

ERUDITIO – EDUCATIO

A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata
Research Journal of the Faculty of Education of J. Selye University
Vedecký časopis Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne

2020/3

(15. évfolyam / Volume 15.)

Alapító főszerkesztő / Founder Editor in Chief

Erdélyi Margit

Főszerkesztő / Editor in Chief

H. Nagy Péter

Szerkesztőbizottság / Academic Editorial Board

Doc. PhD. Soňa Gabzdilová, CSc. (Pavol Jozef Šafárik University in Košice Faculty of Arts)
Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD. as Head of the Board (J. Selye University Faculty of Education)
Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD. (J. Selye University, Rector)
Dr. Kalmár Melinda (University of Szeged Department of Contemporary History)
Prof. Dr. Kéri Katalin, DSc. (University of Pécs Faculty of Humanities)
Doc. PaedDr. Viliam Kratochvíl, PhD. (Comenius University Bratislava Faculty of Arts)
Dr. habil. PhD. Liszka József, PhD. (J. Selye University Faculty of Education)
Prof. Anna Mazurkiewich, PhD. (University of Gdansk Faculty of History)
Dr. habil. Miklós Péter, PhD. (University of Szeged Juhász Gyula Faculty of Education Department of Applied Social Sciences)
Prof. Tatsuya Nakazawa, PhD. (Tokaj University Faculty of Human Sciences, Tokyo)
Prof. PaedDr. Martin Pekár, PhD. (Pavol Jozef Šafárik University in Košice Faculty of Arts)
Dr. habil. Szarka László, CSc. (J. Selye University Faculty of Education)
Prof. Dr. Tóth Péter, PhD. (J. Selye University Faculty of Education)
Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD. as Executive Editor (J. Selye University Faculty of Education)

Olvasószerkesztő / Language Editor

Mgr. Braxatorisová Anita, PhD.
PaedDr. Péter Zolczer

English abstracts reviewed by

PaedDr. Péter Zolczer

Fordítás / Translation

Dr. habil. Vajda Barnabás PhD.

Tudományos folyóiratunk megtalálható a Central and Eastern European Online Library (CEEOL) nemzetközi adatbázisban.

Our scientific journal is registered in and databased by the Central and Eastern European Online Library (CEEOL).

Náš vedecký časopis je databázovaný v medzinárodnej databáze Central and Eastern European Online Library (CEEOL).



Realizované s finančnou podporou Fondu na podporu program kultúry národnostných menšín 2020 Kultminor

Tartalom / Content

TANULMÁNYOK / STUDIES

Andrea Bambek – Csaba Földes – Laura Kuhlig:

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Zeiten von Corona und darüber hinaus – Herausforderungen und Chancen im Hinblick auf die Homeschooling-Problematik. Vorüberlegungen zu einem empirischen Forschungs- und Entwicklungsprojekt 5

Mária Jaskóné Gácsi:

Perspectives on digital education – or should we rethink teaching? 18

Zsófia Ludányi:

Language consulting: a brief European overview 25

Erzsébet Szabó – Eva Stranovská – Oľga Wrede:

Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht mit Hilfe der pragmalinguistischen Typologie 48

Barbora Molokáčová:

Die Ansichten Genersichs über die Verfassung der protestantischen Schulen Ungarns im 18. Jahrhundert 60

Aleksandra Wróbel:

Sprachpuristische Bestrebungen im 19. Jahrhundert in Bezug auf die Jahnsche Turnsprache 74

Dorottya Szepessyné Judik:

„Das Staatlich Geförderte Institut für Taubstumme“ in Körnöcbánya 83

Lajos Mitnyán:

„Die Dinge singen höre ich gern.“ Eine Untersuchung zum Aspekt der „Ursprünglichkeit“ in Martin Heideggers Dichtungs-Theorie 95

Eszter Propsz:

Kompetenzförderung mit der ungarndeutschen Literatur 107

SZERZŐINK / AUTHORS 118

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Zeiten von Corona und darüber hinaus – Herausforderungen und Chancen im Hinblick auf die Homeschooling-Problematik. Vorüberle- gungen zu einem empirischen Forschungs- und Entwicklungsprojekt

Andrea Bambek – Csaba Földes – Laura Kuhlig

*„Never let a good crisis go to waste.“
(Winston Churchill)*

Migration-related multilingualism in times of Corona and beyond – challenges and opportunities with regard to the homeschooling problem. Preliminary considerations for an empirical research and development project

Abstract

This paper exemplifies some preliminary considerations of a current conceptualised project that focuses on a research and a development component in the fields of German applied linguistics and didactics of German as a second language by exploring the effects of the corona pandemic situation on learning and teaching under migration-induced multilingualism. The project concept, its content design and objectives are presented and placed in the general context of migration-related multilingualism in the German education system. The proposed project also intends to support research output beyond the pandemic and provide sustainable teaching and learning materials.

Keywords: multilingualism; migration and educational opportunities; German as a second language; home schooling; material development for language-sensitive teaching

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit; Migration und Bildungschancen; Deutsch als Zweitsprache; Homeschooling; Materialentwicklung für sprachsensiblen Unterricht

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Applied Linguistics – Sociolinguistics

DOI: 10.36007/eruedu.2020.3.005-017

1 Einleitung, Problemstellung und Zielsetzung

Die aktuelle Corona-Pandemie bereitet nicht nur für das Gesundheitswesen, sondern natürlich auch für die Politik, die Wirtschaft, für Bildung und Ausbildung sowie für sämtliche Bereiche des gesellschaftlichen Lebens eine besondere, in dieser Form in der jüngsten Geschichte noch nicht dagewesene Herausforderung. Alltagserfahrungen zeigen: Die Einstellung des Präsenzbetriebs an Schulen und der darauffolgende Unterricht im „Homeschooling“ (auch Heimunterricht) bedeutet für Lehrkräfte, Schüler(innen) sowie Eltern zunehmend Probleme und Überforderung. Schulunterricht unter Pandemiebedingungen belastet selbst Akademikerhaushalte und andere bildungsaffine Bevölkerungsschichten. Für Schüler(innen) mit Migrationshintergrund potenziert sich das Problem aus mehreren Gründen: Bedingt durch ihre Migrationsgeschichte liegen bei ihnen zum Teil andere Lern- und Digitalkulturen vor, und sie sind oft auf Förderunterricht und auf einen sprachsensiblen Fachunterricht, der sie gleichermaßen sprachlich und fachlich fördert, angewiesen. Ebenso können Eltern mit Migrationshintergrund wegen nicht hinreichender deutscher Sprachkompetenz häufig ihre Kinder ohne professionelle Hilfe nicht unterstützen. Gleichwohl sind Lehrkräfte für den qualifizierten Umgang für einen differenzierten und fördernden Unterricht unter Bedingungen sprachlicher und kultureller Heterogenität (auch in Nicht-Corona-Zeiten) vielerorts nur ungenügend qualifiziert.

Vor diesem Hintergrund wird im Beitrag ein aktuell konzipiertes Projekt der Verfasserinnen und des Verfassers im Hinblick auf seine Anlage, Zielstruktur und inhaltliche Matrix vorgestellt und in den allgemeinen Kontext der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem gesetzt. Ein zentrales Ziel des Projekts ist es, durch empirische Forschung die gegenwärtigen Problembereiche und Herausforderungen der pandemiebedingten Schulsituation für Lehrer(innen) und Schüler(innen) zu eruieren. Ein weiteres Ziel besteht darin, durch Entwicklung von gezielten Lehr- und Lernformaten sowie von Lernmaterialien einer Zunahme von Bildungsdefizit bei Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund entgegenzuwirken. Der Begriff „Homeschooling“ wird in der Corona-Pandemie meist unreflektiert verwendet, obwohl „Homeschooling“ als Terminus und die damit bezeichneten Bereiche seit längerem Objekte wissenschaftlicher Forschungen und entsprechender Diskurse sind. Deshalb wird zunächst der Kontexthintergrund „Homeschooling“ als Komplexphänomen beleuchtet. Wie bereits oben angedeutet, trifft sprachliche und kulturelle Heterogenität Lehrer(innen) in Deutschland oft unvorbereitet, da die Lehrerbildung – immer noch überwiegend – auf monolingual deutsche Klassen ausgerichtet ist und die faktisch vorhandene Mehrsprachigkeit in deutschen Schulen nicht genügend berücksichtigt. Zur Skizzierung der Rahmenparameter werden in Abschnitt 3 Aspekte der Lehrerbildung im Hinblick auf Deutsch als Zweitsprache (DaZ)¹ sowohl im deutschlandweiten Kontext als auch bezogen auf die Universität

¹ Deutsch als Zweitsprache als Spracherwerbsprozess wird – idealtypisch – definiert als (überwiegend) ungesteuerter Spracherwerb, der meist ab dem dritten Lebensjahr, nach dem Erstspracherwerb im Zielland (Deutschland) erfolgt und wird von Deutsch als Fremdsprache, als gesteuertem Sprachlernen, das im Ausland stattfindet, abgegrenzt. Im schulischen Kontext ist überwiegend von DaZ die Rede, obwohl Schüler(innen) in Bildungseinrichtungen in gezielten Förderprogrammen

Erfurt (die Wirkungsstätte der Verfasserinnen und des Verfassers) beleuchtet. Abschließend erfolgt eine Erörterung des Projektkonzepts und des Methodendesigns unter Einbeziehung angestrebter Synergieeffekte mit den aktuell laufenden Forschungsprojekten und Forschungskooperationen an der Universität Erfurt.

2 Kontexthintergrund Homeschooling

In Deutschland nimmt die pandemiebedingte Verlagerung des Unterrichtsgeschehens aus der Schule in die häusliche Umgebung eine Sonderstellung zum klassischen Homeschooling² ein. Um eine genaue Abgrenzung herausarbeiten zu können, soll zunächst das traditionelle Konzept des Heimunterrichts beleuchtet werden. Dazu wird neben der amerikanischen Idee dieses Bildungsweges und der Begriffsdiskussion auch die Homeschool-Situation in Deutschland eruiert.

Im Gegensatz zur Notwendigkeit des häuslichen Unterrichts im besiedelten Nordamerika Anfang des 17. Jahrhunderts infolge eines noch nicht vorhandenen Schulsystems, setzte sich die Homeschool-Bewegung³, die in den 1960er ihren Anfang fand, für eine gezielte Alternative zum institutionalisierten Unterricht an Schulen ein (Gaither 2017, 6ff. und 93). Durch die Legalisierung von Homeschooling in den 80er und frühen 90er Jahren des 20. Jahrhunderts in allen Bundesstaaten der USA (siehe Gaither 2017, 207) entstanden verschiedene Bezeichnungen für das Lehren und Lernen im häuslichen Umfeld.

Inhaltlich stellt Brabant (2008, 297) fest: „Home schooling can be defined as the education of school-aged children under their parents' supervision, in and around the home, and in place of full-time school attendance“. Diese Merkmale sind nach Brabant (2008, 297) die einzigen klaren Parameter zur Bestimmung dieser Bildungsform, die ansonsten in Bezug auf Lehr- und Lerneinstellungen, Lernorte und soziale Interaktionen sehr unterschiedlich ausgeübt wird. Homeschooling oder Home-Based Education umfasst eine funktionsfähige alternative Form der Schulbildung, bei der Eltern/Erziehungsberechtigte die Hauptverantwortung für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu Hause übernehmen, anstatt diese öffentlichen oder privaten Schuleinrichtungen zu überlassen (Martin-Chang-Levesque 2017, 121). Während sich der Terminus „Schooling“ an der klassischen Bildungsform Schule anlehnt, umfasst „Education“ eine weitaus größere Palette an Motiven sowie Lehr- und Lernformen. Auch wenn es zahlreiche deutsche Begrifflichkeiten für das komplexe Konzept gibt, wie beispielsweise Spiegler (2008, 12) auflistet: „Hausunterricht, Heimschule, Heimunterricht, Familienschule, Bildung zu Hause, häuslicher Unterricht und Schule zu Hause“, wird auch im deutschsprachigen Raum in der Regel auf die englischen Termini zurückgegriffen. „Homeschoo-

degen

durchaus gesteuert (im Sinne von Deutsch als Fremdsprache) Deutsch lernen. Eine trennscharfe Unterscheidung zwischen Deutsch als Zweit- und Fremdsprache ist oft nicht möglich. Zur Diskussion um weitere Definitionsaspekte vgl. Ahrenholz (2017). DaZ in der Lehrerbildung meint, dass angehende Lehrer(innen), und zwar aller Fächer, Ausbildungselemente u.a. in den Bereichen Zweitspracherwerb, Didaktik und Methodik des Zweitsprachunterrichts, interkulturelle Aspekte u.v.m. absolvieren. Vgl. hierzu Abschnitt 3.

² Auch in der Form „home schooling“ oder „home-schooling“ bekannt.

³ Für eine detaillierte historische Zusammenfassung des Homeschoolings in den Vereinigten Staaten siehe Gaither (2017).

ling“ und „Home Education“ werden mitunter synonym gebraucht, wobei sich im wissenschaftlichen Diskurs, wie Spiegler (2018, 11f.) nachweist, die Bezeichnung „Home Education“ durchgesetzt hat. Unter „Home Education“ versteht man „den Bildungsansatz, bei dem Kinder in ihrem eigenen häuslichen Umfeld lernen, anstatt eine Schule zu besuchen. Gestaltet, organisiert oder begleitet wird dieser Lernprozess meist durch die Eltern“ (Spiegler 2008, 11).⁴ Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive arbeitet Ladenthin (2018, 519ff.) vier Typen heraus: (a) lebensweltliches Homeschooling,⁵ (b) ständisches Homeschooling,⁶ (c) modernes Homeschooling und (d) additives Homeschooling. Mit Blick auf das Anliegen des vorliegenden Aufsatzes sollen nun die Typen (c) und (d) näher interpretiert werden. Das moderne Homeschooling ist als aktive Gegenbewegung zur entstandenen Schulpflicht anzusehen, dessen Entstehung auf dem „Prinzipienkonflik[t] zwischen dem staatlichen Auftrag der Existenzsicherung und dem Recht auf individuelle Freiheit“ (Ladenthin 2018, 520) zurückzuführen ist. Diese individuelle Freiheit soll sich in der elterlichen Bestimmung des Bildungsweges ihrer Kinder widerspiegeln. Im Gegensatz dazu wird beim additiven Homeschooling der Schulbesuch durch zusätzliche Angebote und Hilfen der Eltern oder eines Nachhilfelehrers erweitert und ergänzt. Hierzu gehören neben der Hausaufgabenkontrolle und der Erarbeitung des Lernstoffes auch „die ausschließlich von Eltern initiierten, kontrollierten und finanzierten Bildungsprozesse in Sportvereinen und Musikschulen“ (Ladenthin 2018, 521).

Die deutsche Homeschool-Bewegung, deren Anfänge in der Mitte des 20. Jahrhunderts zu verorten sind (Spiegler 2012, 56), wird vor allem durch die gesetzlichen Gegebenheiten⁷ in Deutschland vor enorme Hindernisse gestellt. Die Pflicht zum Schulbesuch besteht in allen Bundesländern (Blok-Karsten 2011, 146). Nichtsdestotrotz werden nach Blok-Karsten (2011, 146) schätzungsweise 500 Kinder im häuslichen Umfeld unterrichtet, da sich deren Eltern den gesetzlichen Regelungen widersetzen. Da für Homeschooling in Deutschland keine Regularien bestehen, „liegen nur wenige systematische Studien vor [...], es fehlt an einer umfassenden Rezeption der nichtdeutschen Literatur [...]; es fehlt an quantitativen und qualitativen Untersuchungen über die Bildungschancen und Bildungswege von Homeschool-Kindern“, beklagt Ladenthin (2018, 523). Spiegler (2008) beleuchtet als Erster die elterlichen Gründe für Home Education sowie die familiären Lebenssituationen und untersucht die methodische Gestaltung des Homeschoolings in Deutschland. Reliable Daten über Ergebnisse und Bildungserfolge von Homeschool-Kindern liegen in Deutschland aufgrund fehlender Erhebungen nicht vor. Spiegler (2012, 59) verweist allerdings auf punktuelle Fallbeispiele,⁸ in denen

4 Der häusliche Unterricht zeichnet sich zudem dadurch aus, dass er „bildungsorientier[t], systematisch[h] und qualitativ beurteilba[r]“ (Ladenthin 2018, 519) ist.

5 Die Weitergabe von Kulturtechniken, Alltagsritualen und von lebensweltlichem Handeln an die nächste Generation, siehe Ladenthin (2018, 519f.).

6 Abhängig von der jeweiligen gesellschaftlichen Stellung der Eltern wurden verschiedene „ständische“ Motive im Homeschooling identifiziert, siehe Ladenthin (2018, 520).

7 Ausführliche Informationen zur juristischen Debatte in Deutschland und illustrative Einzelfallbeispiele findet man bei Reimer (2012) und Spiegler (2008).

8 Mehr Informationen zu den vorhandenen Ergebnissen der Einzelfallbeispiele siehe Spiegler (2008, 127ff.).

Homeschooler positiv in Leistungstests abschnitten oder sich erfolgreich in das deutsche Schulsystem integrierten.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Homeschooling bzw. Home Education im klassischen Sinn eine bewusste Entscheidung gegen das öffentliche Schulsystem und für eine aktive Ausgestaltung der schulischen Bildung der eigenen Kinder durch die Eltern im häuslichen Umfeld ist. Für die coronabedingte temporäre Aussetzung des Präsenzbetriebs an deutschen Schulen kann die obige Definition nicht angewandt werden, vielmehr lässt sich die Situation des eingeschränkten Schulbetriebs als eine Erweiterung des additiven Homeschoolings von Ladenthin (2018) begreifen. Das Verständnis von Homeschooling in unserem Projektkonzept ist vor dem Hintergrund der aktuellen Situation ein von Lehrer(inne)n organisierter und durch Eltern begleiteter Unterricht zu Hause. Dabei übernehmen die Lehrpersonen weiterhin die konzeptuelle Gestaltung des Unterrichts, in dem sie den Schüler(inne)n Übungen und Aufgaben zur Verfügung stellen und damit den Arbeitsumfang für das jeweilige Schulfach klar vorgeben. Die Verantwortung der Eltern besteht darin, wie beim additiven Homeschooling, das Monitoring der Aufgabenerledigung zu übernehmen sowie adäquate Förderungsoptionen anzubieten.

3 Kontexthintergrund DaZ und sprachliche Bildung in der Lehrerbildung

Angehende und praktizierende Lehrer(innen) stehen in Deutschland – nicht erst seit den großen Migrationsbewegungen im Jahre 2015 – zunehmend vor mehrsprachigen und kulturell heterogenen Klassen. Von Seiten der einschlägigen DaZ-Forschung werden deshalb schon seit längerem Ausbildungsinhalte in DaZ für die Lehrerbildung gefordert (vgl. hierzu exemplarisch Steinmüller 1984, Rösch 2009 und Baumann 2017). Insgesamt stellt sich die Lage in Deutschland hinsichtlich der Ausbildung von Lehrkräften in den Bereichen DaZ und sprachliche Bildung⁹ als sehr heterogen dar: Die Spannweite reicht von einigen wenigen Bundesländern, in denen solche Ausbildungselemente im Lehrerbildungsgesetz verankert sind (wie z.B. Nordrhein-Westfalen¹⁰ und Berlin¹¹) bis zu Bundesländern, die solche Inhalte erst momentan zu etablieren versuchen.¹² Bei der Entwicklung und Implementierung von sog. DaZ- oder Sprachbildungsmodulen stellen sich mehrere Fragen, die in verschiedenen Forschungsansätzen aktuell erforscht werden. Zu ihnen gehören beispielsweise: Ist ein eigenständiges Modul im Rahmen der Lehrerbildung oder eben eine querschnittliche Verankerung der Inhalte im gesamten Studium zielführender? Welche Inhalte sollen dann die Module haben?

9 Die Bezeichnung „sprachliche Bildung“ zielt darauf ab, dass nicht nur DaZ-Lernende Sprachförderung benötigen, sondern alle Schüler(innen), die sprachliche Schwierigkeiten im Unterricht haben.

10 In Nordrhein-Westfalen ist seit 2009 im Lehrerbildungsgesetz (Lehrerbildungsgesetz vom 12. Mai 2009 Nordrhein-Westfalen, LAB) festgelegt, dass Lehramtsstudierende ein Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ absolvieren müssen.

11 Der Studienanteil „Sprachförderung mit Deutsch als Zweitsprache“ seit 2014 Teil des Berliner Lehrkräftebildungsgesetzes (§ 1 Abs. 2 LBiG; zur Entwicklung der Berliner DaZ- und Sprachbildungsmodule vgl. Börsel-Lütke 2017).

12 Eine diesbezügliche Zusammenschau findet sich bei z.B. Becker-Mrotzek-Rosenberg-Schroeder-Witte (2017).

Wie lässt sich die DaZ-Kompetenz von Lehramtsstudierenden modellieren und messen? Auch das Thema „DaZ und Sprachbildung in allen Fächern“ und die Entwicklung von sprachsensiblen Unterrichtsmaterialien für alle Fächer haben zurzeit Hochkonjunktur, vgl. etwa Benholz–Frank–Gürsoy (2015). Das bis dato einzige Kompetenzmodell, das fachunterrichtsrelevante DaZ-Kompetenzen für angehende Lehrkräfte berücksichtigt, stammt von Carlson–Ehmke–Fischer–Hammer–Köker–Ohm–Rosenbock–Agyei (2018). Die Unterschiede hinsichtlich DaZ und Sprachbildung in der Lehrerbildung in den einzelnen deutschen Bundesländern gründen sich nicht zuletzt auf unterschiedliche bildungspolitische und institutionelle Rahmenbedingungen. So hängt beispielsweise die Frage, ob Ausbildungsinhalte aus dem Bereich DaZ für alle Lehramtsstudierende aller Fächer verpflichtend sind, vom Lehrerbildungsgesetz des jeweiligen Bundeslandes ab. Außerdem gibt es zahlreiche (oft vage formulierte) Empfehlungen und Richtlinien bezüglich Sprachförderung und sprachlicher Heterogenität in den jeweiligen Rahmenvereinbarungen zwischen den zuständigen Kultusministerien und Universitäten. Hinzu kommt noch, dass jede Universität ihre „eigene Lehrerbildung“ und damit auch unterschiedliche Implementierungsmöglichkeiten von DaZ-Inhalten ins Lehramtsstudium hat. So erfolgt beispielsweise die universitäre Lehrerbildung im Bundesland Thüringen an den Universitäten Jena und Erfurt in zwei unterschiedlichen Systemen. In Jena ist die Ausbildung einphasig, die Lehramtskandidat(inn)en legen folglich Staatsexamina ab, in Erfurt hingegen studieren sie Lehramt im Bachelor-Master-System. An der Universität Erfurt sind Ausbildungsinhalte in DaZ noch keine obligatorischen Anteile der Lehrerbildung. Außerdem kommt erschwerend hinzu, dass Thüringen das einzige deutsche Bundesland ohne herkunftssprachlichen Unterricht ist. Um in dieser Situation Ausbildungsinhalte zu DaZ und Sprachbildung an der Universität Erfurt auf der Ebene der Forschung und der Lehrerbildung nachhaltig zu verankern, sind die Verfasserinnen und der Verfasser in ihrem bereits laufenden Projekt „Sprachliche Bildung in mehrsprachigen Kontexten“ forschend tätig (hierzu ausführlicher unter 4.3).

4 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit unter Bedingungen der Corona-Pandemie und darüber hinaus – Skizze eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts

4.1. Projekthintergrund, Anliegen und Fragestellungen

Viele internationale Bildungsstudien – wie z.B. PISA – belegen, dass in Deutschland Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in vielen Bereichen schlechter abschneiden als ihre Mitschüler(innen) ohne Migrationshintergrund. Aus dem Bericht des Jahres 2018 ist beispielsweise ersichtlich, dass Schüler(innen) mit Migrationshintergrund in der Lesekompetenz 63 Punkte hinter Kindern ohne Migrationshintergrund liegen.¹³ Diese grundsätzlich bereits seit Längerem bundesweit bestehenden Unterschiede zuungunsten von Migrantenkindern werden durch

¹³ Zu den Ergebnissen der PISA-Studie hinsichtlich Deutschland vgl. https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA2018_CN_DEU_German.pdf. Abgerufen am 08.07.2020.

die Corona-Krise vielerorts, so auch in Thüringen, offenbar verschärft, weil derzeit etwa wegen Homeschooling zusätzliche Förderangebote nicht realisiert werden können und der tägliche Kontakt zu deutschsprachigen Lehrkräften und Mitschüler(inne)n fehlen. Wie die Pandemiesituation sich auf das Lehren und Lernen in mehrsprachigen und kulturell heterogenen Klassen genau auswirkt, ist noch nicht erforscht: Die Problematik nimmt in der aktuellen Debatte nur eine marginale Rolle ein, obwohl sie den gesellschaftlich und bildungspolitisch sehr wichtigen Bereich der Bildungsgerechtigkeit betrifft. So thematisieren z.B. die zur pandemiebedingten Situation bereits durchgeführten Studien¹⁴ die Lage von Schüler(innen) mit Migrationshintergrund überhaupt nicht. Die Mannheimer Corona-Studie fokussiert z.B. auf verschiedene gesellschaftlich relevante Themen wie etwa: berufliche Situation (Homeoffice, Jobverlust), finanzielle Engpässe, Zufriedenheit mit dem Krisenmanagement einzelner Politiker, soziale Kontakte, persönliche Betroffenheit mit dem Virus, Ängste und mehr.¹⁵ Zwar wird auch „die Betreuungssituation von Kindern und Jugendlichen unter 16 Jahren vor und während der Corona-Krise“ als ein Themenschwerpunkt behandelt, aber wie der Titel schon signalisiert, geht es hierbei eher um die Frage, ob Eltern oder eine fremde Person die Kinder beaufsichtigen und ob es z.B. ein ausgeglichenes Betreuungsverhältnis zwischen Vätern und Müttern gibt.¹⁶ Zwei weitere Studien, jeweils an der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg¹⁷ und der Universität Koblenz-Landau¹⁸ durchgeführt, konzentrieren sich auf die elterliche Sicht auf die häusliche Unterrichtsperiode. Die Magdeburger Erziehungswissenschaftlerin Raphaela Porsch untersucht in ihrer bundesweiten Onlinebefragung unter Eltern von Grundschulkindern neben den Folgen und Belastungen von Homeschooling auch die Aufgabenverteilung in den einzelnen Unterrichtsfächern sowie die Kommunikationswege zwischen Eltern und Lehrpersonen sowie zusätzliche Unterstützungsangebote der Lehrkräfte.¹⁹ Die Studie „HOMESchooling 2020“, geleitet von der Erziehungswissenschaftlerin Anja Wildemann und dem Psychologen Ingmar Hosenfeld an der Universität Koblenz-Landau, deckt neben dem Primar- auch den Sekundarstufenbereich ab. Die Erhebung erfasst die Themenkomplexe „Organisation zu Hause, Organisation von der Schule, Aufgaben, Unterstützung, Rückmeldung/Feedback, Motivation und Belastung/Akzeptanz“ (Wildemann–Hosenfeld 2020, 4). Die demographischen Daten legen dar, dass größtenteils Eltern mit einem mittleren oder höheren Bildungsabschluss an der Befragung teilgenommen haben. Lediglich knapp 3% der Befragten geben einen Hauptschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss an,

14 Vgl. etwa die Studie der Universität Mannheim unter <https://www.uni-mannheim.de/gip/corona-studie/> oder die Studie der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit der Wochenzeitung DIE ZEIT unter <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/>. Abgerufen am 08.07.2020.

15 Vgl. <https://www.uni-mannheim.de/gip/corona-studie/#c187010>. Abgerufen am 09.07.2020.

16 Vgl. https://www.uni-mannheim.de/media/Einrichtungen/gip/Corona_Studie/2020-04-05_Schwerpunktbericht_Erwerbstaetigkeit_und_Kinderbetreuung.pdf. Abgerufen am 09.07.2020.

17 Vgl. <https://www.volksstimme.de/lokal/magdeburg/homeschooling-magdeburger-professorin-befragt-eltern>. Abgerufen am 08.07.2020.

18 Vgl. https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/grupaed/medienordner-grundschulpaedagogik/Wildemann/bericht_homeschooling. Abgerufen am 07.07.2020.

19 Siehe <https://www.volksstimme.de/lokal/magdeburg/homeschooling-magdeburger-professorin-befragt-eltern>. Abgerufen am 07.08.2020.

nur 0,2% der Umfrageteilnehmenden besitzen keinen Bildungsabschluss. Somit sind bildungsschwache Familien in der Studie unterrepräsentiert, sodass die Situation und Probleme dieser Gruppe keine Berücksichtigung finden.

Wie aus der obigen Darstellung hervorgeht, sind migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und damit verbundene Herausforderungen kein explizites Anliegen der Studien. Unser Projekt soll hingegen – mit Schwerpunkt auf unterrichtliche Aspekte zwischen Schüler(inne)n und Lehrer(inne)n in mehrsprachigen Klassen – sowohl eine Forschungs- als auch eine Entwicklungskomponente auf dem Feld der germanistischen angewandten Linguistik sowie der DaZ-Didaktik umfassen und verfolgt folgende Ziele:

(1) Eine evidenzbasierte Erforschung von Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Lernen und Lehren unter migrationsbedingter Mehrsprachigkeit: Im **ersten Projektabschnitt** werden konkrete Herausforderungen, Bedarfe und Bedürfnisse seitens von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n im Zusammenhang mit Homeschooling (und eines eventuell darauffolgenden „reduzierten Schulbetriebs“) empirisch erhoben.

(2) Auf (1) basierend zielt **der zweite Projektabschnitt** auf eine Ausarbeitung und Bereitstellung von Unterstützungstools für Lehrer(innen) und Schüler(innen) ab. Zu ihnen gehören:

a) Erstellung von (überwiegend) digitalen Formaten (wie z.B. Blended-Learning) zur fachlichen Weiterbildung und zum Coaching von Lehrer(inne)n zum qualifizierten Umgang mit sprachlicher Heterogenität in Zeiten von Corona und darüber hinaus.

b) Entwicklung von Lehr- Lernmaterialien zum sprachsensiblen Unterricht, Erstellung einer Datenbank, Einspeisung der Materialien, die im Internet kostenfrei und langfristig digital zur Verfügung stehen werden.

(3) Als **dritter Projektabschnitt** werden die von uns entwickelten Lehrformate und Materialien durch empirische Evaluationen (z.B. Befragungen) auf ihre Wirksamkeit und Passgenauigkeit geprüft. Auch wenn dieser Schritt hier als dritte (und forschungslogisch letzte) Phase bezeichnet wird, wird er als ein permanenter zirkulärer Prozess im Sinne der Qualitätssicherung verstanden. Hierdurch soll auch gewährleistet werden, dass bestimmte Formate möglichst schnell eingesetzt werden können.

4.2. Forschungsdesign und Methoden

Zur konkreten Bedarfsermittlung für den Unterricht in heterogenen Klassen und zur Evaluation der entwickelten Lehr- und Lernformate wird methodisch der Ansatz der Methodentriangulation gewählt.²⁰ Im Projekt kommen qualitative und quantitative Befragungen zum Einsatz. Unser Vorhaben vertritt die Position, dass qualitative und quantitative Instrumente zu Paradigmen gehören, die sich nicht gegenseitig ausschließen. Vielmehr werden sie als Forschungswerkzeuge gegenstandsangemessen in verschiedenen Phasen des Forschungsprojekts eingesetzt. Im ersten explorativen Abschnitt werden Schüler(innen) mit Migrationshintergrund sowie

²⁰ Über deren Forschungsaspekte, ihre Diskussion und Einsatzmöglichkeiten siehe z.B. Aguado (2015).

Lehrer(innen) verschiedener Schultypen und verschiedener Unterrichtsfächer zu ihren Erfahrungen in der zurückliegenden coronabedingten Homeschooling-Zeit und der darauffolgenden „kontaktreduzierten“ Unterrichtsphase befragt. Die Befragungen erfolgen in unterschiedlichen Schultypen in Erfurt und Umgebung. In diesem Forschungsabschnitt finden Leitfadeninterviews statt (vgl. z.B. Flick 2016, Lamnek-Krell 2016). Die im Leitfaden enthaltenen Themen dienen einer (geringfügigen) Strukturierung des Gesprächs, im Unterschied etwa zum völlig offenen Konzept eines narrativen Interviews, in denen lediglich ein Erzählanreiz gegeben wird. Der Leitfaden enthält grob thematisch folgende zentrale Punkte: (a) Allgemeine Situation während des Homeschooling und der darauffolgenden Zeit, (b) Kommunikation und Erreichbarkeit, (c) Ausstattung mit digitalen (oder analogen) Lehr- und Lernmaterialien und Endgeräten, (d) Ausstattung mit speziell für DaZ und für den sprachsensiblen Unterricht notwendigen Materialien, (e) fachliches und didaktisches Know-how der Lehrkräfte hinsichtlich DaZ und sprachsensiblen Unterrichts und schließlich (f) Probleme, Desiderate und Wünsche bezüglich der Unterstützungsmaßnahmen. Es ist davon auszugehen, dass Lehrer(innen) über ein gutes Artikulationsvermögen verfügen und mit Interviewsituationen vertraut sind. Bei Schüler(inne)n, die Deutsch nicht als Erstsprache sprechen, ist das eher nicht vorauszusetzen. In solchen Fällen ist im qualitativen Forschungsparadigma entweder eine langwierige Interviewerschulung von Drittpersonen – Studierenden, Doktorand(innen) – notwendig oder erfahrene Forscher(innen) selbst führen die Gespräche. Deshalb werden die Interviews im Vorhaben von den Verfasser(inne)n, die bereits Forschungserfahrungen mit qualitativen Interviews im mehrsprachigen Kontext haben, persönlich durchgeführt. Die Interviews sind als Einzelgespräche unter Beachtung der jeweils geltenden Abstands- und Hygieneregeln sowie der datenschutzrechtlichen Bestimmungen vorgesehen. Sie werden auf einen digitalen Datenträger aufgezeichnet und anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet. Hierzu bietet sich der inhaltlich-reduktive Ansatz an (im Sinne von Lamnek-Krell 2016). Im Anschluss an die qualitative Befragung, die mit relativ geringen Fallzahlen stattfindet, folgt eine standardisierte oder halbstandardisierte Online-Befragung (zur Methodik vgl. Atteslander 2010) unter Lehrer(inne)n, die aufgrund der Ergebnisse der ersten Interviews spezifischer und handlungsorientierter (hinsichtlich Unterstützungs- und Materialentwicklungsbedarf) gestaltet wird. Bei Schüler(innen) bleibt bei eventuell vertiefenden Befragungen der qualitative Untersuchungsansatz erhalten, da standardisierte Befragungen in dieser Zielgruppe an sprachlichen Hürden scheitern können und ohne zusätzliche Unterstützung erfahrungsgemäß zu Missverständnissen führen. Auf der Grundlage der empirischen Befunde werden im zweiten Schritt Lehrformate und Materialien entwickelt, die Lehrkräfte und Schüler(innen) in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen in der Pandemiesituation, aber perspektivisch auch darüber hinaus, unterstützen. Hierbei handelt es sich um Beratungs- und Fortbildungsformate und didaktisches Material für Lehrende in den Bereichen DaZ, Sprachförderung und sprachsensibler Unterricht (vgl. hierzu generell Michalak-Lemke-Goeke 2015). Auf dem Gebiet sprachsensibler Unterricht und sprachensible Unterrichtsmaterialien hat sich in den letzten Jahren einiges getan (vgl. z.B. Leisen 2016, Oleschko 2014 und auch online verfügbare

didaktische Einheiten wie etwa beim Mercator Institut²¹). Die in diesen Projekten erzielten Ergebnisse bieten bestimmt eine gute allgemeine Basis; unser Projekt möchte jedoch spezifisch auf der Grundlage der empirisch ermittelten Bedarfe vor Ort und ausgehend von der aktuellen Situation in Thüringen Materialien erarbeiten. Ein weiteres besonderes Merkmal des Projekts besteht darin, dass unsere entwickelten Formate kontinuierlich, je nach Situation qualitativ oder quantitativ evaluiert werden.

4.3. Universitärer Bearbeitungskontext des Projekts, Synergieeffekte und gesellschaftliche Relevanz

Das Forschungsvorhaben ist an der Universität Erfurt angesiedelt, die eine primär geistes- und sozialwissenschaftlich ausgerichtete forschungsstarke Universität ist. Ihr Profil spiegelt sich u.a. im Querschnitts- und Forschungsfeld „Bildung. Schule. Verhalten“. Die Lehrerbildung hat sich in den letzten Jahrzehnten zu einem der profilgebenden Bereiche entwickelt; die Studierendenzahlen steigen in den Lehramtsstudiengängen kontinuierlich. Organisiert und geleitet wird die Lehrerbildung seit 2006 durch eine spezielle interfakultäre Einrichtung, die „Erfurt School of Education (ESE), Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung“. Die Universität Erfurt beteiligt sich in der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) drittmittelfinanzierten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“: Unter den Leitbegriffen „Identität, Immersion und Inklusion“ widmen sich im Gesamtvorhaben „QUALITEACH“ mehrere Teilprojekte der innovativen Weiterentwicklung der Erfurter Lehrerbildung. Eines dieser Teilprojekte ist das von den Verfasserinnen und dem Verfasser dieses Aufsatzes bearbeitete Projekt „Sprachliche Bildung in mehrsprachigen Kontexten“. Innerhalb des Gesamtvorhabens ist es strukturell ein Teil des „Kompetenz- und Entwicklungszentrums für Inklusion in der Lehrerbildung“: Es setzt sich auf verschiedenen Ebenen mit der Heterogenitätsdimension Mehrsprachigkeit auseinander. Auf der unterrichtsbezogenen Ebene soll als Projektertrag z.B. ein Pool an sprachsensiblen Lehr-Lern-Materialien entwickelt, erprobt und dauerhaft Studierenden wie Lehrenden zur Verfügung gestellt werden. Außerdem soll der sprachensible Fachunterricht als Themenbereich in Kooperationen mit Vertreter(inne)n der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften auch auf hochschuldidaktischer Ebene verankert werden. Die Zielsetzungen dieses bereits laufenden und des in diesem Beitrag vorgestellten Projektes sind z.T. ähnlich, die Zielgruppen unterscheiden sich jedoch substantiell. Im bereits laufenden Projekt geht es um Studierende und Lehrende der Universität, im beantragten Projekt hingegen um Lehrer(innen) im Schuldienst und um Schüler(innen). Die interfakultäre Zusammenarbeit zwischen der Philosophischen Fakultät – vertreten durch das oben beschriebene Projekt „Sprachliche Bildung in mehrsprachigen Kontexten“ und die „Forschungsstelle für Interkulturalität und Mehrsprachigkeit“ (FIM), am Lehrstuhl für Germanistische Sprachwissenschaft – einerseits und der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät (hier insbesondere das Großprojekt QUALITEACH) andererseits generiert eine produktive Kombination

21 <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/methodenpool/>. Abgerufen am 09.07.2020.

linguistischer und erziehungswissenschaftlicher Zugänge und Methoden, was zu Synergieeffekten führt. So ist z.B. konkret für die erste explorative Projektphase der Feldzugang für die empirische Untersuchung zu Schulen und Lehrkräften gesichert. Der fachliche Austausch zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften ermöglicht Konzepte von Team-Teaching im Bereich DaZ und den jeweiligen Fachdidaktiken. Ein weiteres dezidiertes Anliegen ist die Einbindung aller drei Phasen der Lehrerbildung,²² wie dies z.B. vom BMBF in der bundesweiten Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefordert wird. Dies lässt sich durch die vorgesehenen Synergieeffekte folgendermaßen realisieren: (1) Die erste Phase der Lehrerbildung (also die universitäre Lehrerausbildung) ist durch unser laufendes oben beschriebenes Projekt vertreten. (2) Die zweite Phase der Lehrerbildung (d.h. der Vorbereitungsdienst) ist durch das seit dem Wintersemester 2016/17 existierende Zertifikatsprogramm „Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache für Lehrende“, das am Lehrstuhl für Germanistische Sprachwissenschaft entwickelt wurde (detailliert Földes 2017) beteiligt: Absolvent(inn)en dieses 30 Leistungspunkte (ECTS) umfassenden Studiums, die anschließend direkt ins Referendariat gehen bzw. Ausbilder(innen), die ebenfalls an diesem Programm teilnehmen, könnten im Wintersemester 2020/21 in Form von Schwerpunktseminaren und Praktika ins Projekt eingebunden werden und erste Ergebnisse direkt in ihre weitere Ausbildungs- und spätere Unterrichtspraxis transferieren. (3) Die dritte Phase der Lehrerbildung (d.h. die Fortbildung im Schuldienst) ist durch die im hier vorgestellten Vorhaben zu entwickelnden nachhaltigen Lehr- bzw. Lernformate für praktizierende Lehrer(innen) – über die Pandemie hinaus – mit involviert. Ein weiteres wichtiges Anliegen ist die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Deshalb wurden im neuen Projekt eine Promotionsstelle und mehrere wissenschaftliche Hilfskraftstellen beantragt. Hierzu werden Master of Education-Studierende ausgewählt, die durch ihre Mitarbeit Projekterfahrungen in der empirischen Forschung und in der digitalen Materialentwicklung in DaZ sammeln und für ihre wissenschaftliche oder schulische Laufbahn nutzen können. Durch die Veröffentlichung der Unterrichtsmaterialien in einer Datenbank und in digitalen Lehr- bzw. Lernformaten wird die dauerhafte Verwendbarkeit der Projekterträge gewährleistet. Die Projektergebnisse sollen außerdem auf Tagungen und in Publikationen veröffentlicht werden und so über regionale Impulse hinaus die themenbezogene Forschung bereichern. Unser Projektantrag wurde auf die Sonderausschreibung der Volkswagen-Stiftung „Corona Crisis and Beyond – Perspectives für Science, Scholarship and Society“ im Juni 2020 (in englischer Sprache) eingereicht. Die Verfasserinnen und der Verfasser möchten nun hoffen, dass das anvisierte Vorhaben bewilligt wird und zur weiteren Strukturentwicklung und Profilierung auch der Lehrerbildung an der Universität Erfurt beitragen kann.

22 In Deutschland besteht die Ausbildung von Lehrer(inne)n aus drei Phasen. Die erste beinhaltet die universitäre Ausbildung, die zweite ist der darauffolgende „Vorbereitungsdienst“ (auch Referendariat genannt) und als dritte Phase wird die regelmäßige Fortbildung von praktizierenden Lehrkräften betrachtet.

5 Ausblick

Die Themen Bildungsgerechtigkeit, Bildungschancen und die damit einhergehende gesellschaftliche Teilhabe sind in einer pluralistischen Gesellschaft gewiss nicht neu, allerdings stellen sie sich im Lichte der aktuellen Situation neu. Wird sich die bereits in mancherlei Hinsicht bestehende Bildungsbenachteiligung für Schüler(innen) mit Migrationshintergrund weiter verschärfen oder gelingt es durch gezielte Maßnahmen den negativen Entwicklungen entgegenzusteuern? Das geplante Projekt möchte durch empirische Forschung und Entwicklung zur positiven Lösung des Problems einen innovativen Beitrag leisten.

Literaturverzeichnis

Aguado, Karin (2015): Triangulation: Möglichkeiten, Grenzen, Desiderate. In *Triangulation in der Fremdsprachenforschung*. Elsner, Daniela–Viebrock, Britta (Hrsg.). Frankfurt am Main: Peter Lang, 203–220. p.

Ahrenholz, Bernt (2017): Erstsprache – Zweitsprache Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In *Deutsch als Zweitsprache. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Ahrenholz, Bernt–Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 3–20. p.

Atteslander, Peter (2010): *Methoden der empirischen Sozialforschung. 13., neu bearbeitete Auflage*. Berlin: Schmidt.

Baumann, Barbara (2017): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Becker-Mrotzek, Michael–Rosenberg, Peter–Schroeder, Christoph–Witte, Annika (Hrsg.). Münster–New York: Waxmann, 9–26. p.

Becker-Mrotzek, Michael–Rosenberg, Peter–Schroeder, Christoph–Witte, Annika (Hrsg.) (2017): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster–New York: Waxmann.

Benholz, Claudia–Frank, Magnus–Gürsoy, Erkan (Hrsg.) (2015): *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Blok, Henk–Karsten, Sjoerd (2011): Inspection of Home Education in European Countries. *European Journal of Education* 46/1, 138–152. p.

Börsel, Anke–Lütke, Beate (2017): Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung. In *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Becker-Mrotzek, Michael–Rosenberg, Peter–Schroeder, Christoph–Witte, Annika (Hrsg.). Münster–New York: Waxmann, 37–49. p.

Brabant, Christine (2008): Home Schooling. In *The Routledge International Encyclopedia of Education*. McCulloch, Gary–Crook, David (Hrsg.). London–New York: Routledge, 297–298. p.

Carlson, Sonja A.–Ehmke, Timo–Fischer, Nele–Hammer, Svenja–Köker, Anne–Ohm, Udo–Rosenbock–Agyei, Sonja (2018): *DaZKom – a Structure Model of Pre-service Teachers' Competency for Teaching German as a Second Language in the Mainstream Classroom*. In *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Ehmke, Timo–Hammer, Svenja–Köker, Anne–Ohm, Udo–Koch-Priewe,

Barbara (Hrsg.). Münster–New York: Waxmann, 263–283. p.

Flick, Uwe (2016): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. 7. Auflage.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Földes, Csaba (2017): Interkulturalität – Heterogenität – Migration und ihre Folgen für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache. Notizen aus einer Erfurter Perspektive. In *Konstanz und Variation. Die deutsche Sprache in Mittel- und Ost- und Südosteuropa.* Lázárescu, Ioan–Sava, Doris (Hrsg.). Berlin: wvb Wissenschaftlicher Verlag Berlin, 106–124. p.

Gaither, Milton (2017): *Homeschool. An American History. Revised Second Edition.* New York: Palgrave Macmillan.

Michalak, Magdalena–Lemke, Valerie–Goeke, Marius (2015): *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht.* Tübingen: Narr Francke Attempto.

Ladenthin, Volker (2018): Homeschooling. In *Handbuch. Bildungsreform und Reformpädagogik.* Barz, Heiner (Hrsg.). Wiesbaden: Springer VS, 519–525. p.

Lamnek, Siegfried–Krell, Claudia (2016): *Qualitative Sozialforschung. 6., überarbeitete Auflage.* Weinheim–Basel: Julius Beltz Verlag.

Leisen, Josef (2016): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis.* Stuttgart: Klett.

Martin-Chang, Sandra–Levesque, Kyle (2017): Academic Achievement. Making an Informed Choice about Homeschooling. In *The Wiley Handbook of Home Education.* Gaither, Milton (Hrsg.). Chichester, UK–Malden, MA: Wiley Blackwell, 121–134. p.

Oleschko, Sven (2014): Zur Bedeutung der Sprache im gesellschaftswissenschaftlichen Lernprozess. In *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen.* Michalak, Magdalena (Hrsg.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 134–153. p.

Reimer, Franz (Hrsg.) (2012): *Homeschooling.* Bedrohung oder Bewährung des freiheitlichen Rechtsstaats? Baden-Baden: Nomos.

Rösch, Heidi (2009): *Mitsprache.* Deutsch als Zweitsprache – Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen, Übungsideen. Braunschweig: Schroedel.

Spiegler, Thomas (2008): *Home Education in Deutschland.* Hintergründe – Praxis – Entwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Spiegler, Thomas (2012): Homeschooling in Deutschland und die Herausforderung seiner angemessenen rechtlichen Beurteilung. In *Homeschooling.* Bedrohung oder Bewährung des freiheitlichen Rechtsstaats? Reimer, Franz (Hrsg.). Baden-Baden: Nomos, 55–66. p.

Steinmüller, Ulrich (1984): *Sprachstandserhebungen und Sprachförderung bei ausländischen Schülern der Sekundarstufe.* Diskussion Deutsch 75, 77–90. p.

Wildemann, Anja–Hosenfeld, Ingmar (2020): Bundesweite Elternbefragung zu Homeschooling während der Covid 19-Pandemie. Erkenntnisse zur Umsetzung des Homeschoolings in *Deutschland.* Online unter https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/grupaed/medienordner-grundschulpaedagogik/Wildemann/bericht_homeschooling. Abgerufen am 07.07.2020.

Perspectives on digital education – or should we rethink teaching?

Mária Jaskóné Gácsi

Abstract

The rapid development of digital technology in recent decades can also be followed up in the effectiveness and extent of learning. The only question is how to maximize the use of technology to increase learning efficiency, how to support differentiated education, increase student concentration, and maintain persistence and motivation. Digital learning makes students more motivated and accountable. Students using digital learning tools and technology are increasingly involved in the process and their knowledge base grows through their interest, furthermore they are not even aware that they are actively learning as education takes place through attractive methods such as teamwork, problem solving, mind maps, gaming, directing, role-playing and storytelling. Because digital learning is much more interactive and memorable than textbook-based or frontal lectures, it provides a better context, a greater sense of perspective, and more engaging activities than traditional teaching methods. This allows students to be more connected to the educational material. They often offer a more interesting way to digest the information, which is also reflected in the test results. In addition, you can improve motivation if students can track their own progress.

Keywords: digital education; gamification; creativity; method; COVID-19

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

DOI: 10.36007/eruedu.2020.3.018-024

The rapid development of digital technology in recent decades can also be followed up in the effectiveness and extent of learning. The only question is how to maximize the use of technology to increase learning efficiency, how to support differentiated education, increase student concentration, and maintain persistence and motivation.

An important recent result is that the possibilities offered by technology changed the size and quality of the databases concerning the complex phenomenon of studying. This progress has encouraged a qualitative change in previous theories and practical methods, as well as the development of new theories and methods. This questioning and answering of new research topics facilitated a deeper understanding of learning processes.

There is great potential for the use of mobile devices, serious games and simulations in primary and secondary education, as well as for the spread of MOOC applications in higher education and for the advantages of the use of “big data” and learning analysis. (Molnár, Turcsányi-Szabó, & Kárpáti, 2020.)

Digital education is replacing traditional teaching methods day by day. Because classroom technology is changing rapidly, it is the best to say goodbye to the old methods which they have relied on in the past, and at the same time open up to digital learning tools and technologies, mastering newer teaching and learning techniques.

The application of digital learning can vary from classroom to classroom, depending on whether tablets are used instead of papers, so as opposed to simple stationery, complex software programs and tools can also take place. This can include a range of web sites, services, programs, educational tools and technologies, such as tools designed for home use. Even social networks and communication platforms can be used to create and manage digital tasks and agendas.

No matter what kind of technology is incorporated into the classroom work schedule, digital learning plays a crucial role in education. All of this can make students much more motivated to learn and broaden their horizons. Educational tools and technology allow students to develop effective self-directed learning skills. They are able to identify what they need to learn, find and use online resources, apply information about the current problem, and even evaluate the feedback they receive, thereby increasing their effectiveness.

In addition to involving students, digital education tools improve the ability to think critically, which is the basis for developing analytical reasoning. Children who explore open-ended questions with imagination and logic, learn how to make decisions, as opposed to the textbook’s inspired comments. Interactive skill games are excellent learning tools that teach children the discipline that is essential to play as well, as they have to follow rules and guidelines to participate. Even children who have failed other learning methods can cling to games for longer because the game itself pays off as well. It also helps them to develop patience.

Digital learning makes students more motivated and accountable. Students using digital learning tools and technology are increasingly involved in the process and their knowledge base grows through their interest, furthermore they are not even aware that they are actively learning as education takes place through attractive methods such as teamwork, problem solving, mind maps, gaming, directing, role-playing and storytelling. Because digital learning is much more interactive and memorable than textbook-based or frontal lectures, it provides a better context, a greater sense of perspective, and more engaging activities than traditional teaching methods. This allows students to be more connected to the educational material. They often offer a more interesting way to digest the information, which is also reflected in the test results. In addition, you can improve motivation if students can track their own progress.

Digital learning tools and technology are rapidly increasing by information sharing. In recent years, the transition from printing to digital has influenced the way we learn. Just like in the printing press six centuries ago, this transition is transforming

formal education and increasing learning opportunities. Digital learning not only allows students to access more and more information, but also allows the information in question to be customized and tailored to their personal needs. The most important benefit of digital learning is that it helps all students to learn at the best possible pace and in the best possible way.

Traditional lectures can still be sustained along with modern learning tools and technologies, but lecture materials should be interpreted as complementary to classroom activities and placed online for reference by students outside the classroom. Classroom time can be better used to discuss the curriculum, work with groups, and complete class projects. By helping children think outside of typical learning styles, digital learning encourages creativity and allows children to feel encouraged to continue learning.

Digital devices and technological advances can have positive effects to traditional classroom education. In addition to environmental impact like less paper use, it is also time saving, and gives fast access to information through simplicity of research, cost reduction, and maximization of resources. These all contribute to a positive approach to digital education. (Panworld Education, 2017)

Gamification as a possible way of digital learning

Today, schools face significant challenges in motivating and engaging students. Gamification, that is the incorporation of elements of play into the out-of-play processes of life, allows schools to remedy these problems.

Gamification, first used as a conceptual definition by Nick Pelling in 2002, attempts to exploit the motivational power of games and apply it to real-world problems such as motivational problems in schools. (Lee & Hammer, 2011.)

Effective games usually involve a series of goals or steps, clear rules, a story, interactivity, and constant feedback, including some reward. They can also incorporate social elements of teamwork and communication. Games can improve students' attention and motivation, and provide students with the freedom to try, fail, and explore.

Pros	Cons
It supports curiosity and experimentation.	Not all learning can be based on games
It helps to have a positive attitude towards failure	Gamification must be balanced with other educational approaches
It can provide individual learning appropriate to the level and pace of students.	It can distract someone if it is not closely related to the learning goals
It can improve attention	It can encourage external motivation rather than internal motivation
(Australian Government Department of Education, Skills and Employment, 2019.)	

The gap between the generations, caused in part by the information technology revolution, has posed a challenge to educators and educational institutions. In Hungary, the growing competitive situation, the expanding knowledge base and the changes in educational needs necessitated the introduction of new methods.

The listed processes have been going on for decades, but lastingly effective solutions that would have been rooted in the entire education system are seldom found in isolation. At the same time, the information technology revolution, which is the cause of the digital divide, has brought many solutions. The gaming industry is a relatively young sector that needs to use the most sophisticated motivational elements to succeed and is therefore most interested in developing these elements.

Both analogue and digital games have created a huge market, so the number of users is significant in almost all walks of life. By the 21st century, some researchers have recognized that motivational procedures in game development can be applied with similar success to other non-player frameworks, such as lesson planning. In recent years, more and more high-quality products are emerging in increasing numbers, specifically designed to help develop certain abilities, knowledge or skills.

There is also an increase in the number of games specifically designed for school use, and many studies also demonstrate the skill-building nature of mainstream games. In schools, games have typically played a complementary role so far, with educators thinking of them mostly as a deductible, relaxing task or reward. Now, however, it has become possible for students to master parts of the course by directly engaging in a game.

Player systems play an extremely important role in feedback and evaluation processes. As Lee Sheldon pointed out, even the simplest point and level systems can have an extremely strong impact on participating students and teachers. One of the great advantages of point systems is that they focus primarily on development and accumulation. As long as the traditional ticket-based evaluation calculates the averages (based on the results collected during the year), the points provide an opportunity to perceive and observe progress, which also increases motivation. In addition to scoring systems, for example, it is recommended to integrate levels, badges, or various available tasks (so-called missions) into rating systems, which only take effect once a certain score has been reached, so this element represents a kind of delayed or medium-term feedback. Badges or certificates, on the other

hand, implement a specific event. For example, if a student completes a special task or reaches a certain level, the system may reward him or her with a special badge.

In international pedagogy, teachers have been using various play methods and interfaces for years, but there are already teachers in Hungary who can report on their own experiences related to the introduction and use of play mode. Below I would like to list some learning game technology systems that have proven to be a proven method based on experience.

ClassDojo is a classic digital classroom that helps with the educational process. It also involves students, teachers, and parents in a single system, offering them the opportunity to build on a variety of challenges, provide rewards, and provide real-time feedback. Students create an avatar and then further develop it with their activities.

GoalBook is an application that facilitates interaction between students, especially teamwork. It provides an opportunity for communication between teachers, parents and students and for monitoring student progress.

The Classcraft semi-playful, semi-educational (i.e., playful and fun) teaching method was invented by high school teacher Shawn Young in 2014 to make classes more interesting for students. It is an educational online interface based on the elements and operation of the best known multiplayer online role-playing game, World of Warcraft, where each student can select a character (such as a wizard, warrior, or healer) and where the adventure master is the teacher himself. In addition to the choice of roles and the challenges associated with a given story, the ranking system also comes into play, as traditional scores in the program are replaced by the system of XP points (experience points) known in online games.

The current situation of digital education in Hungary

Digitalization means competitiveness, it is the key to increase well-being, therefore the Hungarian Government is committed to digital development. Based on the 2015 National Consultation on internet and digital development projects initiated by the government, (InternetKon) citizens expressed their unanimous wish about the future of internet in Hungary: it should be available and at a decent price for all, it should assist education and cannot present a danger for the safety of the underage. According to the results of the InternetKon survey the government created the Digital Success Programme (DSP) that aims for the digital improvement of the Hungarian society and economy. The programme, including the Digital Education Strategy of Hungary (DES) is based on the fact that digital transformation is not a choice, it is unavoidable, and everyone has to be prepared for it as competitiveness in the 21st century cannot be achieved with 20th century knowledge. Digital technology and approach has to be introduced in the classrooms as they have been integrated in our everyday lives deeply. Digital tools and approach has to be introduced in classrooms as they are getting more and more integrated in our everyday life. It is impossible to teach and learn in the 21st century with tools

and methods used in the previous century. DSP is of priority in the development of Hungary's digital educational strategy. To achieve this it is necessary to alter our social paradigm. It is of importance to ensure that education facilitates a sort of knowledge and a connection with everyday life. The future school should be a kind where students and teachers alike acquire skills connected to digital tools. The aim is that the digitally educated teachers use digital methods and learning materials, and the school management and teachers are further training is based on digital technology. Similarly fundamental that digital education should not be a digital version of the same traditional education supported by digital tools. An open environment has to be created that facilitates new approaches, methodology and requirements responding to the challenges of the new era. (Deutsch, 2016.)

Digital education vs corona virus

The COVID-19 pandemic caused a dilemma to education, however, opened up opportunities to the spread of digital education. Worldwide more than 1,2 billion children left the classrooms. As a result education changed dramatically, the traditional classroom learning was replaced by e-learning so teaching happened through digital platforms.

Educational institutions in Hungary were subject to distance education from 13 March 2020 by government regulations, and so new guidelines were implemented in practice. Teachers had to face a situation that many could not cope with, in spite of the fact that the Secretary of State for Public Education announced digital education introduced in the pandemic as a success. Why couldn't they? In most schools there was no practice of digital education despite the given conditions like IWB, tablets, applications, etc. Most of the teachers are middle aged or are about to retire so they are not as receptive, or rather resistant. However, in these cases the pandemic forced them to consider the teaching techniques. Many could adapt to the situation and made the most of it by using different software, applications and digital classrooms so that they could continue the work. After a while Classroom, Kréta-system (Public Registration and Educational System), E-learning, Zoom, Moodle, Skype were not new to them. The most common is KRÉTA, which is an effective support to home based learning, to communication with students/parents and to online education. The KRÉTA-system enables to control students' home based learning, and teachers can easily share documents in the World Wide Web. (Tools supporting distance learning and the KRÉTA-system, 2020.)

However, there were some who did not manage to get this far. They sent the materials in email to their students hoping that parents will be part of the learning process. The teacher's competence and skills or lack of it are just one of the conditions to make digital education work. To make it happen there was a necessary condition to exist: is there a laptop or a tablet at home for the student to participate in the digital education? If yes, how well can they use it, do they have to share with siblings or family members? If no, then what other methods can be implemented to assist the student? Unfortunately, there are many disadvantaged students and it is

uncertain how they will recover these months as in their case the bread and butter is the question, not digital technology. In their case digital education increases their disadvantage which a teacher should somehow manage from September.

Researches prove, however, that those who have had access to digital technology, learning in this way may have been more effective in many ways. Some of the researches show that students processed an average of 25–60% more materials online compared to 8–10% in the classroom. The reason first of all is that students learn faster on the internet. E-learning takes up to 40–60% less time than traditional classroom environment as students can learn at their own pace, repeat, skip or speed up the material. Despite all this, the effectiveness varies according to age groups. Especially in case of younger children researchers agree that there is a need for structured environment as they can be distracted easily. To make the most of online learning, concentrated effort has to be made to ensure this structure. (The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how, 2020.)

To sum up, digital education in Hungary is still at an early stage despite the fact that strategies work in theory. We can talk about problems of course mainly in public education as in higher education distance learning is not a new phenomenon.

References

A távoktatást támogató eszközök és a KRÉTA-rendszer. (2020.. március 25.). Letöltés dátuma: 2020. július 9., forrás: Oktatási Hivatal: https://www.oktatas.hu/kozneveles/ajanlas_tantermen_kivuli_digitalis_munkarendhez/tavoktatast_tamogato_eszkozok_kreta_rendszer

Australian Government Department of Education, Skills and Employment. (2019.). Letöltés dátuma: 2020.. július 8, forrás: <https://www.education.gov.au/national-stem-education-resources-toolkit/gamification>: <https://www.education.gov.au/national-stem-education-resources-toolkit/gamification>

Deutsch, T. (2016.. június 30.). *Digitális Jólét Program, MAGYARORSZÁG DIGITÁLIS OKTATÁSI STRATÉGIÁJA*. Budapest, Pest, Magyarország. Letöltés dátuma: 2020. július 8., forrás: <https://www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf>

Fomann, R., & Damsa, A. (2016). A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*.

Lee, J. J., & Hammer, J. (2011.). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*.

Molnár, G., Turcsányi-Szabó, M., & Kárpáti, A. (2020.). Digitális forradalom az oktatásban – Perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány*, 56-67.

Panworld Education. (2017.. március 23.). Letöltés dátuma: 2020.. július 8., forrás: BENEFITS OF DIGITAL LEARNING OVER TRADITIONAL EDUCATION METHODS: <http://www.panworldeducation.com/2017/03/23/benefits-of-digital-learning-over-traditional-education-methods/>

The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. (2020.. április 29.). Letöltés dátuma: 2020.. július 10., forrás: World Economic Forum: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>

Language consulting: a brief European overview

Zsófia Ludányi

Abstract

As a branch of organized language management, language consulting plays a prominent role in linguistic popularization and in L1 education (broadly conceived). The goal of the paper is to present language consulting activities and associated institutions in select European countries. The countries under study include Sweden, Norway, Denmark, Finland, Estonia, the Netherlands and Belgium, Germany, the Czech Republic and Hungary.

Keywords: sociolinguistics; Language Management Theory; organized language management; language consulting; language cultivation; style of codification

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Applied Linguistics – Sociolinguistics

DOI: 10.36007/eruedu.2020.3.025-047

1 Introduction

In a Hungarian context, language cultivation is the most well-known type of organized language management with the highest prestige among the general public. This is in contrast with the Czech Republic, for example, where language cultivation is not only considered useful for society but also has the same standing as any other linguistic discipline (cf. Nekvapil 2008). In Hungary, the prestige of language cultivation has decreased dramatically among linguists as a result of heated debates that took place in the the second half of the 1990's and at the beginning of the new millenium (see e.g. Minya 2005; Kis 2006–2020). Some scholars (e.g. Sándor 2001; Kálmán 2004) went as far as to suggest that language cultivation was a pseudo-science, an activity that was harmful for speakers, serving as a tool for linguistic discrimination. Although domains of language cultivation do exist for which this may well be true, such sweeping generalizations are not valid for language cultivation *in toto*. For one thing, it is crucial to bear in mind that what is meant by *language cultivation* varies considerably with nations, speech communities and historical eras (Lanstyák 2014, 20).

The notion of *language cultivation* is also known in other European language communities, cf. Czech *jazyková kultura*, Slovakian *jazyková kultúra*, German *Sprachkultur* or *Sprachpflege*, and Swedish *språkvård* (Nekvapil 2008, 251).

In the English-speaking world, where the phenomenon does not have a similar long-standing tradition, the notion *language cultivation* is used as an equivalent of the above (Lanstyák, 2014, 20). Owing to the vagueness of the term *language cultivation*, I will henceforth adopt the expression *language management* to refer to activities aimed at changing discursive practices or the linguistic system. In doing so, I also evoke the theoretical framework being adopted here, namely Language Management Theory (LMT).

Forming part of a more comprehensive study, the paper offers a contrastive survey of language consulting activities and associated institutions in select European countries. As the overall research is in progress, the picture presented in this paper makes no claim on exhaustivity; rather, it merely serves as a snapshot of the current phase of research. It goes without saying that language consulting institutions also exist in a variety of other European and non-European countries beyond those discussed in the present paper.

In addition to offering an overview, the study has the potential benefit that good practices found in other countries may be adapted in Hungary too, which may in the long run contribute to a general reform of Hungarian language consulting activities.

1.1 Theoretical background, underlying assumptions

The research is couched in the framework of Language Management Theory (LMT, Jernudd–Neustupný 1987), which supersedes language planning theory (Nekvapil 2006), and serves as an alternative to language cultivation (Szabó Mihály 2005, 2007). LMT is a comprehensive theoretical framework aimed at the detection, analysis and treatment of linguistic and communicative problems. It has a growing body of international literature. In Hungarian linguistics, the theory and its possible applications are primarily explored by István Lanstyák and Gizella Szabó Mihály (e.g. Szabó Mihály 2005, 2007; Lanstyák 2018; see also Bari 2019).

The key term of Language Management Theory is that of a **language problem**, which originally meant a negative divergence from the norm within a given discourse. However, a more recent approach foregrounds the fact that speakers may evaluate a divergence (in broader terms: the given linguistic phenomenon) not just negatively but also positively or neutrally (Nekvapil–Sherman 2013, 86). The ‘classic’ process model of language management is as follows (Jernudd–Neustupný 1987, 78–80; Nekvapil 2009, 3–4): 1. language is monitored by the speaker and deviations from norms are noted (**noting**); 2. deviations from norms are evaluated, (**evaluation**); 3. an action plan is designed (**adjustment design**); 4. the process is completed when correction is implemented (**implementation**). A 5th step was later added to the classic process model: **feedback**, which is practically a repetition of the first step (Sherman 2007). Under the cyclical model, a new language management process begins when a language problem has not been successfully solved; or has been solved in a way that gave rise to a new problem (Kimura 2014).

In LMT, a distinction is made between simple and organized language management (Jernudd–Neustupný 1987, 76). Simple language management (micro-man-

agement) happens on the level of an individual, often times it is only concerned with discourses “here and now” (i.e. correcting oneself after incorrect language use). According to Nekvapil (2012, 167), organized management (macro-management) can be defined by the following features: a) Management acts are trans-interactional. b) A social network or even an institution (organization) with the requisite authority is involved. c) There is communication going on about management activities. d) Theorising and ideologies are at play to a greater degree and more explicitly. d) In addition to language as discourse, the object of management is language as a system.

An important branch of organized language management is language consulting, i.e. guidance offered to everyday speakers in concrete issues of general language use. According to Lanstyák’s (2014, 11) classification, language consulting is a form of discourse management (on the definition of language consulting, see also Riegel 2007, 26). Beneš and his colleagues (2018, 122–123) interpret dialogues between inquirers and linguistic advisors in terms of the language management cycle (Kimura 2014), which can be schematically represented as follows: micro macro micro (Nekvapil 2009, 6). Problems are perceived and evaluated by everyday speakers (micro-management), then linguists elaborate an action plan known as adjustment design (macro-management), which is in turn accepted and (supposedly) implemented by speakers (micro-management)

In this paper, I start off with the following background assumptions: 1) The situation of language consulting services, linguistic advisory boards varies from one country to the next, determined by the ethnic, social, cultural and political situation of the countries in question, and affected by the linguistic demands, styles of codification at work in particular communities (cf. Garvin 1993, 17–19; Uhlířová 1997, 82). 2) The selection of European countries for the present survey was carried out accordingly. I assumed that in countries in which an academy-governed style of codification (Garvin 1993, 17–18) existed (e.g. the Czech Republic), or had existed in the past (Germany), there was an increased demand among speakers for professional guidance, thus these countries would be more likely to have institutions engaged in language consulting.

1.2 Research questions

In view of the above, the research seeks to answer the following questions:

1. What institutions offer language consulting in the European countries under study, namely Sweden, Norway, Denmark, Finland, Estonia, the Netherlands and Belgium, Germany, the Czech Republic and Hungary?
2. What similarities and differences can be observed across countries in the practice of institutions engaged in language consulting?
3. Looking at the language consulting activities found in various countries, what are the good practices that can be adopted by language consulting in Hungary?
4. Does the linguistic material of language consulting interactions with the public form the basis of an open-access or classified database? If such a data-

base exists, is it used for scientific purposes or does it hold purely practical, social benefits, serving as a guideline for the orientation of speakers who are uncertain about questions of language use?

1.2 Research precedents

Language cultivation, language planning and language management activities in other countries have been discussed by several surveys, and these also provide a point of departure for the present paper. Domínguez and López (1995) compiled a list of institutions addressing issues of sociolinguistics and language planning, in both domestic (Catalan) and international dimensions. Their data were primarily collected by questionnaires that, besides eliciting basic information about particular institutions (name, abbreviation, address, contact details), also inquired about the type of each institution (e.g. research institute), the institutions' departments and units, number of employees, domains of language planning, services on offer (e.g. summary reports, databases), major recent publications (books, periodicals, CDs, etc.), work in progress and plans for the future.

Klára Sándor was the editor of an English-language volume of papers (Sándor ed. 2000), produced in the framework of an international project titled *From Stigmatization to Tolerance* (Autumn 1998 to Autumn 1999). The international research group used uniform criteria to offer a comparative analysis of how linguistic discrimination manifested itself in various European countries. In this context, the relevant institutions of Greece, Norway, Sweden and Hungary were presented by researchers coming from these countries.

In a German handbook edited by Janich and Greule, European language cultures are presented country by country (Janich–Greule eds. 2002). Each article focuses on language cultivating activities in a given country, describing the relevant institutions and initiatives taken by language cultivating associations.

A Hungarian volume edited by Géza Balázs and Éva Dede (Balázs–Dede eds. 2008) had the goal of surveying activities of language cultivation and language planning in Europe as comprehensively as possible, consistently using the term “linguistic culture” to describe them.

In addition to these works, it is worth mentioning the Wikipedia article “List of language regulators” (W1), which presents a list of institutions engaged in the regulation of languages that have standard varieties.

Although the works listed above serve as a basis for the present survey, their information is in need of updating in view of the time that has passed since their publication; moreover, they only discuss language consulting to a limited extent.

2 Material and method

As a first step of the survey, I relied on internet search engines to retrieve information about language consulting bureaus and services in various countries, based on the available literature (Domínguez–López 1995; Sándor ed. 2001; Janich–

Greule eds. 2002; Balázs–Dede eds. 2008). A key aspect of the research is to establish contact with institutions engaged in language consulting. This work is in progress; by the time of writing the present paper, I have started correspondence with linguists working at the Czech and Estonian language consulting services.

After finding out about institutions, I examined the language consulting activities they offered by looking at public information on their websites, reports published by their language consultants, and scholarly works addressing topics of language consulting. In the course of this survey, I mainly focused on the following criteria: a) the channel of language consulting: telephone, email or other (e.g. personal consultation); b) duration for which on-demand, instant consulting is available (hour/week); c) number of employees involved in language consulting; d) whether or not the institution publishes queries and answers; and if so, in what form; e) whether or not the collected linguistic material is used for research purposes.

3 Language consulting in specific countries

3.1 Sweden

In this section, I present the situation and institutional background of language management in Sweden on the basis of Andersson (2000), Jernudd (2018), as well as Sándor (2001) and Péteri (2008) from the Hungarian literature, also relying on information published on the websites of particular institutions.

In Sweden, several institutions are involved in language management. One is the Swedish Academy, founded in 1786, whose main activity concerns the description of Swedish vocabulary and grammar. From the perspective of the present paper, the most important institution is the The Language Council of Sweden (Språkrådet) based in Stockholm, which has been operating since 1944, with its budget mostly coming from state funding and to a lesser extent from private companies and organizations. It constitutes a department of the Institute for Language and Folklore, whose main activities consist in the publication of books and periodicals about linguistics and language use, the simplification of official language, and language consulting with regard to the use of Swedish and official minority languages (including Swedish Sign Language).

On the website of the Language Council of Sweden (W2), there is a detailed description of how the language consulting service operates. The categorization of question types is remarkably well thought-out, and each category is assigned to a unit within the consulting service, with its designated email address and phone number. In what follows, I give a detailed presentation of the activities offered by this language consulting service.

I. Swedish language consulting

5. General matters of the Swedish language (spelling rules, grammar, pronunciation, the spelling of foreign place names, issues of language use).
6. The database of questions collected so far can be browsed freely on the

Language Council's website (W3); the institution asks members of the public to turn to them only when their question is not already in the database. In the Q&A database, full-text search and keyword search are both available. Users of the database can evaluate answers for their usefulness, and may also add comments to them. Linguistic advice can be requested by email and on the phone. The phone service can be accessed from 10 to 12am on Mondays, Wednesday and Fridays (6 hours/week).

7. Questions concerning Swedish dialects: dialectal words, expressions, cross-dialectal differences, language change. The phone service can be accessed from 10 to 12am and from 1 to 3pm on Tuesdays, Wednesdays and Thursdays (12 hours/week).
8. Queries pertaining to the simplification of texts of public interest can be sent to a designated email address, and a designated phone number is also available.
9. Onomastic consulting: inquiries can be placed with regard to the origin, significance and frequency of Swedish geographical names, personal names and other types of proper names. The phone service can be called from 10 to 12am and from 1 to 3pm from Tuesday to Thursday (12 hours/week).

II. Language consulting with regard to minority languages

10. Finnish: besides consulting by email, a phone service is also available from 9 to 12am on weekdays (15 hours/week).
11. Yiddish: by email, and by phone from 1 to 5pm on Wednesdays (4 hours/week).
12. Meänkieli (a Finno-Ugric language): by email and by phone from 9 to 12am on Tuesdays and Thursdays (6 hours/week).
13. Romani: by email and by phone from 9 to 12am on Tuesdays (3 hours/week).
14. Sámi: questions are answered by the Sámi Parliament, thus they need to be addressed directly to this institution.
15. Swedish Sign Language: by email and by phone every weekday from 9am to 3pm. Video calls are also available (30 hours/week).

The consulting service also produces various publications including dictionaries, glossaries, regulations and handbooks. They have two periodicals. One is the quarterly Klarspråk dedicated to easily accessible Swedish, the other is the quarterly Kieliviesti (with an insert in written in Meänkieli), a journal of minority speakers of Finnish living in Sweden (W4).

Discussing the practice of language consulting, Andersson (2000, 88–89) calls attention to the fact that consultants always give “conditioned” advice (contingent on certain conditions) rather than categorical “right/wrong” advice. They offer suggestions as to which contexts a particular expression can be used in, what alternatives are available in formal or informal situations, in spoken or written discourse, etc. Also frequent are questions about foreign words, for example what is the gender of a new word, how is its plural forms, what inflectional paradigm it follows,

how is it to be spelt, etc. Jernudd (2018, 109–113) assigned 350 emails received in March 2013 into the following categories (percentages are not representative, they are valid only for the sample): a) requests of detailed explanation about particular words (e.g. etymology, variants) (15%); b) spelling (normal or capital letters, spelling variants, the spelling of foreign words) (22%); c) the use of prepositions (7%); d) the use of nouns and adjectives (grammatical gender, definiteness, plural, whether a given noun exists, which is the correct one of the two, etc.) (15%); e) the use of verbs (e.g. preverbs, whether a given verb exists, whether it can be used in a particular context); f) inquiries requesting the linguistic evaluation of texts, linguistic products (4%); g) other. Among these 350 email inquiries, surprisingly few questions were about English or foreign words, which goes against a remark made by Andersson (2000, 89).

Sweden's third major organization engaged in language management was the Terminologiecetrum founded in 1941, whose work has been taken over by the Language Council of Sweden. The same institution has also taken over the management of Sweden's national terminological database (Rikstermbanken). On the Terminologiecetrum's website, a collection of terminological inquiries was previously available; at present, the database maintained by the Language Council of Sweden also includes terminological questions. Jernudd (2018, 103–108) distinguishes between the following major question types: a) what a given term means; b) difference between formal variants (are they synonymous, is there any semantic difference between them, which is the correct spelling of the two); inquiries about what is the Swedish equivalent of a foreign term; remarks that there is no term for a given concept; d) "Swenglish", i.e. questions about Swedish–English "mixed terms".

3.2 Norway

Norway is often celebrated as a model country for linguistic tolerance, due to its peculiar linguistic situation (Jahr 2000; Omdal 2000; Sándor 2002; Baksy 2008). It has two written standard language varieties, which are mutually intelligible and are primarily different in their morphology. One is bokmål ('book language'), which is close to Danish, the other is nynorsk ('new Norwegian'), which is based on Norwegian dialects. No official spoken standard exists in Norway; the use of dialects is completely accepted both in the media and in official communication.

The main institution for language management, based in Oslo, is The Language Council of Norway (Språkrådet) (W5), which offers official advice concerning both standard varieties for state bodies and the broader public alike. Its key task is to strengthen linguistic competence and tolerance with regard to various spoken and written language varieties (Baksy 2008, 234). The Language Council has several departments (focusing on terminology, education, communication, etc.), one of which offers language consulting. According to the institution's website (W6), the consulting department has ten employees at present, whose main tasks are the following: language and spelling consulting (nynorsk és bokmål) by email, by phone and on social media platforms; enhancing people's sense of responsibility

for Norwegian Sign Language and national minority languages (Kven, Romani and more recent ones), cooperation with the speech communities; language management pertaining to geographical names; monitoring of language documentation activities.

On the language consulting service's website (W7) a range of information can be found in the following three major domains: 1) spelling rules (what is written in one word or in two, interpunctuation, abbreviations, normal vs. capital letters, etc.); 2) practical grammar (basic grammatical concepts, imperative, the use of pronouns); 3) advice on written style (e.g. how official letters are to be formulated, what are the linguistic politeness forms of written exchanges, stb.).

Based on information on the website, language consulting is predominantly conducted in writing, there is no mention of any phone service. Consultants recommend that before making an inquiry, members of the public check the website's database (W8) to see if the answer can be found amongst replies to previous questions. As highlighted on the website, all questions find their way into the public database. In addition to the Q&A archive, several other useful databases can also be found here. These include online dictionaries, terminological databases, and information on geographical and personal names.

3.3 Denmark

The situation of language management in Denmark is described in detail by Galberg (2003). The Danish Language Council is a governmental research institution under the Danish Ministry of Culture which was established in 1955. The Council has functions in research, consulting, and official language management alike. The three main functions are: 1. to monitor the development of the Danish language, for example, by registering new words; 2. to answer questions about the Danish language and language use; 3. to investigate the accepted conventions regarding Danish orthography, and to edit and publish the official dictionary of Danish standard orthography (Retskrivningsordbogen) (W9).

The Council has approximately 30 members, representing institutions and associations with a special stake in the Danish language. For example, These include the prime minister's office, the ministries of education, culture and justice, Danish universities, and associations of Danish radio and television. Daily work is carried out by a staff involving around 10 researchers and a secretariat (Szamos 2008).

Language consulting is done by email and by phone. The phone service can be called on Mondays, Thursdays and Fridays between 9.30am and 12.30pm, and on Wednesdays between 9.30am and 12.30pm as well as from 2pm to 3pm (13 hours/week). On Tuesdays, the phone service is not available (W10). Council members prefer language consulting by phone for several reasons: because they can answer language questions faster, they can serve far more inquiries on the phone and thus provide far more answers, moreover, they can answer more precisely because in the phone it is easier to identify what the question is about. Nevertheless, language consulting is also offered in writing (W11).

Since 1955, the linguistic consulting service has stored answers to linguistic

questions in a database, which is expanded by around 120 new answers every year. At present, 600 answers are accessible to the public. The database makes for a valuable resource for research on linguistic norms (W12).

Employees of the language consulting service occasionally conduct questionnaire research in order to find out how satisfied their clients are. The results of studies of this kind are reported in Kjærgaard–Mørch–Jensen (2007) and Andersen (2014).

3.4. Finland

In Finland, the Council of the Institute for the Languages of Finland (Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, Kotus) is currently the most important institution of organized language management (Minya 2008; Laihonon 2010; Takács 2019). In its database (Kielitoimiston ohjepankki) (W13), it is possible to search for topics within the domains of orthography (e.g. characters, numbers, abbreviations; names; words; sentences; text) and language use; moreover, full-text search is also available. When it comes to topics of language use, inquiries can be made about such issues as what closing formula to use at the end of a letter, and how to abbreviate titles, academic degrees. Two links from the website offer information about the spelling of proper names; these specify the most important inflected forms (generally the nominative, genitive, partitive and allative cases) of the most frequent first names and surnames. Those in need of instant assistance may also reach the language consulting service by phone.

According to the institution's website (W14), the three main areas of language consulting by phone (each with a designated phone number) are as follows: 1) general questions about Finnish (in Finnish, available from 10 to 12am on weekdays; 10 hours/week); 2) questions about name use (from 10 to 12am on Thursdays and Fridays; 4 hours/week); 3) questions about Swedish (in Swedish, between 1pm and 3pm from Tuesday to Friday; 8 hours/week). Employees of the institute also offer on-demand expert's reports on issues of language use and onomastics in Finnish and in Swedish; this service typically needs to be paid for. Additionally, staff members also offer training courses in the topics of accessible writing, language use and orthography. The language bureau publishes the journal *Kielikello*, in which guidelines produced by the Institute for the Languages of Finland are issued, and questions from the public are answered.

3.5 Estonia

The Institute of the Estonian Language (Eesti Keele Instituut), based in Tallin, is a governmental research and development institution whose main task is to conduct research on the Estonian written standard, on dialects and on other Finno-Ugric languages, and to produce dictionaries. In addition, it also offers a language consulting service (Vighné Szabó 2008). As described on the website (W15), the institute has engaged in language consulting continuously ever since its foundation in 1947; first, this function was fulfilled by the dictionary department, then from

1973 by the department of terminology and orthography. Since the institute's organizational reform in 2008, the department of language management is in charge of language consulting.

Language consulting is offered by phone and since 2004, also by email. The consultants are all employees of the Institute of the Estonian Language, performing their duties besides many other tasks. Linguistic advice can be asked for by phone and via email. The Institute's staff members prefer inquiries by phone, partly because they can be resolved faster and partly because this way it is easier to clarify the context in which a given linguistic form is (in)appropriate. On each weekday a different consultant answers inquiries by phone, and their schedule can be found on the website (W16).

Members of the public can primarily turn to consultants with issues such as orthography (normal or capital letters, the spelling of proper names, interpunctuation, etc.), the suffixing of words, their meanings, and wording problems.

On the institute's website (W17), previously asked questions and responses given to them are freely available. Questions and associated answers from the period between May 1991 and November 2003 were registered in the internet database in a post hoc manner. Since November 2003, questions and answers are directly recorded there.

Consultants recommend that before asking a question, inquirers should browse the database thoroughly for similar inquiries. Emails can be sent by filling in a form on the website, the length of an email can be 2000 characters at most. Questions are generally answered within 1-3 working days. The form requires keywords to be specified for each inquiry; furthermore, inquirers are asked to describe the context of their questions in detail.

One special area of written language consulting is the production of language expert's reports specifically at the request of such bodies as the police, courts, etc. Language expert's reports are not issued in cases where the inquirer is the participant of a lawsuit.

Language consultants have a high public reputation in Estonian society. Their importance is shown by the fact that they have reviewed such official documents of national significance as the text of the Estonian constitution. As a further sign of the popularity of language consulting, it is remarkable that their contact number is listed among emergency phone numbers in telephone directories.

It is not only the public that benefits from language consulting; the linguists themselves learn a great deal in this way about which linguistic forms and changes are the most likely to pose problems to speakers. Language consultants are in partnership with several governmental research and educational institutions, they offer trainings for their employees and also review the texts they produce.

3.6. Netherlands

As a bilateral agreement between the Netherlands and Flanders, The Dutch Language Union (Nederlandse Taalunie) was formed in 1980. Since 2004, Suriname has also been a member. Based in the Hague, the institution primarily focuses on

educational and translation-related aspects of Dutch (Gúti-Varga 2008). At the same time, those seeking linguistic advice may also turn to the Union. In the Q&A database available on the institution's website, it is possible to search for various topics of language use and spelling (e.g. compounds, word classes, punctuation marks) on the basis of keywords, and full-text search is also available (W18). Questions found in the database have been put together by drawing on the experience of language consulting services operating in the Netherlands and in Belgium, and the database is constantly improved and expanded. Through a questionnaire posted on the website, users can share their suggestions and feedback with the developers (W19).

When a user does not find any answer to their question in the database, it is possible to submit a new question by filling in a form on the website. Questions about Dutch are answered by employees of the Society of Our Language (Het Geenootschap Onze Taal) and those about Flemish by the Taaltelefoon service (W20).

With its headquarters in the Netherlands, The Society of Our Language is involved in linguistic popularization. Anyone can join it who is interested in Dutch. The language consulting service of the society has replied to inquiries about linguistic matters since 1985 (W21). The language consulting service (available by phone and in writing) is used not only by individuals but also by various institutions and firms. The service responds to around 3000 phone-based inquiries every year. Consulting by email is free of charge for members of the society. Linguistic suggestions posted on the website are authored by employees engaged in language consulting. These employees also maintain the website Spellingsite.nu (W22), which was created in cooperation with the publishing house Prisma. The website supplies the correct spelling of around 100.000 words, abbreviations and proper names, and also gives access to all orthographical rules.

Beyond all this, language consultants give trainings for the workers of various firms and companies, and publish the journal *Our Language (Onze Taal)* ten times every year. The journal discusses questions of language use in accessible style, touching on such topics as writing in an easy-to-read manner, giving presentations, language and the computer, argumentation, dictionaries, new words, etymology, orthography, the language of youth, etc. (W23). Besides editors, trainers and administrative staff, five language consultants also work at the institution (W24).

Language consulting by phone is available on weekdays between 9.30am and 12am and between 1.30pm and 4pm (25 hours/week). Inquiries can also be made in writing, via Twitter, Facebook and (through a form on the website) by email. Consultants reply within five working days (W25).

In Belgium, a governmental authority is in charge of language consulting. The Flemish government's official language consulting service is the Brussels-based *Taaltelefoon* (literally, linguistic telephone). The service was created in 1998, and beyond language consulting, it is also involved in linguistic popularization (through its website and various information campaigns). The service is used not only by citizens but also by the Flemish government; in particular, various government decrees receive linguistic proofreading by the consulting service (W26). The website also includes a thematic search engine allowing users to read about various issues

of spelling, word choice, style and grammar; moreover, Flemish spelling rules and several spelling tests can also be found on the website (W27).

Contrary to what its name might suggest, Taaltelefoon receives inquiries not only by phone but also in writing. The phone service can be called on weekdays between 9 and 12am (15 hours/week). Incoming calls outside working hours are also recorded and the clients are called back (W28).

3.7 Germany

As one of the oldest languages of civilized Europe, German has an old tradition language management (in the German-speaking world, the terms *Sprachkultur* 'language culture' and *Sprachpflege* 'language cultivation' are in currency). This multi-faceted tradition is presented in German by Greule–Ahlers–Liebel (1986) and Bickes–Trabold (1994); for a concise overview in Hungarian, see Földes (2008).

Research on, and documentation of, present-day German is undertaken by The Leibniz Institute for the German Language (Das Leibniz-Institut für Deutsche Sprache) (W29), which provides open access to a variety of databases, corpora. Although it is not engaged in language consulting, hyperlinks on its website point to the German language consulting bureaus which are currently active (W30).

While language management as such is not funded by the state in Germany, some institutions working in this area are almost exclusively financed from the state budget (Földes 2008, 198).

One of the key institutions of organized language management is Society for the German Language (Gesellschaft für deutsche Sprache, GfdS) based in Wiesbaden, whose focal activity is language consulting. On the institution's website (W31), previously asked questions and associated responses can be found, organized into categories such as abbreviations, pronunciation, anglicisms, one-word vs. two-word spelling, etc.

Language consulting is available for both individuals and various firms, authorities and institutions. The service mostly welcomes inquiries about grammar and orthography, the origin and meaning of words, and text style.

Phone-based consulting is offered for free for members of the Society for the German Language, for ministries and for foreigners (8.30 to 12.30 and 2pm to 3.30pm from Monday to Thursday, 8.30 to 12.30 on Friday; 26 hours/week). Those who are not members of the Society may call the toll telephone number.

Advice can also be requested in writing; this involves not only language consulting but also the proofreading of texts. These services must be paid for; however, discounts and exemptions apply to members of the Society (W31).

The institution also supplies onomastic consulting, which again is a service subject to charges (W32).

The Society publishes the quarterly *Muttersprache*, which was founded in 1890.

Besides the GfdS, several other language consulting bureaus also operate or used to operate in Germany (for details, see Lehr 1998; Riegel 2007, 38–41). One service worth mentioning here is the website Grammatikfragen.de (W33) launched in 2011, which specializes in answering grammatical questions. The website's cre-

ator is Mathilde Hennig, and in 2014 she was joined by Dennis Koch. Since questions and answers posted on the website's forums are permanently accessible, the website also serves as a database. In a survey conducted in 2015, 610 questions were analysed by the SPSS software (Hennig–Koch 2016). The highest proportion of questions (32.5%) are about syntax (e.g. the complements of prepositions, subject–verb agreement). Linguistic problems associated with various word classes (e.g. pronouns and articles) account for 16.7% of questions. Issues which are not strictly speaking grammatical (14.6%) mostly concern spelling. Finally, the category of meta-language (13.3%) subsumes such issues as sentence analysis and terminology. According to the information found on Grammatikfragen.de, the language consulting service stopped operating after 9 years, owing to the high number of inquiries. However, previous questions and answers are still available.

Additional currently active German language consulting services include the following: Linguistic Consulting Service of Duden (W34), German Language Association (Verein Deutsche Sprache, VDS) (W35), Linguistic Consulting Service of the University of Siegen (W36).

3.8 Czech Republic

The history and situation of language cultivation in the Czech Republic are presented here in detail on the basis of Nekvapil (2008, 253–255), Lanstyák (2014, 21–22) and Tölgyesi (2008). In the Czech Republic, language cultivation is not only highly prestigious among the general public but it is also an acknowledged and well-researched area of linguistics. Modern Czech language management was first initiated by the Prague School, especially Bohuslav Havránek, Vilém Mathesius and Roman Jakobson. In the 1930s, they reformed what had previously been a highly purist form of language cultivation, and regarded intervention into linguistic processes as a scientifically justifiable and socially useful activity. The Prague School focussed on present-day standard Czech, and held that its cultivation (by which they primarily meant corpus design) should be based on the precise description of the standard language variety. They considered the goal of language cultivation to be two-fold. Firstly, it should support the stability of the standard language variety. Secondly, it should facilitate its functional differentiation and stylistic enrichment (Havránek 1932, quoted by Nekvapil 2008, 253–254). Notably, by stability they meant flexible stability, and by no means an effort at preventing language change.

The situation of the Czech Republic is in many ways similar to what we find in Hungary. The key body of language consulting, the Language Consulting Centre (Jazyková poradna) belongs to the Czech Academy of Sciences, just as up until 2019 a Hungarian language consulting service operated under the realm of the Research Institute for Linguistics of the Hungarian Academy of Sciences.¹ (For more about the situation in Hungary, see Section 3.9.) The Institute of the Czech Language of the Czech Academy of Sciences studies the state and evolution of the Czech language from the Middle Ages up to the present. Research activities

¹ Due to an organizational overhaul, since 1 September 2019 the Research Institute for Linguistics no longer belongs to the Hungarian Academy of Sciences, rather it is subsumed by the Loránd Eötvös Research Network. Its new official English name is Hungarian Research Institute for Linguistics.

extend to both written and spoken, standard and non-standard language varieties. The institute has designated departments for the following domains of linguistics: dialectology, etymology, descriptive grammar, onomastics, lexicography, sociolinguistics, historical linguistics and language cultivation. The department of language cultivation numbers 12 staff members at present. Their main task is to conduct scientific research, which is closely intertwined with practical language consulting. Members of the department cooperate with the Czech radio and television as well as daily newspapers and magazines, also giving lectures of linguistic popularization about Czech. On top of this, they operate the Language Consulting Centre (LCC), which has served language users since 1946 (W37).

Language consulting is exclusively carried out by phone, for 4 hours on every weekday (10 to 12am and 1 to 3pm) (20 hours/week). The consultant in charge receives phonecalls in a separate room equipped with a library and a computer. The computer provides access to various linguistic databases. The consultants reply to 70 inquires per day on average (Beneš et al. 2018, 120). From 1999 to 2011, consulting by email was also available (Černá 2017, 268).

In their paper, Beneš and his colleagues (2018, 120–121) listed the following as the most frequent question types:

16. New loanwords not (yet) codified.
17. Alternative forms of domestic language items not codified.
18. The (non-)existence of a word or a word form.
19. Wording enquiries – formal aspect.
20. Wording enquiries – semantic aspect.

An online language guide consisting of received and answered questions was created in 2009 (Internetová jazyková příručka). It comprises a dictionary (60.000 entries) and a collection of detailed explanations for linguistic phenomena frequently brought up by inquirers. In the database, searches can be carried out in a range of topics including orthography (one-word vs. two-word spelling, interpunctuation, normal vs. capital letters), derivational and inflectional morphology; the inflection of various types of proper name (personal names, geographical names, names of institutions), sentence structure, abbreviations, numbers, etc. (W38).

Since language consulting in the Czech Republic is anchored to research institute within the Czech Academy, practical language consulting is closely intertwined with research activities. For example, Woldt (2010) investigates how linguistic awareness and knowledge of language express themselves on the part of everyday language users and experts in the official language advice of the LCC.

In linguistic research, language consulting is interpreted as a dialogue between linguists and the broader public, in which both parties have important (albeit different) roles. Language users pose questions, linguists are offering official linguistic advice or recommendations, which the inquirers then (mostly) follow. At the same time, the linguists themselves also gain information in this process: the inquiries supply valuable sociolinguistic data about language use and the speakers themselves, including their linguistic attitudes. One advantage inherent in such data is that in contrast with those produced by questionnaire studies, they can be consid-

ered as spontaneous data, as it is the speakers rather than the linguists who initiate dialogue. At the same time, language consulting as a source of information is not without limitations, as information is received only from speakers who turn to the LCC with their problems. It cannot be guaranteed, however, that they represent the entire speech community (Uhlířová 1997, 83).

Employees of the LCC maintain an extensive database that contains inquiries of previous years. Ever since the beginning of the 1990's, questions and answers are archived in a digital form. The database was created in 1992 and by the end of 1996 it contained 1400 records, including all letters and faxes received from 1992, and also transcriptions of selected phonecalls and personal consultations. Besides specifying technical and bibliographical data (the dates of the question and the answer, the name and address of the inquirer, the name of the respondent), records of the database also include sociological data (the inquirer's profession), the linguistic problem (described by keywords) and its solution, and sometimes also the pragmatic context of the linguistic problem (motivations, attitudes, criticism, emotions) (Uhlířová 1997, 83–84).

Since 2016, all incoming phonecalls have been recorded, and the recorded data are continuously being processed. The goal is to create a linguistic structure that facilitates the categorization and description of recorded phone-based inquiries. The linguistic part of the linguistically structured database is maintained by members of the department of language cultivation, whereas the IT part is handled by employees of the Faculty of Applied Sciences at the University of West Bohemia in Pilsen. From 2016 to 2018, more than 8000 phonecalls were included in the database. The audio recordings are transcribed by a software developed by the IT staff (Zajíc et al. 2019), and are annotated by various keywords (Černá 2017). The corpus so created can be subjected to various kinds of linguistic investigations. For example, Dufek (2020) deals with the ways of conceptualizing language and phenomena related to it in phonecall dialogues between enquirers and linguists within the Czech language consulting service.

3.9 Hungary

In Hungary, two institutions are currently involved in language consulting.

In the Institute for Linguistics of the Hungarian Academy of Sciences, a language consulting service has been in place since the very foundation of the Institute (1949). Firstly the service was offered on demand, then, since 1957, it has been working on a continuous basis. The service plays a key role in linguistic popularization, in L1 education (broadly conceived). At present 4 persons are in charge of language consulting. Consulting is mainly given via email; letters are answered continuously. Also popular is the phone service that provides instant assistance. It is available from 10am to 2pm on Tuesdays and Thursdays (8 hours/week). In 2013, the language consulting service was supplemented by the Institute's online portal offering guidance in spelling, helyesiras.mta.hu. A paid service of the Institute is the issuing of linguistic experts' reports, which concerns the interpretation of complex legal texts.

In the past decades, employees of the Institute have continuously recorded and archived phone-based inquiries in the form of so-called public service diaries. The most frequent linguistic questions and consultants' answers about present-day Hungarian can be found on the Institute's website (W39). Additionally, a database of questions and answers from the past few years can be accessed via the "Archive" menu of the portal helyesira.mta.hu; here, keyword search and full-text search are both available (W40). Language consulting in the Institute is closely intertwined with research on present-day Hungarian norms of language use and spelling, and also on myths, attitudes and ideologies. Staff members of the language consulting service have published several papers about these topics, also in the past decade (in Hungarian, see e.g. Kardos 2007; Heltainé Nagy 2014; in English, Ludányi 2019).

The other important Hungarian institution for organized language management is the Hungarian Linguistic Service Bureau, founded in 2006 (Magyar Nyelvi Szolgáltató Iroda, MANYSZI). The bureau offers a variety of language-related services: expert's reports, text interpretation, proofreading, text editing, improving the accessibility of public texts, speech writing, translation and the proofreading of translated texts, linguistic and communicative trainings (W41). One of the most popular services of the bureau is linguistic express service. Questions can be submitted through a form on the bureau's website, and consultants reply within 24 hours (W42). Consultants (at present 9 people) perform their duties on a voluntary basis, without salary, and they replace each other every two weeks (W43). Replies given so far can be accessed by anyone in the form of online lexical entries, with the database currently including 20.000 such entries (W44). The journal *Édes Anyanyelvünk*, a periodical for language cultivation and linguistic popularization, regularly publishes a selection of questions and answers; moreover, scholarly publications are also occasionally produced in this topic (for a recent example, see Minya 2019).

Beyond the borders of Hungary, there are also several Hungarian language offices (in Romania, Slovakia, Ukraine, Austria, Serbia and Croatia), which are coordinated by the Termini Hungarian Linguistic Research Network (Cserniczkó et al. 2005; Péntek 2008). However, these are only engaged in language consulting on an irregular basis. Deserving special mention is the Gramma Language Office in Slovakia, which operated as an independent institution in Dunaszerdahely (Dunajská Streda) from 2001 to 2015. In 2006, it hosted the Language Management Workshop (Sherman 2007). From 2002, Gramma Language Office also offered language consulting, with linguists from Bratislava and Nitra working as consultants. From 2002, consulting by phone was also offered but from 2010, only email correspondence was available. At present, the institution forms part of the Forum Minority Research Institute in Šamorín (W45).

4 Summary

In the European countries reviewed in this paper, several kinds of institution are engaged in language consulting: governmental offices (Sweden, Norway, Denmark, Finland, Estonia, Belgium), academic research institutes (Czech Republic, Hungary), language bureaus (Netherlands, Germany, Hungary). The situation of language consulting services lends support to Nekvapil's (2008, 260) observation: in Europe, the codification of standard language varieties is becoming increasingly de-centralized. To adopt Garvin's (1993, 17–19) terminology, it seems to be moving away from an academy-governed style of codification toward a freeenterprise style of codification.

Although language consulting services vary in their styles of codification from one country to the other, they also display a number of similarities. In most cases, linguistic advice can be requested via multiple channels, both in writing (email) and by the phone. Personal consulting is typically not available. It seems to constitute an exception when a consulting service only uses a single channel for communication, such as the Language Consulting Centre in the Czech Republic (which only has a phone service) and the Language Council in Norway (which prefers consulting by email). Language consulting is typically free of charge, although in some cases, for example at non-governmental organizations (such as the German GfdS), it can also be a paid service. The preparation of expert's reports, aimed at the resolution of more complex linguistic problems, is a paid service in several countries (Finland, Germany, Hungary). It is characteristic of all language consulting services reviewed here that they make previously posed questions and their answers available in some sort of database, mostly on an open access basis, and with annotation by keywords. Databases mostly serve to offer guidance to language users, generally without research purposes. However, some database descriptions do suggest that this type of use is also possible (this is the case, for example, with databases of the Danish Language Council, the Institute of the Estonian Language and the Hungarian website e-nyelv.hu). The Czech Republic stands out in this regard. Here, language consulting is academy-based, and besides a database giving assistance to language users, there exists a language consultants' corpus as well that includes transcriptions of spoken language data, and is specifically designed to serve research purposes. The creation of such a corpus would be useful in a Hungarian context too, as it would be an invaluable resource for mapping the linguistic problems of the Hungarian speech community.

References

- Andersen, Margrethe Heidemann 2014. De ringer – vi svarer. Stadigvæk [They call – we answer. Still]. <https://dsn.dk/sporgetelefonen-1/de-ringer-vi-svarer-stadigvaek> (19.07.2020)
- Andersson, Lars-Gunnar (2000): Language cultivation in Sweden. In Sándor (ed.), 85–98.
- Baksy Péter (2008): Nyelvi tervezés Norvégiában [Language planning in Norway]. In Balázs–Dede (eds.), 228–235. p.

Balázs Géza – Dede Éva (eds.) 2008. *Európai nyelvművelés* [Language cultivation in Europe]. Budapest: Inter Kht. – PRAE.HU.

Bari Diána Éva (2019): Die Sprachmanagementtheorie mit einem Ausblick auf dem Konjunktiv II im DaF-Unterricht und im Arbeitsbereich. In *Sprachen, Literaturen und Kulturen im Kontakt: Beiträge der 25. Linguistik- und Literaturtage, Miskolc/Ungarn, 2017*. Hrsg. Erika Kegyes – Renata Kriston – Manuela Schönenberger. Hamburg: Dr. Kovač Verlag, 87–96. p.

Beneš, Martin – Prošek, Martin – Smejkalová, Kamila – Štěpánová, Veronika 2018. Interaction between language users and a language consulting center: Challenges for language management theory research. In Fairbrother–Nekvapil–Sloboda (eds.), 119–140. p.

Bickes, Hans – Trabold, Anne (1994): *Förderung der sprachlichen Kultur in der Bundesrepublik Deutschland: Positionsbestimmung und Bestandsaufnahme*. Hrsg. von der Gesellschaft für Deutsche Sprache und der Robert-Bosch-Stiftung. Stuttgart: Bleicher.

Borbély Anna – Vančoné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (eds.), *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. Budapest–Dunaszerdahely–Nyitra: Tinta Könyvkiadó.

Bozsik, Gabriella – Zsófia Ludányi (eds.) 2019. *Szabályzat, oktatás, gyakorlat: Helyesírásról sokszínűen* [Regulation, education, practice: varied approaches to orthography]. Eger: Líceum Kiadó

Černá, Anna (2017): Jazykové poradenství jako zdroj lingvistických dat [Language consulting as a linguistic data source]. In *Jazyk a jazykoveda v súvislostiach*. Eds. Orgoňová, Olga – Bohunická, Alena – Múcsková, Gabriela – Muziková, Katarína – Popovičová Sedláčková, Zuzana. Bratislava: Univerzita Komenského. 268–274. p.

Csernicskó, István – György Papp – János Péntek – Gizella Szabómihály – Jenő Kiss 2005. A szomszédos országok magyar nyelvű kutatóállomásairól [On Hungarian research centres in neighbouring countries.]. *Magyar Nyelv* 101, 105–113. p.

Domínguez, Francesc – López, Núria 1995. *Language International World Directory of Sociolinguistic and Language Planning Organizations*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.) 2007. *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely–Budapest: Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó.

Dufek, Ondřej (2020): Conceptualisation of language in Czech language consulting interactions. Ms.

Fairbrother, Lisa – Nekvapil, Jiří – Sloboda, Marián (eds.) (2018): *The Language Management Approach. A Focus on Research Methodology*. Berlin Peter Lang.

Földes Csaba (2008): A németországi nyelvi kultúra és nyelvművelés [Language culture and language cultivation in Germany]. Balázs–Dede (eds.), 192–205. p.

Galberg Jacobsen, Henrik (2003): Language cultivation and language planning in Denmark. In Bandle, Oskar – Braunmüller, Kurt – Jahr, Ernst Hakon – Kärker, Allan – Naumann, Hans-Peter – Telemann, Ulf (eds): *The Nordic Languages. An International Handbook of the History of the North Germanic Languages*. Berlin – New York: Walter de Gruyter.

Garvin, Paul L. (1993): Styles of codification. *Brno Studies in English* 20, 17–21. p.

Greule, Albrecht – Ahlvers-Liebel, Elisabeth (1986): *Germanistische Sprachpflege: Geschichte, Praxis und Zielsetzung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Gúti Erika – Varga Orsolya (2008): A németalföldi nyelvről [On the Dutch language]. In Balázs–Dede (eds.), 220–227. p.

- Havránek, Bohuslav (1932): *Obecné zásady pro kulturu jazyka* [General principles for the cultivation of good language]. In *Spisovná Feltina a jazyková kultura* [Standard Czech and the Cultivation of Language]. Eds. Havránek, Bohuslav – Weingart, Miloš. Prague: Melantrich. 245–258. In English: In *Language Planning: Current Issues and Research*. Eds. Rubin, Joan – Shuy, Roger W. 1973. Washington, DC: Georgetown University Press. 102–111. p.
- Heltainé Nagy, Erzsébet (2014): A nyelvi tanácsadás területei és újabb eszközei az MTA Nyelvtudományi Intézetében [The areas and latest devices of linguistic counselling at the Research Institute for Linguistics, Hungarian Academy of Sciences]. *Anyanyelv-pedagógia* 7/1, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=505> (Retrieved: 05. 07. 2019.)
- Hennig, Mathilde – Koch, Dennis (2016): Zum Verhältnis von Sprachberatung und Kodifizierung: Das Beispiel www.grammatikfragen.de. In *Die Kodifizierung der Sprache. Strukturen, Funktionen, Konsequenzen*. Hrsg. Klein, Wolf-Peter – Staffeldt, Sven. Würzburg: Universität Würzburg. 70–84. p.
- Jahr, Ernst Håkon (2000): On the use of dialects in Norway. In Sándor (ed.): 75–84. p.
- Janich, Nina – Greule, Albrecht (Hrsg.) (2002): *Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Jernudd, Björn (2018): Questions submitted to two language cultivation agencies in Sweden. Fairbrother–Nekvapil–Sloboda (eds.): 101–117. p.
- Jernudd, Björn H. – Neustupný, Jiří Václav (1987): Language planning: for whom? In *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*. Ed. Laforge, Lorne. Québec: Les Press de L'Université Laval. 69–84. p.
- Kálmán, László (2004): A nyelvművelés mint áltudomány [Language cultivation as a pseudo-science]. In *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei VI.* [New methods in the description of present-day Hungarian, vol. 6]. Ed. Büky László. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Általános Nyelvészeti Tanszék, 63–82. p.
- Kardos, Tamás (2007): *A magyar helyesírási problémái a nyelvi közönségszolgálat tükrében*. [The problems of Hungarian orthography from the aspect of the linguistic consulting service]. In Domonkosi–Lanstyák–Posgay (eds.), 114–129. p.
- Kimura, Goro Christoph 2014. Language management as a cyclical process: A case study on prohibiting Sorbian in the workplace. *Slovo a slovesnost* 75/4, 255–270.p.
- Kis, Tamás (2006–2020): A nyelvművelés kártékonyágáról és ármánykodásáról [On the harmfulness and malice of language cultivation]. <http://web.unideb.hu/~tkis> (2020. 07. 20.)
- Kjærgaard, Anne – Mørch, Ida Elisabeth – Jensen, Jørgen Nørby (2007): "De ringer – vi svarer" [They call – we answer]. In *Ved lejlighed. Festskrift til Niels Davidsen-Nielsen i anledning af 70-års-dagen*. Eds. Andersen, Margrethe Heidemann – Jensen, Jørgen Nørby – Rathje, Marianne – Schack, Jørgen. Dansk Sprognævns skrifter 39, 123–159. p.
- Laihonen, Petteri 2010. A finn nyelv korpusztervezése, korpuszpolitikája [Corpus design and corpus policy of the Finnish language]. *Magyar Nyelvjáráások* 194–214. p.
- Lanstyák István (2014): *Nyelvalakítás és nyelvi ideológiák*. [Language management and language ideologies.] Bratislava: University of Comenius.
- Lanstyák, István (2018): *Nyelvalakítás és nyelvi problémák*. [Language management and language problems] Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet – Gramma Nyelvi Iroda.
- Lehr, Ulrike (1998): Sprachberatungsstellen in Deutschland und der Schweiz. *Muttersprache* 3/98, 207–216. p.

- Ludányi Zsófia (2019): Language ideologies in Hungarian language counselling interactions. *Eruditio – Educatio* 14/3, 59–76. p.
- Minya, Károly (2005): *Rendszerváltás – normaváltás. A magyar nyelvűvelés története, elvei és vitái 1989-től napjainkig* [Regime change – norm change. The history, principles and debates of Hungarian language cultivation from 1989 to the present day]. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Minya Károly (2008): Nyelvművelés Finnországban [Language cultivation in Finland]. In Balázs–Dede (eds.), 79–88.
- Minya Károly (2019). Internetes támogatás a helyesírásban. 11 év – 20 123 kérdés és válasz [Online support for spelling. 11 years, 20.123 questions and answers]. In Bozsik–Ludányi (eds.), 243–250. p.
- Nekvapil, J. (2012): Some thoughts on “noting” in Language Management Theory and beyond. *Journal of Asian Pacific Communication* 22 (2), 160–173. p.
- Nekvapil, Jiří (2006): From Language Planning to Language Management. *Sociolinguistica* 20: 92–104. p.
- Nekvapil, Jiří (2008): Language Cultivation in Development Context. In *Educational Linguistics*. Eds. Spolsky, Bernard – Hult, Francis M. 251–265. p.
- Nekvapil, Jiří (2009): The integrative potential of Language Management Theory. In *Language management in contact situations: Perspectives from three continents*. Eds. Nekvapil, Jiří – Sherman, Tamah. Frankfurt am Main Peter Lang.
- Nekvapil, Jiří – Sherman, Tamah (2013): Language ideologies and linguistic practices: the case of multinational companies in Central Europe. In *Ideological Conceptualizations of Language: Discourses of Linguistic Diversity*. Eds. Barát, Erzsébet – Studer, Patrick – Nekvapil, Jiří. Frankfurt am Main Peter Lang. 85–117. p.
- Omdal, Helge (2000): Changes in the linguistic climate in Norway? In Sándor (ed.), 63–74. p.
- Péntek János (2008) Termini: magyar nyelvészeti kutatóállomások hálózata a Kárpát-medencében [Termini: A network of Hungarian linguistic research centres in the Carpathian basin]. *Kisebbségkutatás* 17/4, 594–595. p.
- Péteri Vanda (2008): Nyelvművelés, nyelvi tervezés Svédországban [Language cultivation, language planning in Sweden]. In Balázs–Dede (eds.), 311–318. p.
- Riegel, Mareike (2007): Sprachberatung im Kontext von Sprachpflege und im Verhältnis zu Nachschlagewerken. Unter besonderer Beachtung der Sprachberatungsstelle des Wissen Media Verlages. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.
- Sándor Klára (ed.) (2000): *Issues on Language Cultivation*. Szeged: JGYF Kiadó.
- Sándor, Klára (2001): „A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája”: az emberek nyelvhasználat [The last bastion of open social discrimination: people’s language use]. *Replika* 45–46, 241–259. p.
- Sherman, Tamah (2007): Language management on the front lines: A report from Dunajská Streda Language Management Workshop. In *Language Management in Contact Situations 5: Report on the Research Projects 154*. Ed. Muraoka, Hidehiro. Chiba: Chiba University, Graduate School of Humanities and Social Sciences. 67–77. p.
- Szabómihály Gizella (2005): Nyelvművelés – nyelvtervezés – nyelvi menedzselés [Language cultivation – language planning – language management]. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 7/4, 67–75. p.

- Szabó Mihály, Gizella (2007): A nyelvi menedzselés lehetséges szerepe a magyar nyelvalkításban. [The possible role of language management in Hungarian language treatment]. In Domonkosi–Lanstyák–Posgay (eds.), 52–67. p.
- Szamos Réka (2008): A dániai nyelvművelés [Language cultivation in Denmark]. In Balázs–Dede (eds.), 62–66. p.
- Takács Judit (2019): A finn helyesírásról – magyar szemmel [About Finnish orthography, from a Hungarian perspective]. In Bozsik–Ludányi (eds.), 279–284. p.
- Tölgyesi Tamás (2008): A nyelvművelés helyzete Csehországban [Status of language cultivation in the Czech Republic]. In Balázs–Dede (eds.), 51–61. p.
- Uhlířová, Ludmila (1997): “Language service” is also a service for linguistics. *Linguistica Pragensia* 7: 82–90. p.
- Víghné Szabó (2008): Nyelvművelés Észtországban [Language cultivation in Estonia]. In Balázs–Dede (eds.), 67–74. p.
- Woldt, Claudia (2010): Metasprache in der tschechischen Sprachberatung – Sprachbewusstsein und seine Reflexe in Laienanfragen und Expertenantworten. *Zeitschrift für Slawistik* 55/2, 176–190. p.
- Zajíc, Zbyněk – Pšutka, Josef V. – Zajicová, Lucie – Müller, Luděk – Salajka, Petr (2019): Diarization of the Language Consulting Center Telephone Calls. In Salah, Albert Ali – Karpov, Alexey – Potapova, Rodmonga (eds): *Speech and Computer. SPECOM 2019*. Cham: Springer. 549–558. p.

Online references

- W1 = List of language regulators. https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_language_regulators (19.07.2020)
- W2 = Institutet för språk och folkminnen [The Institute for Language and Folklore]. <http://www.sprakochfolkminnen.se/om-oss/radgivning/sprakradgivning.html> (19.07.2020)
- W3 = Frågelådan [Question box]. cc (19.07.2020)
- W4 = Språkrådet [Language Council]. <https://www.sprakochfolkminnen.se/om-oss/kontakt/sprakradet.html> (19.07.2020)
- W5 = Språkrådet [The Language Council of Norway]. <https://www.sprakradet.no/sprakhjelp/> (19.07.2020)
- W6 = Språkrådets seksjoner og ansatte [The Language Council's departments and employees]. <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Om-oss/Kontakt/Sprakradets-sekretariat> (19.07.2020)
- W7 = Har du eit språkspørsmål? [Do you have a language question?]. <https://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriverad/Spraksposmal-Sprakradet> (19.07.2020)
- W8 = Svar på språkspørsmål [Answers to language questions]. <https://www.sprakradet.no/svardatabase> (19.07.2020)
- W9 = About The Danish Language Council. <https://dsn.dk/om-os/about-the-danish-language-council> (19.07.2020)
- W10 = Spørgetelefonen [Ask phone]. <https://dsn.dk/sporgetelefonen-1> (19.07.2020)
- W11 = Skriftlige spørsmål [Written questions]. <https://dsn.dk/sporgetelefonen-1/skriftlige-sporgsmal> (19.07.2020)

- W12 = Dansk Sprognævns svarsamling [The Danish Language Consulting Service's collection of answers]. <https://dsn.dk/sporgetelefonen-1/dansk-sproгнаevns-svarsamling> (19.07.2020)
- W13 = Kielitoimiston ohjepankki [Language Office Help Bank]. <http://www.kielitoimiston-ohjepankki.fi> (19.07.2020)
- W14 = Telephone counselling. https://www.kotus.fi/en/services/telephone_counselling (19.07.2020)
- W15 = Keelenõu läbi aja [Language advice through time]. <http://keeleabi.eki.ee/?leht=6> (19.07.2020)
- W16 = Keelekorraldajad [Language counseling staff]. <http://keeleabi.eki.ee/?leht=2> (19.07.2020)
- W17 = Keelenõuvakk [Q&A database]. <http://keeleabi.eki.ee/?leht=4> (19.07.2020)
- W18 = Taaladvies. Een antwoord op vele concrete vragen over taal en spelling [Language advice. An answer to many concrete questions about language and spelling]. <https://taaladvies.net> (2020. 08. 15.)
- W19 = Over Taaladvies [About the Linguistic Consulting Service]. <https://taaladvies.net/taal/advies/verantwoording> (19.07.2020)
- W20 = Stel een taalvraag over het Nederlands [Ask a language question about Dutch]. <https://taaladvies.net/vraag> (19.07.2020)
- W21 = Het Genootschap Onze Taal [The Society Of Our Language]. <https://onzetaal.nl/over-onze-taal> (19.07.2020)
- W22 = Spellingsite.nu. <https://spellingsite.nu> (19.07.2020)
- W23 = Over de Taaladviesdienst [About the Linguistic Consulting Service]. <https://onzetaal.nl/taaladvies/over-de-taaladviesdienst> (19.07.2020)
- W24 = Medewerkers [Staff members]. <https://onzetaal.nl/over-onze-taal/organisatie/medewerkers> (19.07.2020)
- W25 = Vraag stellen [Asking a question]. <https://onzetaal.nl/taaladvies/mailformulier> (19.07.2020)
- W26 = Taaltelefoon [Nyelvi telefon]. <https://taaladvies.net/taal/advies/instanties/#003> (19.07.2020)
- W27 = Taaltelefoon [Nyelvi telefon]. <https://www.taaltelefoon.be> (19.07.2020)
- W28 = Taaladvies – contact met de Taaltelefoon [Language consulting – contact with Taaltelefoon]. <https://www.taaltelefoon.be/stel-uw-taalvraag> (19.07.2020)
- W29 = Das Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. <http://www1.ids-mannheim.de> (19.07.2020)
- W30 = Häufige Fragen [Frequently asked questions]. <https://www1.ids-mannheim.de/service/quellen/faq.html>
- W31 = Fragen und Antworten [Questions and answers]. <https://gfds.de/category/fragen-und-antworten> (19.07.2020)
- W32 = Gutachten für das Standesamt [Expert opinion for the registry office]. <https://gfds.de/vornamen/gutachten-fuer-das-standesamt> (19.07.2020)
- W33 = Grammatikfragen.de. <https://grammatikfragen.de> (19.07.2020)
- W34 = Duden-Sprachberatung. <https://www.duden.de/Sprachberatung-0> (19.07.2020)
- W35 = Verein Deutsche Sprache. <https://vds-ev.de> (19.07.2020)

W36 = Sprachberatung der Uni Siegen. <https://www.uni-siegen.de/phil/sprachberatung> (19.07.2020)

W37 = Oddělení jazykové kultury [Department of Language Culture]. <http://www.ujc.cas.cz/o-ustavu/oddeleni/oddeleni-jazykove-kultury/index.html> (19.07.2020)

W38 = Internetová jazyková příručka [Internet language guide]. <http://prirucka.ujc.cas.cz> (19.07.2020)

W39 = Gyakran ismétlődő kérdések [Frequently asked questions]. <http://www.nytud.hu/oszt/nyelvmuvelo/gyik/index.html> (19.07.2020)

W40 = Helyesiras.mta.hu – Archivum [Archive]. <https://helyesiras.mta.hu/helyesiras/default/hqa> (19.07.2020)

W41 = Hungarian Linguistic Service Bureau – Services. <http://www.e-nyelv.hu/szolgalta-tasok> (19.07.2020)

W42 = Form for the linguistic consulting service. <http://www.e-nyelv.hu/nyelvi-tanacsadas> (19.07.2020)

W43 = Rules of the linguistic consulting service. <https://e-nyelv.hu/szabalyzat> (19.07.2020)

W44 = Database of the linguistic consulting service. <http://www.e-nyelv.hu/kategoria/nyelvi-tanacsadas> (19.07.2020)

W45 = Jazyková kancelária Gramma [Gramma Language Office] <http://foruminst.sk/sk/struktura/jazykova-kancelaria-gramma> (19.07.2020)

Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht mit Hilfe der pragmalinguistischen Typologie

Erzsébet Szabó – Eva Stranovská – Ol’ga Wrede

Reading comprehension in foreign language teaching with the help of the pragmalinguistic typology

Abstract

This paper deals with the analysis of foreign language texts with the help of the pragmalinguistic typology which plays an essential role in describing the cognitive level. It also describes how it is possible to improve the reading skills of the students based on the pragmalinguistic typology which has a decisive influence in developing the pupil's communicative competence. Pragmalinguistics is intended to enable an individual to recognize different texts and to understand exactly what the author wants to highlight. For this it is necessary to know how to produce semantically and syntactically acceptable sentences with the appropriate choice of words. Our basis is the cognitive theory of Eve Sweetser. According to her teaching an utterance is based on three cognitive linkage levels: the propositional, the epistemic and the speech act level.

Keywords: reading comprehension; pragmalinguistic typology; cognitive linkage level

Schlüsselwörter: Leseverstehen; pragmalinguistische Typologie; kognitive Verknüpfungsebene

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Theoretical Linguistics – Pragmatics

DOI: 10.36007/eruedu.2020.3.048-059

Einleitung

Für diejenigen, die eine Fremdsprache lernen, ist das Lesen eine geeignete und entscheidende Strategie, die Zielsprache und somit auch die Zielkultur kennenzulernen. Durch das Lesen können sie sich in die Struktur einer Fremdsprache vertiefen und begreifen wie die Zielsprache funktioniert. Das Lesen hilft ihnen auch, ihren Wortschatz zu erweitern, ihre Grammatikkenntnisse auszubauen, ihre Ausdrucksfähigkeiten zu verbessern und fließend zu lesen und zu schreiben.

Das Lesen in der Fremdsprache ist eng mit dem Lesen in der Muttersprache verbunden. Der Leser verarbeitet die erhaltenen Informationen in seiner Muttersprache und das Leseverstehen in der Fremdsprache wird von der Muttersprache

beeinflusst. Darüber hinaus kann man von den Studierenden, die Schwierigkeiten beim Lesen in ihrer Muttersprache haben, auch keine guten Leistungen beim Lesen in der Fremdsprache erwarten.

Heutzutage lesen ganz viele Menschen nur selten, sowohl in ihrer Muttersprache als auch in der Fremdsprache, weil sie in geringem Maße die Bedeutung und den Sinn der Texte verstehen. Im Lesen wird kulturelles Verständnis möglich, weil der Text die kulturelle Basis des Zielsprachenlandes repräsentiert. Aus diesem Grund wird in diesem Beitrag das Leseverstehen mit der Interkulturalität verbunden.

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich vor allem mit der Bedeutung der Lesefertigkeit in der Fremdsprache und auch mit dem Textverstehen im Fremdsprachenunterricht. Daneben wird in dieser Forschungsarbeit darauf hingewiesen, wie die Lesefertigkeit bei den Studenten unter Zuhilfenahme der Pragmalinguistik entwickelt werden kann, die eine sehr wichtige Rolle in der Herausbildung der kommunikativen Kompetenz des Individuums spielt. Die Pragmalinguistik dient als ein Mittel, mit dessen Hilfe man unterschiedliche Texte erkennen und aus den Texten genau das verstehen kann, was der Autor hervorheben und betonen möchte.

1 Bedeutung der Lesefertigkeit in der Fremdsprache

Die Lesefertigkeit wird als eine der rezeptiven Kommunikationsfertigkeiten angesehen, bei der die empfangenen Informationen im geschriebenen Text enthalten sind und der Empfänger davon beim Lesen erfährt (Hirschnerová, 2012, 2). Dieser Begriff wird vor allem beim Lesen in der Fremdsprache verwendet, bei der die Wahrnehmung des grafischen Bildes des sprachlichen Ausdrucks, die Bestimmung von Buchstaben, Wörtern und Sätzen sowie das Gesamtverstehen des Textes sehr wichtig sind (Terpitková 2013, 8). Der Begriff Lesefertigkeit wird sehr häufig mit der Lesekompetenz verwechselt und sie werden oft als Synonyme verwendet.

Die Lesekompetenz bezeichnet die komplexe Entwicklung der Lesefertigkeit, die für eine effektive und ausführliche Textarbeit unerlässlich ist. Die Lesekompetenz wird häufig im Zusammenhang mit dem Lesen in der Muttersprache erwähnt. Die Lesefähigkeit ist nach Kovárová und Kurtulíková (2010, 12) eine elementare Eigenschaft des Individuums, eine Voraussetzung für seine vielseitige Entwicklung und für seine gesellschaftliche Durchsetzungsfähigkeit. Im Leseprozess geht es um eine wechselseitige Beziehung zwischen dem Text und dem Leser. Während des Lesens verwendet der Leser angemessene Methoden zur Identifizierung von Zeichen, versucht, die Bedeutung des Textes zu finden und schließlich kann er neue Informationen mit seinen vorhandenen Kenntnissen kombinieren.

Das Lesen hat mehrere positive Seiten. In erster Linie bereichert es den aktiven Wortschatz des Individuums, entwickelt seine Sprachfähigkeit und beeinflusst das emotionale Erleben, die Wahrnehmung und die ästhetische Orientierung des Lesers. Daneben fördert es das abstrakte Denken und hilft beim Hören und der visuellen Fixierung grammatischer Phänomene (Clarke–Truelove–Hulme–Snowling, 2014, 1–2; Gadušová, 2004, 77–78; Kovárová–Kurtulíková, 2010, 12).

Bei der Entwicklung des Leseverstehens in einer Fremdsprache ist es wichtig, die funktionalen und die komplexen Aspekte der Lesekompetenz nach Gavora (2003, 8–9) zu berücksichtigen, die nicht nur in der Muttersprache, sondern auch in der Fremdsprache angewendet werden können. Bei dem funktionalen Aspekt liegt der Schwerpunkt auf der Fähigkeit des Individuums, verschiedene Informationen aus dem gelesenen Text zu verarbeiten und die erworbenen Kenntnisse in anderen Situationen zu verwenden. Der komplexe Aspekt der Lesekompetenz bedeutet die Fähigkeit, kreativ zu lesen und zu schreiben. Außerdem ermöglicht er den Studierenden, Texte verschiedener Genres und Formen zu interpretieren und kritisch zu bewerten. Der komplexe Aspekt erfordert nicht nur den Einsatz der rezeptiven (Hören, Lesen), sondern auch der produktiven (Sprechen, Schreiben) Kommunikationsfertigkeiten, die unerlässlich beim Erlernen einer Fremdsprache sind und mit deren Hilfe die Studierenden sich besser im Textverstehen vertiefen können (Gavora, 2008, 51; Liptáková–Cibáková, 2013, 11–12).

1.1. Das Textverstehen und sein Prozess

Das Verstehen ist eine genetisch gegebene menschliche Tätigkeit. Das Textverstehen ist eine inhaltliche und ästhetische Interpretation des Textes. Es bedeutet die Suche nach der Bedeutung des Textes (Gavora, 2008, 51).

Das Textverstehen ist eine entscheidende Voraussetzung für den „Einstieg“ des Studenten in den Lehrstoff. Das Lernen ist nicht effektiv, sinnvoll und vertrauenswürdig, wenn das Verstehen fehlt. Aus den Erfahrungen der Lehrenden geht hervor, dass die Studierenden den Lernstoff ganz oft nur einpauken, ohne ihn zu verstehen, um ihn dann nur mehr oder weniger mechanisch zu reproduzieren. Den auf diese Weise gelernten Lernstoff versteht der Einzelne nicht und weiß nicht, wie er die Theorie in den konkreten Situationen anwenden soll.

Das Leseverstehen betrachtet man als Grundlage für die Wahrnehmung der Welt und es dient auch als ein wichtiges Hilfsmittel bei der Aneignung des Lernstoffes. Es ist eine Fertigkeit, die das Individuum bei der Entwicklung der Lesekompetenz erwirbt. Ohne Verstehen ist das Individuum unschöpferisch, nicht selbstständig, lebt in Unwissenheit, denkt nicht und ist leichter zu manipulieren. Das Verstehen von schulischen und außerschulischen Texten spielt eine sehr wichtige Rolle bei der psychischen Entwicklung der Studenten. Die Texte bieten ihnen neue Informationen, zwingen sie zum Nachdenken, helfen den Individuen Beziehungen auszubilden und Meinungen über die Welt zu bilden (Konceptcia rozvoja kultúrnych a čitateľských kompetencií detí prostredníctvom kultúrnej výchovy s cieľom zriadenia Centra literatúry pre deti a mládež a podpory čítania, 2017).

Mit dem Leseprozess selbst haben sich schon mehrere Linguisten beschäftigt, wie zum Beispiel Ehlers (2006, 1992), Westhoff (1991), Bechtel (1984) und Solmecke (1997). Ehlers (2006) hat in ihrer Forschung (Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache) einige Teilfertigkeiten dargestellt, die eine wichtige Rolle im Prozess des Leseverstehens spielen.

Nach Ehlers (2006, 31–37) muss der Leser die Informationen aus dem gelesenen Text mit seinen Erfahrungen verbinden. Unter dem Begriff Erfahrung versteht

man Kenntnisse über die Welt, Normen, Vorschriften, gesellschaftliche Konventionen, Traditionen und Geschichte. Die Wörter im Text aktivieren die Vorkenntnisse des Lesers, deshalb ist die Wortschatzarbeit sehr wichtig, um die Lesefertigkeit zu verbessern. Im engeren Sinne basiert das Textverstehen aber nicht nur auf den Kenntnissen des Individuums, sondern auf der Inferenz. Der Leser sollte in der Lage sein, zwischen den Zeilen zu lesen und überlegen, was die Darsteller in der Geschichte denken und darüber nachdenken, was vor den Ereignissen hätte passieren können oder wie die Geschichte weitergehen könnte. Daneben sollte der Leser auch in einem gewissen Maße über Gedankenflexibilität verfügen, die die Entwicklung der metakognitiven Strategien unterstützt und eine Vertiefung in den Text ohne Frustration von unbekanntem Vokabeln und Sprachstrukturen ermöglicht (Stranovská, 2011, 55).

Beim Textverstehen ist es auch unentbehrlich, die Grammatik und den Wortschatz des Textes zu verstehen. Zu schwache Beherrschung des Wortschatzes und mangelnde grammatische Kenntnisse schränken die Entwicklung der Lesekompetenz ein. Typisch für dieses Lesen ist das kürzere Leseintervall, das heißt, Fähigkeit, Informationen aus dem Text im Kurzzeitgedächtnis zu bewahren (Ehlers, 2006, 31–37).

Die oben beschriebenen Teilfertigkeiten bilden die Grundlage, die möglichen Probleme beim Textverstehen zu identifizieren, wertvolle Ratschläge sowohl den Lehrenden als auch den Studierenden zu geben und das Leseverstehen in der Fremdsprache zu verbessern.

2 Pragmalinguistik im Kontext des Textverstehens

Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts spielt die Pragmalinguistik eine sehr wichtige Rolle, weil sich die Kommunikation in textuellen Kontexten realisiert. Beim Textverstehen ist es unerlässlich zu wissen, wie man syntaktisch und semantisch korrekte Sätze produziert. Daneben muss man auch darauf achten, welche sprachlichen und außersprachlichen Mittel man gebraucht, damit der Gesprächspartner versteht, was man ausdrücken möchte (Günther–Günther, 2007, 76; Hufeisen–Neuner, 1999, 43).

Die Pragmalinguistik im Kontext des Textverstehens kann mit Hilfe der pragmalinguistischen Typologie beschrieben werden. Die pragmalinguistische Typologie ist eng mit der kognitiven Theorie von Sweetser (1990) verbunden, die die kognitive Ebene analysiert. Ihre Lehre geht von der Theorie des Linguisten George Lakoff (1980) und des Philosophen Mark Johnson (1980) aus, und für diese Theorie ist charakteristisch, dass die einzelnen lexikalischen Einheiten nicht nur eine konkrete Bedeutung haben, sondern mit Hilfe eines kognitiv-metaphorischen Prozesses auch ihr abstrakter Gebrauch beschrieben werden kann (Ferraresi, 2011, 129–130).

Laut Sweetser's kognitiver Theorie lässt sich feststellen, dass eine Äußerung auf drei kognitiven Lesarten/Verknüpfungsebenen erklärt werden kann:

- die propositionale Ebene
- die epistemische Ebene
- die sprechaktbezogene Ebene (Gagel, 2015, 56).

Die erste Verknüpfungsebene verkörpert die propositionale Ebene. Die propositionale Ebene ist präsent, wenn die Aussage einen so genannten konstativen Charakter hat, wie zum Beispiel Berichte, Beschreibungen oder Schilderungen. Typische Merkmale der propositionalen Ebene sind adverbiale Bestimmungen der Zeit, Indikativformen und vergangenheitsbezogene Tempusformen (Gagel, 2015, 29; Weiss, 2016, 22).

Man spricht über die epistemische Verknüpfungsebene, wenn das externe Konnekt ein Evaluativum, ein Estimativum oder ein Identifikativum enthält. Das Evaluativum beschreibt solche Aussagen, die vor allem Bewertungen und Werturteile ausdrücken. Charakteristische Merkmale der Evaluativa sind evaluative Verben, Adjektive und Substantive.

Das Estimativum kann durch Behauptungen, Vermutungen oder Annahmen zum Ausdruck gebracht werden. Zu den Indikatoren der Estimativa gehören Adverbien wie „wahrscheinlich“, „möglicherweise“, „vielleicht“, „offenbar“, „allerdings“ oder „nämlich“.

Der letzte Subtyp ist das Identifikativum, das vor allem Gefühle und Hoffnungen des Sprechers ausdrückt. Zu den typischen Indikatoren des Identifikativums zählt man die Adverbien wie „glücklicherweise“, „hoffentlich“ oder „leider“ (Gagel, 2015, 29).

Die pragmatische Funktionalität lässt sich auch mit verschiedenen Modalitätsmarkern bestimmen, die in erster Linie auf die epistemische Verknüpfungsebene hinweisen. Zu den Modalitätsmarkern gehören die Modalverben, die objektive oder subjektive Modalität von der Seite des Sprechers ausdrücken. Zu den weiteren Modalitätsformen zählt man auch die Modalpartikeln, wie zum Beispiel „aber“, „denn“, „doch“, „eigentlich“, „einfach“, „ja“, „nur“, „schon“ oder „wohl“ (Gagel, 2015, 133–135; Weiss, 2016, 21).

Die dritte Lesart stellt die sprechaktbezogene Ebene dar, die in den folgenden Illokutionstypen wie Direktivum, Optativum, Interrogativum, Kommissivum, Expressivum und Deklarativum beschrieben werden kann (Weiss, 2016, 22).

Mit dem Direktivum werden vor allem Befehle und Aufforderungen ausgedrückt. Es kann auch durch die Verben wie „auffordern“, „befehlen“, „bitten“ oder „fragen“ beschrieben werden.

Das Optativum bezeichnet Wunschsätze.

Das Interrogativum drückt Fragesätze aus, die entweder Entscheidungs- oder Ergänzungsfragen sein können.

Das Kommissivum bezeichnet eine zukünftige Handlung des Sprechers und kann mit den Verben wie „anbieten“, „schwören“, „vereinbaren“ oder „versprechen“ beschrieben werden. Das Expressivum drückt einen psychischen Zustand des Sprechers aus, und kann durch die Verben wie „sich entschuldigen“, „danken“, „wünschen“ oder „gratulieren“ bezeichnet werden. Der letzte Illokuti-

onstyp ist das Deklarativum, das sofortige Veränderungen am Zustand der Dinge zum Ausdruck bringt und mit Hilfe der Verben wie „*entlassen*“, „*verurteilen*“ oder „*ernennen*“ beschrieben werden kann (Gagel, 2015, 26–27).

3 Untersuchungsmethodik

In diesem Teil des Beitrags wird der Forschungsplan einer beginnenden Untersuchung dargestellt, die sich mit dem Leseverstehen in der Fremdsprache bzw. mit dem Textverstehen im Fremdsprachenunterricht in Bezug auf pragmlinguistische Indikatoren befasst. Außerdem wird in diesem Teil auch die Bedeutung der Pragmlinguistik im Kontext des Textverstehens vorgestellt. Diese Untersuchung wird mit den Schülern des Sekundarbereichs realisiert, die die deutsche Sprache als zweite Fremdsprache auf dem Niveau A2 nach dem GER für Sprachen lernen.

In erster Linie werden das Untersuchungsumfeld und das Untersuchungsziel der gegebenen Problematik geschildert und erklärt, danach die Untersuchungsmethoden beschrieben, aufgrund derer die Forschung während der nächsten zwei Jahren realisiert wird.

Das letzte Subkapitel präsentiert eine kurze Inhaltsanalyse von zwei Texten aufgrund der pragmlinguistischen Typologie. Die ausgewählten Texte sind vor allem Gebrauchstexte, die (von Hockicková–Stranovská–Weiss–Stančeková–Ficzere–Szabó, 2019) im Internet gefunden und modifiziert wurden. In den Mustertexten werden die einzelnen kognitiven Verknüpfungsebenen analysiert, die als wichtige Hilfsmittel beim Leseverstehen dienen.

Text 1

BRAVO erscheint jede Woche im Münchner Heinrich Bauer Verlag. BRAVO ist voll mit kurzen Texten und bunten Bildern, Kino-, Fernseh- und Modetipps, Infos über Film- und Popstars. Warum ist BRAVO die erfolgreichste unter den Jugendzeitschriften? Vielleicht ist sie einfach näher dran an den Teens, an ihren Wünschen, Unsicherheiten und Ängsten. „Bin ich zu dick?“, „Bin ich zu klein?“, „Wie bekomme ich endlich eine Freundin?“ – in der Pubertät kann die Liste solcher Fragen ziemlich lang werden. Viele Jugendliche wollen damit nicht zu ihren Eltern gehen.

Text 2

Liebe Pia, leider kann ich dich nicht abholen, deshalb musst du den Weg allein finden. Aber keine Angst, es ist ganz einfach! Du gehst vom Bahnhof geradeaus bis zum Fluss. Nicht über die Brücke gehen! Geh rechts den Fluss entlang und dann durch den kleinen Park bis zur Kirche. Da gehst du links in die Ringstraße. Gegenüber der Bäckerei ist die Hausnummer 53 und da wohne ich.

3.1. Untersuchungsumfeld und Untersuchungsziel

Heutzutage gibt es immer mehr Menschen, nicht nur Studenten, sondern auch Erwachsenen, die Probleme mit dem Leseverstehen sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache haben. Die vorliegende Forschung untersucht verschiedene Möglichkeiten zur Optimierung und Weiterentwicklung der Lesefertigkeit von Studenten im deutschen Sprachunterricht und gibt den Fremdsprachenlehrern Empfehlungen. Während der Untersuchung der Lesekompetenz geht man von der Theorie der Pragmalinguistik aus, die die kognitive Ebene detailliert analysiert und die sprachlichen Mittel beschreibt, die den Studierenden helfen können, den geschriebenen Text besser zu verstehen. Es ist sehr wichtig, sich mit der Pragmalinguistik zu beschäftigen, weil sie den Kommunikationsprozess der Individuen sowie ihre Wahrnehmung einer Fremdsprache beeinflusst.

Das Ziel dieser Untersuchung ist festzustellen, ob das Verstehen der fremdsprachigen Texte mit der kognitiven und soziolinguistischen Ebene zusammenhängt, die sich mit den Wahrnehmungs- und Denkprozessen befasst, sowie den sozialen Bedingungen der Sprachkommunikation, das Verhältnis der Sprache und Gesellschaft und das Verhältnis der Individuen zur Sprache untersucht. Außerdem soll bestimmt werden, welche kognitive Ebene für den Studenten im Text am deutlichsten ist. Die kognitive Ebene untersucht man mit unterschiedlichen Verknüpfungsebenen, die durch verschiedene Indikatoren beschrieben werden können.

3.2. Untersuchungsmethode

Während der Analyse verwendet man die qualitative Inhaltsanalyse des Textes, mit deren Hilfe die einzelnen kognitiven Verknüpfungsebenen in den Texten analysiert werden. Daneben verwendet man auch den Leistungstest, der eine quantitative Forschungsmethode ist, mit der man den Grad des Textverstehens feststellt. Es sollen vor allem Sachtexte und Gebrauchstexte des Alltags berücksichtigt werden, in denen man sich dem intensiven Lesen widmen wird und auch literarische Texte, in denen man sich auf das extensive Lesen konzentrieren wird. Aufgrund dieser Analyse werden Texte für das Interventionsprogramm vorgeschlagen, mit deren Hilfe die kommunikative Kompetenz und die Lesefertigkeit der Studenten im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden können.

3.3. Qualitative Inhaltsanalyse des Textes aufgrund der pragmalinguistischen Typologie

In dem vorliegenden Teil werden die modifizierten Texte aufgrund der pragmalinguistischen Typologie von Sweetser (1990) analysiert, die in dem Teil 2 (Pragmalinguistik im Kontext des Textverstehens) beschrieben wurde. Beide Texte werden getrennt voneinander behandelt, wobei jede Verknüpfungsebene durch unterschiedliche Indikatoren charakterisiert wird. Im ersten Teil der Inhaltsanalyse wird der Text 1 detailliert untersucht.

propositionale Verknüpfungsebene

BRAVO erscheint jede Woche im Münchner Heinrich Bauer Verlag.

BRAVO ist voll mit kurzen Texten und bunten Bildern, Kino-, Fernseh- und Modetipps, Infos über Film- und Popstars.

Die erwähnten Beispielsätze sind für die propositionale Verknüpfungsebene charakteristisch. Sie sind in der Indikativform ausgedrückt und stellen Beschreibungen nach Gagel (2015) und Weiss (2016) dar. In diesen Sätzen geht es darum, wo das Magazin BRAVO herausgegeben wird und was es beinhaltet.

epistemische Verknüpfungsebene

Vielleicht ist sie einfach näher dran an den Teens, an ihren Wünschen, Unsicherheiten und Ängsten.

Der folgende Beleg ist im Rahmen der epistemischen Ebene für das Estimativum typisch, das die Vermutung durch das Adverb „*vielleicht*“ ausdrückt (Gagel 2015, 29).

In der Pubertät kann die Liste solcher Fragen ziemlich lang werden.

Viele Jugendliche wollen damit nicht zu ihren Eltern gehen.

Die nächsten zwei Sätze beschreiben die epistemische Verknüpfungsebene, weil sie Modalverben beinhalten, mit deren Hilfe in dem ersten Beispielsatz subjektive und in dem zweiten objektive Modalität zum Ausdruck gebracht wurde (Gagel 2015, 133; Weiss 2016, 21).

Vielleicht ist sie einfach näher dran an den Teens, an ihren Wünschen, Unsicherheiten und Ängsten.

Dieses Beispiel stellt auch die epistemische Ebene dar, weil eine Modalpartikel in dem Satz vorkommt, mit deren Hilfe mehr Informationen über die vorliegende Situation erlangt und Vermutung bzw. reale Möglichkeit ausgedrückt werden können. In dem gegebenen Beispielsatz betont die Modalpartikel „*einfach*“ die positive Seite des Magazins, was es den Teenagern anbietet, womit sie sich vertraut machen können (Gagel 2015, 134).

sprechaktbezogene Verknüpfungsebene

„Bin ich zu dick?“

„Bin ich zu klein?“

„Wie bekomme ich endlich eine Freundin?“

Die folgenden Fragesätze sind im Rahmen der sprechaktbezogenen Ebene für das Interrogativum charakteristisch, aus denen der dritte Satz Ergänzungs- und der erste und der zweite Satz Entscheidungsfragen sind, wie es Gagel (2015) in seinem Beitrag beschrieben hat.

Warum ist BRAVO die erfolgreichste unter den Jugendzeitschriften?

Wenn man den ganzen Text liest, lässt sich feststellen, dass sich bei dem erwähnten Beleg nicht um das Interrogativum, sondern um den assertiven bzw. repräsentativen Sprechakt handelt. Der assertive Sprechakt nach Searle (1971) bedeutet, dass der Sprecher einen Sachverhalt darstellen und seinen Gesprächspartner über diesen Sachverhalt informieren möchte. Es geht hier sowohl um Vermutungen als auch um Feststellungen (Franz, 2014, 68). Aus dem Text kann man den Schluss ziehen, dass BRAVO die erfolgreichste aller Jugendzeitschriften ist.

In dem zweiten Teil der qualitativen Inhaltsanalyse wird der Text 2 aufgrund der pragmalinguistischen Typologie untersucht.

propositionale Verknüpfungsebene

Gegenüber der Bäckerei ist die Hausnummer 53 und da wohne ich.

Dieser Beleg steht für die propositionale Verknüpfungsebene, der in der Indikativform ausgedrückt ist. Der Satz schildert eine Beschreibung, wie es Gagel (2015) erläutert hat. Der Sprecher erklärt bzw. beschreibt, wo sich sein Haus genau befindet.

epistemische Verknüpfungsebene

Leider kann ich dich nicht abholen, deshalb musst du den Weg allein finden.

Das nächste Beispiel stellt das Identifikativum dar, das als ein Subtyp der epistemischen Ebene dient. Nach Gagel (2015) drückt das Adverb „*leider*“ in diesem Beispielsatz das Gefühl des Sprechers aus, der seinem Gesprächspartner erklärt, dass er aus irgendeinem Grund ihn nicht abholen kann.

Leider kann ich dich nicht abholen, deshalb musst du den Weg allein finden.

Der folgende Satz enthält Modalverben, die objektive Modalität von der Seite des Sprechers beschreiben (Gagel 2015, 133; Weiss 2016, 21). Der Sprecher ist nicht fähig, seinen Gesprächspartner abzuholen, deshalb ist dieser gezwungen, den Weg allein zu finden.

sprechaktbezogene Verknüpfungsebene

Aber keine Angst, es ist ganz einfach!

Du gehst vom Bahnhof geradeaus bis zum Fluss.

Nicht über die Brücke gehen!

Geh rechts den Fluss entlang und dann durch den kleinen Park bis zur Kirche.

Da gehst du links in die Ringstraße.

Die letzten fünf Beispiele sind im Rahmen der sprechaktbezogenen Verknüpfungsebene für das Direktivum typisch. Mit Hilfe dieses Illokutionstyps werden in den

erwähnten Sätzen Aufforderungen realisiert, mit Hilfe derer der Gesprächspartner dazu bewegt werden soll, in eine bestimmte Richtung zu gehen. Für das Direktivum ist noch ganz charakteristisch, dass das finite Verb im Imperativ steht, wie es in dem vierten Satz der Fall ist (Gagel 2015, 26–27).

4. Zusammenfassung und Diskussion

Aus der Analyse geht hervor, dass die ausgewählten Texte für das Verstehen und die Untersuchung auf der Grundlage der pragmalinguistischen Typologie geeignet sind, weil sie nach dem GER dem Niveau A2 entsprechende, semantisch und syntaktisch sinnvolle Sätze beinhalten. Mit Hilfe der pragmalinguistischen Analyse kann man die einzelnen kognitiven Verknüpfungsebenen bestimmen, für die verschiedene Indikatoren charakteristisch sind. Außerdem sind einige Sätze in unterschiedlichen Modi ausgedrückt, die das Textverstehen auch erleichtern können. Aber dazu braucht man schon ein gewisses Maß an grammatischem Wissen.

Die einzelnen Verknüpfungsebenen haben einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad. Aufgrund der Belege kann man sehen, dass die propositionale Ebene neutral ist. Das bedeutet, dass die Sätze keine besonderen Indikatoren enthalten. Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass diese Lesart ganz klar und verständlich für die Schüler sein kann. Dagegen fordert die Wahrnehmung sowohl der epistemischen als auch der sprechaktbezogenen Ebene schon eine grammatische und syntaktische Übersicht von den Studierenden. Sie sollten die Modalverben, die Modalpartikeln und auch die Adverbien, die bei der epistemischen Lesart vorkommen, kennen und beherrschen. Daneben ist es auch wichtig, die Bedeutung von einzelnen Verben zu verstehen, die eine entscheidende Rolle bei der Wahrnehmung der sprechaktbezogenen Ebene spielen.

In den ausgewählten Texten war es nicht möglich, alle Illokutionstypen (Evaluativum, Optativum, Kommissivum, Expressivum, Deklarativum) zu finden und zu analysieren, trotzdem gab es genügend Beispielsätze in den Mustertexten, mit deren Hilfe man eine gründliche qualitative Inhaltsanalyse der Texte durchführen konnte.

Aufgrund der Forschungsergebnisse lässt sich feststellen, dass sich die Lehrenden bei den Leseverstehensübungen vor allem darauf konzentrieren sollten, dem ausgewählten Niveau entsprechende Ausdrücke zu verwenden, die für das Textverstehen wesentlich sind, weil sie den Studierenden helfen genau das zu verstehen, was der Autor mitteilen und betonen möchte. Daneben darf man sich während der Kommunikation nicht nur auf die linguistische Kompetenz begrenzen. Es ist auch wichtig, die kommunikative Kompetenz auszubilden.

Während der weiteren Untersuchungen von Texten auf der Grundlage der pragmalinguistischen Typologie werden die bisherigen Forschungen mit den Forschungsergebnissen an Schulen miteinander verglichen, ob sich die Analysen in der realen Umgebung bestätigen. In den nächsten zwei Jahren werden wir uns noch intensiver in der Theorie der pragmalinguistischen Typologie vertiefen und auch unterschiedliche deutsche Texte auf dem Niveau A2 für die Lernenden des Sekundarbereichs vorbereiten, anhand derer ihre Lesefertigkeit nach den einzel-

nen kognitiven Verknüpfungsebenen untersucht werden kann. Schließlich werden aufgrund dieser Untersuchung Texte für das Interventionsprogramm vorgeschlagen, mit deren Hilfe die kommunikative Kompetenz und die Lesefertigkeit der Lernenden im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden können.

Acknowledgement

Diese Arbeit wurde von der Agentur für Forschung und dem Vertrag APWV-17-0071 und VEGA 1/0062/19 unterstützt.

Literaturverzeichnis

Clarke, Paula – Truelove, Emma – Hulme, Charles – Snowling, Margaret Jean (2014): *Developing Reading Comprehension*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.

Ehlers, Svantje (2006): *Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache*. Berlin: De Gruyter. 31–38. p. [online].

http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2006-3-4/Baby3-4_06Ehlers.pdf Abgerufen am 22.11.2019

Ferraresi, Gisella (2011): *Konnektoren im Deutschen und im Sprachvergleich: Beschreibung und grammatische Analyse*. Tübingen: Narr. 127–155. p.

Franz, Norman (2014): *Die Sprechakttheorie nach Austin und Searle: Äußerungen als Handlung*. Hamburg: Diplomica Verlag.

Gadušová, Zdenka (2004): *Teória a prax osvojovania cudzích jazykov: príjemca: dieťa*. Nitra UKF.

Gagel, Sebastian (2015): *Frühneuhochdeutsche Konnektoren – Entwicklungslinien kausaler Verknüpfungen auf dem Gebiet der Modalität*. Diss. masch. Universität Erlangen – Nürnberg.

Gavora, Peter (2003): *Modely a úrovne gramotnosti*. In *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského. 171–181. p.

Gavora, Peter et al. (2008): *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka. Príručka pre učiteľa*. Nitra: ENIGMA.

Günther, Britta – Günther, Herbert (2007): *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung*. 2. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Hirschnerová, Zuzana (2012): *Slovenský jazyk pre 4. Ročník základných škôl metodická príručka*. Bratislava: Aitec.

Hufeisen, Britta – Neuner, Gerhard (1999): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Fernstudieneinheit 16. Kassel-München-Tübingen: Universität Kassel.

Kovárová, Dana – Kurtulíková, Alena (2010): *Mimočítankové čítanie. Metodické poznámky*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, spol. s.r.o.

Liptáková, Ludmila – Cibáková, Dana (2013): *Edukačný model rozvíjania porozumenia textu v primárnom vzdelávaní*. Prešovská univerzita v Prešove: Pedagogická fakulta.

Searle, John Rogers (1971): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Stranovská, Eva (2011): *Psycholingvistika: determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*. 1. vydanie. Brno: MSD.

Sweetser, Eve (1990): *From etymology to pragmatics. Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press.

Terpitková, Marianna (2013): *Rozvoj čitateľskej gramotnosti na hodinách anglického jazyka*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Weiss, Ervín (2016): *Das Stadtbuch von Schwedler – Möglichkeiten der Konnektorenforschung*. Nitra: Filozofická fakulta. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 16–27. p. [online].

http://www.sung.sk/fotky10204/SZfG/2016_1/16_SZfG_1_2016.pdf Abgerufen am 20.11.2019

Internetseite

http://www.culture.gov.sk/extdoc/7090/bod_2_Koncepcia_rozvoja_kulturnych_a_citateľskych_kompetencii_deti, Abgerufen am 21.11. 2019

Die Ansichten Genersichs über die Verfassung der protestantischen Schulen Ungarns im 18. Jahrhundert

Barbora Molokáčová

Genersich´s view on the constitution of the Protestant Hungarian schools in the 18th century

Abstract

The article deals with the work „Ueber die jetzige Verfassung der protestantischen Schulanstalten in Ungarn, nebst einigen Vorschlägen zu ihrer größern Vervollkommnung“ (Vienna, 1803) by Johann Genersich with the aim of expressing his views on the situation of the Protestant schools in Hungary in the 18th century. The first part outlines the situation in the Hungarian school system of the 18th century using the school reforms that have been implemented. The second part introduces the person of educator and writer Johann Genersich. The third part presents Genersich's criticism of the constitution of the Protestant schools in Hungary at that time with the concrete drafts for their improvement.

Keywords: Johann Genersich; school system; protestants schools; Austria-Ungary; „Ueber die jetzige Verfassung der protestantischen Schulanstalten in Ungarn, nebst einigen Vorschlägen zu ihrer größern Vervollkommnung“

Schlüsselwörter: Johann Genersich; Schulwesen; protestantische Schulen; Österreich-Ungarn; „Ueber die jetzige Verfassung der protestantischen Schulanstalten in Ungarn, nebst einigen Vorschlägen zu ihrer größern Vervollkommnung“

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – History of Education

DOI: 10.36007/eruedu.2020.3.060-073

Einleitung

Die Persönlichkeit des ungarischen Professors Johann Genersich, sein Leben und Werk erfreuen sich einer größeren Aufmerksamkeit von der Seite der wissenschaftlichen Gemeinschaft Ungarns, Österreichs und der Slowakei erst seit den letzten zwanzig Jahren.¹ Die bisherigen Forschungen thematisierten Genersich

¹ Zur Popularisierung Genersichs hat einen maßgeblichen Beitrag die von István Fazekas, Karl W. Schwarz und Csaba Szabó herausgegebene Publikation mit dem Titel „Die Zips- eine kulturgeschichtliche Region im 19. Jahrhundert. Leben und Werk von Johann Genersich (1761 – 1823)“ (Fazekas-Szabó 2013) geleistet, in der die Mehrheit von den bereits erschienenen Beiträgen über

hauptsächlich als Jugendschriftsteller (Seibert 2013), Kirchenhistoriker (Schwarz 2013), Lehrer (Ugrai 2013), Philosophen (Farkas 2002) oder Autor des ersten zipserdeutschen Romans (Tischler 2000). Ein Teil der Studien wurde auch der Analyse seiner literarischen Schriften von Drzewiecká (2013), Choma (2013), Szilágyi (2013) u.a. unterzogen. Das einzige, von Ugrai (2013) untersuchte Werk aus dem Erziehungs- und Bildungsbereich, das als das umfangreichste, pädagogisch geprägte Werk Genersichs erscheint, war der Band „Beyträge zur Pädagogik“.

Die vorliegende Studie basiert auf der Analyse und Interpretation des nächsten pädagogischen Werks von Johann Genersich (1803) mit dem Titel „Ueber die jetzige Verfassung der protestantischen Schulanstalten in Ungarn, nebst einigen Vorschlägen zu ihrer größern Vervollkommnung“, das die Problematik der protestantischen Schulen Ungarns im 18. Jh. vor dem Hintergrund der damals durchgeführten Schulreformen in Österreich-Ungarns anspricht.

1. Die Schulreformen Ungarns im 18. Jahrhundert

Die Grundlagen des staatlich regulierten Schulwesens Ungarns lassen sich als Resultat des langdauernden Reformprozesses, der sich seit der zweiten Hälfte des 18. Jh. auf dem Gebiet der Österreichisch-Ungarischen Monarchie vollzog, charakterisieren. Die Schulveränderungen stellten dabei nur einen Teil der gesamten aufgeklärten Staatsreform im Bereich der Verwaltung, Justiz und Politik dar, die sich das Wohl der Bürger und dadurch das allgemeine Wohl des Staates zum Ziel setzte. (Kaspar–Kasperová 2008, 81) Selbst Maria Theresia, die damalige Kaiserin von Österreich und Königin von Ungarn, verstand das Schulwesen als Politikum.² (Mikleš–Novacká 1988, 10–11)

Durch die beabsichtigten Reformen sollte die entstehende Schulhierarchie eine feste Organisationsstruktur gewinnen. Bis 1775 entsprach das Schulnetz ausschließlich der kirchlichen Organisation, die die Bildung von großen Volksmassen nicht sichern konnte. (Kowalská 1987, 13–70) Im Rahmen der geforderten Veränderungen wurden die folgenden Punkte verfolgt: jeder Bürger soll Zugang zur gehörigen Bildung gewinnen; in jeder Stadt/in jedem Dorf sollen nur kompetente Lehrer tätig sein; in allen Schulen soll gleicher, praktischer und dauerhafter Unterricht eingeführt werden und sowohl in den Volksschulen als auch in städtischen Schulen soll die deutsche Sprache unterrichtet werden. (Kasáčová 2001, 71)

Um die Reform verwirklichen zu können war es notwendig, die Standesprivile-

Genersich vorkommen. Der Band wurde als Ergebnis des wissenschaftlichen Symposiums, das sich 2012 in Wien bei der Gelegenheit des 250. Geburtstages stattfand, publiziert.

2 Im Fokus der Reform stand die enge Relation zwischen der Allgemeinbildung und der Staatsprosperität. Das Staatsinteresse an der Bildung und Erziehung ihrer Bürger ergab sich aus den durch die Aufklärung geprägten Ansichten nach dem Staat, seiner Funktion und seiner ökonomischen, politischen und sozialen Bedürfnisse. Für die aufgeklärte Pädagogik war die Edukation von großer Bedeutung, indem sie als Weg zur sittlichen und materiellen Erbauung der niedrigeren Stände angesehen wurde. Die Ausbildung sollte für jeden Bürger zugänglicher werden, wobei für ihren Inhalt und Umfang seine soziale Schicht bestimmend war. Die Einführung der neuen Unterrichtsfächer sowie die Verstärkung der realen und technischen Bildung sollte die wirtschaftliche Lage Ungarns maßgeblich unterstützen. (Mikleš–Novacká 1988, 10–11)

gien abzuschaffen, die Kircheneingriffe in die staatlichen Geschäfte abzuschwächen und die Landesautonomie von Erbländern der Habsburger Monarchie einzuschränken. Die Entwicklung des Schulwesens in Ungarn und seine endgültige Form waren – trotz des Zentralisierungsstrebens der Habsburger – im Vergleich zum Schulsystem Österreichs wesentlich unterschiedlich. Eine wichtige Rolle spielte dabei die wirtschaftlich unterentwickelte Lage Ungarns sowie auch seine Eigenständigkeit in der Exekutive. (Mikleš–Novacká 1988, 10)

Mit der Aufgabe, das österreichisch-ungarische Schulwesen zu reformieren, wurde der deutsche Abt und Bildungsreformer Johann Ignaz von Felbiger beauftragt. Als Ergebnis seiner Mühen wurde am 6. 12. 1774 das ursprünglich für die ganze Monarchie verbindliche Dokument „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen kaiserlichen, königlichen Erbländern.“ von Maria Theresia feierlich erklärt. Der Reformplan fand am Anfang Gehör auch bei Ungarn und mehrere seiner Grundsätze traten – wenigstens im beschränkten Maß – in Kraft: Verteilungsprinzip der Volksschulen, Einführung der Schulpflicht (auch wenn ohne Kontrollmechanismus), differenzierte Bildung, Religionsunterricht als Mittel der Bürgererziehung, Einsatz von genehmigten Schulbüchern oder der den didaktischen Prinzipien angemessene Unterricht. (Kowalská 1987, 17–18)

Das Streben der ungarischen Hofkanzlei nach selbständiger Verwaltung des Schulwesens Ungarns kulminierte erst am 2. 8. 1777 in die Herausgabe und Erklärung von einem vollständigen Plan der schulischen Umstrukturierung Ungarns unter dem Titel „*Ratio Educationis Publicae totiusque Rei Literariae per Regnum Hungariae et Provincias eidem adnexas.*“ Es handelte sich um das Basisdokument für die einheitliche, dem Staat untergeordnete Organisationsstruktur des Schulwesens, das – Verbesserungen und Korrekturen in Betracht zu ziehen – fast weitere 70 Jahre überdauerten. Die enge Verwandtschaft mit der Allgemeinen Schulordnung äußerte sich in der Klassifizierung von Volksschulen nach der Anzahl der Klassen, Lehrer und dem Curriculum auf Trivial-, Haupt- und Normalschulen. Das Dokument beschäftigte sich ausführlicher mit der Bildung von künftigen Lehrern. (Kasáčová 2001, 72)

Die bedeutendste Revision von *Ratio Educationis* stellte die in 1806 durchgeführte Reform von Josef II., dem Sohn und Thronfolger von Maria Theresia, dar. Zum Anlass dieser Revision wurde vor allem die langsame Geltungsmachung des Dokumentes in der Praxis, die sich in der niederen Bildungsqualität und dem immer noch großen Mangel an Schulen prägte. Zu den wichtigsten Veränderungen, die im Dokument festgelegt wurden, gehörten das Zugänglichmachen der öffentlichen Schulen für die nicht-katholische Bevölkerung (durch Toleranzpatent in 1781), die Abhebung des Schulgelds an allen Volksschulen, die gesetzlich verbindliche Schulpflicht von 6. bis 12 Jahr (ab 1788) oder die Aufsicht über Dorfschulen durch die sog. Visitatoren. (Kowalská 1987, 24–31)

2. Johann Genersich, der Reformpädagoge Ungarns

Zu einem der bedeutsamsten Pädagogen dieser Reformzeit, die an der Entwicklung des ungarischen Schulwesens an der Wende des 18. und 19. Jh. ein wesentliches Verdienst hatten, gehörte auch Johann Genersich. Der bekannte Schulprofessor, Pädagoge, Jugendschriftsteller, Theologe und Kirchenhistoriker wird auch als einer der „produktivsten Persönlichkeiten der Zips“ (Meier 2006, 85–106) oder als „Graue Eminenz“ der ungarischen Jugendschriftsteller im biedermeierlichen Wien“ bezeichnet. (Seibert 2013, 43)

Johann August Genersich ist am 18. August 1761 in Käsmark (Slowakei) geboren. Als eines der zwölf Kinder des Kaufmanns Evangelista Genersich und dessen Ehefrau Anna Susanna geb. Royko genoss er Erziehung der bedeutenden Zipser deutschen Familie. (Tischler 2000, 23) Die Herkunft Genersichs zeichnete auch seine weitere Schul- und Berufskarriere vor. Laut Karl Schwarz wurde es von einem Zipserdeutschen erwartet, alle drei Landsprachen Ungarns zu sprechen und ein theologisches Propädeutikum zu absolvieren, bevor er an einer der damaligen deutschen Universitäten sein Hochschulstudium ablegt. (Schwarz 2013, 85)

Der Aussage zufolge besuchte der 11-jährige Johannes das Reformierte Kollegium in Debrecen (1772 - 1773), um das Ungarische zu erlernen. Ein Jahr später übersiedelte er nach Ober-Salza, um das evangelische Gymnasium zu absolvieren und sich das Slowakische anzueignen. In den Jahren 1774 - 1780 setzte er sein Studium am evangelischen Lyzeum in seiner Heimstadt Käsemark fort. Das letzte Schuljahr verbrachte er am evangelischen Lyzeum in Pressburg (1780 - 1781) (Sólyom 2013, 38) Für das Universitätsstudium wählte sich Genersich die Academia Salana in Jena (1781 - 1785), wo er theologische, philologische und historische Studien besuchte. (Schwarz 2013, 85) Außerdem widmete er sich dem Studium der aufgeklärten Pädagogik mit Fokus auf Werke von Basedow, namentlich aber von Campe und Trapp. (Farkas 2002, 62) Um die Ideen des Philanthropismus näherzukennen besuchte er neben dem Studium das philanthropische Salzmann-Institut in Schnepfenthal (Thüringen). (Ugrai 2013, 73)

Nach dem Universitätsstudium war Genersich als Privatlehrer des Freiherren Tochter Maria Calisch, später von Zay in Bicsicza tätig (1785). (Sólyom 2013, 39) 1788 wurde er als Professor der klassischen Philologie, Archäologie, Geschichte und Philosophie am Lyzeum in Käsmark angestellt. In seiner Heimatsstadt verbrachte er über dreißig nächste Jahre, wobei er 1815-1816 und 1818 - 1819 zum Rektor des Lyzeums ernannt wurde. Die Anwendung von modernen, bisher Erziehungsmethoden zeichnete er sich in Österreich-Ungarn als geschätzter Pädagoge aus. (Sólyom 2013, 39)

Durch den Einsatz von neuen, bisher unbekanntem oder unbeachteten Unterrichtsmethoden wurde Genersich zu den geschätzten Pädagogen Österreich-Ungarns. J. Melzer (1832) zufolge war Genersich in seinem Betragen „sehr freundlich, bescheiden, zuvorkommend, überaus höflich und im höchsten Grade dienstfertig. Einem jeglichen der Studierenden an dem Käsmarker Lyzeum stand seine ausgesuchte und große Bibliothek zur Benutzung offen.“ (Sólyom 2013, 39)

Die letzten zwei Jahre seines Lebens verbrachte er in Wien an dem neu ge-

öffneten Lehrstuhl für Kirchengeschichte und Kirchenrecht der Protestantischen Theologischen Lehranstalt als Professor (1821 – 1823). Genersich ist am 18. Mai 1823 in Wien gestorben. (Sólyom 2013, 41–42)

Bemerkenswert ist auch die literarische Tätigkeit Genersichs. Zusammen schrieb er 26 Werke, unter denen sich geschichtliche, philosophische, homiletische, pädagogische Schriften sowie auch Bücher der Kinder- und Jugendliteratur entdecken lassen. (Seibert 2013, 45) Zu den pädagogisch geprägten Werken gehörten „Beyträge zur Schulpädagogik.“ (Genersich 1792) „Ueber die Erziehung des weiblichen Geschlechts, besonders der höheren Stände für Eltern und Erzieher“ (Genersich 1788) und „Ueber die jetzige Verfassung der protestantischen Schulanstalten in Ungarn, nebst einigen Vorschlägen zu ihrer größern Vervollkommnung“ (Genersich 1803). (Ugrai 2013, 55–56). Das letzte Werk wird im folgenden Teil näher vorgestellt.

3. Werkanalyse: „Ueber die jetzige Verfassung der protestantischen Schulanstalten in Ungarn, nebst einigen Vorschlägen zu ihrer größern Vervollkommnung“

Der folgende Teil nähert die Ansichten Genersichs über das protestantische Schulsystem Ungarns des 18. Jh. mittels der Analyse seines pädagogisch geprägten Werkes „Ueber die jetzige Verfassung der protestantischen Schulanstalten in Ungarn, nebst einigen Vorschlägen zu ihrer größern Vervollkommnung“ an, das 1803 in Wien herausgegeben wurde. Auf 70 Seiten des Bandes wurden die allgemeinen Bemerkungen über die vergangenen Verfassungen der ungarischen Schulen, die darauffolgenden Ergebnisse und Entwürfe zu ihrer Vervollkommnung sowie auch ein geeignetes Modell für die Lehranstalten Ungarns Genersichs präsentiert. Die Werkanalyse fokussiert auf die pädagogisch relevanten Gesichtspunkte, aus denen sich die an das Schulwesen Ungarns geübte Kritik sowie auch die gesamte Bildungskonzeption des Autors ergeben. Die Kapitelüberschriften sowie auch ihre Gliederung entsprechen der ursprünglichen Werkstruktur. Die Ergebnisse der Analyse werden im Fazit verfasst und interpretiert.

3.1. Abhandlungen

In der Einleitung machte Genersich seine Leser auf grundlegende Veränderungen im Erziehungs- und Bildungswesen aufmerksam, zu denen im Zeitraum von den letzten zwanzig bis dreißig Jahren in vielen ungarischen protestantischen Schulen gekommen ist. Als besonders wertvoll betrachtete der Autor die Prinzipien und Erfahrungen der Philanthropen wie Rochow, Basedow, Campe, Trap, Salzmann, Niemeier u.a., die auf eine frohere Zukunft im Schulwesen hoffen lassen. (Genersich 1803, 3) Dem Konzept zufolge sollte sich die Erziehung im größeren Einklang mit der Natur vollziehen, indem der Aspekt ihrer Nützlichkeit hervorgehoben wurde. Besonders positiv wird die Anstellung einer größeren Zahl von Lehrkräften

und ihre Lohnerhöhung bewertet. Als Beispiele guter Praxis werden Lehranstalten in Preßburg, Debenburg, Käsmark, Eperies und Leutschau angeführt. (Genersich 1803, 4–5)

Im Weiteren wird der eigentliche Grund klargestellt, weshalb die Arbeit überhaupt entstanden ist. Der Autor als langjähriger Pädagoge fühlte sich berufen zu sein, seine Ansichten über einige überdauernde Unvollständigkeiten in Schulanstalten des damaligen Ungarns zum Ausdruck zu bringen. Für Genersich handelte es sich um eine Art der Nationalpflicht, die er ohne jegliche Arroganz gegenüber Schulmännern oder persönliche Befangenheit nachkommen wollte. Er formulierte den Wunsch, diese Unvollkommenheiten in dem bevorstehenden Jahrhundert durch die klugen Reformen von Patrioten allmählich zu beseitigen. (Genersich 1803, 6–7)

3.2. Allgemeine Bemerkungen

Der erste Teil des Werkes unter dem Titel „Allgemeine Bemerkungen“ skizziert die damalige Lage der ungarischen protestantischen Schulen, wobei die bereits existierenden Schulanstalten der Autorkritik unterzogen werden. An mehreren Textstellen kommt es zur Gegenüberstellung von Ansichten Genersichs mit denen von Herrn Professor Martin Schwantner, dem Autor des Werkes „Statistik des Königreiches Ungarn. Ein Versuch.“ (Pest, 1798). (Genersich 1803, 8) In großem Maße handelt es sich um die Annäherungen und Ergänzungen von Behauptungen Schwantners, die als Anlass, und zugleich als eine theoretische Base für die weitere Untersuchung der Problematik diene.

Laut Schwantner waren die protestantischen Schulen Ungarns „arm an Geld, arm an Lehrern, arm an Hilfsmitteln.“ (Genersich 1803, 8) Zwischen der Anzahl von Geschäften der Lehrer und ihrer Gehälter gab es große Diskrepanz. Im Weiteren konstatierte er einen wesentlichen Mangel an öffentliche Bibliotheken so wie auch an gebrauchte Schulgeräte. Problematisch zeigte sich auch die gesellschaftliche Stellung von Lehrern. Auf der einen Seite standen sie unter dem großen Druck der Öffentlichkeit und der Überforderung, die sich aus den enormen Ansprüchen ergab. Auf der anderen Seite genossen sie Arroganz und Verachtung, die häufig aus Unwissenheit mündeten. (Genersich 1803, 8)

Zuerst reagierte Genersich auf die schwierige finanzielle Lage von Lehrern. Das Vermögen von Schulmännern lässt sich laut ihm auf die Privatstunden, Familienverbindungen oder Handelsversuche zurückführen. Zugleich deutete er auf das Streben, Gehälter von Lehrern zu erhöhen, zu denen an Schulanstalten in Preßburg, Odenburg, Käsmark und Leutschau gekommen ist. Es ging jedoch um so eine vernachlässigbare Summe, die nur Wenigen wirklich helfen konnte. (Genersich 1803, 8–9)

Um die übermäßigen Geschäfte der Lehrer in Ungarn thematisieren zu können, fand er wichtig, sich einen allgemeinen Überblick von den bestehenden Schulanstalten Ungarns zu verschaffen. So differenzierte Genersich zwischen den höheren und niederen protestantischen Schulen, die sich voneinander durch das Angebot an Unterrichtsfächer unterscheiden.

In den ersten, auch Gymnasien oder Lyzeen genannt, wurden die sog. höheren Wissenschaften vorgetragen. Zu diesen lassen sich beispielweise Philosophie, Mathematikwissenschaften, manche Rechtswissenschaften, Theologie und Geschichte, klassische Literatur und in einigen Lehranstalten auch eigentliche akademische Wissenschaften, Statistik in systematischer Form, Diplomatie, Pädagogik und andere einordnen. (Genersich 1803, 11)

In den zweiten, trivialen Schulen³, werden die elementaren Kenntnisse in Religion und Latein bis zu der Klasse der Beredsamkeit, Wissen in der Geschichte und Geographie sowie auch Grundlagen in Rechnen, Geometrie, Lesen und Schreiben gewonnen. In ausgewählten, besser ausgestatteten Schulen sollten auch Naturgeschichte, Ökonomie und einige diaethischen Regeln vorgetragen werden. (Genersich 1803, 11–12)

Ein Teil der Trivialschulen gewann den Charakter der Gymnasien, weil sie das Studium bis späterem Alter ermöglichten. Den Unterricht übernahmen da die in Deutschland ausgebildeten Männer, die meistens rasch eine Stelle in der Pfarrei gewannen. Die anderen Schulen - Lyzeen, *Gymnasia illustrata* oder auch akademische Gymnasien benannt - bereiteten wieder ihre Schüler zuerst an die Akademien vor, indem sie sich teilweise mit der akademischen Sphäre überschneiden. (Genersich 1803, 13–14)

Der Autor stellte sich kritisch gegenüber Curricula der Trivialschulen oder niedrigen Schulen in Ungarn, in denen die Gebrauchbarkeit und Nützlichkeit von Kenntnissen unberücksichtigt blieb. Statt Ökonomie, Technologie, Diätetik oder Naturgeschichte wurden Jugendlichen Latein und religiöse Dogmatik beigebracht, von denen sie als künftige Bauern, Händler, Handwerker oder Ökonomen keinen Nutzen haben konnten. (Genersich 1803, 14)

Viel mehr Aufmerksamkeit widmete Genersich den bereitstehenden höheren Schulen, d.h. Gymnasien und Lyzeen. Positiv bewertete er die Kündigung von den in Deutschland studierten Lehrern, die Vervollkommnung von Erziehungs- und Bildungssystem sowie auch die allgemeine Liberalisierung des Erziehungsprozesses, zu der es den Entwürfen von deutschen Pädagogen zufolge gekommen ist. Zu solchen Lehranstalten gehörten Gymnasien in *Preßburg, Ödenburg, Käsmark, Eperies, Leutschau, Gömör, Schittnich, Dobschau, Rosnan, Osgyan, Neusohl, Schemnitz, Nehre und Bartfeld*. (Genersich 1803, 14–18)

Er betonte, dass trotz der eingeführten Differenzierung die Geschäfte von Lehrern immer noch zu vielseitig blieben, was die Unqualifiziertheit des Lehrprozesses sowie auch die Erschöpfung von Lehrkräften weiterhin potenzierte.⁴ Als Beispiele für die mehreren abgesonderten Klassen und Lehrer wurden die früh anerkannten Gymnasien in *Pressburg, Ödenburg, Käsmark, Eperies und Leutschau* angeführt. (Genersich 1803, 18–21)

³ Die Mehrheit der Trivialschulen wurde bisher durch Religionslehrer verwaltet. Der Autor bedauert, dass sich die Religionslehrer in Ungarn im Vergleich zu denen in Deutschland viel weniger um den Unterricht und seinen Verlauf kümmerten. (Genersich 1803, 13–14)

⁴ In der Lehrpraxis von Gymnasien in Ungarn kam es häufig vor, dass die Lehrer mit dem Unterrichten von einer großen Menge von Fächern beauftragt wurden, auf die sie sich nicht spezialisiert haben. Infolgedessen waren sie mit der Unterrichtsvorbereitung so überfordert, dass sie auch sonntags und bis in die späte Nacht arbeiten mussten. (Genersich 1803, 20–21)

Nachteilig empfand Genersich den Stand bezüglich der Schulkompendien. Erstens kritisierte er ihre schwache Qualität, zweitens ihren Mangel am Markt und drittens ihren Preis, der für die armen Schüler zu hoch war. Der allgemeine Mangel an Lektüren prägte sich folglich in dem mechanischen Nachschreiben der vom Lehrer diktierten Notizen oder von den Kollegenheften, was der Autor für höchstens unlogisch hielt. Solche Unterrichtsweise ließ nämlich Schüler nicht zu einem selbständigen Nachdenken, sondern viel mehr zum bloßen Nachbeten an. (Genersich 1803, 21–24)

Eine maßgebliche Kritik übte Genersich auch an die vorhandenen Schulpläne und ihre zu systematische Richtung, die laut ihm im Wege zu einer glücklichen Ausbildung der ungarischen Jugend stand. Er lehnte die vollständig systematischen Vorträge ab und überließ sie den Akademien und Universitäten. Als wesentlichen Fehler bewertete er den Abbau von Übungen in der schönen Wissenschaften und in der klassischen Literatur in der Klasse von Primanern. (Genersich 1803, 24–28)

Besonders hoch positionierte er die griechische Literatur, die bis da meistens nur im Dienste der Theologie oder der christlichen Religionswerke stand. Das Griechische verstand er dabei als „Basis aller ächten Kultur und Humanität“ (Genersich 1803, 28), die für die Mehrheit von Vorkenntnissen aller Wissenschaften bestimmend war. Das Erlernen dieser Sprache empfiehlt er als unersetzlich für die künftigen Ärzte, Juristen, Philosophen oder Gelehrten jedes Faches (Genersich 1803, 24–28)

Folglich untersucht Genersich die Frage der Schuldisziplin und ihrer Eintreibung. Im Vergleich zu den älteren Zeiten, als der Einsatz von Körperstrafen üblich war, zeichneten sich die damaligen Lehranstalten durch einen humaneren Geist aus. Problematisch zeigte sich eher die übermäßige Nachsicht gegenüber Delinquenten oder die Parteilichkeit in der Administration der Schuljustiz, die sich durch das menschliche Versagen oder die ökonomische Lehrerabhängigkeit erklären lassen. (Genersich 1803, 29)

Überdies setzte sich Genersich mit dem Entwurf von Professor Schwantner auseinander, nach dem die ersten Lehrstühle der protestantischen Lehranstalten alle zehn Jahre von neuen, in Deutschland studierten Lehrkräften besetzt werden sollten. Er sprach sich gegen die unvernünftige Abberufung der Lehrer aus dem bekannten Amt und ihre nachfolgende Verlegung auf eine ganz neue Stelle, aus. Die in Deutschland frisch erworbene Gelehrsamkeit und Theorie können den praktischen Sinn des Lehrers nie ersetzen. Deshalb ist es notwendig, dass die Absolventen vor ihrer Ankündigung an eine der ungarischen Schulen erst eigene Unterrichtserfahrungen sammeln. (Genersich 1803, 31–32)

Die älteren Schulmänner soll man im Amt lassen, solange sie die mit dem Lehrerberuf bestimmten Erwartungen erfüllen. Ein Teil der Pflichten soll von seinem jungen Kollegen übernommen werden, die dadurch die gebrauchte praktische Erfahrung gewinnen. Letztlich soll dem Lehrer seine Pension festgelegt werden. (Genersich 1803, 34)

3.3. Resultate, Wünsche und Vorschläge

Das Kapitel unter dem Titel „Resultate, Wünsche und Vorschläge“ knüpft an die bisherige Kritik des Schulwesens Ungarns an, indem die Vorstellungen Genersichs von seiner möglichen Vervollkommnung präsentiert werden.

Das Schulsystem würde Genersich zufolge ein Kodex brauchen, dessen Gesetze alle zehn Jahr überprüft würden. Viel ausführlicher sollten die Verhältnisse und Rechte von Lehrern bestimmt werden. Wöchentlich sollten auch Lehrerkonferenzen stattfinden, die dem Erfahrungsaustausch unter Schulmännern dienen sollen. (Genersich 1803, 37–41)

Im Bereich der Schuldisziplin hätte er ein eigenes Schultribunal begrüßt. Vor diesem Tribunal sollten ungezogene Jugendliche vorgeladen und in Anwesenheit aller Lehrer bestraft werden. Um die Parteilichkeit oder Ungerechtigkeit von Lehrern vorzubeugen, entwarf er sogar eine Art von Jury, die aus den vertrauenswürdigen Mitschülern des Bestraften bestehen sollte und das Lehrertribunal ergänzen konnte. (Genersich 1803, 41)

Fokussiert wurde auch auf die Person des Pädagogen. Die Schulmänner sollten über einen „edlen moralischen Charakter“ (Genersich 1803, 42) verfügen. Umgekehrt, die unmoralischen Personen als potenziell schlechte Vorbilder für Jugendliche sollten das schulische Amt nicht eintreten. Er appelliert auf die Einführung von öffentlichen Belohnungen der Lehrarbeit, die die gewissenhaften Schulmänner ermuntern könnten. Das Vertrauen zwischen dem Lehrer und seinem Schüler sollte mittels regelmäßigen Schulfeste in der freien Natur unterstützt werden. (Genersich 1803, 42–43)

Auf dem Feld der Unterrichtsmethodik fand der Autor empfehlenswert, die Schulvorträge in der Natur zu halten. Allgemein forderte er beim Vorlesen mehr Abwechslung und Mannhaftigkeit, sowohl in Fortschritten als auch an Orten, an denen sich der Unterricht vollzieht. Die Jugend sollte statt des leeren Nachahmens des Lehrers zu dem eigenen Nachdenken und Entdecken angelassen werden. Als die geeignete Unterrichtsmethode bevorzugte er das Sokratische Gespräch und gleichzeitig warnte vor der Dogmatik, die zu streng dem gegebenen System folgt. (Genersich 1803, 43–45)

Was den Curriculum betrifft, sollten einige Wissenschaften aus dem Schulsystem Ungarns abgekürzt oder ausgenommen werden. Zu solchen werden die Rechtswissenschaften, politischen Wissenschaften, einige historische Wissenschaften und einige theologische Wissenschaften, die zu detailliert vorgetragen werden, gezählt. Im Gegensatz dazu wollte er einige Fächer einführen lassen. Zu solchen gehörten beispielweise „eine kurze Beschreibung des menschlichen Körpers nebst Diätetik nach Lehmann“ oder „eine populäre Astronomie nach Volgt“. (Genersich 1803, 46–49)

Er bezeichnet als großen Fehler, dass man dem Einsatz der neuen Literatur so wenig Raum verlieh. Der Kurs der Literaturgeschichte sollte in den Kurs der griechischen und römischen Literatur laut Eschenburg (1818) umwandeln. Positiv bewertet wurde der gelegentliche Einsatz der kultivierten Sprachen wie Englisch, Französisch oder Italienisch. Hervorgehoben wurde auch die Bedeutung von Mu-

sik oder Zeichenkunst, die zur Bildung des Geschmackes dienen konnten. Zum Pflegen der Kultur und Sitten sollten Konversationsstunden und das Lehrervorbild beitragen. (Genersich 1803, 46–51)

Sehr hilfreich wären die Sprachübungen aller Art gewesen, vor allem aber häufigere Deklamationen und für die älteren Jugendlichen öffentliche Reden. Der Bewertungsprozess soll Rücksicht auf das Alter und die individuellen Fähigkeiten des Einzelnen nehmen. Die Bedeutung der Übungen bestand in der Verschaffung der Beredsamkeit, Ausdrucksfähigkeit, Emotionserklärung und natürlichen Gestikulation für die künftigen Juristen, Staatsmänner oder Volksredner. (Genersich 1803, 52–54)

Eine sorgsame Leitung von Lehrern würden auch die schriftlichen Schülerausarbeitungen fordern, die sich die richtigen Denken- und Ausdrucksweise zum Ziel setzen sollte. Die Ausarbeitungen konnten auch in anderen Sprachen als Latein verfasst werden, soweit in diesen Jugendlichen genügende Kenntnisse erweisen. Die Themenauswahl soll man dem Schüler überlassen (Genersich 1803, 54–55)

Als nutzlos betrachtete Genersich das Exzerpieren aus Werken alter Klassiker, soweit es nur mechanisch und bloß zur Ergänzung von einigen Seiten geschah. Die damals populäre Romanliteratur wollte der Autor auf die wertvollsten Werke dieses Genres einschränken. Nach dem deutschen Vorbild soll man mit Lesen von naturhistorischen und geschichtlichen Werken beginnen und erst dann zu den belletristischen Lektüren kommen. Verdammenswert empfand er den Mangel an öffentliche Bibliotheken. (Genersich 1803, 55–57)

Die allgemeine Mangel an Lehrern, der ihre knappe finanzielle Belohnung auf Gewissen hatte, wollte er durch Einsatz von im Ausland gelehrten Männern aus den edelsten Familien Ungarns abbauen. Die nach Deutschland abgehenden und zurückkommenden künftigen Lehrer sollten jedoch streng überprüft werden. Die Revision sollte sich auf die Notwendigkeit, an das weitere Studium planmäßig heranzutreten, beziehen. Zugleich plädierte er für niedrige Löhne für Theologen, die von dem Predigeramt sowieso bezahlt wurden. In allen Lehranstalten hätten junge Gelehrte, die später im Schulwesen tätig sein möchten, den Lehrer mithelfen können. (Genersich 1803, 57–63)

Zum Schluss des Kapitels hofft Genersich auf Erhaltung des Frieden in Europa, auf die künftigen aufgeklärten Herrscher Ungarns sowie auch auf gewissenhafte Schulmänner, die seine Bildungsvision verfolgen. Er sehnt sich nach vielen jungen Zöglingen, die zu künftigen Lehrern erzogen werden und die an der Bildung von den weiteren Generationen im Geist der Aufklärung und Bruderliebe Teilnahme nehmen würden. (Genersich 1803, 63–64)

3.4. Plan einer für Ungarn passenden vollständigen Lehranstalt

Im letzten Kapitel des Werkes werden die bisher vorgelegten Einwände, Wünsche und Entwürfe Genersichs in die konkrete Verfassung für die protestantischen Schulen Ungarns umgebildet.

Laut Autor sollte jede Lehranstalt über sechs öffentliche Lehrer und genauso viele Klassen verfügen, indem sie um zwei oder drei Hilfslehrer für die höheren

Schulmänner der Gymnasien ergänzt wurden. Eine Hälfte der Lehrer soll in den unteren, die andere in den oberen Klassen tätig sein. Die Pädagogen sollten weiter nach den erteilten Geschäften und nach den vorgetragenen Wissenschaften differenziert werden. Alle Lehrer sollten einer oder mehreren Personen des Direktorats unterliegen und durch dieses kontrolliert werden.

Zuerst nährte Genersich die Lehrtätigkeit in den unteren oder elementaren Klassen an. In der ersten Klasse sollten Zöglinge die Grundkenntnisse aus dem Bereich der populären Religion, der Naturgeschichte, der eigentlichen Geschichte, der Geographie, der Diätetik und der Anthropologie erwerben. Die zweite Klasse vermittelte den elementaren Kurs des Lateinischen und ihren Hilfswissenschaften, Syntax, Prosodie, Mythologie, Vorlesungen in den neuen Sprachen, evtl. auch den elementaren Kurs des Griechischen. Der dritte Kurs bezog sich auf Lese- und Deklamationsübungen, Orthographie, Kaligraphie, Arithmetik, Elementargeometrie, Zeichnungskunst und Gymnastik.

Nach dem gleichen Schlüssel werden Fächer auch den Lehrern in den drei oberen Klassen verteilt. Die Klasse der Humanität soll aus diesen Fächern bestehen:

- a) Vorlesungen über römische und griechische Klassiker, Theorie der Beredsamkeit, Dichtkunst und die Ästhetik mit der Philosophie vereinigt;
- b) die griechischen und römischen Altertümer;
- c) die ältere und neuere Geschichte mit Geographie verbunden und
- d) die Anleitung zu den Deklamationen, Übersicht der Stilübungen und Schularbeiten. (Genersich 1803, 66–67)

Die Medianklasse der Primaner soll folgende Kurse anbieten:

- e) im Fach Philosophie: Logik und Psychologie
- f) in den mathematischen Wissenschaften: reine Mathematik mit Algebra
- g) in den physischen Wissenschaften: Ökonomie verbunden mit Technologie
- h) in der Geschichte: allgemeine Geschichte der Literatur und Kultur zusammen mit der Geschichte des Vaterlandes
- i) in den philologischen Wissenschaften: griechische und römische Altertümer nebst Archäologie, Vorlesungen über Livius, Cicero, Horatz, Aeneas von Vergilius und die fortgesetzten Styl- und Deklamationsübungen
- j) in den theologischen Wissenschaften: Dogmatik und Moral für alle und für künftige Theologen auch die Kirchengeschichte, kurze Einleitung in die sämtlichen heiligen Schriften des Christentums und in die hebräische Sprache. (Genersich 1803: 67–68)

Die Klasse der reiferen Primaner bestand aus zwei Kursen. Der erste fand sich im Auditorium statt und wurde von den folgenden Fächern gebildet:

- k) in den schönen Wissenschaften: Ästhetik und fortgesetzte Lektüre der Klassiker
- l) im Fach der Philosophie: Metaphysik, Pädagogik und die allgemeine praktische Philosophie mit Inbegriff der Ethik und des Naturrechts
- m) im Fache der Geschichte: Geschichte des 18. Jahrhunderts oder Abriss der neueren Geschichte von den Zeiten der Reformation
- n) im Fache der Mathematik und Naturkunde: Physik und die angewandte Mathematik.

Der zweite Kurs soll abgesondert für die Theologen und Politiker bestimmt werden. Für die Theologen wurden folgende Kurse beabsichtigt:

- o) Einleitung in die theologischen Wissenschaften nach Plank;
- p) Erklärung der alt- und neutestamentlichen Schriften und
- q) eine ausführliche Dogmatik und Moral

Die Politiker sollten wieder folgende Kurse absolviert haben:

- r) die politischen Wissenschaften;
- s) eine Statistik aller europäischen Staaten und besonders des Vaterlandes und
- t) das in Ungarn herrschende bürgerliche Recht. (Genersich 1803, 68–69)

4. Fazit

Der Umfang von den angesprochenen Themenkreisen, die Tiefe der Argumentation und die Erstellung eines eigenen Planes der protestantischen Schulen Ungarns beweist die Stärke der inneren Motivation Genersichs, das damalige Schulsystem Ungarns zu vervollkommen und den bevorstehenden Bedürfnissen der Zöglinge, Lehrer und der gesamten Öffentlichkeit möglichst anzupassen. In der Überzeugung des Autors spiegeln sich zweifellos Jahre seiner pädagogischen Tätigkeit in der Heimat wider, in denen er sich mit dem Schulalltag detailliert bekannt machte. Die Einbeziehung der Bemerkungen von Professor Schwartner bestätigt das Streben Genersichs, sich in der gegebenen Problematik auch mit den Meinungen anderer Autoren auseinanderzusetzen.

Einer scharfen Kritik wird die Unbrauchbarkeit der Curricula, die Überforderung und die Inkompetenz der Lehrer, der Mangel an öffentlichen Bibliotheken, die Unerschaffbarkeit der Schulkompendien, die zu systematische Vorträge, der Abbau von Übungen in den schönen Wissenschaften und der klassischen Literatur oder die Ungerechtigkeit in der Schuldisziplin unterzogen. Die Einwände werden von den Einwüfen Genersichs zur Vervollkommnung der genannten Unvollständigkeiten verfolgt. So werden beispielweise die Einrichtung eines regelmäßig überprüften Schulkodexes, öffentliche Belohnungen für pflichttreue Schulmänner, Unterstützung des eigenen Denkens, Anwendung der sokratischen Methode oder mehr Abwechslung im Unterricht empfohlen.

Einige der bereits durchgeführten Veränderungen wie die Abschaffung von Körperstrafen, der gelegentliche Vortrag in den neuen Sprachen, die Ankündigung einer größeren Anzahl von Lehrern oder ihre Lohnerhöhung wurden höchstens positiv bewertet. Den Studienjahren Genersichs zufolge lassen sich in mehreren Vorschlägen Spuren des Philanthropismus (Unterricht und Feste in der freien Natur, Nachahmen der Lehrervorbilder, Nützlichkeit der Kenntnisse für das künftige Leben) oder Neohumanismus (Erlernen der griechischen Sprache, Hervorhebung der römischen und griechischen Literatur) entdecken, mit denen sich der Autor in Deutschland näher befasst hat. Der Einfluss dieser Studienperiode ist zugleich im gegenseitigen Vergleich von Schulsystem Deutschlands und Ungarns an mehreren Textstellen spürbar.

Im Kontext des in vielen Bereichen problematischen und langsam fortschreitenden Schulsystems Ungarns Ende des 18. Jh. lässt sich das pädagogische Konzept Genersichs als wesentlich progressiv bezeichnen und in einigen Gesichtspunkten auch auf die gegenwärtige Schulordnung übertragen.

Literaturverzeichnis

Drzewiecká, Iveta (2013): Pädagogisch-didaktische und theologische Ansichten von Johann Genersich in seinem Werk „Alfred. Ein Lesebuch für Junglinge von fünfzehn bis zwanzig Jahren, zur Bildung des Herzens und Geschmacks“. In *Die Zips- eine kulturgeschichtliche Region im 19. Jahrhundert*. Leben und Werk von Johann Genersich (1761 – 1823) (Hrsg. von István Fazekas–Karl W. Schwarz–Csaba Szabó). Wien: Institut für ungarische Geschichtsforschung.

Eschenburg, Johann Joachim (1818): *Handbuch der klassischen Literatur*, enthaltend: I. Archäologie. II. Kunde der Klassiker. III. Mythologie. IV. Griech. Allerthümer. V. Römische Alterthümer. Berlin: F. Nicolai.

Farkas, Géza (2002): Johann Genersich, ein Philosoph und Pädagoge. In *Die ungarische Aufklärung und der zeitgenössische Unterricht - Ratio Educationis 1777*. Gödöllő: Magyar Tudományok Akadémia.

Genersich, Johannes (1802): *Ueber die jetzige Verfassung der protestantischen Schulanstalten in Ungarn, nebst einigen Vorschlägen zu ihrer größern Vervollkommnung*. Wien: Camesinischen Buchhandlung.

Choma, Milan (2013): Johann Genersich und die Hohe Tatra. In *Die Zips- eine kulturgeschichtliche Region im 19. Jahrhundert*. Leben und Werk von Johann Genersich (1761 – 1823) (Hrsg. von István Fazekas–Karl W. Schwarz–Csaba Szabó). Wien: Institut für ungarische Geschichtsforschung.

Kasáčová, Bronislava (2001): *Kapitoly z dejín školstva a predškolskej pedagogiky* (od najstarších čias do konca 19. storočia). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Kasper, Tomáš – Kasperová, Dana (2008). *Dejiny pedagogiky*. Praha: Grada.

Kowalská, Eva (1987): *Štátne ľudové školstvo na Slovensku na prelome 18. a 19. stor.* Bratislava: Veda.

Meier, Jörg (2006): *Deutschsprachige Literatur und Publizistik in der Slowakei*. Beiträge zur Kulturgeschichte der Deutschen in der Slowakei. Meier, Jörg (Hrsg.). Berlin: Weidler Buchverlag.

Mikleš, Ján–Novacká, Mária (1988): *Ratio educationis 1777 a 1806*. Prvá jednotná sústava výchovy a vzdelania v dejinách našej kultúry. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Seibert, Ernst (2013): Johann Genersich – Graue Eminenz der ungarischen Jugendschriftsteller im biedermeierlichen Wien. In *Die Zips- eine kulturgeschichtliche Region im 19. Jahrhundert*. Leben und Werk von Johann Genersich (1761 - 1823). István Fazekas–Karl W. Schwarz–Csaba Szabó (Hrsg.). Wien: Institut für ungarische Geschichtsforschung.

Schwarz, W. Karl (2013): Von Käsmark nach Wien – Der Zipser Literat und Pädagoge Johann Genersich (1761 – 1823) als Theologieprofessor an der Protestantisch –Theologischen Lehranstalt. In *Die Zips- eine kulturgeschichtliche Region im 19. Jahrhundert*.

Leben und Werk von Johann Genersich (1761 – 1823). István Fazekas–Karl W. Schwarz–Csaba Szabó (Hrsg.). Wien: Institut für ungarische Geschichtsforschung.

Sólyom, János – Sólyom, Jenő – Sólyom, István (2013): Das Leben und Schaffen von Johann Genersich. In *Die Zips- eine kulturgeschichtliche Region im 19. Jahrhundert*. Leben und Werk von Johann Genersich (1761 - 1823) István Fazekas–Karl W. Schwarz–Csaba Szabó (Hrsg.). Wien: Institut für ungarische Geschichtsforschung.

Szilágyi, Márton (2013): Sonnenfels und Genersich. In *Die Zips- eine kulturgeschichtliche Region im 19. Jahrhundert*. Leben und Werk von Johann Genersich (1761 - 1823) István Fazekas–Karl W. Schwarz–Csaba Szabó (Hrsg.). Wien: Institut für ungarische Geschichtsforschung.

Tischler, Paul (2000): *Johann Genersich – Pionier der Zipser Romandichtung: Betrachtungen zu Leben und Werk*. Berlin: Frieling.

Urgai, János (2013): Im Zeichen des Philanthropismus – Johann Genersichs pädagogisches Konzept. In *Die Zips- eine kulturgeschichtliche Region im 19. Jahrhundert*. Leben und Werk von Johann Genersich (1761 – 1823). István Fazekas–Karl W. Schwarz–Csaba Szabó (Hrsg.). Wien: Institut für ungarische Geschichtsforschung.

Sprachpuristische Bestrebungen im 19. Jahrhundert in Bezug auf die Jahnsche Turnsprache

Aleksandra Wróbel

Linguistic purism in the 19th century in relation to Jahn's gymnastics language **Abstract**

Turnvater Jahn wanted to make both of gymnastics movement and the gymnastics language at the same time understandable and accessible to everyone. Jahn endeavoured in many ways to enrich and purify the German language as an expression of national consciousness. Every word had to clarify the national spirit and sense of the gymnastic movement in order to contribute to the unification of Germany. Language was the unifying bond of the fragmented Germany, thus it was important to pay attention closely to the language: language purism was a care of the national heritage.

Keywords: language purism; 19th century; gymnastic language; Friedrich Ludwig Jahn

Schlüsselwörter: Sprachpurismus; 19. Jahrhundert; Turnsprache; Friedrich Ludwig Jahn

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Theoretical Linguistics – Historical Linguistics

DOI: 10.36007/eruedu.2020.3.074-082

Einführung

Die Leibeserziehung war und ist ein überzeitliches Thema in Deutschland, dem wegen der geschichtlichen Aspekte bis heute viel Aufmerksamkeit gewidmet wird. Das deutsche Turnen ist mit der deutschen Turnsprache schon von Anfang an innig verbunden. Die Wortschöpfungen von Friedrich Ludwig Jahn hielten sich in der Turnsprache und wurden zu einem wesentlichen Teil in den allgemeinen Sprachgebrauch übernommen. Das Turnen und die Turnsprache sind sehr eng mit der deutschen Kultur, Geschichte und Politik verbunden. Diese Sportdisziplin hat ihren historischen Ursprung im deutschsprachigen Raum und ist in deutschsprachigen Ländern sehr beliebt. Dies ist Ansatz zu einer ganzen Reihe sprachlicher, geschichtlicher und soziokultureller Fragestellungen. Kann man in Bezug auf die Turnsprache über Sprachpurismus sprechen? Was hielt Jahn über die Sprachpflege? Welche Ziele und Anforderungen setzte Jahn sich selbst? Diese Fragen bilden den Ausgangspunkt unserer Überlegungen.

Turnen und die Jahnsche Turnsprache

Die Turnbewegung war ein Teil der um etwa 1800 entstehenden deutschen Nationalbewegung und spielte vor allem ab 1840 bei der Ausbildung eines gesellschaftlichen Nationalismus in Deutschland eine wichtige Rolle. Sie sollte sowohl Körper als auch Geist harmonisch gestalten, war aber vor allem Mittel zum Zweck. Einerseits sollte sie eine gewaltsame Beseitigung der Napoleonischen Fremdherrschaft bilden und andererseits sollte sie das Bewusstsein beeinflussen. Als Ziel wurde die Schaffung eines deutschen Nationalstaates gesehen (vgl. Röthig 1992, 534–535). In den Jahren 1806 und 1807 stand Deutschland an einem Wendepunkt seiner nationalen Entwicklung. Mit dieser Zeit assoziiert man auch die Entstehung der Turnbewegung in Deutschland, die ihren Anfang im 19. Jahrhundert in der sogenannten Reichsgründungszeit hatte. Diese Bewegung steht in enger Verbindung mit ihrem als Turnvater bekannten Begründer Friedrich Ludwig Jahn (1778–1851), der zur Zeit der Befreiungskriege in Berlin als Organisator einer Turngesellschaft wirkte.

Auf diese Weise hat er zur Entwicklung der Leibesübungen und des politischen und öffentlichen Vereinswesens beigetragen, deren Ursprünge im 18. Jahrhundert bei Johann Christoph GutsMuths liegen. Johann GutsMuths hat eine pädagogisch begründete Gymnastik entwickelt, die weltweit rezipiert wurde und deren Ziel war, die männlichen Schüler zu vernunftgeleiteten Bürgern zu erziehen. Da sich Vernunft nur durch Handeln und Erkenntnis, das heißt nur durch körperliche Aktivitäten und sinnliche Wahrnehmungen, entwickeln könne, hielten die Philanthropen Leibesübungen für unverzichtbar.

Turnen spielte also im 19. Jahrhundert in der Geschichte Deutschlands eine sehr wichtige Rolle und wurde zur Erziehung des Volkes benutzt. Michael Krüger bezeichnete die Turnbewegung daher als eine besondere und symbolische Form des deutschen Nationalismus (vgl. François 2001). Sehr wichtig für die Entwicklung einer bürgerlichen Gesellschaft in Deutschland waren im 19. Jahrhundert auch die von der frühen Turnbewegung unter dem Einfluss Jahns entwickelten Leitbilder und Verhaltensnormen. Dazu gehören die turnerische Haltung, d.h. Selbstdisziplin, die in den „Turngesetzen“ verankerte „turnerische Tugend“, die einheitliche Leinen-Gleichtracht, das Turner-„Du“, die dem Streben nach einer egalitären Gesellschaft verpflichteten Anschauungen von der Gleichheit vor dem Gesetz. Im Vorbericht seines Buches schrieb Jahn selbst „Von Anfang an zeugte die Turnkunst einen großen Gemeingeist und vaterländischen Sinn, Beharrlichkeit und Selbstverleugnung. Alle und jede Erweiterung und Entwicklung galt gleich als Gemeingut“ (Jahn–Eiselen, 1816, 11–12). Die gesellschaftlichen Ziele der Turnbewegung waren ihm nicht weniger bedeutend als die politischen.

Turnen kann als ein nationales Kommunikationssystem bezeichnet werden, das sich in Haltung und Bewegung verkörpert und zahlreiche Symbole zur Verstärkung des Wir –Gefühls entwickelt hat (vgl. Pfister, 2001, 202–220). Das Turnen vertritt die Interessen der ganzen Nation und ist politisch gesinnt. Unter dem Begriff „Kommunikationssystem“ wird hier eine Form des gemeinsamen Lebens, ein Aus-

druck einer Volksbewegung, getragen von dem Freiheitsgefühl und vom Gefühl der Selbsttätigkeit, verstanden. Die Turnbewegung konzentrierte sich einerseits auf Körperübungen und andererseits führte sie zur Verstärkung der Nationalgefühle und Einigkeit. Turnen war sogleich ein Mittel zur Erziehung des Volkes, aller Menschen, die durch gemeinsame Sprache und Kultur miteinander verbunden seien.

Unter dem Kommunikationssystem wird auch die Turnsprache verstanden, die als ein Verständigungsmittel zwischen Turnlehrern und Turnschülern diene und die Kommunikation sowie die Ausübung des Turnens erleichtern sollte. Der Begriff der „Turnsprache“ wurde in Deutschland von dem Begründer der Turnbewegung (Turnvater) Friedrich Ludwig Jahn im 19. Jahrhundert als Bezeichnung für alle Dinge und Umstände (alle Übungen und Gerätschaften), die im Zusammenhang mit Turnen stehen, eingeführt. Dieses Kommunikationssystem wurde als Ausdruck der Volksbewegung verstanden. Jahn als Lehrer und Patriot wollte das Turnen auch über eine verständliche Fachsprache verbreiten. Die Turnsprache bezeichnet er als Kunstsprache, der er Lebendigkeit zuspricht, weil er sie direkt vom Leben herleitet. „Soll eine Kunstsprache lebendig sein, so muß sie aus dem Leben hervorgehen“ (Jahn-Eiselen 1816, 26) – schreibt er in der Vorrede seines Werkes.

Man kann daraus also die Schlussfolgerung ziehen, dass er Turnschülern und -lehrern mit dieser Sprache ein leistungsfähiges und zweckmäßiges Kommunikationssystem zur Verfügung stellen wollte, weil Leibeserziehung für ihn als Lehrer wie auch als Patrioten im Zentrum seines Programmes stand. Das Turnen stand neben Politik und Veränderungen in der deutschen Gesellschaft auch im Zusammenhang mit der geistesgeschichtlichen Entwicklung in Deutschland. Daher erlebte das Turnen nach Jahn am Anfang des 19. Jahrhunderts eine weite Verbreitung in ganz Deutschland (vgl. Krüger 1993, 36).

Sprachpurismus im 19. Jahrhundert

Nach Peter von Polenz spricht man über zwei Epochenmerkmale des 19. Jahrhunderts. Dazu gehören: erstens der Übergang von der feudal-ständischen zur Industriegesellschaft und zweitens der Nationalismus (vgl. Peter von Polenz, 1999). Mit der Erfahrung der französischen Fremdherrschaft und den Befreiungskriegen wird das 19. Jahrhundert durch Ereignisse geprägt, die den deutschen Sprachnationalismus radikalieren, auf politischer Ebene aber weder zur Nationalstaatsbildung noch zur Liberalisierung und Demokratisierung führen. Es kommt die Zeit, in der sich die enttäuschten Bürger in die Sphäre von Sprache, Literatur, Kunst und Bildung zurückziehen (vgl. Stukenbrock 2005, 241). Während man im 17. und 18. Jahrhundert über das Konstruieren des Nationalsymbols „deutsche Hauptsprache“ spricht, ist im 19. Jahrhundert die Rede von Etablierung der Standardsprache (vgl. Stukenbrock 2005, 241).

Den Begriff des deutschen Sprachpurismus oder der deutschen Sprachreinigung erklärt man als Bestrebungen, die deutsche Sprache von Fremdwörtern und Lehnwörtern zu reinigen. Es ist ein Versuch, die Einflüsse anderer Sprachen auf die eigene einzuschränken, indem man die fremde Lexik durch passende deut-

sche Wörter ersetzt oder ganz neue deutsche Wörter bildet.

In Deutschland betrifft die Bezeichnung Sprachpurismus laut Peter von Polenz die sprachpflegerischen Bemühungen im 17. und 18. Jahrhundert in Hinsicht auf zwei wesentliche Tendenzen. Zum einen stand die Vermeidung von Fremdwörtern und zum anderen die Pflege sowie Etablierung der deutschen Sprache im Fokus dieser Bemühungen (Polenz, 1967). Im 17. und 18. Jahrhundert konzentrierte sich der Sprachpurismus auf die Sprache der Literatur und Wissenschaft, und im 19. Jh. stand die Fremdwortbekämpfung im Mittelpunkt. Das bedeutet, dass die neu erwachten Nationalgefühle auch in der Sprachpflege von Bedeutung waren.

Der Sprachpurismus war natürlich keine exklusiv deutsche Erscheinung, sondern allgemein in den sich herausbildenden Nationen verbreitet. Als Beispiel kann man hier Polen erwähnen. Sowohl in Deutschland als auch in Polen könnte man die Sprache als ein Band bezeichnen, das die Nation vereinigt und zusammenhält. Dies galt insbesondere vor dem Hintergrund einer fehlenden nationalen Staatlichkeit. Das Streben nach Reinheit der Muttersprache war ein Kampf um die eigene Nation und nationale Identität. Der Sprachpurismus wurde also ein Bestandteil eines kulturpolitischen Kampfes um nationale Selbständigkeit. Diese Erscheinung war mit bestimmten politischen Fakten verbunden. In Deutschland war es vor allem die napoleonische Herrschaft zu Beginn des 19. Jahrhunderts, die zur Ablehnung der französischen Spracheinflüsse führte. Polen war (vom Ende des 18. Jahrhunderts bis 1918) unter die drei Besatzungsmächte Preußen, Russland und Österreich geteilt. Es gab keinen selbständigen polnischen Staat, dieser wurde erst angestrebt. Dies führte zum Erwachen des Nationalgefühls und zur Abgrenzung gegenüber den Besatzungsmächten (Schiewe-Lipczuk-Nerlicki-Westphal 2010, 13).

Die Bemühungen innerhalb der langen Tradition von Sprachpflegevereinen hatten in der Regel neben der Leidenschaft zur deutschen Muttersprache im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts auch eine mehr oder weniger national ausgeprägte Haltung als Hintergrund. Der Sprachpurismus des 19. Jahrhunderts kann also unter nationalen Gesichtspunkten verstanden werden. Deutschland ist ein Land, welches in besonderem Maße und über Jahrhunderte hinweg vor dem Problem der Zusammenführung der Begriffe Sprache, Kultur und Nation stand. Deutsche Intellektuelle nahmen dabei einen maßgeblichen Einfluss auf diese Diskurse innerhalb der „verspäteten Nation“. Diese Bewegung beeinflusste in Deutschland nicht nur Sprachwissenschaftler, sondern auch verschiedene Interessenvertreter und Interessengruppen, die sich oft aus patriotischen Gründen für den Sprachpurismus eingesetzt hatten, (vgl. Fettig 2009, 6).

Im 19. Jahrhundert wurde die Tradition der Sprachpflege und des Fremdwortpurismus nicht abgerissen, was die Gründung von verschiedenen Vereinen und Gesellschaften bestätigt, die gegen das Fremde kämpften und bei denen die deutsche Sprache und nationale Identität im Mittelpunkt standen. Im Jahr 1814 wurde von Karl C.F. Krause und Christian H. Wolke die „Berlinische Gesellschaft für deutsche Sprache“ gegründet (vgl. Schmidt 1983, 278–289). Danach wurde im Jahre 1817 von Georg F. Grotefend der „Frankfurtische Gelehrtenverein für deutsche Sprache“ ins Leben gerufen (Grotefend 1818, 9–11). Der nächste Schritt des so-

genannten Kampfes gegen Fremdwörter war die Gründung des „Vereins für deutsche Reinsprache“ von Josef D.C. Brugger im Jahre 1848 in Heidelberg (Brugger 1862, 9). Historisch gesehen, sind diese Ereignisse mit den Napoleonischen Kriegen eng verbunden. In dieser Zeit, d.h. im 19. Jahrhundert wurde der Einfluss des Fremden als existenzielle Gefährdung der nationalen Identität betrachtet. Als wichtigstes Anliegen der sprachpflegerischen Arbeit im behandelten Zeitabschnitt wird durchweg die Bekämpfung des Fremdwortes herausgestellt, die vor allem mit nationalen Motiven begründet wird: Die Überflutung der deutschen Sprache mit fremdem Wortgut wird als geistige Sklaverei und als Ursache für die Beeinträchtigung des Nationalgefühls und Volksbewusstseins gewertet. Die reale oder zumindest so empfundene Volksbedrohung und Sprachbedrohung durch die französische Fremdherrschaft führte zum Nachdenken und zur Reflexion des Individuums und Bewusstseinszunahme des Volkes. Die nationale Identität und Muttersprache gewannen sukzessiv an Bedeutung. All dies führte zur Verstärkung der Nationalgefühle. In einem weiteren Sinn spricht man über den Nationalgeist, Volksnationalgeist und den sprachnationalistischen Diskurs (vgl. Stukenbrock 2005, 246). Alle Menschen wollten ihre Zukunft in eigene Hände nehmen, um ihr Leben selbst zu gestalten. In dieser wichtigen Zeit entdeckten die Völker ihre nationale Identität.

Zu den sprachpuristischen Bestrebungen Jahns im 19. Jahrhundert

Der Sprachpurismus war im 19. Jh. auch mit der Idee der Einheit Deutschlands verbunden. Diese Stellung und die sprachpuristischen Bestrebungen sind bei Friedrich Ludwig Jahn, bei dem von ihm geschaffenen Turnen und der zugehörigen Turnsprache genau zu sehen. In seinem Werk „Die deutsche Turnkunst“ gab Jahn die Grundlage für die Bildung der Turnsprache und für die Systematik der Turnübungen. Im Vorbericht dieses Werkes beschreibt er sehr präzise die Rolle und Funktion des Turnens und der Turnsprache und stellt fest, welchen Voraussetzungen und Regeln die Turnsprache entsprechen soll und wie ein neues Wort aus der Turnsprache gestaltet werden muss. Jahn hat die Regeln konstruiert und bei der Bildung der Turnterminologie eingehalten. Die Jahnschen Voraussetzungen sind untereinander vereinbar. Die Hauptsache war für Jahn jedoch, dass die Wörter aus der deutschen Sprache kamen.

Schon seine erste Forderung der Bildungsregeln schloss den Gebrauch von Fremdwörtern nahezu aus: „eine Deutsche Wurzel sein, oder nachweislich von einer solchen stammen“ (Jahn–Eiselen 1816, 50) Jahn hat zum Beispiel das französische Wort *échappés* mit der deutschen Bezeichnung *Hocke* ersetzt. Im weiteren Teil des Textes wird näher auf andere Beispiele hingewiesen.

Die Erziehung sah Jahn nicht nur in körperlicher Tätigkeit, sondern wies dabei auch auf eine entscheidende Rolle der deutschen Sprache als Muttersprache hin. Die Sprache war für ihn ein wichtiges Mittel zum Zweck der nationalen Einheit, und er schrieb ihr eine Schlüsselrolle zu. Hieraus ergibt sich der Jahnsche Sprachpu-

rismus. Im Vorbericht zu seinem Werk „Die deutsche Turnkunst“ (Jahn–Eiselen 1816) weist Jahn auf die Wichtigkeit des Turnens und der Turnsprache sowie auf die sprachpuristischen Bestrebungen hin. Ausgangspunkt der sprachpuristischen Bestrebungen wurden aber die Turnplätze. Es muss jedoch angedeutet werden, dass Jahn anfangs nicht überall auf Zustimmung stieß. Es gab offenbar Zweifel und Spott, worauf Jahn auch im Vorbericht seines Werkes „Die deutsche Turnkunst“ hinweist.

„Doch sonderte sich ein Kern aus, der auch im Winter als Stamm zusammenhielt, und mit dem dann im Frühjahr 1811 der erste Turnplatz in der Hasenheide eröffnet wurde. Jetzt wurden im Freien, öffentlich und vor jedermanns Augen von Knaben und Jünglingen mancherlei Leibesübungen unter dem Namen Turnkunst in Gesellschaft getrieben. Damals kamen die Benennungen Turnkunst, turnen, Turner, Turnplatz und ähnliche miteinander zugleich auf. Das gab nun bald ein gewaltig Gelaufe, Geschwatz und Geschreibe. Selbst durch französische Tagblätter mußte die Sache Gassen laufen. Aber auch hier zu Lande hieß es anfangs: Eine neue Narrheit, die alte Deutschheit wieder aufbringen wollen. Dabei blieb es nicht. Vorurtheile wie Sand am Meer wurden von Zeit zu Zeit ruchtbar. Sie haben bekanntlich niemals vernünftigen Grund, mithin wäre es lächerlich gewesen, da mit Worten zu widerlegen, wo das Werk deutlicher sprach“ (Jahn–Eiselen 1816, 10).

Auf diese Art und Weise konnte Jahn im Bereich der Turnsprache seine Sprachreform konsequent realisieren. „Da die meisten Geräte und Übungen völlig innovativ waren, lag bereits 1812 eine von Jahn konstruierte, reiche Fachsprache des Turnens vor, die nahezu ohne Fremd- und Lehnwörter auskam und weitestgehend noch heute von Turnern so genutzt wird“ (Lotze 2009, 245).

Es kann also festgestellt werden, dass Jahn als Patriot mit dem Fremden sowohl bei dem Entstehen der deutschen Turnbewegung als auch bei der Bildung der Turnsprache kämpfte. Jahn verstand unter Fremden Franzosen und Fremdwörter. Er kämpfte gegen die französische Herrschaft, gegen Napoleon und gegen die fremde Sprache d.h. gegen französische Fremdwörter.

Schon in dem Wort *turn* weist er darauf hin, dass er *turn-* für ein deutsches Urwort hält und das französische *tourner* als Entlehnung aus dem Deutschen ausgibt. In seinem Werk „Die deutsche Turnkunst“ betont Jahn bezüglich der Turnsprache ein „unbestrittenes Recht, eine deutsche Sache in deutscher Sprache, ein deutsches Werk mit deutschem Wort zu benennen“ (vgl. Jahn–Eiselen 1816, 25). Und im weiteren Teil schreibt er „Warum auch bei fremden Sprachen betteln gehen und im Ausland auf Leih und Borg nehmen, was man im Vaterland reichlich und besser hat“ (vgl. Jahn–Eiselen 1816, 25). Er schätzte die deutsche Sprache sehr und schrieb ihr vielseitigere Ausdrucksmöglichkeiten als anderen Sprachen zu. Da die Turnsprache für ein Volk mit vaterländischer Gesinnung gebildet wurde, um zur Einheit Deutschlands beizutragen, stand die Sprachreinigung vom Fremden an der ersten Stelle. Mit der Sprachreinigung war die geistige Erneuerung verbunden. Indem man die Sprache reinigte, konnte man auch das Denken von fremden Einflüssen befreien.

An einigen Beispielen lässt sich Jahns sprachpuristische Arbeit zu zeigen. Wir

können hier das Wort *voltigieren* erwähnen. Es stammt ursprünglich aus dem Französischen und besitzt keine deutsche Wurzel (vgl. Meyers Großes Konversations-Lexikon 1909, 254) Um es zu vermeiden, führt Jahn statt *voltigieren* das Wort *schwingen* in die Turnsprache ein. Neben *voltigieren* kann man auch andere Vorübungen erwähnen, die ursprünglich mit Namen französischer Herkunft belegt waren. Man findet also zum Beispiel das Wort *Croisé*, das bei Jahn *Schere* heißt. Im Weiteren wird der Begriff *Echappé* mit *Hocke* ersetzt. Neben den Namen *Ecarté* und *Ecarquillade* (GutsMuths 1804, 224-226) findet man die deutschen Bezeichnungen *Kreuzsprung* und *Grät-* oder *Grätschsprung*.

Als andere Beispiele kann man die Übungsbezeichnung *Pirouette* erwähnen. GutsMuths verwendet dieses Wort, aber nennt auch diese Übung *Drehen*. Bei Jahn steht *Drehung*. Dann haben wir statt des französischen *Balance* das deutsche Wort *Schweben*. Die Tabelle unten veranschaulicht Beispiele der Jahnschen Verdeutschungen der Turnsprache.

Die französischen Bezeichnungen	Die Entsprechungen der französischen Bezeichnungen im Deutschen
<i>Echappés</i>	<i>Hocke</i>
<i>Pommaden</i>	<i>Sattel</i>
<i>Volten</i>	<i>Drehung/ Kreis</i>
<i>Ecartés /Ecarquillade</i>	<i>Kreuzsprung / Grät- od. Grätschsprung</i>
<i>Revers</i>	<i>Kehre</i>
<i>Croisés</i>	<i>Schere</i>
<i>Pirouette</i>	<i>Drehung</i>
<i>Balance</i>	<i>Schweben</i>
<i>Ricochettieren</i>	<i>Gellen</i>

Tabelle 1. Die Zusammenstellung der französischen Bezeichnungen und der Jahnschen Verdeutschungen der Turnsprache nach GutsMuths (1804), Jahn-Eiselen (1816).

Weiterhin schrieb er über die deutsche Sprache Folgendes „Nimmer mehr wird die deutsche Sprache eine Mangsprache werden“ (Jahn-Eiselen 1816, 27) und weiter „Ihr ist Wortmengerei – Armuth, Reinheit – Reichthum und Reinigung – Bereicherung. Die Fremdsucht ist ihr Galle, Gift und Greuel, ein Irrleuchten im Dämmer und Nebel.“ (Jahn-Eiselen 1816, 27-28) Jahn betrachtete den Einfluss des Fremden als existenzielle Bedrohung für die nationale Identität und kritisierte einfach alles, was fremd war, und bezeichnete es als etwas Giftiges, als eine Gefährdung für das Volk und für die deutsche Nation. Sehr kritisch war Jahn auch zu den Benutzern von Fremdwörtern eingestellt. Er bezeichnete sie als „Worttäuscher“ und „Wortbeschwörer“ die, „ihrer Neusucht fröhnen“ und damit „hochverrätherisch“ das deutsche Wesen preisgeben (Jahn 1810, 334). Seine Einstellung war sehr radikal, und er selbst war intolerant gegenüber allen Fremdwortbenutzern.

Fazit

Die Turnsprache hat sich im Laufe der Zeit mit der Gesellschaft verändert. Sie musste neuen Voraussetzungen und Anforderungen der Gesellschaft und den Veränderungen der politischen Bedingungen angepasst werden. Dies sieht man bei den Jahnschen sprachpuristischen Bestrebungen, die eng mit der Politik verbunden waren. Dabei ging es darum, die Turnsprache von Fremdwörtern zu reinigen und sie aus Wörtern deutscher Herkunft zu bilden oder das Fremdsprachige einfach durch den deutschen Wortschatz zu ersetzen. Die Französische Revolution, der Zusammenbruch des Alten Reiches und die französische Besetzung deutschsprachiger Territorien förderten die Politisierung der Sprachreinigung im Sinne des alten Kulturpatriotismus allmählich ablösenden deutschen Nationalismus, der ein Sprachnationalismus mit primärer Symbolfunktion von Sprache war. In der Zeit des „nationalen Aufbruchs“ gegen Napoleon blieb der Fremdwortpurismus zwar ohne großes Echo in der Öffentlichkeit, er wurde aber in akademisch gebildeten Kreisen als ein sprachwissenschaftliches Thema sehr intensiv diskutiert (vgl. Polenz von Peter 1999, 266–26). Der deutsche Wortschatz war nach Ansicht der Puristen eine Garantie für die nationale Identität und Sprachidentität, deswegen wollte Jahn als Patriot die Sprache von Fremdwörtern reinigen. Die Sprache verstand man als Garanten der Volkszugehörigkeit. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die sprachpuristischen Motive und Bestrebungen bei Friedrich Ludwig Jahn und von ihm geschaffenen Turnen und seiner Turnsprache genau zu sehen sind. Für Jahn als Turnvater, Spracherzieher und Patriot standen Nationalgefühl und gesellschaftliche Erneuerung im Zuge der Bildung und Ausbreitung der Turnbewegung oben an. Es wird deutlich, wie stark Turnen und Turnsprache Mittel zum Zweck waren, die nationale Identität zu erwirken.

In Bezug auf die gegenwärtige deutsche Sprache fühlt sich kaum jemand einem Sprachpurismus verpflichtet. Dieser Begriff ist heute ein [Anachronismus](#). Die Bemühungen um fremdwortarmes Deutsch werden eher der [Sprachkritik](#) und [Sprachpflege](#) zugeordnet, denen sich mehrere [Sprachvereine](#) widmen. Sprachpflegevereine wenden sich gegen die Verwendung von Anglizismen und versuchen diese durch deutsche Wörter und Bezeichnungen zu ersetzen. In Deutschland beschäftigt sich mit diesem Thema der Verein Deutsche Sprache. Zu diesem Zweck werden auch Verdeutschungswörterbücher angeboten. In manchen Sportdisziplinen, wie z.B. im Fußball, findet man heute eine große Zahl an Fremdwörtern, vor allem aus dem Englischen wie zum Beispiel *Keeper* als Bezeichnung für *Torwart*, oder *Coach* als Bezeichnung für *Trainer* (vgl. Timm 2005, 101, 278)

Literaturverzeichnis

- Brugger, Joseph Dominic Carl (1862): *Geschichte der Gründung und Entwicklung des Vereins der deutschen Reinsprache*. Heidelberg: University of Michigan Library.
- Fettig, Daniela (2009): *Sprachpurismus und Internationalismen. Studienarbeit*. München: GRIN Verlag.
- François, Etienne (2001): *Deutsche Erinnerungsorte. Bd. 2*. München: Beck.
- Grotefend, Georg Friedrich (1818): *Abhandlungen des frankfurtischen Gelehrtenvereines für deutsche Sprache. Bd.1*. Frankfurt/M: Varrentrapp.
- GutsMuths, Johann Christoph Friedrich (1804): *Gymnastik für die Jugend, enthaltend eine praktische Anweisung zu Leibesübungen*. Schnepfenthal: Buchhandlung der Erziehungsanstalt.
- Jahn, Friedrich Ludwig–Eiselen, Ernest Wilhelm Bernhard (1816): *Die Deutsche Turnkunst zur Einrichtung der Turnplätze*. Berlin: Auf Kosten der Herausgeber.
- Krüger, Michael (1993): *Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sportes. Leibeserziehung im 19. Jahrhundert: Turnen fürs Vaterland. Bd. 2*. Schondorf: Hofmann.
- Krüger, Michael (2000): Turnen und Turnphilologie des 19. Jahrhunderts als Vorläufer der modernen Sportwissenschaft. *Sportwissenschaft*. 30/2. 197–210. p.
- Lotze, Netaya (2009): Frisch, fromm, fröhlich, frei. Zur Bedeutung einer Sprache des Turnens-von Turnvater Jahn bis heute. In: *Flickflack, Foul und Tsuhakara*. Bd. 10. Mannheim: Dudenverlag. 244–261. p.
- Meyers Gro es Konversations-Lexikon (1909) Band 20., Leipzig.
- Polenz, Peter von (1967): Sprachpurismus und Nationalsozialismus. Die ‚Fremdwort‘-Frage gestern und heute. In *Nationalismus in Germanistik und Dichtung. Dokumentation des Germanistentages in München vom 17.-22. Oktober 1966*. Wiese, Benno von–Henß, Rudolf (Hrsg.). Berlin: E. Schmidt Verlag.
- Polenz, Peter von. (1999): *Deutsche Sprachgeschichte von Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Bd. 3. 19. und 20. Jahrhundert*. Berlin: De Gruyter.
- Pfister, Gertrud Ursula (2001): Frisch, fromm, fröhlich, frei. In *Deutsche Erinnerungsorte. Bd. 2*. Francois, Etienne–Schulze, H. (Hrsg.). München: Beck.
- Röthig, Peter (1992): *Sportwissenschaftliches Lexikon*. Schorndorf: Hofmann.
- Schiewe, Jürgen–Lipczuk, Ryszard–Nerlicki, Krzysztof–Westphal, Werner (2010): *Kommunikation für Europa II. Sprache und Identität*. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Schmidt, Hartmut (1983): Die Berlinische Gesellschaft für deutsche Sprache an der Schwelle der germanistischen Sprachwissenschaft. *Zeitschrift für Germanistik* 4/3, 278–289. p.
- Stukenbrock, Anja (2005): *Sprachnationalismus: Sprachreflexion als Medium kollektiver Identitätsstiftung in Deutschland (1617-1945)*. Berlin: De Gruyter.
- Timm, Friedrich (2005): Das moderne Fremdwörterlexikon: Unbekannte Begriffe schnell verstehen und sicher anwenden. Köln: Naumann & Göbel.

„Das Staatlich Geförderte Institut für Taubstumme” in Körmöcbánya

Dorottya Szepessyné Judik

Subsidised education institution for deaf-mute people in Körmöcbánya

Abstract

The inquiry about the social mobility of deaf people in Hungary is part of the history of disability, but it also can provide useful information for other disciplines, for example for the history of education, history of living, history of culture etc.

In Hungary, the first institution for deaf-mute people's education was established in 1802, in Vác. It aimed at making deaf people „useful members” of society, which was contrary to the popular beliefs of the medieval times. In the reform era, this single institution and its achievements in the field of social mobility were insufficient to change the negative beliefs about deaf-mute people: they were mainly beggars, or were dependants of their families. The turning point was the Austro-Hungarian Compromise in 1867. By the end of 1918, 16 institutions educated deaf-mute students all across Hungary. The opportunities of social mobility for deaf people were based on this school network.

In Felvidék, 3 institutions were established: in Pozsony, in Körmöcbánya and in Jolsva. These institutions published school bulletins every year. In my paper, I examine the bulletins of the deaf education institution of Körmöcbánya to demonstrate social mobility of the former students. The bulletins contain the list of the students, their notes, information about their families (parent's age, occupation, etc.), and statistic data about the institution.

Based on the bulletins and the contemporary newspapers I illustrate the role of education in social mobility of deaf people.

Keywords: education of deaf people; Deaf education institution of Körmöcbánya; school bulletin; social mobility

Schlüsselwörter: Gehörloseninstitut in Körmöcbánya; Schulzeugnisse; soziale Mobilität; Gehörlosenausbildung

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – History of Education

DOI: 10.36007/eruedu.2020.3.083-094

Einführung

In Ungarn wurde im Jahr 1802 in der Stadt Vác das erste Gehörloseninstitut gegründet, das sich zum Ziel gesetzt hatte, – im Gegensatz zu der seit dem Mittelalter vorherrschenden Auffassung – die Gehörlosen zu „nützlichen Mitgliedern“ der Gesellschaft zu machen. Zur Änderung der im Reformzeitalter Ungarns den Gehörlosen gegenüber auch weiterhin verbreiteten negativen Attitüde – die Mehrheit der Gehörlosen bettelt, und ihr Lebensunterhalt wird von den Familien bestritten – erwiesen sich dieses eine Bildungsinstitut und die gesellschaftliche Mobilität seiner Schüler als zu wenig. Die Wende brachte in Ungarn die prosperierende Periode des Zeitalters des Österreichisch-Ungarischen Ausgleichs. Bis Ende 1918 stieg die Zahl der Bildungsinstitute für Gehörlose auf 16, und sie deckten die Fläche des ganzen Landes ab. Die Gründung der Gehörlosenschulen determinierte die Erhöhung der gesellschaftlichen Mobilität der gehörlosen Schülerinnen und Schüler.

In Oberungarn wurden die gehörgeschädigten Schülerinnen und Schüler in drei Gehörloseninstituten erwartet: in Pozsony [Preßburg, heute Bratislava], in Körmöcbánya [Kremnitz, heute Kremnica] und in Jolsva [Jelschau, heute Jelšava]. Diese Institute stellten in jedem Schuljahr Zeugnisse aus. In der vorliegenden Studie werden die vom Gehörloseninstitut in Körmöcbánya ausgestellten Schulzeugnisse zur Abbildung der gesellschaftlichen Mobilität in den Fokus gestellt. Der Quellenwert der Schulzeugnisse wird dadurch gegeben, dass sie unter anderem die Namenslisten der Schülerinnen und Schüler, ihre schulische Entwicklung, Angaben über ihren familiären Hintergrund (z. B. die Beschäftigung der Eltern) und auf die Schule bezogene statistische Daten darlegen.

Mit Hilfe der genannten Quellen bzw. der Pressequellen jener Zeit kann nachvollzogen werden, welche Rolle die Bildung Anfang des 20. Jahrhunderts bei der gesellschaftlichen Mobilität der in Oberungarn lebenden Gehörlosen spielte.

1. Statistischer Hintergrund

Um zu verstehen, warum die Gehörloseninstitute eine wichtige Rolle spielten, lohnt es sich, die vom Ungarischen Königlichen Statistischen Amt durchgeführten Volkszählungen anzuschauen, bei deren Durchführung das Amt bei den Volkszählungen die „unter einer körperlichen und geistigen Behinderung leidende Bevölkerung“, darunter die „Taubstummen“ mit Aufmerksamkeit verfolgte. In dieser Zeit wurden gehörlose Personen direkt als Taubstumme bezeichnet. Nach den Daten der Volkszählung im Jahr 1869 lebten in Ungarn (Kroatien-Slawonien und Fiume ausgenommen) 20 699 gehörlose Personen. Hinsichtlich ihrer Lebensführung wurden zu jener Zeit noch keine Daten erhoben. (Népszámlálás 1869.) Zur Zeit der Volkszählung des Jahres 1880 lebten 19 874 gehörlose Personen in Ungarn, von denen 10 455 Personen ohne Beschäftigung waren, 4 336 Personen arbeiteten im Ackerbau, und 2 036 gaben an, im Haushalt zu arbeiten. Man muss noch hinzufügen, dass 95 % der Personen, die die Angaben machten, weder lesen noch schreiben konnten. (Népszámlálás, 1880) 10 Jahre später verminderte sich das

Verhältnis zwischen den Personen, die nicht lesen und schreiben konnten, um nur 2 %. Nach den Daten der Volkszählung des Jahres 1890 lebten in Ungarn 16 073 Gehörlose, davon waren 5 170 Personen Kinder im Alter von 7-15 Jahren, die dazu befähigt waren, unterrichtet zu werden. (Népszámlálás, 1890) Nach den Daten der Volkszählung des Jahres 1900 lebten 22 103 gehörlose Personen in Ungarn. Wenn wir uns die Zahlen der in den Komitaten Oberungarns gezählten Gehörlosen anschauen, erhalten wir folgende Daten:

Name des Komitats, der Stadt	Zahl der Gehörlosen
Árva	378
Bars	173
Esztergom	155
Hont	132
Selmecbánya*	46
Liptó	114
Nógrád	240
Nyitra	550
Pozsony	611
Pozsony*	49
Trencsén	686
Turóc	102
Zólyom	234
Abaúj-Torna	236
Kassa*	33
Bereg	327
Borsod	282
Gömör und Kishont	229
Sáros	265
Szepes	258
Ung	375
Zemplén	592
Insgesamt	6087

Tabelle Nr. 1: Daten der Volkszählung des Jahres 1900, mit besonderem Blick auf die Komitate Oberungarns

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, lag die Zahl der gehörlosen Personen aufgrund der Volkszählung des Jahres 1900 bei 6 087 Personen. Eine hervorstechend hohe Zahl fanden wir in den Komitaten Trencsén, Pozsony, Zemplén, Nyitra.

* mit gesetzgeberischem Recht ausgestattete Stadt

2. Hintergrund des Bildungswesens

Gemäß § 2 des Gesetzesartikels Nr. 38 aus dem Jahr 1868, der über den Volksschulunterricht im öffentlichen Bildungswesen erlassen wurde, „kann das Schulamt auf den amtsärztlichen Nachweis hin die körperlich oder geistig schwachen Kinder (§ 117) für kürzere oder längere Zeit von der Schulbesuchspflicht befreien.“ Ein halbes Jahrhundert später (!) stellte Vidor Borbély in der Fachzeitschrift der Volksschullehrer unter Bezugnahme auf das o. g. Gesetz die Frage: „Wer sagt, dass aufgrund dieses Gesetzes ein Taubstummer verpflichtet ist, die Volksschule zu besuchen, oder nicht? (Andere Gesetze berühren nicht einmal soweit die Erziehung und den Unterricht der Taubstummen.) Einerseits wäre es gut, wenn die Schulpflicht der Taubstummen in das Gesetz hineininterpretiert werden könnte, weil sie dann infolge der schulischen Ordnung und Disziplin etwas von ihrer tierischen Wildheit verlieren würden, und an ihnen auch etwas von menschlichen Zügen haften bliebe. Na, und dann würde sich so versammelt die Aufmerksamkeit eher auf sie richten, d. h. man muss etwas mit ihnen tun, weil sie zusammen mit Menschen gesunder Empfindung unterrichtet werden können.“ (Borbély 1908). Diese Frage vermittelt gut, dass der Unterricht von Gehörlosen neben zahlreichen Ergebnissen auch Probleme aufwarf.

Es ist wahr, dass im historischen Ungarn das erste Gehörloseninstitut bereits im Jahr 1802 in Vác gegründet wurde. Dieses Institut befand sich – neben den kleineren, doch früh zum Erliegen gekommenen Initiativen (Pozsony und Liptószentmiklós) – bis zum Österreichisch-Ungarischen Ausgleich im Jahr 1867 auf dem Gebiet der Gehörlosenbildung in einer Monopolstellung. (Az elemi népoktatás 1915) Dies erwies sich jedoch als zu wenig. Das Zeitalter des Dualismus brachte einen spektakulären Sprung auf dem Gebiet der Bildung. Bis 1918 wurden die gehörgeschädigten Schülerinnen und Schüler bereits in 16 Gehörloseninstituten empfangen. Der Direktor des Budapester staatlichen Gehörloseninstituts, Sándor Borbély, richtete im Jahr 1900 einen Aufruf an die gesetzgebenden Behörden und übersandte ihnen einen Entwurf, in dem er ihnen Vorschläge zur Gründung von Gehörloseninstituten unterbreitete. Die Errichtung der Schulen wurde auch durch die staatliche Teilnahme gefördert. So eröffnete im Jahr 1903 auch das Gehörloseninstitut in Körmöcbánya seine Tore. (Szepessyné Judik 2009)

3. Das Gehörloseninstitut in Körmöcbánya

Die Gründung eines Gehörloseninstituts in Körmöcbánya kam zuerst im November 1901 zur Sprache. Das ist auch darum wichtig, weil zu jener Zeit in Ungarn im Schuljahr 1900-1901 nur 8 Institute zur Verfügung standen (in Vác, in Budapest zwei, in Kecskemét, in Temesvár, in Kaposvár, in Arad, in Kolozsvár, wo insgesamt 494 (!) Schülerinnen und Schüler ihren Bildungsweg absolvierten. Auf der Ebene Gesamtungarns genossen mehr als 4 000 gehörlose Kinder keinerlei Unterricht, und so gelangten sie später in die Lage des völligen Ausgeliefertseins. (Klis 1901)

Die Generalversammlung der freien königlichen Stadt Körmöcbánya verhan-

delte am 26. März und am 7. April 1902 die Angelegenheit der Gründung des Instituts. Um die Unterstützung der Sache zu steigern, betraute der Minister für Religions- und Bildungsangelegenheiten, Dr. Gyula Wlassics, mit seiner Verordnung Nr. 24981/1902 die Lehrkräfte des Budapester Gehörloseninstituts, in Körmöcbánya die Möglichkeiten des Unterrichts für Gehörlose darzulegen und populär zu machen sowie die erzielten Ergebnisse mit vier aus Budapest mitgebrachten gehörlosen Schülern vorzustellen. Die positive Aufnahme der Initiative zeigte sich darin, dass das Ministerium für Religions- und Bildungsangelegenheiten in seiner Verordnung Nr. 27629/1902 mit Freude zur Kenntnis nahm, dass Körmöcbánya ein Gehörloseninstitut errichten möchte. Das Ministerium erklärte sich bereit, Lehrkräfte zu entsenden, sofern das Projekt verwirklicht werden würde. Zum Jahreswechsel 1902-1903 sicherten die Generalversammlungen der Komitate Bars und Turóc ebenfalls ihre Unterstützung der Initiative zu. Am 30. Mai 1903 wurde der Schriftsatz fertiggestellt, der die Kriterien für die Errichtung des Instituts umfasste. Das Ministerium für Religions- und Bildungsangelegenheiten genehmigte die Gründung des Instituts mit seiner Verordnung Nr. 48638/1903. Die erbetene Lehrkraft stellte das Ministerium in der Person von Kálmán Hercsuth bereit, bzw. ordnete die Verbringung von gebrauchten Möbeln des Budapester Gehörloseninstituts nach Körmöcbánya an. Mit der Leitung des über eine provisorische Stelle verfügenden Instituts betraute es Kálmán Hercsuth. (Hercsuth 1904)

Das Institut formulierte seine Ziele folgendermaßen: „Das Ziel ist, dass der Taubstumme nicht auf die Fürsorge anderer angewiesen sei, sondern seinen Lebensunterhalt von seinem eigenen Verdienst bestreiten könne. Durch die Anwendung des zweckdienlichen Erziehungs- und Unterrichtssystems des Gehörloseninstituts, d. h. mit der Verwendung der tönenden Sprache und der erforderlichen realen Kenntnisse muss der Taubstumme zur Selbstständigkeit herangebildet werden, und er muss von jener Vormundschaft befreit werden, die sein Leben auch sonst in sehr enge Schranken drängt“. (Hercsuth 1904)

Das Institut nahm in erster Linie Schülerinnen und Schüler aus den Komitaten Bars, Turóc, Zólyom, Liptó, Árva, Trencsén und Nyitra auf. Im Institut wurden all jene Kinder aufgenommen, die ihr 7. Lebensjahr vollendet und ihr 10. Lebensjahr nicht vollendet hatten, über ein „amtsärztliches Zeugnis zur Bescheinigung ihrer Taubstummheit“, bzw. über ein Impfzeugnis zum Nachweis der Pockenschutzimpfung verfügten. Einen Anspruch auf Bedürftigenhilfe hatten die Schülerinnen und Schüler nur mit einer entsprechenden Vermögensbescheinigung. Der Bildungsgang dauerte 8 Jahre.

Die folgenden Lehrfächer wurden „unter Anwendung der Methode der mündlichen Rede und Ausschluss der Gebärdensprache“ unterrichtet: Ausspracheübungen mit Schreiben und Lesen, Sprachlehre, beschreibender anschaulicher Unterricht, Formulieren, Lesen, Religions- und Morallehre, Rechnen, Naturkunde, Geographie, Geschichte, Verfassungskunde, Schönschrift, Zeichnen, Fingerfertigkeitenübungen und Turnen. Die Unterrichtssprache war einheitlich Ungarisch. Die beim Unterricht der einzelnen Lehrfächer anzuwendenden Materialien und Methoden wurden aufgrund der vom Minister für Religions- und Bildungsangelegenheiten herausgegebenen Verordnungen Nr. 16822 aus dem Jahr 1900 und Nr. 17550

aus dem Jahr 1903 in Anwendung gebracht. (Mitteilungsblatt des Gehörloseninstituts von Körmöcbánya 1905-1906) Die Zahl der Zöglinge durfte in einer Klasse bei 8-15 Personen liegen.

Im ersten Unterrichtsjahr begannen 9, im zweiten Unterrichtsjahr bereits 12 Lernende den Schulunterricht auf der ersten Klassenstufe, und diese Zahl wuchs in jedem Jahrgang bis zur maximierten Anzahl von 15 Personen. Die Klasse mit 15 Personen kam zum ersten Mal im Schuljahr 1908-1909 zustande.

Den Bildungshintergrund und Werdegang der ersten neun Schülerinnen und Schüler können wir bis zum Ende ihrer schulischen Laufbahn in den fortlaufend erscheinenden Mitteilungsblättern des Instituts verfolgen.

Name der/s Schülerin/s	Name der Ortschaft ²	Name des Komitats
Bezák, Anna	Chinorán	Nyitra
Buda, Antal	Garamhidvég	Zólyom
Csambala, Mária	Szokolca	Nyitra
Frlicska, Margit	Nagyszocóc	Turóc
Nagy, Róza	Böös	Pozsony
Oszvald, Antal	Jánoshegy	Bars
Steiner, Dezsó	Privigye	Bars
Szakál, Béla	Nagy-Jóka	Pozsony
Zelienka, Paula	Necpál	Túróc

Tabelle Nr. 2: Die Namensliste der Schülerinnen und Schüler der ersten Klasse des Gehörloseninstituts von Körmöcbánya aus den Jahren 1903-1904 (Mitteilungsblatt des Gehörloseninstituts von Körmöcbánya 1903-1904)

Ackerbauer	Tage-löhner	Knecht	Steinbruch-arbeiter	Hausierer	Einzelhändler	Zimmermann	Schmied	Insgesamt
2	1	1	1	1	1	1	1	9

Tabelle Nr. 3: Die Beschäftigung der Eltern der Zöglinge der ersten Klasse des Gehörloseninstituts von Körmöcbánya aus den Jahren 1903-1904 (Mitteilungsblatt des Gehörloseninstituts von Körmöcbánya 1903-1904)

² Die Namensangaben wurden aus dem Mitteilungsblatt des Instituts entnommen

Name der/s Schülerin/s	Name der Ortschaft ³	Name des Komitats
Bartl, József	Szucsány	Turóc
Belik, Mária	Bars-Ceke	Bars
Bezák, Mária	Chinorán	Nyitra
Pillusz, Julianna	Szentantal	Gömör
Kamjen, Mária	Baksa	Turóc
Kivala, Pál	Apátfalu	Trencsén
Kocián, Erzsébet	Szokolca	Nyitra
Lupál, Katalin	Garamszöllös	Bars
Molnár, Kálmán	Visk	Hont
Ribánszky, Imre	Magyar-Soók	Nyitra
Skarba, Ede	Bars-Rudnó	Bars
Zeman, Mária	Szentpéter	Nyitra

Tabelle Nr. 4: Die Namensliste der Schülerinnen und Schüler der ersten Klasse des Gehörloseninstituts von Körmöcbánya aus den Jahren 1904-1905 (Mitteilungsblatt des Gehörloseninstituts von Körmöcbánya 1904-1905)

Ackerbauer	Tagelöhner	Gruben-arbeiter	Zimmermann	Maurer	Schuster	Insgesamt
4	4	1	1	1	1	12

Tabelle Nr. 5: Die Beschäftigung der Eltern der Zöglinge der ersten Klasse des Gehörloseninstituts von Körmöcbánya aus den Jahren 1904-1905 (Mitteilungsblatt des Gehörloseninstituts von Körmöcbánya, 1904-1905)

Wie es in der Zielsetzung des Instituts festgeschrieben wurde, hat man in erster Linie – mit wenigen Ausnahmen (Hont, Nógrád, Zólyom) – Schülerinnen und Schüler aus den nordwestlichen Komitaten Oberungarns bzw. aus dem Burgkomitat Bars aufgenommen.

Aus den Beschäftigungsdaten der Eltern ist ersichtlich, dass die Zöglinge dem Kleinbürgertum, der Bauernschaft und der Arbeiterschaft entstammten. Auf ihre wirtschaftliche Lage weist der Umstand hin, dass von den 9 Lernenden der ersten Klasse 6 Personen vollumfängliche Bedürftigenhilfe erhielten, 2 Personen bekamen Plätze der Stiftung des Burgkomitats Turóc bzw. 1 Person wurde auf den Platz der Stiftung des Schatzamtes aufgenommen. Ab 1906 mussten die Angestellten der staatlichen Bergbauverwaltung aufgrund der Verordnung Nr. 346/1906 des Ungarischen Sachverständigenrates für Heilpädagogik ihre gehörlosen Kinder nach Körmöcbánya schicken.

Wenn wir uns ihren schulischen Lernfortschritt anschauen, dann waren hinsichtlich des Benehmens alle 9 Schülerinnen und Schüler vorbildlich, bzw. was den Fleiß betrifft, waren fünf von ihnen ausdauernd, und jeweils 2 Lernende schlossen ihre schulische Laufbahn mit „dürftigem“ und wechselhaftem Fleiß ab.

³ Die Namensangaben wurden aus dem Mitteilungsblatt des Instituts entnommen

Im 19. Jahrhundert wurden in der Gehörlosenbildung zwei Lehrmethoden für das Unterrichten der Gehörlosen genutzt. Die erste Methode stützte sich auf die Gebärdensprache. Das wichtigste Charakteristikum der Gebärdensprache ist, dass sie in erster Linie die Sprache der gehörlosen Menschen ist, die sie für genau solche kommunikative Zwecke benutzen, wie die hörenden Menschen die gesprochene Sprache. Für die Anhänger der gebärdensprachlichen Methode stellte das von L'Épée im Jahr 1770 gegründete Pariser Gehörloseninstitut das Muster dar, daher wird sie auch als französische Methode bezeichnet.

Die zweite Methode gründete sich auf die Aneignung der tönenden Sprache unter vollständigem Ausschluss der Gebärdensprache. Samuel Heinicke ist es zu verdanken, dass sich die Vermittlung der Aneignung der tönenden Sprache im deutschen Sprachraum einbürgerte, wobei man sich in erster Linie vor Augen hielt, dass sich die Gehörlosen mit ihrer Nutzung besser in die Mehrheitsgesellschaft integrieren können. Da in Ungarn ab 1873 gegenüber der für den Unterricht auch bereits früher verwendeten Gebärdensprache (gemischte Methode) auch die Lehre der tönenden Sprache bei den gehörlosen Kindern verfolgt wurde, spielte so die Bewertung der Aussprache eine wesentliche Rolle bei der Beurteilung des schulischen Fortschritts.

In den Mitteilungsblättern der Schulen wurden in jedem Schuljahr kurz die beim Lernen erzielten Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler charakterisiert. Es wurde in jedem Fall festgehalten, wenn eine/r der Lernenden eine Klassenstufe wiederholen musste. In den meisten Fällen verursachte das Vorhandensein einer anderen Behinderung die ungenügenden schulischen Leistungen. „Von den Lernenden mit ungenügenden Leistungen konnten mehrere infolge einer Zurückgebliebenheit oder Schwachsinnigkeit nicht mit dem Lehrstoff der Klasse zurechtkommen“ – ist im Mitteilungsblatt des Instituts über das Schuljahr 1909-1910 zu lesen. (A növendékek elömenetele 1910)

Wo die Eltern landwirtschaftliche Arbeit verrichteten (Ackerbauer, Tagelöhner), dort kam es mehrfach vor, dass die Eltern selbst das Kind vorzeitig aus dem Institut herausnahmen, damit es der Familie bei der landwirtschaftlichen Arbeit helfen konnte. (Klis, 1901)

Die Lehrkräfte des Gehörloseninstituts von Körmöcbánya taten sich über die „gewöhnlichen“ Gehörlosenunterrichtsmethoden hinaus auch durch mehrere Neuerungen hervor: eine davon war die Gründung einer Schülerzeitung.

„Institutszeitung [Intézeti Újság]“ war der Name des im Institut von Körmöcbánya im Jahr 1912 gegründeten Wochenblattes des Jugendkreises, das in der Redaktion des Lehrers István Adamcsik von Oktober 1912 bis Mai 1914 in Körmöcbánya herausgegeben wurde. In die Zeitung kam „in ihrem eigenen naiven Ton“ jedes schulische Ereignis. Es gibt darin Spiele, die Chronik des Jugendkreises, Nachrichten, usw. Schauen wir uns ein paar Nachrichten an: „Nagy und Vancsó sind immer noch krank. – Zima sah in der vergangenen Woche ein Automobil auf dem Hauptplatz. – Der Ernährer von Mária Zsabka ist verstorben. – Die Bulgaren haben Drinápoly [Edirne, Türkei] besetzt. Lobok hat während der Osterfeiertage einen 6 kg schweren Kuchen aufgegessen.“ – Sie vergnügen sich mit solchen Rätselfragen: Wie viel Arten Salz gibt es? Es gibt Küchensalz [konyhasó], Viehsalz

[marhasó] und Nrisó (der Familienname eines Schülers). Was ist der Unterschied zwischen dem Wetter und Vince Uhrin? – Das Wetter ist jetzt gut, und Uhrin ist schlecht.“ (Tanügyi érdekeség 1913)

Mitglieder des Jugendkreises konnten jene Schülerinnen und Schüler werden, die die 4. bis 8. Klasse besuchten, über das Schreiben der Zeitung hinaus fanden „Versammlungen, Rezitationen und Gespräche“ im Jugendkreis statt. Nach Ansicht der Lehrkräfte des Gehörloseninstituts erwiesen sich die Zeitung und deren Jugendkreis als derart hervorragende Erziehungsmittel, dass die Lehrer aus anderen Gehörloseninstituten des Landes kamen, um sie zu studieren. (Ifjúsági kör 1912)

Nach dem Abschluss der schulischen Laufbahn im Gehörloseninstitut

Das zur Jahrhundertwende monatlich erscheinende Taubstumm-Blatt [Siketnémák Közlönye] veröffentlichte in jeder Ausgabe Aufrufe an die Absolventinnen und Absolventen der Gehörloseninstitute. Wenn wir uns die Aufrufe des Jahres 1901 anschauen, beziehen sie sich in erster Linie auf die auch Fingerfertigkeit erfordernden Bereiche, es war möglich, sich unter anderem als Lehrling für die Berufe Schneider, Winzer, Steinmetz und Werkzeugmacher zu bewerben. Im September 1901 veröffentlichte das Blatt einen Aufruf „an die gelernten und selbständigen Taubstumm“, damit sie als positives Beispiel vor der Gesellschaft Ungarns ihr Namensverzeichnis und ihre Berufe veröffentlichen würden. (Tanult és önálló siketnémák névjegyzéke, 1901) Auf den Listen waren in der Mehrzahl die folgenden Berufe aufgeführt: Tischler, Schriftsetzer, Ledergraveur, Schuster, Fotograf, Konditor, Polsterer, Schneider, Sattler, Bildhauer und Dreher. (Siketnémák Közlönye, Dezember 1901; April 1902)

Diese Zeitschrift hat darüber hinaus auch mehrere Artikel mit dem Thema der Berufswahl veröffentlicht. In einem ihrer Leitartikel wurde Folgendes formuliert: „Die Institute und Schulen der Taubstumm geben ihren Zöglingen vorwiegend nur eine theoretische Ausbildung. Es kann nicht ihre Aufgabe sein, die Taubstumm zu fertigen Handwerkern oder für andere berufliche Laufbahnen zum Broterwerb heranzubilden. [...] Ihnen einen Handwerksberuf oder einen anderen Verdienstzweig zu vermitteln, ist Aufgabe der Eltern, der Vormünder und der Gesellschaft.“ Der Artikel stellt hiernach jene Berufe vor, die die tauben Jungen erlernen können: Schneider, Schuster, Tischler, Dreher, Korbflechter, Töpfer, Buchbinder, Schlosser, Blechner, Sattler, Gärtner, Maler und Lackierer, Schriftsetzer, Fotograf und Bildhauer. Die Darlegung wurde in Bezug auf das andere Geschlecht fortgesetzt: Sticken, Herstellung von Bett- und Unterwäsche, Nähen von Bekleidung, Maschinenstricken, Bügeln und Mangeln. Der Verfasser des Artikels hebt hervor, dass die Gehörlosen infolge ihrer herausragenden Beobachtungsfähigkeit, Genauigkeit und Gewissenhaftigkeit „bessere Arbeiter sind als die Menschen gesunder Empfindung.“ Er zitiert auch die Ansicht eines Handwerksmeisters: „Ein Meister, der einmal einen taubstummen Lehrling hatte, wird auch ein anderes Mal gerne einen solchen als Lehrling einstellen“. (Borbély 1902)

Auf der am 30. März 1908 abgehaltenen Aufsichtsratssitzung des Erfolgsinstituts von Körmöcbánya wurde zuerst geäußert, dass es erforderlich sei, zur

Förderung der Weiterbildung und der Anstellung von Gehörlosen einen Verein zu gründen. Im Jahr 1909 wurde in Körmöcbánya der „Verein zur Unterstützung der Taubstummen“ [Siketnémákat Gyámolító Egyesület] gegründet, der zum ersten Mal mit der Genehmigung des Ministeriums eine landesweite Sammelaktion für das Institut auf den Weg brachte. Im Aufruf ist folgendes zu lesen: „Er [der Verein] stellte sich also zur Aufgabe: a) die Veranlassung der schulischen Ausbildung der im schulpflichtigen Alter befindlichen Taubstummen, b) die finanzielle und moralische Unterstützung der Absolventen des Instituts, c) die Errichtung von Beschäftigungswerkstätten für diejenigen – insbesondere Mädchen –, die keine Arbeit finden, d) Versorgung und Unterstützung derjenigen Taubstummen in Wohnheimen, die verlassen wurden und arbeitsunfähig sind. (Váradi 1912)

Dem gesetzten Ziel entsprechend hat der Verein 3 gehörlose Mädchen (Anna Bezák, Mária Csambala, Mária Zemán), die zu den besten Schülerinnen des Instituts gehörten und ihren Bildungsgang im Institut von Körmöcbánya im Schuljahr 1910-1911 absolviert hatten, teilweise in der Maschinenstrumpfstrickereiwerkstatt bzw. bei einem Schneider sowie Bett- und Unterwäschehersteller untergebracht, um dort berufliche Praxis zu erwerben, wobei der Verein ihre Unterkunft und Verpflegung sowie ihr Lehrgeld bezahlte. Als der Verein die bei den Gehörloseninstituten in Kecskemét und Szeged betriebenen Nähereien begutachtete, setzte man sich zum Ziel, auch beim Institut in Körmöcbánya einen Beschäftigungsbetrieb zu errichten. (Váradi 1912)

Bei den Jungen, die die 8 Klassen des Instituts absolviert hatten, war die Situation leichter, denn die Bergbaustadt Körmöcbánya bot zahlreiche Anstellungsmöglichkeiten. Der sichereren Anstellung der Absolventen diente auch die Errichtung einer Schule für Handwerkslehrlinge. Der Ungarische Sachverständigenrat für Heilpädagogik ordnete mit seiner Verordnung Nr. 269/1907 die „Einrichtung von Berufsbildungs- und Weiterbildungslehrgängen für taubstumme Handwerkslehrlinge“ an. Über ihre Realisierung können wir im Mitteilungsblatt des Gehörloseninstituts für das Schuljahr 1911-1912 Folgendes lesen: „In diesem Jahr haben wir den Lehrgang für Handwerkslehrlinge eröffnet, der einige Zeit pausierte. Von den 5 Zöglingen des Lehrgangs gelang es 4 Kinder, die das Institut im vergangenen Jahr verließen, in lokalen Handwerkswerkstätten unterzubringen. Die Mädchen, die das Institut absolviert hatten, wurden vom Verein zur Unterstützung der Taubstummen gefördert. Er bezahlte für sie die Unterkunfts- und Verpflegungskosten und für eines von ihnen das Lehrkosten. Leider mussten wir jedoch zwei Absolventinnen nach Hause schicken. Weder die Arbeitsgelegenheiten noch die Unterkunft bieten ausreichend Sicherheit zur Verwirklichung der schönen Programme des Vereins. Dies wäre nur in seinen eigenen Werkstätten entsprechend sicherzustellen.“

Im Jahr 1910 wurde die Frage geregelt, wie lange die gehörlosen Handwerkslehrlinge die Berufsschule besuchen müssen und können. Es wurde nämlich ausgesprochen, dass zwar auch die Berufsschule für Handwerkslehrlinge drei Schuljahre umfasst, kann der Lehrling im Sinne der Bestimmungen in § 82 des Gesetzesartikels Nr. XVII aus dem Jahr 1884 so lange in der Berufsschule für Handwerkslehrlinge bleiben, bis seine Lehrzeit beim Handwerksmeister dauert. (Gyógypedagógiai intézmények működése 1910)

4. Zusammenfassung

Im 19. Jahrhundert boten sich für die in Oberungarn lebenden gehörlosen Kinder lange Zeit keine oder nur in einer ziemlich großen Entfernung Möglichkeiten zu lernen. In der damaligen Gesellschaft waren den Gehörlosen gegenüber zahlreiche negative Attitüden vorherrschend: Man kann nicht mit ihnen kommunizieren, daraus folgt, dass man sie nicht unterrichten kann, die Familie muss sie ernähren, sie müssen betteln.

Mit der Gründung des Instituts in Jolsva im Jahr 1901, des Instituts in Körmöcbánya im Jahr 1903, des Instituts in Pozsony im Jahr 1905 setzte sich ein Prozess in Gang, der es den Gehörlosen Oberungarns ermöglichte, eine Bildung zu erhalten, nach deren Absolvierung sie mit der Aneignung irgendeines Berufs das Fundament für ihre Zukunft setzen können und der Gesellschaft nicht ausgeliefert sind.

In den Mitteilungsblättern der Gehörloseninstitute und in der Hörgeschädigten-Presse, in den pädagogischen Fachzeitschriften jener Zeit manifestierte sich ebenfalls das Ziel, dass so viele Gehörlose wie möglich in den Unterricht gelangen und dadurch „nützliche Mitglieder“ der Gesellschaft werden sollen.

Über den Betrieb des Gehörloseninstituts von Körmöcbánya, die dort lernenden gehörlosen Kinder und ihren schulischen Werdegang kann aufgrund der Mitteilungsblätter nur bis zum Schuljahr 1911-1912 berichtet werden.

Neben den statistischen Datenreihen in den Mitteilungsblättern der Gehörloseninstitute von Körmöcbánya und den Artikeln, in denen der Bildungszweck der Schule dargestellt wird, bietet die Beschreibung, der Arbeit der im Jahre 1907 innerhalb der Mauern der Institute eingerichteten „Vereine zur Unterstützung der Taubstummen“ eine Grundlage für die Erforschung der sozialen Mobilität gehörloser Schüler.

Die in der Studie aufgezeichneten Daten zeigen, dass Gehörloseinstitute für die positive soziale Mobilität gehörloser Kinder im schulpflichtigen Alter im Oberungarn eine wichtige Rolle spielten.

Die Wirksamkeit der Gehörlosenbildung wurde durch die Entwicklung eines Netzwerks für Gehörlosenbildung beschleunigt. In der gehörlosen Presse wurde eine Reihe von Missverständnissen für die Mehrheitsgesellschaft auf der Ebene der Verbreitung ausgeräumt. Danach begann allmählich eine positive Attitüde der sozialen Einstellungen.

Weitere Daten können aus Archiv-, Pressequellen gewonnen werden, deren Erschließung die geplante Fortsetzung der Arbeit sein wird.

Literaturverzeichnis

A növendékek előmenetele (1910): *A Siketnémák Körmöcbányai Áll. s. Intézetének értesítője*. 1909–1910. Bd. 10. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. E1713.

A növendékek felvétele, ideje és módja (1904): *A Siketnémák Körmöcbányai Áll. s. Intézetének értesítője*. 1903–1904. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. E1713. 23–26. p.

Az elemi népoktatás enciklopédiája (1915): Szerk.: Körösi Henrik–Szabó László. III. köt. Budapest: Franklin-Társulat.

Borbély Sándor (1902): Pályaválasztás. *Siketnémák közlönye*. 2/7, 153–154. p.

Borbély Vidor (1908): Siketnémák kisedevója. *Néptanítók lapja*, 308–309/11, 6–7. p.

Gyógypedagógiai intézmények működése. (1910): *A M. Kir. Kormány 1910. évi működéséről és az ország közállapotairól szóló jelentés és statisztikai Évkönyv*, Budapest: Athenaeum Irodalmi- és Nyomda Rt.

Hercsuth Kálmán (1904): Az intézet keletkezése és az elmúlt két tanév története. *A Siketnémák Körmöcbányai Áll. s. Intézetének értesítője*. 1903–1904. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. E1713. 1–8. p.

Ifjúsági kör (1912): *A Siketnémák Körmöcbányai Áll. s. Intézetének értesítője*. 1911–1912. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. E1713. 3–4. p.

Iparos siketnémák névjegyzéke (1902): *Siketnémák közlönye*. 2/4, 135–136. p.

Klis Lajos (1901): Közérdekű tudnivalók siketnémákról. *Siketnémák Közlönye*. 1/4, 34–36. p.

Népszámlálás, 1869. https://library.hungaricana.hu/hu/view/NEDA_1870/?p-g=561&layout=s&query=term%C3%A9szeti%20hi%C3%A1nyok Abgerufen am 01. 03. 2020.

Népszámlálás, 1880. https://library.hungaricana.hu/hu/view/NEDA_1881_01/?p-g=809&layout=s&query=testi-lelki Abgerufen am 01. 03. 2020.

Népszámlálás, 1890.

https://library.hungaricana.hu/hu/view/NEDA_1891_01/?pg=190&layout=s&query=siketn%C3%A9ma Abgerufen am 01. 03. 2020.

Népszámlálás, 1900. https://library.hungaricana.hu/hu/view/NEDA_1900_03/?p-g=739&layout=s&query=siketn%C3%A9ma Abgerufen am 01. 03. 2020.

Szepessyné Judik Dorottya (2009): A hallássérült emberek magyarországi mozgalmának története nemzetközi kitekintéssel. In: *A fogyatékosügy hazai és nemzetközi története*. Hegedűs Lajos–Ficsorné Kurucz Margit–Szepessyné Judik Dorottya–Pajor Emese–Könczei György. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. Budapest. 4–33. p.

<https://mek.oszk.hu/09900/09972/09972.pdf>. Abgerufen am 16. 03. 2020.

Tanult és önálló siketnémák névjegyzéke (1901): *Siketnémák közlönye*. 1/ 9, 80. p.

Tanügyi érdekesség, 1913: *Esztergom*, 137. 1913. április 27. 5.p.

Váradi Zsigmond (1912): A Siketnémákat Gyámolító Egyesület titkári jelentése. *Siketnémák Körmöcbányai Áll. s. Intézetének értesítője*. 1911–1912. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. E1713. 52–57.p.

„Die Dinge singen höre ich gern.“

Eine Untersuchung zum Aspekt der „Ursprünglichkeit“ in Martin Heideggers Dichtungs-Theorie

Lajos Mitnyán

„Die Dinge singen höre ich gern.“

An analysis of the aspect of „originality” in Martin Heidegger’s theory of poetry Abstract

The question of the following analysis encompasses a subject that primarily refers to Martin Heidegger’s poetry theorem, but at the same time also addresses a general problem of scientific theory, and as such transcends the limits of a Heidegger study. In addition to analysing the questions given by the philosopher, the consequences that arise from the thesis are considered, according to which a specific transition can be postulated between thinking as a discursive cognitive process and poetry as an aesthetic creative process. On the other hand, the present study aims to take account of the controversy that has arisen around Heidegger by assigning his late writings to a grey area of the science and attempting to deny them scientific discourse today.

Keywords: German literature and philosophy; literary theory; aesthetics; cultural studies; Martin Heidegger; Rainer Maria Rilke; poem analysis

Schlüsselwörter: Deutsche Literatur und Philosophie; Literaturtheorie; Ästhetik; Kulturwissenschaft; Martin Heidegger; Rainer Maria Rilke; Gedichtsanalyse

Subject-Affiliation in New CEEOL: Philosophy – Aesthetics

DOI: 10.36007/eruedu.2020.3.095-106

Einführung

Die Fragestellung der nachfolgenden Analyse umfasst einen Themenbereich, der sich zwar primär auf Martin Heideggers Dichtungs-Theorem bezieht, aber zu gleicher Zeit auch ein allgemein wissenschaftstheoretisches Problem anspricht, und als solche sich zum Teil über die Grenzen einer Heidegger-Untersuchung hinwegsetzt. Neben der Eruiierung der vom Philosophen aufgeworfenen Fragen werden zum einen die Konsequenzen in Betracht gezogen, die aus der These erwachsen,

nach welcher sich zwischen dem Denken als diskursivem Kognitionsprozess und dem Dichten als ästhetischem Schaffensprozess ein spezifischer Übergang oder Grenzbereich postulieren lassen. Zum anderen setzt sich die vorliegende Studie zum Ziel, jener Kontroverse Rechnung zu tragen, die sich um Heidegger entfaltet hat, indem seine späten Schriften und Gedanken mit immer größer werdendem Unverständnis aufgenommen, und allmählich einer Grauzone der Wissenschaft zugerechnet wurden (Jahraus 2004, 18–22; Jaspers 2013, 253–386; Thomä 2013, XVI–XVII). Es wird jetzt dafür plädiert, dass Heideggers Denk- und Sprechweise in seinen späteren Texten nicht als der „Jargon der Eigentlichkeit“ abgetan werden dürfte, wie es Adorno in seinem Buch „Zur deutschen Ideologie“ (Adorno 1964) getan hat, sondern sie sollte gerade als die konsequente, der analytischen Erkenntnistheorie trotzende, aber nicht immer auf Antrieb problemlos nachvollziehbare Zuendeführung seiner sprach- und kunstphilosophischen Ideen betrachtet werden.

1. Die Problematik und Bedeutung des Ursprungs

Martin Heidegger hat zwar seine Thesen zur Beschaffenheit und Funktion der Dichtung in dem Aufsatzband „Unterwegs zur Sprache“ (Heidegger 2007) dargelegt, er widmete sich jedoch diesem Themenkreis auch in anderen Texten¹, um das Wesen des Problems, trotz dessen oft verschwommener Konfusität beleuchten zu können. Wie es schon vorausgeschickt wurde, steht im Zentrum der vorliegenden Arbeit eine Untersuchung, die dieses Problem unter die Lupe nimmt, und danach fragt, inwieweit dem Dichten als ästhetischem Prozess diskursiv-kognitive Funktionen zugesprochen werden können?

Gehen wir vom Axiom der Heideggerschen Philosophie aus, nach welchem das *Dichten* als die früheste Realisierung des *Mythos* (Geisenhanslüke 2015, 9–12) die *ursprünglichste* Form des Nachdenkens über die Welt und das menschliche Leben darstellt, während die Reflektierung des Lebens als ‚wissenschaftliches‘ Phänomen bereits mit dem *Logos* gleichzusetzen ist, und sie gehört in wissenschaftshistorischer Hinsicht einer späteren Entwicklung an. Die dichterische Sprechweise, wie sie bei Heidegger thematisch wird, ist immer vor dem Hintergrund dieses Mythos-Logos-Konfliktes (Kirk–Raven–Schofield 2001, 8–33) zu verstehen. Heideggers Motivation, die beiden Kräfte miteinander harmonisieren zu wollen, lässt sich als eine Art Lebensaufgabe des Philosophen auslegen, der er jedoch nie richtig nachkommen konnte, denn er fiel immer wieder auf eine klare Anti-Logos-Einstellung zurück. Der Zusammenhang von Denken und Dichten und die Überbetonung des Dichtens dabei (Heidegger 2007a; Heidegger 2007b; Heidegger 2007c), fungierten für Heidegger mehr als nur Grundsätze und zurückkehrende Motive seines Philosophierens, sie begründeten gleichsam die Basis und Architektonik seines ganzen Denkens, von denen, trotz ihrer Metamorphosen die späte Philosophie von ihm determinierend mitbegründet wurde.

1 „Holzwege“ (1950); „Der Ursprung des Kunstwerks“ (1959); „Unterwegs zur Sprache“ (1959) „Erläuterungen zu Hölderlins Dichtung“ (1971); „Zur Erfahrung des Denkens“ (1983).

Als eine Art Propädeutik zur Heideggers Dichtungs-Auffassung leitet uns die Frage nach der sog. *dichterischen Sprechweise* über, welche Heidegger von eigenen Ausnahmen² abgesehen immer wieder an konkreten Werken von Hölderlin, Rilke, Trakl, und George darzulegen pflegte, ohne jedoch dem Leser eine theoretisch fundierte Basis für diese Untersuchungen mit auf den Weg zu geben. Der Forscher fühlt sich mit den äußerst gewöhnungsbedürftigen Heideggerlektüren zu den großen deutschen Dichtern und Denkern nicht selten sehr allein gelassen, weshalb es bei diesem Philosophen besonders empfehlenswert sein kann, im Sinne Ludwig Wittgensteins eine Leiter – ein Werkzeug – zu beschaffen, die danach weggeworfen werden kann, dass man auf ihr hinaufgestiegen ist (Wittgenstein 2006, 85), und die gesuchte Antwort gefunden hat. Die Leiter, auf welcher wir zu einer, wenn auch vorläufiger Lösung vorzudringen gedenken, ist eine sprachliche, sprachgeschichtliche und vor allem Poetologische Untersuchung, die bei Heidegger als „die Frage nach der Ursprünglichkeit“ (Heidegger 1994a) thematisch wird.

Da den Ausgangspunkt des Heideggerschen Theorems die Behauptung der Ursprünglichkeit des Dichtens (Mythos) gegenüber dem logozentrischen Denken (Logos) bildet, sei an dieser Stelle dem Ursprünglichkeits-Begriff besondere Aufmerksamkeit geschenkt. (Heidegger 1994a, 60–66; Heidegger 2003, 225–289). Um den Begriff wenigstens einigermaßen nicht zu missinterpretieren, muss zunächst das Bildhafte an ihm beobachtet werden, indem der ‚Ursprung‘ im Sinne von *Quelle* oder *Anfang* temporal/geschichtlich *und* philosophisch interpretiert wird. Den Anfang zu dem man zurückkehren muss, wo das menschliche Wissen noch eine Einheit der verschiedensten Seins- und Wissenssphären bedeutete, bevor in ästhetisches Schaffen (Mythos) und kognitiv-diskursives Wissen (Logos) zerfiel, interpretiert Heidegger als das Zeitalter einer seelisch-geistigen Offenheit, die am Ende des 20. Jahrhunderts nur noch von den „Wenigen“ und von den „Seltenen“ (Heidegger 2003, 11–20) wahrgenommen wird. Es dürfte daran selbstverständlich keine Zweifel bestehen, ob Heidegger sich selbst zu den Seltenen gerechnet hätte. Was ihn allerdings gegenüber anderen Denkern auszeichnete, war sein Mut und seine Entschiedenheit den eingeübten Denkmustern den Rücken zuzukehren, und sich auf den Ursprung der Philosophie- und Kulturgeschichte besinnend die tradierten Antworten auf die Grundfragen des menschlichen Lebens ungültig zu erklären, oder mindestens in Frage zu stellen. Sein bis heute relevantes Programm war die Theorie der Destruktion der Philosophiegeschichte (Heidegger 2006, 19–27), die sich etwas später in Jacques Derridas verzerrter Umarbeitung als die Dekonstruktion eine riesige Karriere einheimen konnte. Was die Vertreter der Gegenwart tun müssen, ist eben das, was Heidegger ihnen schon vorgemacht hat: sich auf den Ursprung (Heidegger 1996, 182–192) des Wissens rückbesinnen, wobei dieses Wissen weder als lebloses „antiquarische(s)“ Wissen (Nietzsche 2002, 257–273), noch als psychologisierende „monumentalische“ Geschichtsbetrachtung (Nietzsche 2002, 308) missinterpretiert werden darf. Die Dichtung spielt bei der Rückkehr zum Ursprung gerade aus methodologischen Gründen eine eminente Rolle, denn sie hat als Vertreter des ursprünglicheren universellen

2 Als Ausnahmen sei an die Studien „Die Sprache“, und „Aus einem Gespräch von der Sprache“ hingewiesen, in denen sich ein traditionell anmutendes Argumentationsschema entfaltet.

Wissens die Funktion und die Möglichkeit inne, den im Zeitalter der Fachwissenschaften kaum mehr erkennbaren Zusammenhängen der menschlichen Existenz in ihrem Wesen wieder Transparenz zu verschaffen, und sie kognitiv fassbar zu machen.

2. Ein dichtender Denker: Heidegger

Nach Martin Heideggers Postulat zeichnet sich in der Sprache der Dichtung eine besondere Form des menschlichen Weltverhältnisses ab, denen er in vielen literarischen und poetologisch-ästhetischen Analysen nachgegangen war. Die Sprache der Dichtung mit ihrer potenzierten Metaphorizität und die sich diskursiv strukturierende (Alltags)Sprache werden in seinen Texten klar auseinander gehalten, und das sog. *dichterische Sprechen* als die Condition sine qua non des Problems aufgezeigt (Heidegger 2007b, 11–16). In dieser Form des Sprechens verbinden sich Denken und Dichten, Logos und Mythos in einer „Zwiesprache“ (Heidegger 2007c, 38), in der sich die gesuchte ursprüngliche Einheit vom dichtenden Denken und vom denkenden Dichten realisieren kann. Aber was versteht eigentlich Heidegger unter dieser von ihm suggerierten Einheit, die auf dem ersten Blick etwas rätselhaft wirkt? Wie soll man Heideggers provokative Behauptungen verstehen, nach denen man zu denken verlernt habe, oder dass die Wissenschaft gar nicht denke (Heidegger 2004, 41–66)? Die Rezeption der späten Heidegger-Texte verläuft heute in zwei Richtungen: entweder schon die Art der Fragestellung wird als leere und fast illegitime Provokation eingestuft, und als trauriges Ergebnis des „mythopoetischen Irrgangs“ (Jahraus 2004, 22) des alten Philosophen disqualifiziert, oder seine Texte werden von den Heidegger-Anhängern simplifizierend paraphrasiert, ohne dabei tieferes Erklärungspotenzial erzielen zu können.

Der hier gewählte Weg führt in diese Grauzone der Philosophie und der Literatur durch die Poetologie: die Texte eines denkenden Dichters und eines dichtenden Denkers werden jetzt nach jenen Zusammenhängen erforscht, die sich aus den Implikationen der Metaphorizität und der Begrifflichkeit im Bereich der Dichtung und der Philosophie ableiten lassen.

3. Ein denkender Dichter: Rilke

Im ersten Schritt wird am Beispiel eines anti-kartesischen Gedichts von Rainer Maria Rilke die Grundattitüde der untersuchten „dichterischen“ Sprechweise zu zeigen sein, wodurch der *auto-reflexive Charakter* des dichterischen Sprechens als die gesuchte Differentia specifica des Dichtens gegenüber dem Denken freigelegt werden kann.

Warum kann Rilkes frühes Gedicht „Ich fürchte mich so...“ (Rilke 2002, 188) als anti-kartesisch bezeichnet werden? René Descartes hat denjenigen Zustand als die Vollendung des menschlichen Denkens visioniert, in welchem der Mensch über *eine vollkommene Sprache* verfüge, die mit den Dingen der Welt vollkom-

men kongruieren könne. (Descartes 2013, 45–52). Diese Kongruenz zwischen Logos und Kosmos bedeutet das Höchstmaß an Eindeutigkeit der Wörter, wobei es keine Definitionsmängel mehr besteht, denn alles in der reinen Begrifflichkeit aufgelöst und dadurch dem Erkennensubjekt transparent ist. Diese zum Ziel gesetzte Eindeutigkeit lässt keine alternativen Interpretationsmöglichkeiten gegenüber dem Logos zu, und eine Interpretation würde sich in der Epoche der völligen Eindeutigkeiten sowieso erübrigen. Die kartesische Vision einer kognitiv-reduktionistischer Utopie mag vielleicht auf dem ersten Blick als etwas Wünschenswertes erscheinen, aber in Rilkes Gedicht steigen dem lyrischen Subjekt im Zusammenhang mit einem solchen logozentrischen Zustand schon erhebliche Befürchtungen auf:

Ich fürchte mich so vor der Menschen Wort.
 Sie sprechen alles so deutlich aus.
 Und dieses heißt Hund und jenes heißt Haus,
 und hier ist der Beginn und das Ende ist dort.

Mich bangt auch ihr Sinn, ihr Spiel mit dem Spott,
 sie wissen alles, was wird und war;
 kein Berg ist ihnen mehr wunderbar;
 ihr Garten und Gut grenzt grade an Gott.

Ich will immer warnen und wehren: Bleibt fern.
 Die Dinge singen hör ich so gern.
 Ihr rührt sie an: sie sind starr und stumm.
 Ihr bringt mir alle die Dinge um.

3. 1. Die Hybris der Ratio

Die durch die Partikel „so“ ausgedrückte Emphase im ersten Vers spricht von einer Furcht, deren Objekt das menschliche Wort ist. Die Emphase der Furcht gegenüber den menschlichen Machenschaften gehört bei Rilke – besonders in den späten Werkstufen – zu den Topoi seiner Dichtung. Die Furcht und die Angst beherrschen fast den ganzen Zyklus der „Duineser Elegien“, und in den „Aufzeichnungen“ – in seinem einzigen Roman – tritt die Angst als die eigentliche werkstrukturierende Komponente in poetischer Funktion auf. Das jetzt analysierte Gedicht bildet aber nach der Art der Thematisierung scheinbar eine Ausnahme. Das Objekt, das hier beim lyrischen Subjekt die Furcht auslöst, gehört nicht zur Sphäre der Irrationalität und der Transzendenz, es ist kein tief in der Psyche verankertes Phänomen. Das ist eben das „menschliche Wort“, mit seinen Implikationen, wie dem Sprechen und dem Denken. Das „Wort“ fungiert hier auf einer abstrakteren Ebene als ein Oberbegriff für die *Differentia specifica* des Menschenwesens, das als das einzige Lebewesen über die Fähigkeit des Sprechens verfügt. Deshalb dürfte es seltsam erscheinen, dass es ihm Furcht einflößen würde. Im zweiten Vers kommt es dann zur Erklärung der obigen Aussage.

„Sie sprechen alles so deutlich aus.“

Um diesen Satz richtig verstehen zu können, rufen wir uns ins Gedächtnis, was wir über die kartesische Forderung nach Eindeutigkeit des Urteilens und Sprechens bemerkt haben. Descartes hat in seinem Werk „Discours de la Méthode“ vier Regeln aufgestellt, die das absolute Wissenserwerb garantieren sollen (Descartes 2016, 32–34). Wir müssen uns jedoch nur der ersten Regel der kartesischen Methodenlehre hinwenden, welche die Klarheit und Bestimmtheit der Gegebenheiten betont, wodurch die Dinge des Lebens in klaren und deutlichen Begriffen aufgefangen werden können. Die erste Regel sagt aus: alles, was der Forderung nach Klarheit und der daraus resultierenden Begrifflichkeit nicht standhalte, müsse als undeutlich und undefinierbar verworfen werden. Rilke hat in seinen späteren Werken das oben skizzierte rationalistische Verhältnis zur Welt mit dem menschlichen *Willen zur gedeuteten Welt* umschrieben. Dieses Welt-Deuten steht nach der Rilkeschen Intention für die einseitige Vergegenständlichung und Simplifizierung der lebendig-bunten, generell uneindeutigen Welt, und versinnbildlicht dabei die „veloziferische“³ Entfernung von den Ursprüngen der Kultur, die nach der Aussage des Gedichts in der Vergegenständlichung durch die Sprache kulminiert, und in letztem Vers mit einem metaphorischen Mord an den echten Dingen der Welt gleichgesetzt wird: „Ihr bringt mir alle die Dinge um.“

Die beiden letzten Verse der ersten Strophe unterstreichen in den fast rituellen Nennungen jenen vergegenständlichenden Deutlichkeitsanspruch, der das Verhältnis des Menschen zu seiner Welt charakterisiert, und das lyrische Subjekt langsam zur Verzweigung bringt. Auch dem Prozess der Nennung der Dinge wird bei Rilke eine, die Grundbedeutung weit übersteigende Funktion zugesprochen. Durch die Nennung werden die Dinge der Welt wie Katalog-Gegenstände aufgezählt, und in Ordnung gesetzt. Es ist natürlich fraglich, was diesen postulierten Ding-Ordnungen Gültigkeit verleihen kann, und wie sie sich zu einer Episteme ordnen können? Mit dem Foucaultschen Vokabular ausgedrückt, geht es bei der Nennung der Dinge um anonyme Ordnungen und Strukturierungen des Wissens, oder um dessen Geltungsrahmen (Münker-Roesler 2000). Im Vers 3 werden zuerst ein Lebewesen („Hund“) und ein Gegenstand („Haus“) genannt, dann im Vers 4 die abstrakten Phänomene „Beginn“ und „Ende“. Durch die in der ersten Strophe evozierte Sprechweise wird die Episteme des Descartesschen Zeitalters reflektiert, in dem die Begrifflichkeitsforderung als absoluter Maßstab gesetzt wird, während die ursprünglichere, dichterische Sprechweise (die Dichtung) an ihrer einstigen existenziellen Relevanz einzubüßen scheint.

Die zweite Strophe des Gedichtes bietet eine präzisierte Darstellung des menschlichen Denkens, das durch eine hybrisartige Kritiklosigkeit im Sinne Kants gekennzeichnet ist. Die Kantsche Kritik an der reinen Vernunft lässt sich in unserem Kontext als Warnung auslegen, die den Menschen aufmerksam machen müsste, die a priori gegebenen Grenzen und Regeln der Erkenntnis zu beachten, und diese nicht zu überschreiten zu versuchen. Alles was man über die a priori Anschauungsformen hinaus noch erkennen möchte, ist notwendig zum Scheitern

³ Ich entnehme die Goethesche Wortschöpfung „veloziferisch“ Manfred Ostens Faust-Studie „Fluch vor allem der Geduld“ (2012). Goethe versuchte den immer rasender werdenden technologischen und zivilisatorischen Fortschritt (das ‚Veloziferische‘) dichterisch-philosophisch mit diesem Adjektiv zu fassen.

verurteilt. Wenn der Mensch es trotzdem versucht, wird er sich nur in unauflösbare Antinomien verwickeln müssen.

3. 2. Die dichterische Kritik der Vernunft

Der Anfangsvers der zweiten Strophe („Mich bangt auch ihr Sinn, ihr Spiel mit dem Spott“)

wiederholt die am Gedichtsanfang beschriebene Furcht in einer modifizierten und präzisierten Form. Jetzt wird *auch* „der Sinn“ des menschlichen Wortes als gesondertes Furchtobjekt angegeben. Um den Gedanken hinter der Differenzierung zwischen „Wort“ und „Sinn“ nachvollziehbar zu machen, soll die semantische Funktion von „Sinn“ in der Struktur des Gedichtes beleuchtet werden. Die althochdeutsche Grundbedeutung von „Sinn“ war ‚Weg‘, ‚Reise‘, ‚Gang‘, und geht auf die indogermanische Wurzel ‚sent-‘ ‚eine Richtung nehmen‘ zurück. Wenn es dem lyrischen Subjekt vor dem „Sinn“ der menschlichen Worte bangt, dann wird eben jene Richtung befürchtet, in welche die schon analysierte veloziferische Denkweise den Menschen geführt hat. Diese Richtung des Denkens wird hyperbolisch „Spiel mit dem Spott“ genannt, wobei der Spott mit dem Hohn gleichzusetzen ist, der für die Grundattitüde des überrationalisierten modernen Menschen charakteristisch ist. Das höhnische Spiel mit den Dingen der Welt zeugt von jener Bedenkenlosigkeit, die sich in der Anmaßung des Menschenwesens niederschlägt. Was der Mensch sich – seinem Erkenntnisvermögen – zutraut, wird in den folgenden Versen transparent gemacht.

sie wissen alles, was wird und war;
Kein Berg ist ihnen mehr wunderbar;
Ihr Garten und Gut grenzt grade an Gott.

Der befürchtete Totalitätsanspruch der Ratio schlägt sich im Behaupten des Allwissens nieder, das aber zu einem statischen, abgegrenzten, in tadellos definierten Begriffen aufgefangenen, aber *leblosen* Weltbild führt. Dieses Idealbild des absoluten Wissens steht im strikten Gegensatz zum Kantschen Theorem über die a priori Begrenztheit jeglicher Anschauungsformen der menschlichen Erkenntnis. Die Beschaffenheit des menschlichen Wahrnehmungshorizonts ist durch die a priori Anschauungsformen bedingt und dadurch unausweichlich begrenzt.

Die Neugierde und der Drang nach unbegrenztem Wissen sind aber feste Begleiter des Menschen. Ohne die Neugierde und die Fähigkeit des Staunens über die wunderbare Beschaffenheit der Welt sind die Entwicklung und die Erkenntnis unvorstellbar. Denken wir an die berühmte Textstelle im I. Buch der „Metaphysik“ des Aristoteles (Aristoteles 2001, 982b): „Weil sie sich nämlich wunderten, haben die Menschen [...] zu philosophieren begonnen.“ Das Staunen drängt den Menschen zum Erkennen-Wollen. Der Satz: „Kein Berg ist ihnen mehr wunderbar“ verweist auf eine epistemologische Situation des Menschenwesens, in der die Gleichgültigkeit und die Blindheit der Methoden herrscht, für deren Beschreibung Heidegger das Wort *Gestell* einführt (Heidegger 2002b, 37–47). Das Gestell versinnbildlicht die zum Stillstand gebrachte Bewegung der Welt, die sich von ihrem

Ursprung weit entfernt hat. Über dieser Welt thront der Descartessche Geist, von dem nur das logisch richtige Sprechen akzeptiert wird, in welchem die Dinge klar und distinktiv formuliert in abgeschlossene Definitionen gedrängt werden. Diese existenzielle Situation ist es, was dem lyrischen Subjekt Angst einjagt.

3. 3. Der Gesang der Dinge

Der deskriptiv geführte Duktus der ersten zwei Strophen wird in der dritten Strophe durch einen emotional gefärbten, präskriptiven Duktus abgelöst. Die dichterische Sprechweise dient jetzt nicht mehr zum ironischen Reflektieren der kartesisch-diskursiven Sprechweise, sondern dem Erzielen einer erwünschten Ursprungssituation, in der das Erstaunen über die Dinge der Welt noch gegeben war. Die gemeinsame bestimmende Komponente der beiden zentralen metaphorischen Wortgebilde ist das Wort „Ding“. Es wird in zwei Verbindungen verwendet: 1. die singenden Dinge; 2. das Töten dieser Dinge.

Die Dinge singen hör ich so gern.
Ihr rührt sie an: sie sind starr und stumm.
Ihr bringt mir alle die Dinge um.

Das Anrühren der Dinge zieht die Konsequenz nach sich, dass deren ursprünglich lebendiges Wesen zu leblosen („starr“, „stumm“) Gegenständen verunstaltet („umbringen“) wird. Besonders spannend erweist sich die Frage bei den Dingen, die man ab ovo ohne Gegenstandsbezug (der Gott, das Sein, der Tod, das Ding) zu begreifen und zu verstehen pflegt. Statt die Dinge begrifflich fassen zu wollen – sie anzurühren und umzubringen –, empfiehlt uns Rilke, sie *singen zu lassen*.

Damit Rilkes Metapher begrifflich wird, soll auf die metaphorische Struktur der menschlichen Erkenntnis in Bezug auf das „Wesen“ der Dinge hingewiesen werden. Wie schon mit Anlehnung an Kant dargelegt wurde, kann der Mensch über die „Dinge an sich“ keine Anschauung haben. Wenn wir die Dinge an sich nicht zu erkennen vermögen, besteht noch immer die Möglichkeit unser Verhältnis zu ihnen zu beobachten, und dieses Verhältnis zu thematisieren. Wenn die Dinge im Gedicht im Prozess des Singens erlebbar gemacht werden, müssen wir den dichterischen Prozess des Singens analysieren. Der Erkennende ist in diesem Fall der Hörer, der auf den Gesang der Dinge achtet, wodurch sie nicht verstummen müssen, sondern frei existieren können. Die akustische Metapher des Zuhörens bietet auch ex negativo eine weitere Deutungsmöglichkeit: dem Gesang der Dinge nicht zuhören, führt zu deren Verstummen. Das Verstummen der Dinge ist der Grund für ihre Unverständlichkeit, und für das daraus resultierende Unverständnis. Wenn man das Wesen der Dinge an sich (also die noumenalen Phänomene) in der Weise der kartesischen Begriffsbildung begreifen will, wird – aus den bereits dargestellten Gründen – scheitern müssen. Martin Heidegger hat die Fähigkeit, das Singen der Dinge hören zu können (=Dichtung=Kunst), in seinem poetischen Essay „Der Feldweg“ als die eigentliche Voraussetzung des gesunden menschlichen Weltverständnisses aufgezeigt:

Aber der Zuspruch des Feldwegs spricht nur so lange, als Menschen sind, die,

in seiner Luft geboren, ihn hören können. Sie sind hörige ihrer Herkunft, aber nicht Knechte von Machenschaften. [...] Die Gefahr droht, daß die Heutigen schwerhörig für seine Sprache bleiben. Ihnen fällt nur noch der Lärm der Apparate, die sie fast für die Stimme Gottes halten, ins Ohr. (Heidegger 2002a, 21)

4. Das Geviert

Nachdem Rainer Maria Rilkes Ideen zur zerbrechlichen Harmonie zwischen Kunst und Kognition auf der Grundlage seines Gedichtes analysiert worden sind, wird jetzt nach dem Wesen dieser Harmonie im Rahmen einer Analyse der metaphorisch überladenen *Geviert*-Lehre Martin Heideggers gefragt, die heute in der Forschung als das *Geviert*-Theorem in Evidenz gehalten wird. Das *Geviert* (Heidegger 2004, 157) lässt sich wohl nicht an einen konkreten Text binden, trotzdem empfiehlt sich den Aufsatz „Das Ding“ aus dem Jahr 1949 als jene Quelle zu betrachten, in der die zentralen Punkte der Theorems schon verhältnismäßig gebündelt vorkommen, wenn auch der Philosoph später in immer neuen Anläufen versucht hatte, seine Lehre weiter zu präzisieren und transparent nachvollziehbar zu machen.

Der Aufsatz „Das Ding“ gehört zu einem Gedankenkreis, dessen Texte um das Erfassen jener ursprünglichen Zusammenhänge ringen, die die menschliche Existenz in ihren Grundlagen bestimmen. Es handelt sich hier um die gesuchte ursprüngliche Einheit, in der sich die verschiedensten Seins- und Wissensgebiete nicht differenziert betrachtet werden, sondern im Zusammenhang eines reziproken Bezugssystems, das auf dem gegenseitigen Aufeinanderbeziehen vom Subjekt und Welt gegründet ist. Die Bedeutung eines Dinges lässt sich demnach ausschließlich aufgrund äußerlicher Dingbeschreibungen aus der Perspektive des Erkennsubjekts nie richtig bestimmen. Rilkes Gedicht vermittelte uns die gleiche Erkenntnis, wenn dort das lyrische Subjekt über die verstummenden und erstarrenden Worte berichtet, von denen die Dinge nur getötet werden. Mit dem Aufsatz „Das Ding“ hat Heidegger ein philosophisches Pendant zu Rilkes Gedicht entworfen, indem er das *Geviert*-Theorem ins Leben gerufen hat. Die Idee verfügt über eine besondere Erklärungskraft, denn in diesem Modell gelingt dem Philosophen die Einseitigkeit der vergegenständlichenden Weltdeutung dadurch zu überholen, dass sich in diesem System auch transzendente Komponente der Weltverhältnisstruktur (Gott, Glaube) berücksichtigen lassen, die sonst im diskursiv-logozentrischen Denken verloren gehen. Der Philosoph erklärt die Idee des *Geviertes* am Beispiel eines Dinges, – eines Kruges – wobei die Gegenseitigkeit zwischen den Polen des Bezugssystems metaphorisch und spielerisch als Nähe-Ferne-Parallelität zum Ausdruck gebracht wird. Trotz der ein wenig verstörend wirkenden Metaphorik lohnt es sich Heideggers resümierende Beschreibung des Kruges zu zitieren. Er fasst zunächst das Ziel seiner Methode zusammen: „Um das Wesen der Nähe zu finden, bedachten wir den Krug in der Nähe.“ (Heidegger 2004, 170). Die Formulierung ‚das Ding in der Nähe zu betrachten‘ legt den Akzent auf die Nähe zwischen dem erkennenden Menschen und dem Objekt des Erkennens, wodurch das Verhältnis zwischen den beiden Polen ins Zentrum des Interesses gestellt wird. Das Wesent-

liche des Erkennens besteht in der Qualität des Prozesses, in welchem sich der Mensch zum Ding in Bezug setzen muss, um es nicht bloß aus der Entfernung deskriptiv beobachten zu müssen. Er tritt in Kontakt zum Ding, um es zu innen verwandeln zu können, damit es im Sinne Rilkes *singen kann*. Heidegger setzt den Gedanken folgendermaßen fort:

Wir suchten das Wesen der Nähe und fanden das Wesen des Kruges als Ding. Aber in diesem Fund gewahren wir zugleich das Wesen der Nähe. Das Ding dingt. Dingend verweilt es Erde und Himmel, die Göttlichen und die Sterblichen; verweilend bringt das Ding die Vier in ihren Fernen einander nahe.[...] (Heidegger 2004, 170)

Zum Wesen des Dinges gelangt man nicht durch dessen einseitige Beobachtung, sondern durch die Beobachtung des Verhältnisses zu ihm, denn nur dann werden die Dinge *nicht* als intentionale Gegenstände der transitiven Weltdeutung behandelt, sondern als Dinge, deren Wesen *in jener Nähe* zu ihnen besteht, welche vom Subjekt des Weltverhältnisses selbst etabliert wird. Das ist die ästhetische Etablierung des Weltverhältnisses, wo das Erkennsubjekt und das Erkennobjekt in eine Nähe gebracht werden, in der die beiden aufeinander bezogen eine transzendente Einheit bilden, um so verstanden zu werden. Dieses von Rilke in seinen Gedichten, von Goethe in seinen Dramen, oder von Thomas Mann in seinen Romanen realisierte Subjekt-Objekt-Verhältnis wird von Heidegger mit Hilfe der *Geviert*-Metapher erläutert. Er legt das *Geviert* symbolhaft als das Spiel der vier imaginativen Richtungen des menschlichen Denkens aus, wobei diese vier ou-topischen Richtungen vier Dimensionen darstellen, deren Wesen in ihrer Zusammengehörigkeit, in ihrer reziproken Struktur besteht, indem sie sich zeitlos, differenzlos und präsentisch aufeinander beziehen (Heidegger 2002, 15). Die vier Dimensionen des *Geviert*-Bezugsgeflechts sind 1) der Himmel 2) die Erde, 3) die Göttlichen und 4) die Sterblichen. Der Mensch, als Sterblicher ist ein Teil des *Gevier*s, und er muss für sich zwischen Himmel und Erde eine Stelle finden, um sich von seiner Daseinsangst befreien, und die ihm auferlegte Aufgaben bewältigen zu können. Um Heideggers Idee zur dynamischen Einheit der vier Dimensionen des *Gevier*s zu präzisieren, soll noch ein zweiter Auszug aus „Der Feldweg“ angeführt werden, wo die imaginativen Raumbezüge des *Geviert*-Theorems besonders gut zur Geltung kommen:

„Wachsen heißt: der Weite des Himmels sich öffnen und zugleich in das Dunkel der Erde wurzeln; dass alles Gediogene nur gedeiht, wenn der Mensch gleich recht beides ist: bereit dem Anspruch des höchsten Himmels und aufgehoben im Schutz der tragenden Erde.“ (Heidegger 2002a, 15)

5. Fazit

Wozu Dichter?

In der Heidegger-Forschung wird man den Eindruck nicht so einfach los, dass es dem späten Martin Heidegger eigentlich immer wieder nur um jene Frage geht, die er 1946 seinem Rilke-Aufsatz vorangestellt hat. Dort hat er mit Hölderlin gefragt: „Wozu Dichter in dürftiger Zeit?“ Nun ja! Wozu Dichter in unserer Zeit? Was ist die Funktion der Dichtung? Hat sie überhaupt eine? Heidegger selbst hat darauf eine positive Antwort gegeben. Wie es in der vorliegenden Abhandlung ersichtlich wurde, misst der Philosoph der Dichtung eine Aufgabe zu, die von den sich diskursiv strukturierenden Wissenschaften, deren erkenntnistheoretische Basis in der Subjekt-Objekt-Differenzierung besteht, nicht bewältigt werden kann. Durch die Dichtung wird das sog. ästhetische Weltverhältnis konstituiert, das im Gegensatz zu dem auf den logozentrischen Differenzierungen basierenden diskursiven Weltverhältnis jene ursprüngliche Einheit anstrebt, die dem Menschen in der Welt eine Teilnehmerposition sichert, statt der Position des äußeren Beobachters in den diskursiven Wissenschaften.

Martin Heideggers dichtungstheoretische Ausführungen gehörten schon zur Zeit ihrer Abfassung zu den heiß diskutierten Theorien, und sie haben während der Jahre an ihrer Brisanz kaum etwas eingebüßt. Die lauten Protestbekundungen gaben langsam nach, die scharfe Ablehnung wurde auch zurückhaltender oder mindestens ein wenig differenzierter. Seine eigenwilligen Gedichtsanalysen stellen ihren Leser aber auch heute vor Herausforderungen. Einmal verblüffen sie ihn mit ihrer Klarheit, ein andermal enttäuschen ihn über ihre unwahrscheinlich dunklen Formulierungen. Der Leser darf aber dabei nie vergessen, wozu es dem Philosophen geht. Er versucht seine Zuhörer auf die Dürftigkeit ihrer eigenen Zeit aufmerksam zu machen, indem über große Gedichte dichtend nachdenkt, und seine Leser zum freien Weiterdenken anregt.

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor Wiesengrund (1964): *Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Aristoteles (2001): *Metaphysik*. Übers. Schwarz, Franz F., Stuttgart, Reclam.

Descartes, René (2016): *Abhandlung über die Methode, richtig zu denken und Wahrheit in den Wissenschaften zu suchen*. Übersetzt v. Kirchmann, Julis Heinrich von, Berlin: Holzinger.

Geisenhanslüke, Achim (2015): *Die Wahrheit in der Literatur*. Paderborn: Wilhelm Fink.

Heidegger, Martin (¹⁴2007a): *Aus einem Gespräch von der Sprache*. In Heidegger, Martin: *Unterwegs zur Sprache*. Stuttgart: Klett-Cotta, 83–155. p.

Heidegger, Martin (³2003): *Beiträge zur Philosophie*. Vom Ereignis. GA Bd. 65, Hrsg. v. Herrmann, Friedrich-Wilhelm von, Frankfurt a. M.: Klostermann.

- Heidegger, Martin (³2002a): *Der Feldweg. Bebilderte Sonderausgabe*. Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Heidegger, Martin (⁷1994a): *Der Ursprung des Kunstwerks*. In Heidegger, Martin: *Holzwege*. Hrsg. v. Hermann, Friedrich-Wilhelm von, Frankfurt a. M.: Klostermann, 1–74. p.
- Heidegger, Martin (¹⁴2007b): *Die Sprache*. In Heidegger, Martin: *Unterwegs zur Sprache*. Stuttgart: Klett-Cotta, 9–34. p.
- Heidegger, Martin (¹⁴2007c): *Die Sprache im Gedicht*. In Heidegger, Martin: *Unterwegs zur Sprache*. Stuttgart: Klett-Cotta, 35–82. p.
- Heidegger, Martin (¹⁰2002b): *Die Technik und die Kehre*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heidegger, Martin (¹⁹2006): *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Heidegger, Martin (⁷1994b): *Wozu Dichter?* In Heidegger, Martin: *Holzwege*. Hermann, Friedrich-Wilhelm von (Hrsg.). Frankfurt a. M.: Klostermann, 269–320. p.
- Jahraus, Oliver (2004): *Martin Heidegger*. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Jaspers, Karl (2013): *Notizen zu Martin Heidegger*. Hrsg. v. Saner, Hans, München: Piper.
- Kirk, Geoffrey S.–Raven, John E.–Schofield, Malcolm (Hrsg.) (2001): *Die vorsokratischen Philosophen: Einführung, Texte und Kommentare*. Übersetzt v. Karlheinz Hülsner, Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Nietzsche, Friedrich (²2002): *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*. In *Kritische Gesamtausgabe*. Montinari, Carlo–Colli, Giorgio (Hrsg.). Abt. III. Bd. 1.
- Osten, Manfred (2012): „*Fluch vor allem der Geduld!*“ – *Zur Aktualität der Faust-Tragödie im Zeitalter der Globalisierung*. In Bernáth, Árpád–Mitnyán, Lajos–Simon-Szabó, Ágnes (Hrsg.): *Faust I und kein Ende. Studien zu Goethes Werk*. Szeged: Grimm Verlag, 140–152. p.
- Rilke, Rainer Maria (¹³2002): *Ich fürchte mich so*. In Rilke, Rainer Maria: *Die Gedichte*. Hrsg. v. Zinn, Ernst, Frankfurt a. M.: Insel, 188–189. p.
- Thomä, Dieter (Hrsg.) (²2013): *Heidegger Handbuch*. Leben–Werk–Wirkung. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Wittgenstein, Ludwig (2006): *Tractatus logico-philosophicus*. In Schulte, Joachim (Hrsg.) *Werkausgabe*, Bd. 1, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 7–85. p.

Kompetenzförderung mit der ungarndeutschen Literatur

Eszter Propsz

Competence development with Hungarian German literature

Abstract

In my paper the opportunities for competence development with teaching literature are presented, based on the teaching of Hungarian German literature. As the first step, certain theories are outlined, viewing literature as a means of identity construction; summarizing this function of literature on a semiotic basis. Then I try to illustrate some opportunities for development through specific techniques, highlighting basic identity competences: the ability of analyzing the meaning constructs in a complex and critical way, furthermore the ability to identify and reflect on different perspectives are discussed. I also deal with the competence of integrating personal experience into conceptual, scientific frameworks or systems, the application of different ways of thinking and the ability of restructuring and reorganizing these systems.

Keywords: competence development; minority literature; literature teaching; reflection; identity

Schlüsselwörter: Kompetenzförderung; Minderheitenliteratur; Literaturunterricht; Reflexion; Identität

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Studies of Literature – German Literature

DOI: 10.36007/eruedu.2020.3.107-117

Einleitung

Im Fokus meines Beitrags¹ steht ein Studienbuch, das ich (u. a.) zur literarischen Identitätsförderung zukünftiger Pädagogen der in ihrer Sprache und Identität durch fortschreitende Assimilation gefährdeten Minderheit der Ungarndeutschen entworfen habe: *Zum Studium der ungarndeutschen Literatur* (Propsz 2015). Mein Ziel mit dem Verfassen des Studienbuches war, systematisch zu Bedeutungs- und

¹ Der Beitrag ist eine leicht veränderte Fassung der Studie, Lernen mit der ungarndeutschen Literatur – Identitätsperspektiven, die im Band Das östliche Mitteleuropa als Ort und Gegenstand interkulturellen literarischen Lernens bei Vandenhoeck & Ruprecht unipress hrsg. von Mark-Oliver Carl und Sieglinde Grimm und Nathalie Kónya-Jobs 2020 erscheinen wird.

damit Identitätsleistungen der ungarndeutschen Literatur (seit 1973)² hinzufügen und Erfahrungen mit dieser Literatur zu faszinieren. Das Buch versteht sich, wie es ausgeführt werden soll, als exemplarische Verwendung von Theorien, die Literatur als identitätskonstitutiv begreifen und ihre Funktionen auf semiotischer Grundlage beschreiben lassen. Die Denkweise, die das Buch dadurch zu vermitteln bestrebt ist, gewährleistet (wie es die über fünfzehn Jahre Lehrerfahrung mit der ungarndeutschen Literatur, aus der das Buch hervorgegangen ist, bestätigt) auch eine Identitätswirksamkeit: Die zentralen Kompetenzen, die gefördert werden sollen, sind alle identitätsrelevant.

Beim Verfassen des Studienbuches ließ ich mich von der Grundannahme leiten, dass die Literatur über eine identitätsfördernde Funktion verfügt. Diese Annahme impliziert zwei weitere: Erstens, dass Identität eine Bedeutungskonstruktion darstellt, zweitens, dass Literatur im Prozess der Bedeutungskonstruktion als Vorlage funktioniert. Diese zwei Annahmen sollen näher betrachtet werden.

Identität wird in verschiedenen psychologischen (ich-psychologischen, sozial-psychologischen, kognitiv psychologischen, entwicklungspsychologischen, erziehungspsychologischen usw.), soziologischen und wissenssoziologischen Ansätzen als ein flexibles, formbares, jedoch relativ stabiles Ergebnis von bedeutungskonstitutiven Prozessen konzeptualisiert.³ In diesen Ansätzen wird davon ausgegangen, dass im Prozess der Identitätsbildung soziokulturell bereitgestellte Kategorien, d. h. thematische Einheiten (selektiv) internalisiert werden. Auch die Literatur funktioniert in diesem Prozess als Vorlage: Sie liefert dem Leser gesellschaftlich-kulturelle Bedeutungen tragende Kategorien und aus diesen Kategorien – über narrative Integration und Organisation – erstellte kohärente Bedeutungs-Muster zur Identifikation und Gegenidentifikation. Der Prozess lässt sich mit Jürgen Links Literaturtheorie (Link-Link-Heer 1980, Link 1983) ausführlicher beschreiben.

Die spezifische Leistung der Literatur für die Konstruierung persönlicher Bedeutungen legt Links literarische Interdiskursanalyse in der Produktion von erlebbaren (vgl. Link 1983) Applikations-Vorgaben fest. Diese Applikations-Vorgaben entstehen mit der literarischen Verarbeitung kulturell parat gestellter, spezifisch-historischer elementar-literarischer Zeichenarsenale: Literatur löst nach Link mehr oder weniger komplexe Zeichen und Zeichen-Konstellationen (z. B. bildliche Analogien, Metaphern, Symbole, Figurationen menschlicher Subjekte usw.) aus ihren pragmatischen Kontexten heraus und verleiht ihnen eine literarische Kohärenz. Die je historisch-spezifische semiotische Struktur der Literatur, die damit entsteht bzw. die Texte, die in dieser Struktur entstehen, stellen jedoch nicht nur eine Reproduktion dar. Link betont, dass Literatur, die als sprachlich-semiotische Struktur deutlich von anderen gesellschaftlichen Praktiken getrennt und immanent sinnvoll ist, und dadurch während ihrer Rezeption eine zeitweilige relative Suspension der realen Praktiken bewirkt, Erfahrungen nicht nur reproduzieren, sondern auch mo-

² Die ungarndeutsche Literatur wird 1973 mit dem Preisausschreiben „Greift zur Feder!“ als institutionalisierte Literatur konstituiert. Den Prozess der Institutionalisierung und die Tendenzen der ungarndeutschen Literatur zwischen 1973 und 2006 erörtere ich in Propsz 2007.

³ Wesentlich für meine Arbeit sind u. a. Erikson 1968, Berger-Luckmann 1969, Pataki 1982, Bruner 1997, Pataki 2001.

dellhaft konstruieren und fingieren kann.⁴ Durch das Rezipieren der modellhaft (re) konstruierten Konstellationen wird für den Leser Wahrnehmung und Zugriff auf die Realität strukturiert: In der Rezeption werden die literarisch verarbeiteten Zeichen und Zeichen-Konstellationen pragmatisch neu verankert, die Literatur wird über die Applikation von Konfiguration, Handlung, Situation, Symbolik usw. zum bedeutungsstrukturierenden Medium der Lebenspraxis der Leser. Die Strukturierung verläuft nicht zuletzt über die Einnahme divergierender sozialer Perspektiven, die in der literarischen Verarbeitung der vorliterarischen Zeichen und Zeichen-Konstellationen artikuliert werden (z. B. die semantisch positive und negative Besetzung eines kollektiv verwendeten Symbols durch unterschiedliche Figuren lässt Konflikte austragen), die unterschiedliche Wertungsmöglichkeiten erlauben, und damit bedeutungskonstruktive Prozesse auch reflektieren helfen. Über die Applikation der literarischen Vorgaben können also Identitäten erweitert, d. h. in ihren Kategorien angereichert, gestaltet und auch reflektiert werden.

In Konsequenz der ausgeführten Annahmen ergeben sich für den Literaturunterricht die folgenden Aufgaben: die pragmatische Anwendbarkeit literarischer Texte zu betonen, und die Leser/Studenten zum Erstellen von Gebrauchssinn zu motivieren; den Lesern/Studenten Lesestrategien und -schemata zu vermitteln, die ihre spontanen, unreflektierten Lesestrategien und -schemata entwickeln bzw. reflektieren helfen und damit auch die Mechanismen ihrer alltäglichen Wirklichkeitskonstruktion; und dadurch einen Beitrag zum Erarbeiten von Bedeutung und Sinn der Lebensereignisse der Leser/Studenten zu leisten.

Zur Darstellung des Studienbuches präsentiere ich hier Aufgaben, die hauptsächlich die folgenden vier identitätsrelevanten Kompetenzen⁵ zu fördern beabsichtigen:

1. die komplexe und kritische Analyse von Bedeutungskonstrukten,
2. die Identifizierung diverser Be-Deutungs-Kriterien⁶ und die Reflexion von diesen,
3. die Integration persönlicher Erfahrungen in begriffliche und wissenschaftliche Systeme,
4. und die Reflexion der eigenen Bedeutungskonstruktion sowie die Fähigkeit der Um- oder Neustrukturierung von persönlichen Bedeutungen.

Es leuchtet unmittelbar ein, dass die anvisierten Kompetenzen (auch in ihrer Entwicklung durch die Literatur) nicht scharf und eher nur aus untersuchungs- und darstellungspraktischen Gründen voneinander zu trennen sind.

⁴ vgl. Link-Link-Heer 1980, 136–164. p.

⁵ Unter Kompetenz verstehe ich im Folgenden, die zahlreichen Ergebnisse der Kompetenzforschung zu einer für meine Ausführungen hinreichenden Definition verallgemeinernd (wegweisend für mich Nagy 2000 und Csapó 2001, 270–293. p.), ein sich aus Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie aus mit diesen verbundenen und System bildenden Kenntnissen aufbauendes Wissen, das in verschiedenen Praktiken des Alltags adäquat verwendbar ist.

⁶ Ich möchte betonen, dass es stets um einen Deutungsakt geht, dass Bedeutungen nicht in der Sache, Erfahrung usw. selbst liegen, sondern diesen stets zugewiesen werden.

1. Komplexe und kritische Analyse von Bedeutungskonstrukten

Die Erörterung der Institutionalisierung der ungarndeutschen Literatur in den 1970er Jahren (Einheit 2 im Studienbuch) erfordert eine komplexe und kritische Analyse bedeutungskonstitutiver Zusammenhänge. Die Studenten bekommen eingangs die Aufgabe, das Preisausschreiben, mit dem die erste ungarndeutsche Anthologie begründet worden ist (Áts 1974), sorgfältig auf seine Strukturen hin zu lesen:

1. Lesen Sie das Preisausschreiben „Greift zur Feder!“ und rekonstruieren Sie dessen soziokommunikativen Kontext!
- 1.1. Lesen Sie die „Vorbereitung“ des Preisausschreibens und machen Sie sich am Rand Notizen – neben Ihren eigenen – zu den folgenden Fragen:
 - Wie könnte die Textsorte bestimmt werden?
 - Welches inhaltliche Ziel verfolgt der Autor? Was für Wirkungsabsichten dürfen vermutet werden?
 - Welche Sinneinheiten sind festzustellen? (Sie können diese auch graphisch markieren.) Wie wird ihre Kohäsion hergestellt? Versuchen Sie auch die Komposition des gesamten Textes zu bestimmen!
 - Welcher sprachlich-rhetorischen Mittel bedient sich der Autor?
 - Welche syntaktischen Mittel fallen auf? (Neben- und Unterordnung, Vergleichssätze, Folgesätze; Komplexität der Sprache, Klarheit, Verständlichkeit usw.)
 - Welche Argumentationsstrategien sind zu erkennen? (Beweisführung, Relativierung, Verallgemeinerung, Verleugnung, Nahelegung usw.)
 - Lesen Sie den Text aufmerksam auf Anspielungen, Implikationen, Bildlichkeit, Stil usw. hin!
 - Was für ein Literatur- und Gesellschaftsverständnis konturiert sich hier?
- 1.2. Der Auszug aus Tilkovszky Loránt's *Nemzetiségi politika Magyarországon a 20. században* [...] hilft Ihnen, den bearbeiteten Text (in seinem historisch-sozialen Kontext) nun systematisch darzustellen und zu interpretieren.⁷

In einem nächsten Schritt können die festgestellten Strukturen in den Texten der Anthologie identifiziert werden:

2. Aus den „Greift zur Feder!“-Beiträgen entstand die Anthologie *Tiefe Wurzeln*.
- 2.1 Untersuchen Sie zunächst, wie die in Aufgabe 1 ausgearbeiteten ideologischen und sozialen Bedingungen in einige Texte eingehen! [zwei Gedichte]
- 2.2 Verschaffen Sie sich dann ein Gesamtbild über die Anthologie! Reflektieren Sie in einem Aufsatz die im Vorwort dargestellte Konzeption, prüfen Sie ihre Verwirklichung, referieren Sie die literarische und gesellschaftliche Position, die die Autoren einnehmen usw. [...]

⁷ In der Nummerierung der Aufgaben in diesem Beitrag behalte ich die im Studienbuch vorgenommene Nummerierung bei.

Die dritte Aufgabe verortet das Preisausschreiben in breiteren Kontexten und lässt die für die ungarndeutsche Literatur vorgeschriebenen Be-Deutungs-Muster als zeittypische erkennen:

3. Haben Sie von dem „Bitterfelder Weg“ gehört? [...] Setzen Sie sich mit der sich hier abzeichnenden (und der in Aufgabe 1 festgestellten) Literaturauffassung auseinander!

Die vierte Aufgabe leitet die kritische Reflexion der eigenen Wertungs-, also Be-Deutungs-Positionen ein:

4. Diskutieren Sie in der Gruppe die Möglichkeit neutraler oder ideologiefreier Literaturproduktion und -rezeption!

Mit dem Studienbuch habe ich versucht, neben der sozialen und ideologischen auch die emotionale Bedingtheit der Bedeutungskonstruktion bewusst und erlebnismäßig zugänglich zu machen. Für die Behandlung von Robert Baloghs *Fern vom Auge, fern vom Herzen* (Balogh 2008)⁸ (Einheit 19) habe ich folgende Aufgabe geplant:

1. Robert Baloghs Einakter *Fern vom Auge, fern vom Herzen* – nach seiner Selbstdefinition „Emotionen, Schicksalsvarianten“ – thematisiert Bewältigungsmöglichkeiten des Vertreibungstraumas.
 - 1.1 Diskutieren Sie mögliche Motivationen der Figuren! Arbeiten Sie mit „inneren Stimmen“: Wählen Sie Szenen aus, die Sie für besonders wichtig halten, und während Gruppenmitglieder die Textpartien nach Rollen vorlesen, sollen andere Mitglieder der Gruppe versuchen, unausgesprochene Gefühle und Gedanken der Figuren laut zu formulieren! Wechseln Sie die Rollen, probieren Sie verschiedene Identifikationen! Zeichnen Sie die aufgedeckten Bedeutungen auf und reflektieren Sie Ihre Erfahrungen!

Mit der Aufgabe können auch die Fähigkeiten entwickelt werden, die Krappmann als „identitätsfördernd“ kennzeichnet (Krappmann 2000): Empathie, die Fähigkeit, Gedanken, Emotionen, Absichten eines anderen Menschen nachempfindend zu erkennen und zu verstehen; Rollendistanz, d. h. die Fähigkeit, Rollenerwartungen zu interpretieren und mit ihnen kritisch, reflektierend so umzugehen, dass die eigenen Bedürfnisse in das Geschehen eingebracht werden können; und auch Ambiguitätstoleranz, die Fähigkeit, Widersprüchlichkeiten der Rollen und einander widerstrebende Motivationsstrukturen wahrzunehmen, und einzusehen, dass in einer Situation nicht alle (einander widerstrebenden) Bedürfnisse befriedigt werden können.

⁸ Es muss angemerkt werden, dass die ungarndeutsche Literatur einen deutsch- und einen ungarischsprachigen Strang hat. Genauer formuliert: Für meine Untersuchungen definiere ich, wie in Propsz (2007) näher ausgeführt, den ungarndeutschen literarischen Diskurs nicht über die Sprache, sondern über die direkte, d. h. semantisch explizite Konstruktion der ungarndeutschen ethnischen und/oder nationalen Identität. Das bedeutet, ich definiere ihn über die konfigurations- und/oder konfliktkonstitutive Aktualisierung des Sems „ungarndeutsch“ in einem Text. Die Einheiten, die ungarischsprachige (und bis dato nicht ins Deutsche übersetzte) Texte erörtern, sind im Studienbuch – auch einer breiteren Anwendbarkeit zuliebe – in ungarischer Sprache ausformuliert, d. h. die angeführten Beispiele habe ich für diesen Beitrag ins Deutsche übertragen.

2. Identifizierung diverser Be-Deutungs-Kriterien und die Reflexion von diesen

Die Ausdifferenzierung verschiedener Be-Deutungs-Kriterien ist für viele Studierende, wie meine Erfahrung zeigt, zu Anfang der Kurse keine leichte Aufgabe, deshalb wollen verschiedene Aufgaben diese Fähigkeit trainieren. Bei der Thematisierung eines aufschlussreichen Textes der 1980er Jahre (Einheit 6) bitte ich die Kursteilnehmer – nachdem wir soziokommunikative Kontexte der ungarndeutschen Literatur in diesen Jahren rekonstruiert haben – darum, konträre Erzählerpositionen als Deutungspositionen auszuarbeiten.

2. Franz Szieberts *Wann kommen die Störche wieder?* [...] ist ein exemplarischer Text der 1980er Jahre.

2.1 Kontrastieren Sie die Erzählerpositionen des Textes auf der Grundlage ihres Geschichtsverständnisses! Tragen Sie konkrete Textstellen in Ihre Skizze ein!

Erzähler 1	Erzähler 2
•	•
•	•
•	•

Beschreiben Sie die Erzählerpositionen im Hinblick auf das „offizielle“ Geschichtsverständnis der 1980er Jahre!

Darauf folgen im späteren Verlauf des Kurses auch vertiefende Übungen, bspw. zu Robert Baloghs *Schvab evangiliom* (Balogh 2001) (Einheit 16):

- [Robert Baloghs *Schvab evangiliom* beinhaltet mehrere „Bücher“: Buch der Fragen, Buch des Opapas, Buch der Omama, Buch des Enkels usw.] Arbeiten Sie (in Partner- oder Gruppenarbeit) inhaltliche und sprachlich-rhetorische Eigentümlichkeiten der Bücher aus, und präsentieren Sie Ihre Ergebnisse in der Gruppe!
- Lesen Sie, nachdem Sie die Ergebnisse präsentiert haben, etwa als Synthetisierung, Geschichten, die von mehreren Figuren erzählt werden, noch einmal durch! Was denken Sie, sind es dieselben Geschichten? Diskutieren Sie die Zusammenhänge von Geschichte und Geschichtserzählung in der Gruppe!
- Opapa, Omama und der Enkel erleben ungarndeutsche Kultur und ungarndeutsche Tradition unterschiedlich und lassen Kultur und Tradition auch unterschiedlich wahrnehmen. Wessen Perspektive lädt Sie zur Identifikation ein? Warum?

Die Aufgabe möchte auch Wissen über die bedeutungskonstitutive Funktion vom Geschichtserzählen vermitteln und erfahrbar machen, dass: Unsere Geschichten in intra- und interpersonalen Bedeutungszusammenhängen bzw. soziokulturellen Zusammenhängen eingebettet, also relativ sind; dass wir uns mittels Geschichten verschiedenen Gemeinschaften (Familie, Generation, gesellschaftlicher Gruppe) anschließen, um an dem Wir-Gefühl von diesen zu partizipieren und uns von dem „Nicht-Wir“ abzugrenzen; dass wir uns durch die Rezeption der Geschichten von Anderen kulturelle und soziale Muster und Regeln aneignen, die auch die Konstruktion und die soziale Mittelbarkeit unserer Geschichten bestimmen; und dass die Geschichten, die wir über uns erzählen, über die mit ihnen ausgearbeiteten Bedeutungen die Stabilität unseres jeweils aktuellen Ich-Systems sichern. Dadurch möchte ich auch die Fähigkeit der Identitätsdarstellung (Krappmann 2000) entwickeln, die meines Erachtens die narrative Kompetenz tangiert. Letztere ist – den Ausführungen von Ricoeur folgend (Ricoeur 1996) – darin zu fassen, dass die Narration zwischen den zwei Polen der Identität, der Idem- und der Ipse-Identität, vermittelt, wodurch sie das Veränderliche und Dynamische in eine zeitliche Dauer, vielfältige und verschiedene Zustände und Erfahrungen in eine zusammenhängende Temporalstruktur integriert, Kohärenz zwischen Zielen, Ursachen und Zufällen stiftet, und dadurch zur Ausgestaltung einer einheitlichen, konsistenten, jedoch wieder und wieder neu gestaltbaren Persönlichkeit beiträgt.

3. Integration persönlicher Erfahrungen in begriffliche und wissenschaftliche Systeme⁹

In der Arbeit mit Denk- und Bedeutungsstrukturen scheint es sehr förderlich, von persönlichen Leseindrücken, Leseerfahrungen auszugehen und auf diese während der Arbeit stets Bezug zu nehmen. Folgende Aufgaben – zu Márton Kalász *Téli bárány / Winterlamm* (Kalász 1986 und 1992) (Einheit 10) und zu Robert Baloghs *Schvab legendariom* (Balogh 2004) (Einheit 17) - zielen in dieser Erwägung darauf ab, die leserische Informationsverarbeitung zu systematisieren und reflektierbar zu machen.

⁹ Zu dieser Kompetenz sei am Rande angemerkt, dass in Ungarn die Fähigkeit, wissenschaftliche Systeme im Unterricht sachgemäß anzuwenden seit einigen Jahren auch unter den Qualifizierungskriterien bzw. -indikatoren der angehenden und der praktizierenden Lehrer vorgeschrieben ist.

1. Machen Sie sich Notizen, während Sie Márton Kalász *Téli bárány/Winterlamm* lesen! Teilen Sie ein Blatt Papier in zwei Hälften, zeichnen Sie in der linken Spalte Zitate, Schlüsselwörter, Bilder, Gedanken auf, die Ihr Interesse geweckt haben, Gedanken oder Emotionen hervorgerufen haben, Sie überrascht haben usw. und reflektieren Sie die ausgewählten Textteile in der rechten Spalte, formulieren Sie Ihre Assoziationen, Probleme, Fragen usw.!

Téli bárány / Winterlamm	
Textteile, die mich beschäftigen	meine Reflexionen

Diskutieren Sie Ihre Leseerfahrungen in der Gruppe und halten Sie hier wichtige Fragen, Probleme usw. fest!

2. Können Sie aus der Diskussion Gesichtspunkte für die Textanalyse gewinnen? Zählen Sie einige von diesen auf, formulieren Sie dann mögliche Arbeitsschritte der Textanalyse, und versuchen Sie ein logisches Nacheinander der Arbeitsschritte auszuarbeiten! Arbeiten Sie mit Mindmaps und Diagrammen!
1. Notieren Sie Deutungsfragen und -probleme, denen Sie beim Lesen von Robert Baloghs *Schvab legendarium* begegnet sind. Versuchen Sie aus diesen Fragen und Problemen Aspekte einer Interpretation zu gewinnen. Überlegen Sie Möglichkeiten der Informationsbeschaffung zu den Problembereichen (besuchen Sie auch Bibliotheken!), versuchen Sie Ihre Interpretation theoretisch und methodologisch zu fundieren! [...]

Frage 1:

Möglichkeit der Orientierung:

Frage 2:

Möglichkeit der Orientierung:

Der Ausbau von Denk- und Bedeutungssystemen im Gedankenaustausch in Partner- oder Gruppenarbeit, also im Austausch von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘, wird in den Rückmeldungen meiner Studenten oft hoch bewertet, viele stellen jedoch auch fest, dass ihnen die Vermittlung von Konkretem und Abstraktem Schwierigkeiten bereitet.

4. Reflexion der eigenen Bedeutungskonstruktion und die Fähigkeit der Um- oder Neustrukturierung von persönlichen Bedeutungen

Die Verankerung des Erfahrenen und des Gelernten in alltäglichen und persönlichen Kontexten setzt die Fähigkeit der Reflexion auf die eigene Bedeutungskonstruktion und die Fähigkeit der Umstrukturierung von persönlichen Bedeutungen voraus. Für die Förderung dieser Fähigkeit hat sich in meiner Praxis die Behandlung ungarischsprachiger Werke als besonders ertragreich erwiesen, da diese entschiedener das persönliche Rezipieren fazitätieren als viele deutschsprachige Texte, die bestrebt sind, auf einer gemeinsamen Konvention beruhende, verbindliche Sinnzuweisungen auszuarbeiten. Als Beispiele sollen eine Aufgabe zu István Elmers *Volksbarock* (Elmer 1991) (Einheit 15) und eine zu Robert Baloghs *Schvab evangiliom* (Einheit 16) dienen:

3. Stellen Sie zentrale Figuren in [István Elmers *Volksbarock*] fest, und rekonstruieren Sie (in Einzel- oder Partnerarbeit) die Lebensgeschichten von diesen! Suchen Sie dann (in Gruppenarbeit) gemeinsame Elemente der Lebensgeschichten!

		Figuren				
Episoden der Lebensgeschichte(n)						

Was für Muster konturieren sich in der Geschichte der dargestellten Familie?

4. Haben Sie schon über das Muster nachgedacht, das Ihre eigene Familiengeschichte abgibt?
7. Versuchen Sie einen persönlichen Bezug zu den den Band abschließenden Zeilen zu finden!

für breuchen*

Die Landstraße der Toten ist die Landstraße der Lebendigen.

Das ist das Einzige was verbindet.

Das ist das Einzige was bleibt

Wer den Weg durchgegangen ist soll darüber mit Zuversicht berichten.

Damit es leichter ist das zu glauben

Damit wir es nicht als Scherz hinnehmen.

Denn der Vogel kommt um

Und der Kranke wird heil.

(*Für „gesund beten“. Ungarndeutscher Dialekt i. O.)

Am Ende meines Studienbuches stehen zwei Aufgaben, die aus derselben Überlegung heraus (wahlweise) zum Nachdenken über den gesamten Lernprozess anregen möchten:

1. Hier finden Sie den Lexikonartikel „Minderheitenliteratur“ aus Metzler Lexikon Kultur der Gegenwart [...]. Lesen Sie ihn und kontrastieren Sie ihn – in einem Essay – mit Ihrer Minderheitenliteratur-Erfahrung! Gehen Sie auch darauf ein, was Ihre Erfahrung bestätigt und was nicht! Formulieren Sie schließlich Ihr eigenes Ungarndeutsche-Literatur-Verständnis [...]!
2. Reflektieren Sie in einem Essay, welche Erkenntnisse Sie durch das im Kurs Gelernte bzw. Erfahrene gewonnen haben! Was haben Sie über sich selbst erfahren?

Kritisches Denken und Metakognition, wozu diese Aufgaben anhalten, sind Schlüsselkompetenzen (auch) der Identitätskonstruktion.

Meine mit dem Studienbuch vertretene Absicht ist, die Ausführungen abschließend, darin zusammenzufassen, durch die ungarndeutsche Literatur möglichst viele Studierende darin zu unterstützen, aktiv an ihren eigenen Lern- und Erziehungsprozessen teilzunehmen, zum engagierten, interessierten und verantwortlichen Konstrukteur von Bedeutungen, d. h. auch zum engagierten, interessierten und verantwortlichen Konstrukteur von Identitäten zu werden. Der thematische Schwerpunkt, die Minderheitenproblematik, schränkt dabei die Möglichkeiten keinesfalls ein. Das Gegenteil ist der Fall. Die Studierenden lernen – wenn ihre Bedeutungsstrukturen anschlussfähig bzw. für die gemeinsame Arbeit erreichbar sind –, dass Freude, Kummer und Ängste der Minderheiten nicht minderheitenspezifisch sind, auch wenn alltagsweltliche oder geschichtliche Erfahrungen einer Minderheit diese Ängste, Träume und Hoffnungen vielleicht intensiver erleben lassen. Durch das Bewusstmachen des Gemeinsamen, aber auch durch die Entwicklung der Reflexionskompetenz trägt die Arbeit mit Bedeutungsstrukturen auch zu einem sensiblen und handlungskompetenten Umgang mit Möglichkeiten und Konflikten kultureller Vielfalt bei. Das Verstehen historischer, politischer und weltanschauli-

cher Zusammenhänge, das Verstehen soziokultureller Eingebundenheit von Verhalten und Kommunikation entwickelt die Fähigkeit der (inter)kulturellen Reflexion und kann auch die Bereitschaft erhöhen, eigene Bedeutungsstrukturen zu verändern, zu relativieren oder zu erweitern.

Literaturverzeichnis

- Áts, Erika (Hrsg.) (1974): *Tiefe Wurzeln. Eine ungarndeutsche Anthologie*. Budapest: Literarische Sektion des Demokratischen Verbandes der Ungarndeutschen.
- Balogh, Robert (2001): *Schvab evangéliom. Nagymamák orvosságos könyve*. Budapest: Kortárs.
- Balogh, Robert (2004): *Schvab legendariom. Álmoskönyv*. Budapest: Kortárs.
- Balogh, Robert (2008): Távol a szemtől, távol a szívtől. *Nyílt Fórum Füzetek* 2008, 7–42. p.
- Berger, Peter–Luckmann, L. Thomas (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Bruner, Jerome (1997): *Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Csapó, Benő (2001): A kognitív képességek szerepe a tudás szerveződésében. In *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Báthory, Zoltán–Falus, Iván (Hrsg.). Budapest: Osiris, 270–293. p.
- Elmer, István (1991): *Parasztbarokk*. Budapest: Hungaria-Kráter.
- Erikson, Erik H. (1968): *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett.
- Kalász, Márton (1986): *Téli bárány*. Budapest: Magvető.
- Kalász, Márton (1992): *Winterlamm. Aus dem Ungarischen übersetzt von Paul Kárpáti*. Graz: Styria.
- Krappmann, Lothar (2000): *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Link, Jürgen–Link-Heer, Ursula (1980): *Literatursoziologisches Propädeutikum*. München: Fink.
- Link, Jürgen (1983): *Elementare Literatur und generative Diskursanalyse*. München: Fink.
- Nagy, József (2000): *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris.
- Pataki, Ferenc (1982): *Az én és a társadalmi azonosságtudat*. Budapest: Kossuth.
- Pataki, Ferenc (2001): *Élettörténet és identitás*. Budapest: Osiris.
- Propsz, Eszter (2007): *Zur interdiskursiven Konstruktion ungarndeutscher Identität in der ungarndeutschen Gegenwartsliteratur*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Propsz, Eszter (2015): *Zum Studium der ungarndeutschen Literatur*. Budapest: Eötvös-Loránd-Universität Germanistisches Institut.
- Ricoeur, Paul (1996): *Das Selbst als ein Anderer*. München: Fink.

Szerzőink / Authors

Dr. Andrea Bambek

wissenschaftliche Mitarbeiterin
Lehrstuhl für Germanistische Sprachwissenschaft
Philosophische Fakultät
Universität Erfurt
Nordhäuser Str. 63
D-99089 Erfurt
e-mail: andrea.bambek@uni-erfurt.de

Prof. Dr. Dr. Csaba Földes

Leiter des Lehrstuhls für Germanistische Sprachwissenschaft
Philosophische Fakultät
Universität Erfurt
Nordhäuser Str. 63
D-99089 Erfurt
e-mail: csaba.foeldes@uni-erfurt.de

Jaskóné dr. Gácsi Mária

docens
Miskolci Egyetem Tanárképző Intézet
Egyetemváros C1 III. 317.
H - 3515 Miskolc
e-mail: boljagam@uni-miskolc.hu

Laura Kuhlig, M.A.

wissenschaftliche Mitarbeiterin
Lehrstuhl für Germanistische Sprachwissenschaft
Philosophische Fakultät
Universität Erfurt
Nordhäuser Str. 63
D-99089 Erfurt
e-mail: laura.kuhlig@uni-erfurt.de

Dr. Ludányi Zsófia PhD

nyelvész, egyetemi adjunktus, tudományos munkatárs
Eszterházy Károly Egyetem
Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
Magyar Nyelvészeti Tanszék
H-3300 Eger, Eszterházy tér 1.
Nyelvtudományi Intézet
H-1068 Budapest, Benczúr utca 33.
e-mail: ludanyi.zsofia@nytud.mta.hu

Dr. Lajos Mitnyán PhD

Literaturwissenschaftler, Wissenschaftlicher Assistent
Universität Szeged
Erziehungswissenschaftliche Fakultät „Juhász Gyula“
Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalität-
tenkultur
H-6725 Szeged, Hattyas sor 10.
e-mail: mitnyan.lajos@jgypk.szte.hu

Mgr. Barbora Molokáčová

Doktorandin, Literaturwissenschaftlerin
Lehrstuhl für Slowakistik, slawische Philologien und
Kommunikation
Die Pavol-Jozef-Šafárik-Universität in Košice, Slowakei
Moyzesova 9
SK-040 11 Košice
e-mail: barbora.molokacova@gmail.com

Dr. habil. Eszter Propsz (PhD)

Literaturwissenschaftlerin, Hochschulprofessorin
Universität Szeged
Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Minder-
heitenkultur
H-6725 Szeged Hattyas utca 10.
e-mail: propsz@jgypk.u-szeged.hu
propsz@jgypk.szte.hu

doc. PaedDr. Eva Stranovská, PhD.

Philosoph Konstantin-Universität Nitra
Philosophische Fakultät
Lehrstuhl Germanistik
Štefánikova 67
SK-949 74 Nitra
e-mail: estranovska@ukf.sk

Mgr. Erzsébet Szabó

Philosoph Konstantin-Universität Nitra
Philosophische Fakultät
Lehrstuhl Germanistik
Štefánikova 67
SK-949 74 Nitra
e-mail: erzsebet.szabo@ukf.sk

Mgr. Szepesyné Judik, Dorottya

Ungarisches Nationalarchiv Archiv des Komitats
Nógrád, Oberarchivarin
Doktorandin im PhD-Programm für Geschichtsdidaktik an der Fachhochschulfakultät für Lehrerbildung der János Selye Universität
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: szjudik.dorottya@mnl.gov.hu, 129021@student.ujs.sk

PaedDr. Olga Wrede, PhD.

Philosoph Konstantin-Universität Nitra
Philosophische Fakultät
Lehrstuhl Germanistik
Štefánikova 67, 949 74 Nitra
Slowakei
e-mail: owrede@ukf.sk

Mgr. Aleksandra Wróbel, PhD.

Sprachwissenschaftlerin
Państwowa Uczelnia Stanisława Staszica w Pił
(Stanisław Staszic staatliche Hochschule in Piła)
Lehrstuhl Philologie
PL-64-920 Piła
ul. Podchorążych 10
e-mail: awrobel@puss.pila.pl

Dr. Zsigmond Anikó, PhD

Literaturwissenschaftlerin
Pannonische Universität Veszprém
Germanistisches und Übersetzungswissenschaftliches Institut
e-mail: zsaniko17@gmail.com

2018 májusa (13. évfolyam 1. szám) óta az *Eruditio – Educatio* mint Open Access Journal elérhető és kereshető cím, szerző és tudományterület alapján a *Central and Eastern European Online Library* (CEEOL) nemzetközi adatbázisban [<https://www.ceeol.com/>].

Since January 2018 (Vol. 13, Issue No. 1) the *Eruditio – Educatio* is accessible as an Open Access Journal, and it can be browsed by title, by author and by scientific subject in the Central and Eastern European Online Library (CEEOL) at [<https://www.ceeol.com/>].

Od mája 2018 (13. ročník, 1. číslo) *Eruditio – Educatio* je registrovaný a databázovaný ako Open Access Journal v medzinárodnej databáze *Central and Eastern European Online Library* (CEEOL) [<https://www.ceeol.com/>].

Szerkesztői és szerzői jogi tudnivalók / Editorial and Copyright Policy / Redakčné postupy a autorské práva

Az Eruditio – Educatio csak magas tudományos színvonalú kéziratokat fogad el és közöl, aminek biztosítéka az, hogy a tudományos szerkesztőbizottság a tanulmányokat meghatározott kritériumok szerint értékeli.

Only manuscripts with high standards of scientific quality are published in Eruditio – Educatio. This is ensured by subjecting each paper to a strict assessment procedure by members of the Academic Editorial Board.

Eruditio – Educatio publikuje len rukopisy vysokej vedeckej kvality, ktorá je zabezpečená striktnými evalvačnými postupmi členov Vedeckej redakčnej rady, ktorí hodnotia rukopisy podľa dopredu určených kritérií.

A szám anyagát lektorálták / Reviewers

Mgr. Anita Braxatorisová, PhD.

Mgr. Martin Braxatoris, PhD.

Mgr. Andrea Čonková, PhD.

Dr. habil. Keserű József, PhD.

Dr. phil. Mgr. Attila Mészáros

Prof. Dr. Pukánszky Béla, DSc.

PaedDr. Strédl Terézia, PhD.

A folyóirat szerkesztői fenntartják a jogot, hogy a benyújtott kéziratot elutasítsák, ha az nem illik a folyóirat profiljába. A szerző azáltal, hogy kéziratát benyújtja az *Eruditio – Educatio*-nak, elfogadja, hogy a szerzői jogok az *Eruditio – Educatio* tudományos szerkesztőbizottságát illetik, így a kézirat másodlagos publikálásához az *Eruditio – Educatio* szerkesztőségét képviselő főszerkesztő írásos engedélyre van szükség. A további szerkesztői és szerzői jogi tudnivalók megtalálhatók az *Eruditio – Educatio* honlapján: <http://e-eruditio.ujs.sk>

The editors have the right to reject any manuscripts without justification if it does not fit into the policy of EE. By submitting a paper to the *Eruditio – Educatio*, the Author acknowledges that the *copyright* of his/her paper thereafter belongs to the Editorial Board of the *Eruditio – Educatio*. Any further publishing of the paper requires a prior written consent of the Editorial Board of the *Eruditio – Educatio*, represented by the Editor-in-Chief. Further details on the Editorial and Copyright Policy of *Eruditio – Educatio* are at <http://e-eruditio.ujs.sk>

Redaktori si vyhradzuju právo nezvereníť rukopis ktorý nezapadá do vedeckého profilu časopisu *Eruditio – Educatio*. Autor rukopisu si zoberie na vedomie, že poslaním príspevku do redakcie *Eruditio – Educatio* autorské práva rukopisu prejdú na vedeckú edičnú radu *Eruditio – Educatio*, t. j. k dodatočnej publikácii rukopisu je potrebný písomný súhlas sčefredaktora *Eruditio – Educatio*. Podrobnejšie informácie ohľadne autorských práv a redakčných postupov sú dostupné na webovej stránke časopisu: <http://e-eruditio.ujs.sk>

Eruditio – Educatio · A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata · Megjelenik évente négy alkalommal · Kiadja a Selye János Egyetem Tanárképző Kara (Komárom) · IČO 37 961 632 · A szerkesztőség címe: Pedagógická fakulta Univerzity J. Selyeho, Bratislavská 3322, SK-945 01 Komárno, P.O.Box 54 · Tel.: +421-35-3260-829 · E-mail: nagyp@uj.s.sk · Szerkesztőségi munkatárs: Mgr. Ing. Nagy Beáta · Borító és nyomdai előkészítés: Téglás Attila – TAMM · Nyomta: Grafis Media, s.r.o. Gesztenyefa sor 4525/1A, 929 01 Dunaszerdahely · ISSN 1336-8893 · EV 2179/08 · 2020. szeptember
<http://pf.uj.s.sk/hu/tudomany/publikaciok/eruditio-educatio.html>

Példányszám: 100 · A kiadvány nem árusítható

Eruditio – Educatio · Research Journal of the Faculty of Education, J. Selye University in Komárno · Published 4 times a year · Published by the Faculty of Education, J. Selye University (Komárno) · Reg. no. 37 961 632 · Editorial adress: Pedagógická fakulta Univerzity J. Selyeho, Bratislavská 3322, SK-945 01 Komárno, P.O.Box 54 · Tel.: +421-35-3260-829 · E-mail: nagyp@uj.s.sk · Editorial assistant: Mgr. Ing. Beáta Nagy · Cover design and preparation for printing: Attila Téglás – TAMM · Printed by Grafis Media, s.r.o. Gesztenyefa sor 4525/1A, 929 01 Dunaszerdahely · ISSN 1336-8893 · EV 2179/08 · September 2020
<http://e-eruditio.uj.s.sk>

Number of copies: 100 · Periodical not for sale

Eruditio – Educatio · Vedecký časopis Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne · vychádza 4x ročne · Vydáva Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho (Komárno) · IČO 37 961 632 · Adresa redakcie: Pedagógická fakulta Univerzity J. Selyeho, Bratislavská 3322, SK-945 01 Komárno, P.O.Box 54 · Tel.: +421-35-3260-829 · E-mail: nagyp@uj.s.sk · Redakčná asistentka: Mgr. Ing. Beata Nagyova · Obal a tlačiarská príprava: Attila Téglás – TAMM · Tlač: Grafis Media, s.r.o. Gaštanový rad 4525/1A, 92901 Dunajská Streda · ISSN 1336-8893 · EV 2179/08 · September 2020
<http://pf.uj.s.sk/hu/tudomany/publikaciok/eruditio-educatio.html>

Náklad: 100 ks · Periodikum je nepredajné