filmkunst
H-1088 Budapest, Vas u. 2. d.
kocziszky.eva@iif.hu

Prof. Dr. Orosz, Magdolna

Germanistisches Institut
Eötvös-Loránd-Universität (ELTE)
H-1088 Budapest, Rákóczi út 5.
orosz.magdolna@btk.elte.hu

Dr. Perge, Gabriella

Lehrstuhl für Sprachpraxis und Fremdsprachendidaktik
Germanistisches Institut
Eötvös-Loránd-Universität (ELTE)
H-1088 Budapest, Rákóczi út 5.
perge.gabriella@btk.elte.hu

Roland, Benedikt

Germanistisches Institut
Universität Pécs
H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
roland.benedikt@pte.hu

Dr. Sárvári, Tünde

Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur
Institut für Nationalitätenkulturen
Pädagogische Fakultät „Gyula Juhász“
Universität Szeged
H-6725 Szeged, Hattyas u. 10.
sarvari.erezsebet.tunde@szte.hu

Dr. Scheibl, György

Institut für Germanistik
Universität Szeged
H-6722 Szeged, Egyetem u. 2
scheibl@lit.u-szeged.hu