Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

# **IDT 2013**

Band 3.2 - Sektionen E5, E8

# Kultur, Literatur, Landeskunde

Michael Dobstadt, Michal Dvorecký, Eva Mandl, Grauben Navas de Pereira, Renate Riedner (Hrsg.)

bu, press

bozen bolzano university press



Freie Universität Bozen Libera Università di Bolzano Università Liedia de Bulsan

# IDT 2013

Deutsch von innen · Deutsch von außen DaF · DaZ · DaM

Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Bozen, 29. Juli–3. August 2013 Im Auftrag des IDV herausgegeben von Hans Drumbl und Antonie Hornung



# **IDT 2013**

Band 3.2 - Sektionen E5, E8

# Kultur, Literatur, Landeskunde

Michael Dobstadt, Michal Dvorecký, Eva Mandl, Grauben Navas de Pereira, Renate Riedner (Hrsg.)



Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Cover design: doc.bz
© 2015 by Bozen-Bolzano University Press
www.unibz.it/universitypress

ISBN 978-88-6046-083-7 E-IBSN 978-88-6046-120-9



This work—excluding the cover and the quotations—is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

# Inhalt

# Sektion E5 – Sprachliches und kulturbezogenes Lernen mit Literatur im DaF-/DaZ-Unterricht

Einleitung Michael Dobstadt, Grauben Navas, Renate Riedner
Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache  Martina Merklin
Literarisches Lernen mit Kurzprosatexten  Miriam Bertocchi
Lesen und sehen: Ein Projekt zur Literatur an der UNESP in Brasilien Natália Corrêa Porto Fadel Barcellos
Lyrik und Kurzprosa im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache Simone Schiedermair
Franz Hohler: Es klopft – Kultur lesen Elke Breitenfeldt
Fiktionale Biographien im DaF-Unterricht am Beispiel von Daniel Kehlmanns Die Vermessung der Welt Tamar Kiguradze71
Kinderlieder und Gedichte als Medium sprachlichen Lernens im Vor- und Grundschulalter Gerlind Belke, Eva Belke
"Von der Muse geküsst" – Zum Umgang mit Lyrik in der Fremdsprache Deutsch Katrin Ziegler – Università degli Studi di Macerata, Italien91
Sprachliche Ambiguität als Stolperstein im DaF-Unterricht  Linda Maeding
Sektion E8 – Übersetzen, Dolmetschen, Kultur- und Sprachmittlung
Einleitung Michal Dvorecký
Die Rolle der Gestik beim Simultandolmetschen  Carolin Adam

Auf Hühnerflügeln – Neutralisierungen beim Dolmetschen und auch beim Übersetzen?  Zuzana Bohušová
Tourismus – ein neuer Schwerpunkt in Deutschunterricht, Germanistikstudium und Übersetzerausbildung  Hans-Joachim Bopst
Sprachmittlung im Wirtschaftsdeutschunterricht  Alenka Plos
Wie können Übersetzungsübungen sinnvoll in den DaF-Unterricht integriert werden?  Martin Harfmann
Kommunikatives Übersetzen im DaF-Unterricht an polnischen Gymnasien Patricia Hartwich
Der Phraseologismus als translatorische Herausforderung  Jasmina Mahmutović
Übersetzung deutscher Texte des 19. Jahrhunderts im Unterricht an einer brasilianischen Universität Gerson Roberto Neumann, Mauni Lima Oliveira
Skopos und die vortranslatorische Textanalyse Iaroslava Ivanenko
Das ewige Leid mit den Fußnoten Hans Honnacker
Kulturspezifika in den ins Koreanische übersetzten Kinder- und Jugendbüchern von Christine Nöstlinger Jeong-Yong Kim
Deutsch im Dialog: fremdsprachliche Filme verstehen, übersetzen, lehren und lernen  Claudia Buffagni
Der Beitrag der deutschen Sprache im Forschungsprojekt DICGENETIC  Carmen Cuéllar Lázaro
Ein Übersetzungs-Wiki an der Universität Macerata  Elisabetta Longhi

# Sektion E5 Sprachliches und kulturbezogenes Lernen mit Literatur im DaF-/DaZ-Unterricht

Sektionsleitung: Michael Dobstadt Grauben Navas de Pereira Renate Riedner

# Einleitung

Michael Dobstadt – Universität Leipzig

Grauben Navas – Universidad Central de Venezuela, Caracas

Renate Riedner – Friedrich-Schiller-Universität Jena

Im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht wird Literatur oft nur als Mittel zur Erarbeitung von Lexik und Grammatik oder als bloßer Gesprächsund Schreibanlass eingesetzt; geht es um Landeskunde, dient sie häufig als "authentisches" Material, das Einblicke in "fremde" Denkweisen und die Möglichkeit zum Austausch über "kulturelle Differenzen" bieten soll. Ihre spezifische Literarizität wird dabei jedoch meist nicht berücksichtigt, geschweige denn für sprachliche und kulturbezogene Lernprozesse genutzt. Im Mittelpunkt der Sektion E5 auf der Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und -lehrer in Bozen 2013 sollte demgegenüber die Reflexion und Erprobung einer Arbeit mit Literatur stehen, die deren literarischästhetisches Potential in den Vordergrund rückt: Lernende sollen mit Hilfe von Literatur für den unauflöslichen Zusammenhang von Form und Bedeutung sensibilisiert werden; und dafür, dass Literatur Bedeutung nicht festschreibt, sondern ausstellt, vieldeutig macht, in die Schwebe bringt und damit nicht zuletzt auch ein Denken in einfachen kulturellen Oppositionen unterläuft. Nicht zuletzt ging es darum, Literatur als eine Form von Sprache herauszustellen, die deren poetische, kreative Kraft in besonderer Weise sichtbar macht; und dadurch den Lernenden hilft, ihre eigenen Sprach- und Ausdrucksmöglichkeiten zu bereichern und zu erweitern.

Die Arbeit in der Sektion orientierte sich dabei an den folgenden Leitfragen:

- Wie konkretisiert sich literarische Spracharbeit auf unterschiedlichen Sprachniveaus? Ist sie bereits auf A1/A2-Niveau sinnvoll und wie könnte sie aussehen?
- Wie sieht literarische Spracharbeit aus, die die sprachproduktiven Fähigkeiten der Lerner fördert?
- Welche Lernprozesse können durch literarische Spracharbeit angeregt werden?
- Welche Text-, Medien- und didaktischen Kompetenzen benötigen Lehrende für literarische Spracharbeit?

Wie die hier veröffentlichte Auswahl deutlich macht, sind die genannten Fragen in allen hier veröffentlichten Beiträgen explizit oder auch implizit thematisch. Einen deutlichen Schwerpunkt der Diskussion bildete jedoch zum einen die Frage, wie eine literarische Spracharbeit bereits auf den Niveaustufen A1 und A2 realisiert werden kann. Zum anderen lag ein weiterer Fokus auf der Frage, welche Lernprozesse durch eine literarische Spracharbeit konkret angeregt werden können, wobei hier noch einmal zwischen Beiträgen differenziert werden kann, die primär auf Prozesse landeskundlich-kulturbezogenen Lernens abzielen, und Beiträgen, die nach dem Potential des Literarisch-Ästhetischen für sprachliches Lernen in einem allgemeineren Sinne fragen.

# Möglichkeiten der Arbeit mit Literatur im Anfängerunterricht

Dass und wie ein intensiver und zugleich literarischer Umgang mit Literatur im DaF-Unterricht schon auf den unteren Niveaus gestaltet werden kann, zeigen die Artikel von Martina Merklin, Miriam Bertocchi, Natalia Correa und Simone Schiedermair.

In ihrem Beitrag "Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ein Modell zur Didaktisierung literarischer Texte" stellt *Martina Merklin (Lissabon/Portugal)* Auswahlkriterien vor, die es den Lehrenden ermöglichen, den

Schwierigkeitsgrad und die Eignung der Texte einzuschätzen und somit regelmäßig und bereits auf Anfängerniveau Literatur in den Unterricht einzubeziehen. Dass literarische Texte schon früh im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können und sollten, begründet Merklin mit ihrer bildungspolitischen Relevanz und ihrem wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden. Damit die Literaturarbeit in diesem Sinne für die Lernenden gewinnbringend ist, darf Literatur dabei – wie Merklin betont – nicht auf inhaltliche und sprachliche Aspekte reduziert werden; vielmehr soll die ästhetische, ambivalente und kreative Dimension von Literatur gleichermaßen einbezogen werden.

Ein Plädoyer für den frühen Einsatz von Literatur im DaF-Unterricht stellt auch der Beitrag von Miriam Bertocchi (Mailand/Italien): "Literarisches Lernen mit Kurzprosatexten – Vorschläge für den Anfängerunterricht" dar. Bertocchi stellt zu Beginn fest, dass fremdsprachliche literarische Texte den Lernenden helfen können, sowohl die allgemeinen Ziele des Fremdsprachenunterrichts zu erreichen als auch eine sprachübergreifende literarische Kompetenz zu entwickeln. Sie stellt die für literarische Texte besonders ausgeprägte Text-Leser-Interaktion in den Vordergrund, die für einen kreativen und produktiven Umgang mit Literatur nützlich ist. Bertocchi schlägt in ihrem Beitrag Kriterien für die Textauswahl sowie die Einteilung der Arbeit mit dem Text in verschiedene Phasen vor. Konkretisiert wird dies in einer Didaktisierung von Franz Hohlers Text Die blaue Amsel.

Natalia Correa (Araraquara/Brasilien) zeigt in ihrem Beitrag "Lesen und sehen: Ein Projekt zur Literatur an der UNESP in Brasilien" an einem konkreten Beispiel, wie produktiv es sein kann, die Arbeit mit Literatur und die Arbeit mit Film zu verzahnen. Schwerpunkt ihres Beitrags ist der Bericht über den Ablauf eines Literaturseminars für Studierende der Germanistik auf dem Niveau A2 an der UNESP-Araraquara, Brasilien, in dessen Rahmen der Roman von Thomas Brussig Am kürzeren Ende der Sonnenallee (1999) und der Film Sonnenallee von Leander Haußmann bearbeitet wurden. Das Seminar zielte darauf ab, den Studierenden die Möglichkeit anzubieten, verschiedene Lesestrategien kennenzulernen und zu üben, sich der deutschen Gegenwartsliteratur anzunähern und gleichzeitig ihre filmästhetischen und landeskundlichen Kenntnisse zu erweitern.

Simone Schiedermair (Jena/Deutschland) geht in ihrem Beitrag mit dem Titel "Lyrik und Kurzprosa im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache" vom Erzählen als einem anthropologischen und literarischen Grundfaktum aus, um von hier aus den spezifischen Stellenwert literarischer Texte für den DaF-Unterricht neu zu bestimmen. Demnach ermöglichen diese, insofern sie als eine narrative Form des Weltzugangs begriffen werden können, wie kaum eine andere Textart, sprachliches und kulturbezogenes Lernen aufeinander zu beziehen. Wie diese Einsichten auch schon für den Anfängerunterricht fruchtbar gemacht werden können, führt Schiedermair an Didaktisierungen zweier kurzer Texte von Zafer Şenocak und Franz Kafka vor.

# Förderung kulturbezogener Lernprozesse durch Literatur

Einen Beitrag zur Beantwortung der alten und seit jeher kontrovers diskutierten Frage, wie literarische Texte zur kulturellen Selbstwahrnehmung und zur spezifischen Wirklichkeitsdeutung einer Sprachgemeinschaft Zugänge eröffnen, liefert Elke Breitenfeldt (St. Gallen/Schweiz) in ihrem Aufsatz "Kultur lesen: Exemplarische Analyse eines zeitgenössischen Schweizer Romans im Kontext sprachlicher und kulturbezogener Lernprozesse", der sich mit Franz Hohler und seinem Roman Es klopft beschäftigt. In einer dichten Lektüre zeigt die Verfasserin, dass und wie Hohlers Text auf beinahe jeder Seite über sich selbst hinausweist, seine Geschichte in ein engmaschiges Netz aus Anspielungen auf christliche und pagane Mythen einwebt, damit aber keine Überzeitlichkeit anstrebt, sondern sich ganz im Gegenteil zeitlich und lokal präzise verortet: in der Schweiz des ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts. Eindeutig werde der Text dadurch zwar nicht, in seiner "Kulturspezifik (...) aber sehr wohl deutlich und damit deutbar".

Tamar Kiguradze (Tbilissi/Georgien) liest Daniel Kehlmanns Roman Die Vermessung der Welt nicht nur als einen Text, der die für die deutsche Kulturund Literaturgeschichte einschlägige Spannung zwischen "Wissenschaft und Kunst, Physik und Metaphysik, Logik und Mythologie, Messbarem und Vor-

stellbarem" gestaltet; sie lokalisiert in dieser Spannung auch die besondere Lernchance, die dieser Roman für den fremdsprachlichen Literatur-, Sprachund Landeskundeunterricht bietet. Denn aufgrund seiner (selbst-)ironischen Verfahrensweise und ausgestellten Literarizität macht er den Leser auf das Fingierte seiner eigenen Darstellung aufmerksam; und damit auf das Moment des Fingierens bei der Vermittlung von Kulturgeschichte überhaupt. Ihr Aufsatz kann damit auch als ein Plädoyer für den verstärkten Einsatz literarischer Texte im landeskundlichen Unterricht verstanden werden; sie könnten als Gegengewicht fungieren gegen das wohl unvermeidliche Selbstmissverständnis jedes landeskundlichen Unterrichts, (vermeintliche) Fakten und (angebliche) Wahrheiten über das Zielsprachenland zu vermitteln.

# 3. Das Potential des Literarisch-Ästhetischen für den Unterricht in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Ein Projekt zur sprachlichen Förderung bei Kindern im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht stellen Eva Belke (Bochum/Deutschland) und Gerlind Belke (Dortmund/Deutschland) in ihrem Beitrag "Kinderlieder und Gedichte als Medium sprachlichen Lernens im Vor- und Grundschulalter: Ein Liederbuchprojekt" vor. Die besondere ästhetische Qualität von Kinderliedern und -gedichten, die sie für den impliziten Erwerb sprachlicher Strukturen so geeignet macht, sehen die beiden Autorinnen darin, dass sie diese in hoch konzentrierter, systematischer und redundanter Form präsentieren und durch Reim, Rhythmus und Melodie einprägsam machen. Für die Anregung impliziter Sprachlernprozesse wird in dem vorgestellten Liederbuch und Kommentarband eine spezifische Methodik entwickelt, die vom wiederholten Anhören und Singen bis zur Produktion eigener Variationen der Liedtexte reicht.

Ähnlich wie Belke und Belke empfiehlt *Kathrin Ziegler (Macerata/Italien)* in ihrem Beitrag "Von der Muse geküsst" – Zum Umgang mit Lyrik in der Fremdsprache Deutsch", der eher die Zielgruppe erwachsener DaF-Lernender im Auge hat, die gezielte Nutzung der Musikalität und klanglichen Gestaltungskraft lyrischer Texte und eine Auseinandersetzung mit ihnen

durch Formen generativen Schreibens. Primäres Lernziel der Arbeit mit Lyrik im DaF-Unterricht bildet jedoch nicht die implizite Einübung bestimmter sprachlicher Strukturen, sondern die Sensibilisierung der Lernenden für die enge Verknüpfung von Form und Bedeutung, die sich in lyrischen Texten aufgrund der Überstrukturiertheit der sprachlichen Mittel in besonderer Weise zeigt. Ihr Artikel liest sich dabei als Plädoyer für die (Wieder-)Einbeziehung der ästhetischen Dimension von Sprache, die unter dem Einfluss des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen zunehmend aus dem Fremdsprachenunterricht ausgegrenzt wird. Deren Mehrwert liegt nach Ziegler gerade nicht in der Konventionalität, sondern in der Erkundung neuer Ausdrucksmöglichkeiten – auch an den Grenzen von Sprache. Während die Vorschläge in den Beiträgen von Ziegler sowie Belke und Belke in stärkerem Maße auf die Förderung sprachproduktiver Fertigkeiten zielen, steht im Artikel von Linda Maeding (Bremen/Deutschland) mit dem Titel "Sprachliche Ambiguität als Stolperstein im DaF-Unterricht: Zum Zusammenhang von Literatur und Sprachbewusstsein" ein stärker sprachreflexiver Aspekt im Fokus. Am Beispiel der Text-Bild-Collagen von Herta Müller zeigt Maeding, wie deren "sinnliche Reflexivität" (Weinrich) zur Förderung von Sprachbewusstsein (im Sinne eines intuitiven Zugangs zum Sprachwissen) und dessen Überleitung in Sprachbewusstheit genutzt werden kann. Sprachbewusstheit bildet sich - so Maedings zentrale These - gerade in der Auseinandersetzung mit der Ambiguität literarischer Texte aus, die auf die Ambiguität sprachlicher Bedeutungsbildung überhaupt verweist und u.a. die Erkenntnis ermöglicht, dass es sich bei der Qualifizierung sprachlicher Aussagen in "richtig" oder "falsch" nicht um einen absoluten Wert, sondern um kontextabhängige Konventionen handelt. Durch die Konfrontationen mit den Irritationen, die die Texte für den Leser bereithalten, können transversale Kompetenzen ausgebildet werden, die die Fremdsprache ebenso wie die Erstsprache betreffen. Dadurch wird das Vertrauen der Lerner in die eigene (Fremd-)Sprachenkompetenz gestärkt, was wiederum zu einem souveräneren Umgang mit der (Fremd-)Sprache führt. Erst wenn Sprache - so Maeding – ihre Selbstverständlichkeit verliert, kann sie wieder neu erfahren, befragt und hinterfragt werden.

# Zum Verständnis des Literarisch-Ästhetischen und seiner Relevanz für das Deutsche als Fremd- und Zweitsprache

Alle Beiträge beziehen sich in der einen oder anderen Weise auf das Literarische, wobei das, was darunter verstanden wird, sich im Einzelnen durchaus von einander unterscheidet. Die Verständnisse reichen von rezeptionsästhetischen Konzeptualisierungen, wie sie für die Arbeit mit Literatur in herkömmlichen, kommunikativ orientierten Ansätzen charakteristisch sind, bei der die Freiheit des Rezipienten im Umgang mit dem Text betont wird; über neuere Herangehensweisen, die das Literarische eher in einer formorientierten Sprachbetrachtung lokalisieren, deren Mehrwert für den Spracherwerb unterstrichen wird; bis zu Ansätzen, die das Literarische - in der Tradition der Literaturwissenschaft - vor allem als das zentrale Distinktionsmerkmal auffassen, durch das sich Sachtexte von literarischen Texten unterscheiden. Diese verschiedenen Herangehensweisen reflektieren nicht zuletzt die Diversität der literatur- wie sprachdidaktischen Traditionen und der unterschiedlichen Arbeitskontexte der Beiträgerinnen und Beiträger. Vor diesem Hintergrund war eine Vereinheitlichung der Sichtweisen weder zu erwarten noch wurde sie von uns angestrebt. Nicht um die richtige Interpretation des Literarischen ging es uns, sondern darum, sich über die verschiedenen Sichtweisen auf dieses Literarische und seine Relevanz für sprachliche und kulturbezogene Lernprozesse auszutauschen und zu verständigen - und diese Relevanz angesichts eines längst wieder aufgekommenen Unverständnisses für diese Kategorie, das im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen seine für den Fremdsprachenunterricht folgenreiche Kodifikation gefunden hat, neu zu profilieren. Dieses Ziel verfolgen wir auch mit der hier vorgelegten Publikation.

# Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ein Modell zur Didaktisierung literarischer Texte

Martina Merklin - Universität Lissabon, Portugal

# **Abstract**

Literarische Texte gelten als fester Bestandteil des muttersprachlichen Unterrichts und sollen laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) ebenfalls im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden. Allerdings ergibt eine Analyse von Referenzrahmen und Lehrwerken, dass Literatur kaum in den Unterricht einbezogen wird, und gar nicht auf den am meisten unterrichteten Niveaustufen A1 und A2. Somit muss der DaF-Lehrer selbst literarische Texte auswählen und didaktisieren, was jedoch nicht zu unterschätzende Schwierigkeiten und Gefahren mit sich bringt. Dieser Artikel hat zum einen das Ziel, dem Lehrer Kriterien an die Hand zu geben, mit denen er den Schwierigkeitsgrad und somit auch die Eignung eines Textes besser einschätzen kann. Zum anderen werden mögliche Hilfestellungen aufgezeigt, die je nach Sprachniveau der Lerner unterschiedlich ausfallen. Nicht zuletzt plädiert der Artikel auch für eine umfassende Rezeption von Literatur, die diese nicht auf einen Bearbeitungsaspekt - sei es sprachlich, sei es inhaltlich - reduziert, sondern die Betonung auf die Verknüpfung sprachlicher und inhaltlicher Mittel legt und darauf abzielt, den Lerner auch für die ästhetische, ambivalente und kreative Dimension von Literatur zu sensibilisieren.

# Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache und im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER)

# 1.1 Allgemeine Bedeutung von Literatur im Fremdsprachenunterricht

Spielt im muttersprachlichen Unterricht die Literatur eine herausragende Rolle (vgl. Bischof, Kessling & Krechel, 1999, S. 20), ist dies nicht gleichermaßen für den Unterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache gegeben – eine Tatsache, die sich sehr schnell anhand einer Durchsicht von Lehrwerken sowie auch des GER feststellen lässt (s. 1.2).

Es stellt sich somit die Frage, ob Literatur überhaupt Eingang in diesen Unterricht findet und welche Bildungsfunktion(en) sie dort, aber auch generell übernimmt und übernehmen kann. Im muttersprachlichen Unterricht stellt sie einen obligatorischen Bestandteil dar und erfüllt dort vielerlei Lernziele: Sie sensibilisiert die Lerner nicht nur für die formale und sprachliche Gestaltung von Texten, sondern konfrontiert sie mit komplexen und auf Anhieb nicht immer direkt zu erschließenden inhaltlichen Zusammenhängen.

Durch ihre Eigenschaft, mehrdeutig und/oder ganz offen zu sein, aktivieren literarische Texte den Leser. Irritiert von der mangelnden Klarheit/Eindeutigkeit, muss er Empathie entwickeln und eigene Erfahrungen und Kenntnisse für die Deutung zu Hilfe nehmen. Das heißt nichts anderes, als dass er sich bei Literatur – anders als bei Sachtexten – verstärkt einbringen muss.

Zudem müssen Form und sprachliche Gestaltung berücksichtigt werden, da sie ebenfalls Bedeutungsträger sind und Hinweise für die Interpretation liefern. Diese Sensibilisierung für die ästhetische Form der Sprache sowie für die Intentionalität von Texten (die im Gegensatz zur inhaltlichen Ebene implizit dem Text quasi "unterliegt") stellt eine Dimension des Umgangs mit Texten dar, der auch für sog. Sachtexte wesentlich ist, denn auch sie können eine implizite Intentionalität/Intention enthalten.

Nur ein Leser, der mit Hilfe der Analyse und Interpretation von ex- und impliziten Bedeutungsebenen die Komplexität eines Textes begreift, ist ein autonom denkender und selbstständiger Bürger. Somit erfüllt der Umgang mit literarischen Texten einen wichtigen bildungspolitischen Auftrag und ist fester Bestandteil des Sprachunterrichts.

# 1.2 Literaturvermittlung laut Referenzrahmen

Schaut man sich den Referenzrahmen an, wird unter dem Abschnitt "ästhetische Sprachverwendung" Literatur als "wesentlicher Bestandteil des europäischen Kulturerbes" (Europarat, 2001, S. 61–62) bezeichnet. Es findet sich eine Auflistung von Aktivitäten und Textsorten, wie etwa "Produktion, Rezeption und Aufführung literarischer Texte, z. B. das Lesen und Schreiben von Texten (Kurzgeschichten, Romanen, Gedichten usw.), die Aufführung und Rezeption von Liedern, Dramen, Opern usw." (ebd.).

Die Kannbestimmungen berücksichtigen allerdings erst ab B2 bzw. ab einem fortgeschrittenen B1-Niveau literarische Texte. So heißt es im Raster zur Selbsteinschätzung für die Niveaustufe B2: "Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen" und bei C2: "Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, (…) Fachartikel und literarische Texte" (Europarat, 2001, S. 36).

Die ausgeführten Kannbeschreibungen in "Profile Deutsch" (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2002) beziehen Literatur dann bereits auf B1-Niveau mit ein: "(...) kann literarische Texte lesen, die im Wesentlichen auf dem Grundwortschatz und einer einfachen konkreten Handlung basieren" (ebd., S. 106), wie etwa Fabeln, vereinfachte Krimis, Kurzgeschichten. B2-Lerner können "literarische Texte lesen, dabei dem Gang der Gedanken und Geschehnisse folgen und so die Gesamtaussage und viele Details verstehen" (ebd., S. 127), wie die Beziehung von Personen, Handlungsmotive, wichtige Ereignisse und ihre Folgen.

Insgesamt fällt auf, dass Literatur zum einen immer am Ende der Listen der Texte steht, die behandelt werden sollen, und ihr somit nur ein geringer Raum bzw. eine geringe Bedeutung gegenüber anderen alltagsbezogenen Textsorten eingeräumt wird. Zum anderen scheint sie, laut Europäischem Referenzrahmen, erst für ein höheres Sprachniveau geeignet zu sein. Eine Durchsicht von Anfängerlehrwerken bestätigt diese Annahme: Nur selten wurden literarische Texte aufgenommen. Somit lässt sich für den Fremdsprachenunterricht eine klare Diskrepanz zwischen dem eingangs postulier-

ten Gebot der Einbeziehung von Literatur und der tatsächlichen Umsetzung feststellen, die sich sowohl auf theoretischer Ebene (GER, Profile Deutsch) manifestiert als auch in der Konzeption von Lehrwerken.

# 1.3 Konsequenzen für den DaF-Unterricht – eine Bestandsaufnahme

Angesichts dieses Defizits an offenerem, die Kreativität und Eigentätigkeit der Lerner förderndem Material sieht sich ein DaF-Lehrer, der schwerpunktmäßig im Anfängerbereich tätig ist (eine Tendenz, die sich aufgrund der Wirtschaftskrise in den letzten Jahres deutlich verstärkt hat) in der Situation, mangels angebotenem didaktisiertem Material entweder auf literarische Texte zu verzichten oder diese selbst für die Lerngruppe zu bearbeiten. Damit Letzteres erfolgreich ist, muss er neben einer eigenen längeren Lehrerfahrung über umfassende Lehrwerk- und Literaturkenntnisse sowie über Kriterien für eine sinnvolle Textauswahl verfügen.

Im Folgenden sollen daher Auswahlkriterien vorgestellt werden, die es ermöglichen, regelmäßig und bereits auf Anfängerniveau Literatur in den Unterricht mit einzubeziehen.

# Kriterien für die Auswahl von literarischen Texten

### 2.1 Inhaltliche Auswahlkriterien

Wie bei jedem Zusatzmaterial muss natürlich auch Literatur den inhaltlichen Anforderungen genügen: Sie sollte zum jeweiligen Curriculum und Thema passen, dem Alter und den Interessen der Lerner entsprechen und in Bezug darauf ausgewählt werden, ob sie eher konkret oder abstrakt ist.

# 2.2 Formale Auswahlkriterien

### 2.2.1 Wortschatzebene

Zum einen muss bei einer Textauswahl die Wortschatzebene berücksichtigt werden: Handelt es sich um Vokabular aus der Grund- oder Aufbaustufe

(bis 2000 Wörter bzw. bis 4000 Wörter)? Inwieweit werden Wortbildungskenntnisse vorausgesetzt? Wie kreativ geht der Autor in seinem Text mit Sprache um?

#### 2.2.2 Formale Ebene

Wesentlich wichtiger jedoch ist die formale Ebene, die sich auf die verwendeten Sprachstrukturen bezieht. Hier bietet "Profile deutsch" (Glaboniat et al., 2002) eine sehr detaillierte Auflistung von grammatischen Strukturen, die den Stufen A1 bis B2 zugeordnet sind. Berücksichtigte Kategorien sind Satz, Verb, Substantiv, Adjektiv, Pronomen, Präpositionen und Konnektoren (vgl. ebd., S. 154 ff.), die dem Lehrer bei seiner Textauswahl eine erste Orientierung geben.

Eine weitere Hilfe bei der Beurteilung des sprachlichen Schwierigkeitsgrades stellt das Raster von Diehl, Christen und Leuenberger (2000) dar. Es stammt aus der Spracherwerbsforschung und wurde für die Sprachstandsermittlung von französischsprachigen Schweizer Deutschlernern entwickelt, ist aber m. E. gleichermaßen für die Einschätzung der Komplexität sprachlicher Strukturen nützlich. Der folgenden Tabelle liegen die wesentlichen Ergebnisse von Diehls Arbeit zugrunde, die hier den im GER definierten Niveaustufen A1 bis B1/B2 zugeordnet wurden.

Im Wesentlichen sind drei Sprachbereiche zu unterscheiden: der Verbalbereich, die Satzmodelle und das Kasussystem. Innerhalb dieser Bereiche stellten Diehl et al. (2000) eine feste Sequenz fest, d. h. der Erwerb von sprachlichen Strukturen ist nicht beliebig oder umkehrbar. Bei einer Durchsicht von Lehrwerken kann man erkennen, dass diese im Wesentlichen eine ähnliche Progression innerhalb der thematisierten sprachlichen Phänomene aufweisen.

Für die eigene Auswahl ist es sinnvoll, Texte in Bezug auf diese drei Kategorien zu "scannen", was zu durchaus unterschiedlichen Komplexitäts- bzw. Niveaustufen für ein- und denselben Text führen kann. Die Schwierigkeit oder auch Kunst besteht dann darin, Texte zu finden, die in möglichst allen drei Sprachbereichen sowie auf inhaltlicher Ebene weitgehend den Voraussetzungen und Interessen der Lerner entsprechen.

A1	A2	B1 (B2)
Verbalbereich	Verbalbereich	Verbalbereich
Regelmäßige Verben im Präsens Unregelmäßige Verben im Präsens Modalverben Perfekt (1)	Perfekt (2) Präteritum Konj. II (1) Futur	Übrige Formen (Konj. II, Plusquamperfekt, Passiv)
Satzmodelle	Satzmodelle	Satzmodelle
Hauptsatz (Subjekt- Verb) Koordinierter Hauptsatz, Fragesatz, Imperativ Distanzstellung (Verbalklammer) Inversion	Nebensätze (1) (dass, weil, als, wenn)	restliche Nebensätze (Infinitivsätze) Spezielle Formen (je – desto,)
Kasussystem	Kasussystem	Kasussystem
Nominativ Akkusativ	Dativ	Genitiv

Tab. 1 – Raster zum "Scannen" eines Textes – Sprachstrukturen

# 3. Rosenstolz "Wunder für mich" – ein Beispiel

# 3.1 Sachanalyse

# 3.1.1 Inhaltliche Ebene

Bei dem Lied "Wunder für mich" der Gruppe Rosenstolz (2006) handelt es sich um einen philosophischen, widersprüchlichen und ambivalenten Text, der Probleme der Identität und Lebenseinstellung thematisiert. Somit ist er für heranwachsende und erwachsene Lerner geeignet, die sowohl über ein

höheres Abstraktionsvermögen verfügen als sich auch eher für diesen Themenbereich interessieren als jüngere Lerner.

Ins Auge fällt die inhaltliche und auch konsequent im Sprachbereich durchgehaltene Widersprüchlichkeit – eine "Sperrigkeit", auf die der Hörer/Leser spontan mit Unverständnis reagiert, aber gerade deswegen auch zu Deutungsversuchen angeregt wird.

# 3.1.2 Sprachliche Ebene

Eine Analyse im Wortschatzbereich ergibt, dass einige Wörter den Grundwortschatz überschreiten, wie etwa "verglühen", "Aufstand", "Ausbruch", "Schild", "Wahn", "verlockend", und einer Klärung bedürfen.

In Bezug auf Sprachstrukturen erkennt man im Verbalbereich das Präsens (A1), bei den verwendeten Satzmodellen Haupt-, Frage- und Nebensätze, besonders Relativsätze (A2/B1), und im Kasusbereich Nominativ, Akkusativ und Dativ (A2). Des Weiteren fallen Parallelismen, ein regelmäßig fließender Rhythmus sowie sich gegenseitig aufhebende Definitionen auf, sodass insgesamt eine klar antithetisch konzipierte inhaltliche und sprachliche Struktur zu erkennen ist.

# 3.1.3 Musikalische Gestaltung

Das Lied weist auch musikalisch eine deutlich progressive Struktur auf, die sich zum einen in der konsequent zunehmenden Zahl der Instrumente zeigt (zu Beginn nur akustische Gitarre, am Ende die komplette Band), zum anderen in der damit einhergehenden kontinuierlichen Zunahme an Lautstärke, die am Ende zu einer wahren Explosion führt, gefolgt von Stille.

# 3.2 Einsatz im DaF-Unterricht

# 3.2.1 Gefahr der einseitigen Didaktisierung

Wichtig bei der Bearbeitung im Unterricht ist es, die drei Ebenen – Inhalt, Sprache und Musik – in ihrer Komplementarität zu berücksichtigen und nicht nur eine, etwa die sprachliche, zu thematisieren. Genau dies passiert jedoch mit Literatur sehr häufig, wenn sie im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird: Man findet einen Text, der bestimmte sprachliche Strukturen

aufweist, die zu dem behandelten Thema passen, und nur darauf zielt dann die Didaktisierung und das Augenmerk von Lehrern und Lernern.

Bei dem vorliegenden Lied sind es sicherlich die gehäuft auftretenden Relativsätze, die eine vertiefte Behandlung dieser Struktur nahe legen. Beschränkt sich der Unterricht aber darauf – d. h. werden die Widersprüchlichkeit, die "Sperrigkeit", die Offenheit, das Unverständnis der Lernenden, wird die musikalische Form nicht angesprochen –, geht das wesentliche Potenzial des Kunstwerkes verloren. Eine solch beschränkte Bearbeitung verkürzt die Rezeption und Wirkung von Literatur und bringt die Lerner um die Möglichkeit, sich selbst aktiv in den Verstehensprozess einzubringen sowie ihre Kreativität zu entdecken. Und das wäre schade!

# 3.2.2 Eignung des Textes und Niveaustufe

Wie aus der Sachanalyse zu erkennen ist, ist das Lied eher für Lerner ab ca. 16 Jahren geeignet und weist Sprachstrukturen des Grundstufenbereichs (A1/A2/B1) auf. Allerdings setzt der verwendete Wortschatz gute Grundkenntnisse voraus und liegt punktuell im Bereich des Aufbauwortschatzes. Ausgehend von den Strukturen – besonders der Verbal- und Satzebene – scheint es jedoch möglich, dieses Lied schon recht früh im DaF-Unterricht einzusetzen; will man zudem die Relativsätze behandeln, wären Lerner auf A2-Niveau die ideale Zielgruppe.

# 3.2.3 Hilfestellungen

Gerade wenn ein Text aufgrund relativ einfacher sprachlicher Strukturen für die Grundstufe geeignet erscheint, jedoch – was die Regel ist – sehr viel neuen Wortschatz bietet, muss überlegt werden, welche Hilfsmittel den Lernern zur Verfügung gestellt werden, damit sie mit einem akzeptablen Zeitaufwand in der Lage sind, einen literarischen Text auch in seiner ästhetischen und formal-inhaltlichen Komplexität zu rezipieren, ohne sich in den sprachlichen Schwierigkeiten zu verlieren.

Hier bieten sich eine Reihe von Hilfestellungen an, die unterschiedliche Kenntnisse voraussetzen und unterschiedliche Vorgehensweisen im Unterricht implizieren: Gibt man ein ein- oder zweisprachiges Glossar? Lässt man die Lerner mit einem ein- oder zweisprachigen Wörterbuch arbeiten? Plant

man eine Phase der Vorentlastung ein und wie könnte diese aussehen? Oder gibt es eine Schreibaufgabe, mit der die Lerner die Möglichkeit erhalten, sich – möglicherweise ganz ohne vorheriges Besprechen im Plenum – intensiv mit der Form und Aussage des Textes auseinanderzusetzen?

Je nach Zielgruppe werden die gewählten Hilfsmittel anders ausfallen. Meiner Erfahrung nach ist die Möglichkeit der Vorentlastung besonders bei umfangreichem neuem Wortschatz sinnvoll oder wenn im Anschluss an die Arbeit mit dem Text eine Textproduktion geplant ist. Die Arbeit mit dem Wörterbuch ist zeitintensiv, stellt jedoch eine Arbeitsweise dar, die zum einen als Arbeitstechnik erworben werden muss, andererseits gerade auch für kürzere literarische Texte angemessen ist, da sich die Lerner Zeit für die sehr bewusst eingesetzten sprachlichen Formen nehmen müssen. Zeitsparend und bequem für Lerner ist ein Glossar, da es die Wörter bereits in ihrem Kontext erklärt; allerdings kann seine Erstellung manchmal eine nicht unerhebliche Zeitbelastung für den Lehrenden mit sich bringen.

# 3.2.4 Komplexität der Aufgaben in den verschiedenen Bearbeitungsphasen

Das unterschiedliche Sprachniveau der Lerner bestimmt natürlich auch die Komplexität der Übungen bzw. Aufgaben. Dieses ist schon bei der Vorentlastung zu berücksichtigen und ganz besonders bei der Überprüfung des Leseverstehens: Aufgaben, die keine eigene sprachliche Produktion erfordern, wie etwa Richtig-Falsch-Sätze oder Multiple-Choice-Aufgaben, sind für Grundstufenlerner eher geeignet als offene Fragen.

Bei der Phase der Sprachbetrachtung kann man sich auf die Analyse und Reproduktion beschränken und eher geschlossene Übungsformen wählen, um einem unteren Sprachniveau zu entsprechen. Im Falle dieses Liedes könnten das Relativsätze und Übungen zum Wortschatz sein, die den Inhalt des Textes reproduzieren. Auf höheren Sprachniveaus sollten die Lerner freier mit der Sprache umgehen und sich über die rein grammatischen Formen hinaus mit dem *Warum* und *Wie* der Strukturen sowie der Wortwahl beschäftigen.

Große Komplexitätsunterschiede finden sich in der Regel in der Form der Auswertung und auch bei der Arbeit im Anschluss an den Text. Kann man bei Anfängern (A1, A2) mit vorgefertigten Redemitteln arbeiten ("Das mag ich (nicht)."/"Das verstehe ich (nicht)."/"Das finde ich..., weil..." etc.) und sie einen formatierten Text nach Modell (z. B. einen Paralleltext, Antwortbrief u. ä.) schreiben lassen, so sollten die Aufgaben ab B1 je nach konkretem Sprachstand in Bezug auf Inhalt, Textsorte und sprachliche Form variieren und differenzierter werden.

# 4. Ausblick

Die ausgeführten Überlegungen zeigen, dass literarische Texte bereits auf unteren Niveaustufen des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt werden können und sollten, da sie sowohl in bildungspolitischer Hinsicht als auch in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung der Lerner wichtige Anregungen und Erkenntnisse bieten.

Dem Lehrenden fällt die Aufgabe zu, nach einer genauen Analyse der inhaltlichen und sprachlichen Komplexität und somit Eignung für die jeweilige
Zielgruppe adäquate Hilfestellungen und Aufgaben zu entwerfen, die es den
Lernern ermöglichen, neben der meist komplexen sprachlichen Gestaltung
auch die ästhetisch-künstlerische Dimension von Literatur zu erschließen.
Die Resultate in Form von Postern, persönlichen Texten (wie etwa Gedichte,
Briefe, Tagebücher) oder auch angeregten Debatten zeigen, wie fruchtbar
eine solch umfassende Betrachtung von Literatur für den DaF-Unterricht
sein kann.

# Literaturverzeichnis

Bischof, M., Kesseling, V. & Krechel, R. (1999). Landeskunde und Literaturdidaktik. München: Langenscheidt.

Diehl, E., Christen, H. & Leuenberger, S. (2000). *Grammatikunterricht – alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

Europarat (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Deutsch: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

Glaboniat, M., Müller M., Rusch P., Schmitz H. & Wertenschlag L. (2002). Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen. Kommunikative Mittel. Niveaus A1 A2 B1 B2. Berlin: Langenscheidt.

Rosenstolz. (2006). Wunder für mich. In Das große Leben. Islands Records.

# Literarisches Lernen mit Kurzprosatexten – Vorschläge für den Anfängerunterricht

Miriam Bertocchi - Università degli Studi di Milano, Italien

#### Abstract

Im folgenden Artikel wird der Einsatz literarischer Texte im Anfängerunterricht verteidigt. Fremdsprachliche literarische Texte können den Lernenden helfen, sowohl die allgemeinen Ziele des Fremdsprachenunterrichts zu erreichen als auch eine sprachübergreifende literarische Kompetenz zu entwickeln. Die Text-Leser-Interaktion, die die Vorstellungskraft der Lernenden anregt, soll nämlich didaktisch ausgenutzt werden, um einerseits lesereigene Interpretationen zu fördern und andererseits einen kreativen, produktiven Umgang mit Literatur zu ermöglichen. Zu diesem Zweck besonders geeignet sind Kurzprosatexte, da sie besondere inhaltliche und sprachliche Merkmale besitzen, die den Lehrenden ermöglichen, einen abwechslungsreichen produktiven Unterricht zu gestalten. Zum Beweis dieser theoretischen Prämissen wird die Didaktisierung einer Erzählung der gegenwärtigen deutschsprachigen Literatur vorgeschlagen.

# 1. Literatur im Anfängerunterricht

Eine Einführung in die Literaturdidaktik für den Anfängerunterricht fordert zuerst eine Antwort auf die Frage nach der Legitimation und dem Stellenwert von Literatur im Fremdsprachenunterricht. Im Laufe der Jahrzehnte haben sich Argumente gegen Literatur und Argumente für Literatur abgezeichnet, die jeweils den Einsatz literarischer Texte im Anfängerunterricht verhindert oder gefördert haben.

Argumente gegen Literatur im Unterricht haben sich zusammen mit dem Durchbruch der kommunikativen Didaktik verbreitet und werden noch heute von vielen Lehrenden für triftig gehalten. Sie gehen davon aus, dass das Interesse für Literatur in der heutigen Gesellschaft gering ist. In Bezug auf den italienischen Kontext sind die aktuellen Angaben aufschlussreich: Laut Statistiken lesen nur 43 % der Italiener mindestens ein Buch pro Jahr, die anderen 57 % nehmen in dieser Zeitspanne kein Buch in die Hand¹. Auch viele Schüler zeigen kein Interesse an Literatur. Sie finden Romane, Erzählungen und Gedichte langweilig oder kaum zugänglich. Infolgedessen ist ihre "Lesebereitschaft" (Koppensteiner & Schwarz, 2012, S. 28) sehr beschränkt. Deshalb wäre es besser, so behaupten die Gegner der Literaturdidaktik, überhaupt auf Literatur zu verzichten und sich mit anderen Materialien zu beschäftigen.

Die literarische Sprache erweist sich oft als schwierig und zu komplex. Sie neigt zu Abweichungen von der Alltagssprache und verpflichtet den Leser zu einer dreifachen Leistung: Er muss nämlich die sprachlichen Zeichen dekodieren, verstehen und interpretieren. Literarische Texte sind "lästig" (Kast, 1985, S. 109), sie fordern, dass der Leser etwas findet, was der Autor nicht explizit ausgedrückt hat.

Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht darf Literatur kaum eine Rolle spielen, weil die Alltagssprache immer im Vordergrund stehen muss. Die Lernenden sollen zuerst die kommunikative Kompetenz erwerben, erst dann können sie andere Ziele verfolgen. In diesem Sinne haben Grammatik und Wortschatz im Unterricht ein größeres Gewicht und lassen der Literatur keinen Raum. Auch in den Lehrwerken spielen literarische Texte kaum eine Rolle oder sie werden als belanglose Lesetexte behandelt, die mit Kontrollaufgaben oder Grammatik- und Wortschatzübungen versehen werden (Honnef-Becker, 1993, S. 439).

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen hat die Lehrpläne und die Inhalte der Lehrwerke stark beeinflusst. Wenn man die Kompetenzbereiche in Bezug auf die Fertigkeit Lesen analysiert, entdeckt man, dass literarische Texte auf Niveau A1 und A2 keinen Platz finden. Erst auf Niveau B2 können die Lernenden "ein breites Spektrum von Sachtexten und fiktiven Texten zusammenfassen und die Hauptthemen und unterschied-

-

Die Daten beziehen sich auf das Jahr 2012 (http://www.istat.it/it/archivio/108662).

liche Standpunkte diskutieren" (Europarat, 2001, S. 98), während auf dem Niveau C2 die Lernenden "komplexe oder stark umgangssprachliche literarische Texte" verstehen sollen (ebd., S. 74). Die neue Fassung von *Profile Deutsch* sieht die Rezeption von literarischen Texten auf dem Niveau B1 vor (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2005, S. 138).

In den letzten Jahrzehnten hat sich allerdings eine neue Haltung durchgesetzt, die im Wesentlichen darauf abzielt, literarische Texte in den Kontext DaF zu integrieren (Esselborn, 2003, S. 480). Viele Argumente sprechen für den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht, auch auf dem Anfängerniveau (Henrici & Riemer, 2001, S. 288–289).

Literatur trägt dazu bei, einen vielfältigen und abwechslungsreichen Unterricht zu gestalten, sie bildet ein Gegengewicht zur "Belanglosigkeit vieler Lehrwerkdialoge" (Butzkamm, 1985, S. 91). Literarische Texte reizen stärker zum Nachfragen, Reagieren, Stellungnehmen, sie bieten Gesprächsanlässe, sie lösen die intrinsische Motivation der Lernenden aus, indem sie Neugier erregen, Interesse erwecken, Spannung schaffen (Mummert, 1984). Im Kontext eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts erlauben sie, unzählige Aktivitäten zu organisieren und produktive Übungen herzustellen. Die Folge ist eine dynamische und abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung und eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Text und der Sprache (Kast, 1994, S. 9). Außerdem ist die literarische Sprache reicher und bedeutungsvoller als die Alltagssprache (Häussermann, 1984) und hilft den Lernenden, ihr Sprachbewusstsein zu entwickeln.

Literarische Texte stärken die Wahrnehmungsfähigkeit und fördern die Phantasie der Lernenden (Esselborn, 1990, S. 273). Sie enthalten Identifikationsangebote, Distanzierungshilfen, Fluchtmöglichkeiten. Die Leser können sich in die Protagonisten hineinversetzen und ihre Perspektive ändern oder relativieren (Nünning, 2000).

# 1.1 Kurzprosatexte im Anfängerunterricht

Um die oben genannte Rolle zu erfüllen, müssen literarische Texte sorgfältig ausgewählt werden. Ziele, Niveaustufe und Alter der Schüler sind die wichtigsten Elemente, die die Lehrkraft berücksichtigen muss. Eine der besten literarischen Gattungen, die den Zielen des Anfängerunterrichts in mehr-

facher Hinsicht entgegenkommen kann, ist die Kurzprosa. Unter diesem Begriff kommen unterschiedliche Formen zusammen, wie z.B. Novelle, Kurzgeschichte, Fabel, Parabel, Märchen (Spinner, 2012). Alle genannten Erzählformen zeigen gattungsspezifische Merkmale auf, die auch einen didaktisch-methodischen Wert besitzen.

In erster Linie sind Kürze, Dichte und geschlossene Einheitlichkeit die günstigsten formalen Elemente von Kurzprosatexten, die es ihnen erlauben, "zeitlich besser integriert und als Ganzes behandelt werden" (Marx, 2005, S. 174) zu können. Längere Prosaformen können aufgrund ihres Umfangs eine problematische Lektüre sein, da sie mehrere Unterrichtsstunden verlangen. Kurze Prosaformen sind in der knappen Zeit des Sprachunterrichts leichter einzusetzen.

Der Handlungsverlauf ist oft linear und auf das Wesentliche beschränkt, in den meisten Fällen herrscht Einheit von Ort und Zeit und die Figurenkonstellation ist begrenzt (ebd., S. 60–61). Das gibt dem Lehrer die Möglichkeit, mit einfachen narrativen Strukturen zu arbeiten und eine beschränkte Zahl von Erzählfiguren zu behandeln.

Kurzprosatexte, insbesondere Kurzgeschichten, haben einen unvermittelten Anfang und einen offenen Schluss (ebd., S. 67), der mehrere Deutungsmöglichkeiten zulässt. Der Lehrer kann sie im Unterricht gut nutzen, um die Interpretationsfähigkeiten und das kreative Denken der Lernenden zu fördern.

Der Titel spielt auch eine wichtige Rolle: Er hat eine andeutende Funktion, die auf die Entwicklung der Geschichte verweist und erst am Ende seine Bedeutung enthüllt; dieser "verrätselnde Charakter" (ebd., S. 62) erzeugt im Leser eine bestimmte Erwartungshaltung, die zu einer Spannungserhöhung beiträgt. Die ersten Eindrücke über den Titel ermöglichen die Beteiligung des Lesers an der Lektüre und erregen seine Neugier, was die Motivation zur weiteren Arbeit erhöhen kann.

Viele von den modernen Erzählungen angesprochenen Themen erfüllen eine kommunikative Funktion: Sie dienen als Diskussionsanlass und bringen die Leser dazu, eine Position einzunehmen und ihre Meinung zu äußern. In diesem Sinne können die Lernenden authentische Sprachhandlungen durchführen und daher die Ziele des kommunikativen Unterrichts erreichen.

Die Sprache der literarischen Prosa ist leichter zugänglich als die der Lyrik oder als das gesprochene Wort im Drama und steht oft der Alltagssprache näher (Esselborn, 2010, S. 179).

### 1.2 Ziele des Literaturunterrichts

Im Unterricht kann man mit kurzen Prosatexten folgende Ziele verfolgen, die Sprache, Literatur und Kultur einbeziehen:

- die Vertiefung der Sprachkenntnisse: Die Lernenden können sich intensiv mit der literarischen Sprache auseinandersetzen und neue Wörter, Redewendungen, Ausdrücke, grammatische Strukturen lernen. Außerdem können literarische Texte die Spracharbeit attraktiver machen, indem sie besondere sprachliche Phänomene mit interessanten und bedeutungsvollen Inhalten zusammensetzen (Rösler, 2012, S. 229–231).
- die Einübung von Lesestrategien: Die verschiedenen Stufen des Textverständnisses (Globalverstehen, detailliertes Verstehen, Interpretation) können in den unterschiedlichen Phasen der Textarbeit betroffen sein (Ehlers, 1992, S. 37–40).
- die Beschäftigung mit für die Lernenden relevanten Themen und das Erwerben von landeskundlichem Wissen (Ehlers, 2001, S. 1335).
- das Üben der produktiven Fertigkeiten. Der kreative Umgang mit dem Text fordert den Einsatz von schriftlichen und mündlichen Aktivitäten, die die aktive und produktive Beteiligung der Lernenden verlangen (Caspari, 1994, S. 223).
- die Förderung einer interkulturellen Kompetenz, die durch die Perspektivenübernahme und das Fremdverstehen erfolgt (Burwitz-Melzer, 2000, S. 54–58).

 das Erwerben der ästhetischen Kompetenz, die darin besteht, die Merkmale der literarischen Sprache zu erkennen und mit der Literarizität der Texte vertraut zu werden (Spinner, 2006, S. 11).

### 1.3 Kriterien der Textauswahl

Es liegt an den Lehrenden, geeignete Texte zu finden, die sowohl den Adressaten als auch den Unterrichtszielen gerecht werden (Henrici & Riemer, 2001, S. 289–290).

An erster Stelle steht die sprachliche Angemessenheit: Texte sollen für das sprachliche Niveau der Schüler geeignet sein und sinnvolle Lernhandlungen mit der Sprache erlauben.

Die inhaltliche Angemessenheit basiert auf der Beziehung zwischen Textinhalt und Lernvoraussetzungen. Texte dürfen keine Themen und Darstellungsformen aufgreifen, die von der Kultur der Lernenden weit entfernt sind oder kulturelle Tabus ansprechen. Die angesprochenen Themen sollen auch altersgerecht sein, d. h. sie sollen dem intellektuellen Niveau und dem Vorwissen der Lernenden entsprechen und an ihre Erfahrungswelt anknüpfen. Besonders geeignet sind literarische Texte, die aktuelle, alltagsrelevante Themen enthalten und gesellschaftliche oder kulturelle Probleme thematisieren und zur Diskussion und Stellungnahme anregen. Sie sollten die Lernenden sozusagen irritieren und "zu einer Äußerung provozieren" (Hofmann, 1985,

Auch die interkulturelle Perspektive sollte berücksichtigt werden: Texte können das Fremdverstehen fördern, wenn sie kulturvergleichende Aspekte enthalten, interkulturelle Missverständnisse zeigen oder den Prozess des Fremdverstehens selbst in den Vordergrund rücken.

Die ästhetische Qualität ist eine besondere Eigenschaft der literarischen Produkte, gilt aber als vernachlässigtes Auswahlkriterium im Fremdsprachenunterricht (Dobstadt & Riedner, 2011, S. 7). Texte können die vielfältige Aussagefähigkeit sprachlicher Mittel erkennen lassen, indem sie durch die Form einen neuen Inhalt entstehen lassen (ebd., S. 10–11).

S. 151).

## 1.4 Methodisches Verfahren

Bei der Erschließung von fremdsprachigen Kurztexten geht es vor allem um eine Steuerung der Lektüre durch gezielte Arbeitsaufträge und Vorgaben für ein extensives, globales Lesen, im Wechselspiel mit Intensivphasen zur Klärung von detaillierten Fragen. Esselborn (1990) schlägt folgende methodische Schritte vor:

- eine Vorbereitungsphase, die inhaltliche und sprachliche Hilfen gibt und das Interesse der Schüler wecken soll;
- eine Präsentationsphase, in der der Text gelesen und durch Verständnishilfen global verstanden wird. Der Leseprozess wird durch den Aufbau eines Erwartungshorizonts, durch hypothetische Vorwegnahmen und durch gelenkte Aufgaben gesteuert;
- eine Phase der Textarbeit, die das detaillierte Verstehen und die sprachliche Texterschließung zusammen mit der Interpretation einbezieht;
- eine produktive Phase, in der die Schüler Strategien des kreativen, experimentellen Schreibens anwenden können. Dieses Verfahren entspricht einem handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit literarischen Texten (Haas, 1997, S. 40).

# 2. Didaktisierungsvorschlag

Als Beispiel für leicht zugängliche Kurzprosatexte wird hier ein Text von Franz Hohler präsentiert. Zu der Produktion dieses schweizerischen Schriftstellers gehören Märchen, Parabeln, Kurzgeschichten, die dank ihrer Prägnanz und einfachen Sprache für den Anfängerunterricht besonders geeignet sind. Der Text ist sehr kurz, er bietet aber unzählige Arbeitsmöglichkeiten.

#### 2.1 Franz Hohler Die blaue Amsel

Amseln sind schwarz.

Normalerweise.

Eines Tages aber saß auf einer Fernsehantenne eine blaue Amsel. Sie kam von weither, aus einer Gegend, in der die Amseln blau waren.

Ein schwarzer Amselmann verliebte sich in sie und bat sie, seine Frau zu werden. Zusammen bauten sie ein Nest, und die blaue Amsel begann, ihre Eier auszubrüten, während ihr Amselmann abwechselnd zu fressen brachte oder für sie die schönsten Lieder sang.

Einmal, als der Mann auf Würmersuche war, kamen ein paar andere Amseln, vertrieben die blaue Amsel aus dem Nest und warfen ihre Eier auf den Boden, dass sie zerplatzten.

"Wieso habt ihr das getan?", fragte der Amselmann verzweifelt, als er zurückkam. "Weil wir Amseln schwarz sind", sagten die anderen nur, blickten zur blauen Amsel und wetzten ihre gelben Schnäbel. (Hohler, 1995, S. 94)

# 2.2 Arbeitsphasen

Der Text gibt ein klares und einfaches Beispiel, wie das Thema Fremdverstehen in einem modernen Kurzprosatext dargestellt werden kann. Sprachlich ist der Text sehr einfach und leicht zugänglich.

In der Einführungsphase besprechen die Schüler den Titel des Textes und bilden Hypothesen über den Inhalt. Anhand des Titels baut sich eine Erwartungshaltung in Bezug auf den Verlauf der Geschichte auf.

Mögliche Fragen sind: "Welche Art Tiere sind die Amseln?", "Welche Farbe haben sie?", "Warum ist diese Amsel blau?"

In der zweiten Phase liest der Lehrer den Text vor, aber nur bis zur Textstelle, wo die anderen Amseln kommen. Die Schüler fragen sich, wie die Geschichte weitergehen könnte, und äußern ihre Vermutungen. Dann können sie den Text bis zum Ende lesen.

Für die unbekannten Wörter bietet der Lehrer Synonyme oder Erklärungen an. Zum Beispiel für Wörter wie "ausbrüten" (die Eier warm halten und sie bis zum Ausschlüpfen neugeborener Amseln bringen) oder "wetzen" (schärfen) könnte der Lehrer Erläuterungen oder Beispielsätze geben.

Um das Leseverstehen zu unterstützen, kann der Lehrer eine Richtig/Falsch-Übung anbieten oder einfache Fragen zum Handlungsverlauf stellen.

Zum Schluss geben die schwarzen Amseln dem Amselmann mit einem einzigen kurzen Satz ihre Erklärung für ihre Tat. Damit wollen sie sagen, dass von der Norm abweichende Wesen kein Recht haben, zu der Gruppe zu gehören. Die Schüler sollen jetzt diesen Satz interpretieren und ihre persönliche Erklärung geben. Ziel dieser Aufgabe ist es, die Hauptaussage des Textes zu erkennen und zu verstehen.

Danach sollen die Schüler Stellung zum Verhalten der schwarzen Amseln nehmen und ihre Meinung dazu äußern. Die Aufgabe zielt darauf ab, eigene Einstellungen und Vorerfahrungen zu thematisieren. Die Schüler können nun die Geschichte mit ihren Erfahrungen in Verbindung setzen. Denn wahrscheinlich haben sie schon einmal eine ähnliche Situation erlebt, wie diese, die hier metaphorisch dargestellt ist, und können darüber berichten. Die blaue Amsel ist eine moderne Fabel und möchte den Leser zu einem bestimmten Verhalten auffordern. Die Schüler denken über die Botschaft des Textes nach und diskutieren darüber. Mit einer solchen Aufgabe soll ihnen geholfen werden, Vorurteile anderen Kulturen gegenüber zu erkennen und

abzubauen.

Im Text wird das, was die Protagonisten sagen, in der direkten Rede wiedergeben. Der Erzähler meldet sich nicht zu Wort und gibt keinen Kommentar. Bei einer Erzähltextanalyse können die Schüler diese Erzähltechnik erkennen und ihre Wirkung erfahren. Mit dieser Aufgabe wird Sachwissen und methodisches Wissen erforderlich. Im Rahmen der Formalanalyse können auch die Merkmale der Fabel aufgesucht werden. In den Fabeln sind beispielsweise die Figuren meist Tiere, die für typische menschliche Eigenschaften stehen. Eine Fabel von Äsop kann mit dieser modernen Variante im Hinblick auf texttypische Merkmale verglichen werden. Ein vorbereitendes Klassengespräch über die Gattung Fabel wäre in diesem Fall angebracht.

In der handlungsorientierten Phase können den Lernenden folgende produktive Aktivitäten vorgeschlagen werden:

- Die Geschichte zu Ende führen oder ein neues, positives Ende schreiben.
- Den Text in einem anderen Medium (z. B. Malerei, Zeichnung, Foto) vorlegen.
- Die Geschichte aus der Perspektive der blauen Amsel erzählen, da sie nie zu Wort kommt.
- Eine neue Geschichte erzählen, in der ein blauer Amselmann in die Welt der schwarzen Amseln einfliegt und sich in eine schwarze Amselfrau verliebt.
- Die Erzählung in der Form eines Rollenspiels darstellen.

Diese Auflistung der verschiedenen Möglichkeiten soll in keiner Weise ein vollständiges Bild ergeben, vielmehr soll sie beweisen, dass ein breites Spektrum von kreativen Aktivitäten vorhanden ist.

# 3. Schlussbemerkungen

Wie der vorgestellte Didaktisierungsvorschlag gezeigt hat, ist es möglich, auch Lernenden auf einem niedrigen Sprachniveau bereits literarische Texte anzubieten. Innerhalb eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts können sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Fertigkeiten geübt werden. Was die spezifische Thematik des ausgewählten Textes betrifft, scheint es möglich zu sein, dass neben der sprachlichen Kompetenz auch die interkulturelle Kompetenz erworben wird.

#### Literaturverzeichnis

Burwitz-Melzer E. (2000): Interkulturelle Lernziele bei der Arbeit mit fiktionalen Texten. In L. Bredella, H. Christ, M. Legutke (Hrsg.), Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis (S. 43-66). Tübingen: Narr.

Butzkamm, W. (1985). Literarische Texte als Sprachlerntexte. In M. Heid (Hrsg.), Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht (S. 114–131). New York: Goethe Institut.

Caspari, D. (1994). Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a. M.: Lang.

- Dobstadt, M. & Riedner, R. (2011). Fremdsprache Literatur Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 44, 5–14.
- Ehlers, S. (1992). Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und ihrer Didaktik. Berlin: Langenscheidt.
- Ehlers, S. (2001). Literatur als Gegenstand des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. In G. Helbig (Hrsg.), Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 19.2. Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (S. 1334–1346). Berlin: de Gruyter.
- Esselborn, K. (1990). Literaturdidaktik im Bereich Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland. In R. Ehnert Rolf & H. Schröder (Hrsg.), Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern (S. 267–290). Frankfurt a. M.: Lang.
- Esselborn, K. (2003). Interkulturelle Literaturdidaktik. In A. Wierlacher & M. Bogner (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik* (S. 480–486). Stuttgart: Metzler.
- Esselborn, K. (2010). Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis. München: iudicium.
- Europarat (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag L. (2005). Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Berlin: Langenscheidt.
- Haas, G. (1997). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines "anderen" Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer.
- Häussermann, U. (1984). Pro und Contra Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In K. Völker, U. Häussermann & K. Herrmann (Hrsg.), Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I: Seminarbericht (S. 22–28). München: Goethe-Institut.
- Henrici, G. & Riemer, C. (Hrsg.). (2001). *Deutsch als Fremdsprache mit Video-beispielen*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Hofmann, H. (1985). Zur Integration von literarischen Texten in einem kommunikativen Sprachunterricht. In C. Edelhoff (Hrsg.), *Authentische Texte im Deutschunterricht*. München: Hueber.
- Hohler, F. (1995). Die blaue Amsel. München: Luchterhand.
- Honnef-Becker, I. (1993). Wie sich Literatur mit Vergnügen lesen lässt. Bemerkungen zum Umgang mit literarischen Texten in Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 20, 437–448.
- Kast, B. (1985). Von der Last des Lernens, der Lust des Lesens und der List der Didaktik. Literarische Texte für Anfänger im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In M. Heid (Hrsg.), Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht (S. 132–154). New York: Goethe-Institut.
- Kast, B. (1994). Literatur im Anfängerunterricht. Fremdsprache Deutsch,11, 4–13. Koppensteiner, J. & Schwarz, E. (2012). Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Wien: Praesens.
- Krenn, W. (2003). Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In H.-J. Krumm & P. R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht (S. 15–40). Innsbruck: Studien Verlag.
- Marx, L. (2005). Die deutsche Kurzgeschichte. Stuttgart: Metzler.
- Mummert, I. (1984). Literatur macht Spaß auch in der Fremdsprache. Überlegungen zu einem kommunikativen Umgang mit fremdsprachiger Literatur. In K. Völker, U. Häussermann & K. Herrmann (Hrsg.), Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I: Seminarbericht (S. 33–45). München: Goethe-Institut.
- Nünning, A. (2000). "Intermisunderstanding". Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel, und Perspektivenübernahme. In L. Bredella, F.-J. Meißner, A. Nünning & D. Rösler (Hrsg.), Wie ist Fremdverstehen lehrund lernbar? (S. 84–132). Tübingen: Narr.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler. Spinner, K. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, 6–16.
- Spinner, K. (2012). Kurzgeschichten Kurze Prosa. Grundlagen Methoden Anregungen für den Unterricht. Seelze: Kallmeyer.

# Lesen und sehen: Ein Projekt zur Literatur an der UNESP in Brasilien

Natália Corrêa Porto Fadel Barcellos - UNESP-Araraquara, Brasilien

#### Abstract

Der folgende Beitrag handelt davon, wie das Lesen von Gegenwartsliteratur im Original im Kontext der Germanistik in Brasilien ermöglicht werden kann. Dafür wurde ein Modell entwickelt, das Sprach-, Literatur- und Fremdsprachenunterricht miteinander verbindet. Als literarischer Text wurde der Roman von Thomas Brussig Am kürzeren Ende der Sonnenallee (1999) ausgewählt, der im Rahmen eines Literaturseminars von Germanistikstudierenden der Universidad Estatal Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) bearbeitet wurde.

#### Die Auswahl des literarischen Werkes

Im Literaturseminar an der UNESP-Araraquara wurde der Roman von Thomas Brussig *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* (1999) bearbeitet. Es handelte sich um eine fakultative Veranstaltung, angeboten für Germanistikstudenten ab dem dritten Studienjahr oder mit Sprachkenntnissen ab der Niveaustufe A2 (nach GER). Im Allgemeinen bestand für die brasilianischen Studenten die Möglichkeit, verschiedene Lesestrategien kennenzulernen und zu üben, sich der deutschen Gegenwartsliteratur anzunähern und gleichzeitig ihre landeskundlichen Kenntnisse zu erweitern, denn außer der Diskussion über die ästhetischen Aspekte des Textes wurden auch die historischen Ereignisse eines Teils der deutschen Geschichte mit Hilfe dieses literarischen Werks thematisiert. Für die Auswahl dieses Werkes sprachen drei wichtige Aspekte:

#### 1.1 Literatur nach 1989

Bevorzugt werden gegenwartsbezogene bzw. zeitgenössische Werke der deutschsprachigen Literatur. Die Absicht bestand darin, den Studenten den Kontakt mit neuen Romanen zu ermöglichen, da sie nicht zum Curriculum des Studiums gehören. Dahinter steckte erstens der Motivationsfaktor: Werke, die näher an der Lebenswirklichkeit der Studenten sind, wecken leichter ihr Interesse. Ein zweiter Faktor war die Sprache des Textes: Werke, die eine einfache, aber nicht anspruchslose Sprache verwenden, erscheinen für Anfänger im Deutschen geeigneter. In Bezug auf die im Roman *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* verwendete Sprache äußert sich Michael Lammers (2000):

Der Text ist leicht verständlich, auch wenn einige Elemente aus dem DDR-Sprachgebrauch für Leserinnen und Leser im Westen erläuterungsbedürftig sind. Trotz der relativ einfachen Sprache ist der Text nicht anspruchslos. Er bietet die Chance, sich mit unterhaltsamer Gegenwartsliteratur auseinanderzusetzen und die Scheu vor Literatur zu verlieren. [...] Anspruchsvollere Literatur muss nicht zwangsläufig 'trocken' und 'langweilig', sondern kann durchaus unterhaltend und zugleich informativ sein. Der Leser und die Leserin erhalten die Möglichkeit, ihre eigene Entwicklung innerhalb ihres gesellschaftlichen Kontextes im Spiegel des Textes zu reflektieren. (S. 2)

Der Roman von Thomas Brussig Am kürzeren Ende der Sonnenallee arbeitet mit den Mitteln der Alltagssprache. Trotzdem ist er auf der ästhetischen Ebene anspruchsvoll, wie Elke Brüns schreibt: "Es trägt zum Erfolg Brussigs bei, dass er mit diesen Erzählstrategien einer Wahrheit des Erinnerns ästhetischen Raum gibt, die auch hier wieder ganz unheldenhaft, dafür aber um so authentischer funktioniert" (2006, S. 234). In Am kürzeren Ende der Sonnenallee (1999) wird das alltägliche Leben aus der Sicht eines Jungen im Ostteil Berlins während der 70er-/80er-Jahre thematisiert. In diesem Werk erinnert sich der Erzähler in einem ironischen Erzählstil an das Leben von Jugendlichen in der DDR und leistet eine raffinierte Kritik an dieser nicht mehr existierenden Gesellschaft. Zehn Jahre nach der Wende geschrieben gilt dieses Werk als einer der ersten gesamtdeutschen Romane, in dem

ostdeutsche Erinnerungen einen "westlichen" Erzählstil finden. Nach Elke Brüns: "Tatsächlich hat die literarische Wiedervereinigung längst stattgefunden: Die Popliteratur ist […] die erste gesamtdeutsche Literatur" (2006, S. 243).

Die Thematiken Liebe, Musik, Freundschaft und Familie erregen das Interesse der brasilianischen Studenten, die sich in der gleichen Lebensphase befinden wie die Protagonisten.

#### 1.2 Kulturelle Aspekte

Aus einer Umfrage unter den Germanistikstudenten ließ sich erschließen, dass im Sprachunterricht ein Mangel an Beschäftigung mit kulturellen Aspekten der DACH-Länder besteht. Festgestellt wurde, dass meistens nur mit dem Lehrwerk gearbeitet wird. Das eingesetzte Lehrwerk Tangram aktuell hat diesbezüglich jedoch nicht viel anzubieten. Durch die Bearbeitung des Romans Am kürzeren Ende der Sonnenallee zusammen mit dem Film Sonnenallee (Regie von Leander Haußmann, 1999) haben die Studenten die Gelegenheit, sich mit wichtigen Aspekten der Geschichte Deutschlands auseinanderzusetzen, wie mit der Teilung des Landes, dem Untergang der DDR, der Wiedervereinigung und deren heutiger Wirkung auf die deutsche Gesellschaft. Schon Gutnecht und Rapp (2001) formulierten für den erstsprachlichen Deutschunterricht, was auch für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache gelten kann:

Die Fiktion von Thomas Brussig hat aber auch einen realen, geschichtlichen, politischen und sozialen Hintergrund, sodass die Begegnung der Schüler mit der Fiktion zwangsläufig immer wieder zur Begegnung mit der Realität (ver-)führt. Die durchscheinende Realität zwingt zur Auseinandersetzung mit der DDR-Vergangenheit, stellt Fragen nach den wahren Sachverhalten, ohne damit die Fiktionalität in Frage zu stellen. [...] So leistet der Deutschunterricht an einem Beispiel bemerkenswerter moderner Literatur neben seiner originären Arbeit einen wichtigen Beitrag zum Verständnis neuerer deutscher Geschichte, speziell wird das Bewusstsein der Teilung Deutschlands, die Auseinandersetzung mit der Deutschen Frage, mit all den menschlichen Folgen gefördert. (S. 24)

#### 1.3 Mediale Unterstützung

Heutzutage gehören die diversen Medienformen weltweit zum Alltag des modernen Fremdsprachenunterrichts. Die UNESP in Araraquara verfügt über die erforderliche Technik, was die Gestaltung eines medienunterstützten Seminars ermöglicht. Wie allerdings bei der Umfrage unter den Studenten sichtbar wurde, wird diese Technik nicht oft benutzt. Dies wäre aber sinnvoll. Anhand des Literaturseminars sollte gezeigt werden, wie Hörbücher, Internetseiten, Musik und Filme zur Unterstützung des Leseprozesses in den Unterricht eingeführt werden können. Für die Auswahl des Romans *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* sprach deshalb auch das multimediale Angebot: das Hörbuch, die Internet-Seite des Autors Thomas Brussig, der Film *Sonnenallee* (1999), dessen Internetseite und die Filmmusik.

#### 2. Der Seminarverlauf

Insgesamt waren 30 Stunden Unterricht in 15 Sitzungen geplant. Um eine Überforderung der Teilnehmer zu vermeiden, sollte es einmal wöchentlich ein zweistündiges Seminar geben, sodass die Teilnehmer immer eine Woche Zeit zur Lektüre des zu bearbeitenden Kapitels hatten. Während der Analyse des Romans sollten die Teilnehmer vor dem Unterricht jeweils ca. 20 Seiten lesen. Zur Erleichterung der Lektüre wurde eine Vorentlastungsphase geplant, die als Einstieg in den historischen Aspekt des Romans dienen sollte. Die Vorphase nahm drei Sitzungen in Anspruch. Die Diskussion über den Roman fand in den folgenden acht Sitzungen statt. Zum Teil verlief diese parallel zum Sehen des Films, dessen ausführliche Bearbeitung ab der neunten Sitzung folgte. Am Ende des Seminars stellten die Teilnehmer in Gruppen eine Abschlussarbeit vor.

Die Strukturierung der Sitzungen wurde durch die Episodenstruktur des Romans erleichtert. Die Progression des Romans kann durch die Titel der Kapitel erkannt werden, was für die Orientierung der Leser nützlich ist und somit die Vorbereitung auf die Bearbeitung des Romans vereinfacht.

Zur Entwicklung des Programms gehörte eine systematische Bestimmung der Lernziele, die für jede Sitzung unter dem Gesichtspunkt der Berücksichtigung der kommunikativen, sprachlichen und landeskundlichen Ebene festgelegt wurden. Bei den kommunikativen Lernzielen wurde besonders auf die Fertigkeiten geachtet, die im Laufe des Unterrichts geübt werden sollten. Als sprachliches Ziel wurde das Wissen über sprachliche Phänomene verstanden, das die Teilnehmer am Ende der Sitzung konkret erworben haben sollten, z. B. im Bereich Wortschatz, Grammatik, Phonetik usw. Gleichermaßen war die Definition der landeskundlichen Lernziele wichtig, die von den Teilnehmern eine bestimmte Haltung gegenüber dem zu behandelnden Thema forderte. Nachdem die Lernziele definiert wurden, wurde der Unterricht meistens in vier Phasen eingeteilt:

- 1. Die Aufwärmphase: Generell dient diese Phase als Einstieg in das Thema der Stunde. Dabei wird auch das Vorwissen der Teilnehmer aktiviert.
- 2. Präsentationsphase: Hier wird den Teilnehmern das Thema vorgestellt.
- 3. Übungsphase: An dieser Stelle üben sie die Struktur, die ihnen vorher präsentiert wurde.
- Transfer: Am Ende des ganzen Lernprozesses wird darauf hingearbeitet, dass die Teilnehmer die gelernte Struktur in anderen Situationen anwenden können.

Diese Struktur spiegelt sich im Seminaraufbau wider, denn die gleichen Phasen sind sowohl im Überblick des Seminarplans als auch innerhalb jeder Sitzung zu finden. Es gibt einen Einstieg ins Thema, dann wird der Roman und der Film bearbeitet, wobei die Themen präsentiert werden, und zuletzt sollen die Teilnehmer die von ihnen erworbenen Kenntnisse frei einsetzen, indem sie in Gruppen eine Didaktisierung eines deutschen Films zum Thema DDR entwickeln und präsentieren.

Als Einstieg in die Lektüre wurde in der zweiten Sitzung der Text von Friedrich C. Delius *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus* (1998) bearbeitet.<sup>1</sup> Die Diskussion des Textes von Friedrich C. Delius hatte an dieser Stelle

\_

<sup>1</sup> Es wurden Auszüge aus der entsprechenden Unterrichtssequenz von Eurolingua Deutsch Band 3 (1999) benutzt.

zwei Schwerpunkte. Erstens sollte auf die historischen Aspekte eingegangen werden, nämlich die Struktur des Regimes in der DDR. Hier wurde zum Beispiel das Thema Reisen bzw. Reiseerlaubnis in der DDR betrachtet; notwendig war diese Arbeitsphase, da die Teilnehmer hier keinerlei Vorkenntnisse hatten. Für die Auswahl dieses Textes sprach auch, dass er ebenfalls nach 1989 entstanden ist. In dieser Einheit sollte den Teilnehmern Gelegenheit geboten werden, Auszüge aus einem literarischen Text schrittweise zu bearbeiten, und zwar im Original. Dadurch erhielten sie einen ersten Einblick in die Art der Arbeit, die auch mit Am kürzeren Ende der Sonnenallee praktiziert werden sollte. Aus diesem Grund wurde die Vorbereitung in Bezug auf Sozialformen, Übungstypen und geübte Fertigkeiten so abwechslungsreich wie möglich gestaltet.

Das Modell, welches dem gesamten Seminarkonzept als Basis diente, folgt dem kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht. Die klare Systematisierung der Unterrichtsphasen nach diesem Ansatz war besonders hilfreich, sodass die Lernziele nicht verloren gingen. Natürlich mussten sich diese Phasen einem anderen Kontext anpassen, denn letztendlich handelte es sich nicht um Fremdsprachenunterricht, sondern um Literaturunterricht in einer Fremdsprache. Somit ging es weniger um die Sprachübung als um die Diskussion des zu behandelnden Werkes und dessen Thematik. Das bedeutet, dass hier nicht die Sprachübung das übergeordnete Ziel war, sondern das Mittel zu einer literarischen Betrachtung. So mussten da, wo es primär um kulturelles Erkennen und den Transfer auf eigene Kulturerlebnisse ging, sprachliche Übungsphasen z. T. auch ausfallen. Da aber die Komponente "Fremdsprache" auch ein Teil dieses Konzeptes war, war der kommunikative Ansatz ein vernünftiges Werkzeug zu dessen Gestaltung.

Es wurde besonders darauf geachtet, dass verschiedene Formen der Unterrichtsgestaltung<sup>2</sup> angewandt wurden, die die Erweiterung der literarischen Kompetenz der Studenten zur Folge haben. Das vorgesehene Verfahren

.

Z. B. die Abwechslung von Sozialformen, die Anwendung verschiedener Medien, der Gebrauch mehrerer Fertigkeiten u. a.

zielte darauf ab, eine innovative Lernatmosphäre in der Zielgruppe herzustellen, wobei man anmerken muss, dass Germanistikseminare an der UNESP vor allem frontal gestaltet werden, sodass die Studenten nur wenig Gelegenheit haben, aktiv daran teilzunehmen. Überdies finden die Seminare an der UNESP komplett in portugiesischer Sprache statt. Durch die Durchführung des Literaturseminars in der Zielsprache konnten die Studenten sich nach und nach an Fachbegriffe gewöhnen, sodass die literarische Diskussion und das Üben der Fremdsprache gleichzeitig stattfanden. Wie schon erwähnt, wurden die Absolventen um die Lektüre des Kapitels vor dem Unterricht gebeten. Dazu hatten sie meistens noch ein Arbeitsblatt als Hausaufgabe zu lösen, das entweder am Ende der Stunde verteilt oder auf einer für das Seminar eingerichteten Lernplattform im Internet hinterlegt wurde. Es passierte nur selten, dass sie die Kapitel vor dem Unterricht nicht gelesen hatten. Hausaufgaben zu machen gehört leider nicht unbedingt zum Lernerprofil der Brasilianer. Aus diesem Grund halte ich dies bezüglich des Erfolgs des Seminars für ein positives Zeichen.

Am Ende des Seminars sollten die Kursteilnehmer in Arbeitsgruppen eine Didaktisierung vorbereiten, in der ein deutscher Film zum Thema DDR mit DaF-Lernenden behandelt werden sollte. Für diese Aufgabe wurden die folgenden deutschsprachigen Filme ausgewählt: *Good Bye Lenin!* (2003) – Regie: Wolfgang Becker, *Der Rote Kakadu* (2006) – Regie: Dominik Graf und *Das Leben der Anderen* (2006) – Regie: Florian Henckel von Donnersmarck. Diese Auswahl basierte auf den vier folgenden Kriterien.

#### 2.1 Die Thematik DDR

Zusammen konstruieren diese drei Filme ein breites Panorama der DDR, erzählt mit verschiedenen Zielsetzungen und aus unterschiedlichen Perspektiven. Ähnlich wie in Sonnenallee stellt der Film Good Bye Lenin! mittels Erinnerung und Ironie, wenn nicht sogar durch Absurdität eine kritische Betrachtung der DDR dar. In diesem Film wird während der Teilung Deutschlands die Wende zum Ausgangspunkt der Wiederherstellung des Lebens in Ost-Berlin.

Der Rote Kakadu präsentiert eine frühere Zeit in der DDR-Geschichte, nämlich die wenigen Tage vor dem Bau der Berliner Mauer. So wie in Sonnenallee wird auch hier eine Gruppe von jungen Männern und Frauen dargestellt, ihre Vorliebe für Musik, ihre Träume und Zweifel. Genau wie das Land trennt die Mauer auch die "Clique", denn sie gehen aus unterschiedlichen politischen Überzeugungen verschiedene Wege.

Anders als im Film Sonnenallee findet man in Das Leben der Anderen eine intensive Betrachtung des unterdrückenden politischen Systems der DDR, indem der Alltag aus der Perspektive von Offizieren der Staatssicherheit dargestellt wird.

## 2.2 Anerkennung der Filmkritik und des Publikums

Alle drei Filme wurden sowohl in Deutschland als auch im Ausland mit mehreren Preisen ausgezeichnet. *Good Bye Lenin!* bekam 2003 u. a. neun deutsche Filmpreise, auch für den besten Film. *Der Rote Kakadu* erhielt 2007 u. a. den Preis für Beste Regie auf dem Internationalen Filmfestival in Madrid. Unter allen diesen Filmen bekam *Das Leben der Anderen* die meisten Auszeichnungen, sogar 2007 den Oscar für den besten fremdsprachigen Film.

# 2.3 Verfügbarkeit von zugänglichen Unterrichtsmaterialien

Damit sind vor allem sinnvolle Materialien im Internet gemeint, damit die Studenten leichter Anregungen für ihre eigene Unterrichtsvorbereitung finden können. Es wurden für alle drei Filme Unterrichtshefte auf der Seite der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) gefunden, die den Studenten neben anderen interessanten Beispielen empfohlen wurde, wie im Arbeitsblatt unten gezeigt wird.

# 2.4 Verfügbarkeit der Filme vor Ort

Aufgrund ihrer internationalen Anerkennung sind die Filme *Good Bye Lenin!* und *Das Leben der Anderen* auch in Brasilien berühmt. Darüber hinaus konnte man davon ausgehen, dass sie von den brasilianischen Studenten schon gesehen wurden, was im Literaturseminar an der UNESP in Araraquara auch tatsächlich der Fall war. Allerdings war es auch unsere Absicht, ihnen etwas Neues vorzustellen, was mit dem Film *Der Rote Kakadu* verwirklicht

wurde. In diesem Fall wurde den Interessierten eine DVD zur Verfügung gestellt.

Die Abschlussarbeit war für die Studenten eine große Herausforderung, denn, wie schon erwartet, hatten sie vorher keine ähnliche Erfahrung gemacht, auch nicht in ihrer Muttersprache. Die Lernenden hatten bis dato kaum mit Filmen gearbeitet. Außerdem hatten sie selber noch keine bzw. wenig Unterrichtserfahrung. Diese Aktivität wurde trotzdem geplant, in der Hoffnung, dass sie durch die Seminargestaltung auch im Bereich der Fremdsprachendidaktik etwas lernen würden. Darüber hinaus wurde innerhalb des Unterrichts immer wieder auf neue Methoden hingewiesen und das Reflektieren über die Art der Durchführung der Aktivitäten unterstützt. Somit sollte eine Verbindung zwischen Literatur- und Fremdsprachenunterricht und deren Didaktik hergestellt werden.

Die Kursteilnehmer teilten sich in zwei Gruppen auf. Die eine entschied sich für die Arbeit mit dem Film *Der Rote Kakadu* und die andere für *Das Leben der Anderen*. Beide Gruppen arbeiteten gut miteinander und besprachen sich mindestens einmal mit der Kursleiterin. In der letzten Sitzung erklärten sie die Unterrichtsreihen und zeigten die dazu aus den Filmen ausgewählten Szenen.

Durch diese Aufgabe mussten sich die Studenten Gedanken über ihre fiktive Zielgruppe machen, d. h. über deren Alter, Sprachniveau (nach GER), Interesse, Studentenzahl usw. Auf dieser Basis sollten sie entscheiden, welche Art von Aufgaben in der vorgegebenen Zeit machbar wäre, d. h. was für Fertigkeiten trainiert werden sollten. Außerdem sollten sie das Lernziel des Unterrichts definieren und darüber hinaus ihren Unterrichtsentwurf schreiben. Dabei sollten sie die Sozialformen bestimmen und wenn nötig auch Arbeitsmaterialien entwickeln.

An dieser Stelle muss bedacht werden, dass diese Studenten zum ersten Mal eine Deutschstunde vorbereiteten. Das Ergebnis wurde deshalb als sehr positiv empfunden, denn es ist offensichtlich, dass sie sich Gedanken um alle oben genannten Aspekte machten. Dass ihnen nicht alles optimal gelang, wie z. B. bei der Lernzielbestimmung, war nicht so wichtig, da es in dieser

Aufgabe viel mehr um den Prozess als um das Produkt ging. Optimal wäre es, wenn so eine Arbeit in Form eines Projekts innerhalb des Germanistikstudiums an der Universität in Araraquara weiter unterstützt werden könnte und daraus eine Kooperation zwischen den Germanistik- und Didaktik-Lehrkräften entstünde, in der z. B. die Ergebnisse solcher Arbeiten weiter in den Didaktikseminaren analysiert werden könnten.

Zur Verwirklichung dieser Abschlussarbeit trug eine Unterrichtsreihe bei, die sich dem Film Sonnenallee widmete. Während der Dauer von drei Sitzungen wurde der Film unter diversen Gesichtspunkten diskutiert, wie die Unterrichtsplanung unten beschreibt. Dabei hatten die Studenten viele Anregungen für ihre Didaktisierungen bekommen. Die Entscheidung für die ausführliche Behandlung des Films erst nach der Bearbeitung des Romans wurde angesichts mehrerer Aspekte getroffen. Erstens handelte das Seminar hauptsächlich von einem Versuch, mit brasilianischen Germanistikstudenten ein literarisches Werk im Original zu lesen. Bei diesem Versuch sollte der Film eine wichtige Nebenrolle spielen. Zu beachten ist auch, dass es sich um zwei unterschiedliche Kunstformen handelt. Somit sollten die entsprechenden Merkmale von Film und Roman bei deren Bearbeitungen separat behandelt werden. Der Film sollte nicht nur zu einem besseren Verständnis des Romans dienen, wie es oft im Fremdsprachenunterricht passiert, sondern es sollten auch die filmischen Aspekte analysiert werden.

Des Weiteren sollte auf die Sprache des Films Sonnenallee geachtet werden, die ohne Zweifel für Anfänger in Deutsch als Fremdsprache schwer ist. Es werden viele Ausdrücke der Umgangssprache verwendet, die zum Teil auch typisch für die dargestellte Gesellschaft sind, nämlich die der ehemaligen DDR, im Ostteil Berlins, was auf brasilianische Studenten noch fremder wirkt. So gesehen könnte der Film frustrierend statt motivierend wirken. Allerdings hatte die Lektüre des Romans eine gewisse Vorbereitungsfunktion in Bezug auf das Verständnis des Films, denn die Handlung war den Teilnehmern schon bekannt. Im Seminar gaben die Studenten sogar an, dass sie den Film wahrscheinlich nicht verstanden hätten, wenn sie die ganze Vorarbeit mit dem Roman Am kürzeren Ende der Sonnenallee nicht gehabt hätten. Dabei spielte auch die Beschäftigung mit seinen landeskundlichen

bzw. historischen Aspekten eine wichtige Rolle. Ohne eine ausführliche Vorarbeit wäre meines Erachtens das Sehen des Films für DaF-Lernende in der Grundstufe nicht geeignet.

Wie Produktionsbeispiele der Studenten und Rückmeldungen von ihnen zeigen, ist die Arbeit mit dem deutschen Original von *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* von Thomas Brussig als Beispiel eines Werkes der Gegenwartsliteratur nach 1989 mit Germanistikstudenten auf Anfänger-Niveau (A2 bis B2 nach GER) in Brasilien insgesamt gut gelungen. Es wäre sinnvoll, hierzu weitere Untersuchungen mit Studenten der brasilianischen Germanistik durchzuführen. So könnte überprüft und gemessen werden, ob die Leistungen der Studenten im Laufe der Zeit gesteigert werden konnten, sowohl was die Literatur- als auch die Sprachkompetenz im Deutschen als Fremdsprache angeht. In diesem Fall könnte meine Untersuchung als Ausgangspunkt für ein breiteres Projekt dienen.

#### Literaturverzeichnis

- Brüns, E. (2006). Erinnerungsräume. In E. Brüns (2006). *Nach dem Mauerfall. Eine Literaturgeschichte der Entgrenzung*. München: Fink.
- Brussig, T. (1999). Am kürzeren Ende der Sonnenallee. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Delius, F. (1998). Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus. Hamburg: Rororo.
- Funk, H. & Koenig, M. (1999). Eurolingua Deutsch. Bd. 3. Kurs- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen.
- Gutknecht, G. & Rapp, B. (2001). *Thomas Brussig: Am kürzeren Ende der Sonnenallee. Lehrer- und Schülerarbeitsheft*. Biberach: Krapp & Gutknecht.
- Lammers, M. (2000). Interpretationshilfe Deutsch Am kürzeren Ende der Sonnenallee. Freising: Stark.

# Lyrik und Kurzprosa im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache

Simone Schiedermair - Friedrich-Schiller-Universität Jena

#### Abstract

Literarische Texte bieten sich an, den Umgang mit Fremde zu reflektieren. Ihnen kommt damit eine wichtige Funktion zu in einem von Transnationalisierungsprozessen und globalen Migrationsbewegungen bestimmten Alltag. Anhand eines lyrischen Textes und eines kurzen Prosatextes soll untersucht werden, wie literarische Texte auch im Anfängerunterricht für Deutsch als Fremdsprache unter dieser Perspektive verwendet werden können.

# Literatur im Fremdsprachenunterricht

Warum Literatur im Fremdsprachenunterricht bzw. im Unterricht Deutsch als Fremdsprache? Das klassische Konzept war, dass man Fremdsprachen gelehrt und gelernt hat, um nach vielen Jahren – meist schulischen – Fremdsprachenunterrichts die Literatur des Zielsprachenlandes lesen zu können. Diese Vorstellung von der Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht ist freilich längst abgelöst durch unterschiedlichste Ansätze, wobei einer der beliebtesten im unterrichtspraktischen Kontext wohl die Nutzung literarischer Texte zur Explizierung grammatischer Phänomene ist. Dabei denkt man etwa an die Übungsgrammatik von Wolfgang Rug und Andreas Tomaszewski (2011), die literarische Texte zur Illustration und für Übungsaufgaben zur Grammatik nutzt. Daneben gilt Literatur seit den 1980er Jahren als Fundus für Sprechanlässe, mit denen sich die enge und auf Dauer wenig motivierende Fokussierung auf kommunikatives Handeln in Alltagssituationen um kulturelle Dimensionen erweitern lässt: "Die Kritik,

dass der kommunikative Ansatz zu sehr Dialoge und Sprechfertigkeiten betone, führte dazu, dass andere Textsorten aufgenommen wurden – auch literarische Texte" (Bischof, Kessling & Krechel, 2007, S. 17). Als Sprechanlass nutzt beispielsweise das Lehrbuch "Deutsch aktiv" (1986) literarische Texte. Der dritte große Bereich ist die Verbindung von Literatur und Landeskunde; dieser Verwendungszusammenhang für literarische Texte findet sich an prominenter Stelle formuliert als Punkt 14 in den "ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht" (1990, S. 17):

Der Umgang mit literarischen Texten leistet einen wichtigen Beitrag zur Erschließung deutschsprachiger Kultur(en). Mit Hilfe von Literatur können die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und subjektiver Einstellung bewußt gemacht werden, zumal literarische Texte gerade dadurch motivieren, daß sie ästhetisch und affektiv ansprechen.

In konkrete Unterrichtsentwürfe umgesetzt findet sich dieser Ansatz etwa in der Fernstudieneinheit von Monika Bischof, Viola Kessling und Rüdiger Krechel (2007).

Den genannten Ansätzen liegt eine Begründungsstruktur zugrunde, die zwar Aspekte von Literatur nutzt, diese aber ausschließlich auf Zusammenhänge bezieht, in denen es um den Einsatz von Literatur als didaktischen Kniff geht bzw. als unterrichtsmethodisches Remedium gegen die Langeweile.

#### Literatur und Erzählen

Ich möchte hier einen anderen Weg gehen, den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht zu reflektieren und mich dabei an neuesten Überlegungen aus der Narratologie orientieren. Wie Albrecht Koschorke zu Beginn seines 2012 erschienenen Bandes "Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer allgemeinen Erzähltheorie" ausführt, muss das Erzählen als anthropologische Grundausstattung des Menschen verstanden werden.

Koschorke beginnt sein Kapitel I "Universalität des Erzählens" mit einem ausführlichen Zitat von Roland Barthes:

Die Menge der Erzählungen ist unüberschaubar. Da ist zunächst eine erstaunliche Vielfalt von Gattungen, die wieder auf verschiedene Substanzen verteilt sind, als ob dem Menschen jedes Material geeignet erschiene, ihm seine Erzählungen anzuvertrauen: Träger der Erzählung kann die gegliederte, mündliche oder geschriebene Sprache sein, das stehende oder bewegte Bild, die Geste oder das geordnete Zusammenspiel all dieser Substanzen; man findet sie im Mythos, in der Legende, der Fabel, dem Märchen, der Novelle, dem Epos, der Geschichte, der Tragödie, dem Drama, der Komödie, der Pantomime, dem gemalten Bild (...), der Glasmalerei, dem Film, den Comics, im Lokalteil der Zeitungen und im Gespräch. Außerdem findet man die Erzählung in diesen nahezu unendlichen Formen zu allen Zeiten, an allen Orten und in allen Gesellschaften; die Erzählung beginnt mit der Geschichte der Menschheit; nirgends gibt und gab es jemals ein Volk ohne Erzählung; alle Klassen, alle menschlichen Gruppen besitzen ihre Erzählungen, und häufig werden diese Erzählungen von Menschen unterschiedlicher, ja sogar entgegengesetzter Kultur gemeinsam geschätzt: Die Erzählung schert sich nicht um gute oder schlechte Literatur; sie ist international, transhistorisch, transkulturell, und damit einfach da, so wie das Leben. (Barthes, 1988, S. 102)

Versteht man den literarischen Text nicht als eine Textart von vielen, sondern als prominentes Medium des Erzählens, erhält er einen spezifischen Stellenwert. Wie Koschorke im Anschluss an das Barthes-Zitat ausführt, hat sich zu den "anthropologischen Bestimmungen, die den Menschen als vernunftbegabtes und sprechendes Wesen auszeichnen, (...) im späten 20. Jahrhundert der Begriff des "homo narrans" gesellt" (Koschorke, 2012, S. 10); Erzählen also als anthropologische Grundausstattung des Menschen wie das zielgerichtete Handeln und das Sprechen. Damit wird Erzählen als eine grundlegende Funktion von Sprache und Sprechen verstanden und – folgt man den Ausführungen Koschorkes – als Funktion, die ebenso wichtig ist wie der Informationsaustausch.

Ich möchte in diesem Beitrag an zwei Textbeispielen nachvollziehen, wie sich literarische Texte als Medien des Erzählens im Anfängerunterricht

einsetzen lassen. Beide Texte sind so gewählt, dass sie sich gleichzeitig eignen, den Umgang mit Fremde zu reflektieren und einen differenzierten Umgang mit Fremde zu lernen. Diese xenologische Perspektivierung scheint mir wichtig im Hinblick auf die grundlegenden Kompetenzen, die ein von Transnationalisierungsprozessen und globalen Migrationsbewegungen bestimmter Alltag fordert.

#### 3. Literarische Texte als literarische Texte. Methode

Im Folgenden orientiere ich mich an dem Modell, das ich in meinem Beitrag "Literarische Texte als literarische Texte. Vieldeutigkeit, Anschaulichkeit, Kontextverbundenheit" (2011) entwickelt habe. Dabei werden für die Unterrichtsvorschläge drei Phasen unterschieden:1

#### Phase 1

Literarische Texte zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht Informationen mitteilen, sondern Situationen vorführen. In ihrer Anschaulichkeit sprechen sie die Vorstellungskraft der Lesenden gezielt an. Dabei können die Lesenden mit einer anschaulichen Szene, zum Beispiel mit einer Heimkehr nach langer Zeit, Unterschiedliches assoziieren. Die spezifische Anschaulichkeit und ihre sprachliche Umsetzung stehen jeweils im Mittelpunkt der ersten Phase der Textarbeit. Dabei geht es darum, auch individuelle Vorstellungsbilder, in denen die Anschaulichkeit des Textes konkretisiert wird, in der Gruppe vorzustellen.

#### Phase 2

Der Bezug literarischer Texte auf mögliche Kontexte steht im Mittelpunkt der zweiten Phase der Auseinandersetzung mit dem Text. Auch hierbei gilt es, die Vieldeutigkeit literarischer Texte zu berücksichtigen; denn ihre Kontextverbundenheit darf nicht so verstanden werden, dass literarische Texte

Die folgenden Passagen, in denen das dreiphasige Konzept vorgestellt wird, sind aus dem genannten Artikel entnommen (Schiedermair, 2011, S. 28–34).

kulturelle und gesellschaftliche Wirklichkeiten unverändert abbilden und man diese scheinbar direkten Abbildungen der Realität in der Textarbeit dann "nur" rekonstruiert. Die Distanz zwischen Text und Kontext lädt vielmehr zur Reflexion ein.

#### Phase 3

In der dritten Phase wird über die erste Rückbindung an lebensweltliche Zusammenhänge hinausgegangen. Dies ist auf Anfängerniveau selten möglich, aber mindestens ab B1-Niveau können unterschiedliche Zusatztexte für die Auseinandersetzung mit dem Text gewählt werden, die einen oder mehrere Aspekte behandeln, die auch in dem literarischen Text vorkommen. Diese Texte können einzelne Diskurszusammenhänge verstärken, abschwächen, ausweiten oder modifizieren. Der Text wird so in ein flexibles Kontextnetz eingebunden, nicht in ein erklärendes System.

# 4. Literarische Texte für den Unterricht. Vorschläge

Im Folgenden möchte ich zwei Texte vorstellen und skizzieren, wie man sie im Anfängerunterricht einsetzen könnte.

# 4.1 Şenocak: Zwei Planeten

Der erste Text stammt von Zafer Şenocak. Im Unterricht werden zunächst Kopien mit dem folgenden Gedicht verteilt, das 1985 in dem Gedichtband "Flammentropfen" erstmals erschienen ist.

ich habe meine Füße auf zwei Planeten wenn sie sich in Bewegung setzen zerren sie mich mit ich falle

ich trage zwei Welten in mir aber keine ist ganz sie bluten ständig die Grenze verläuft mitten durch meine Zunge

ich rüttle daran wie ein Häftling das Spiel an einer Wunde (fett i. O., S. Sch.)<sup>2</sup>

Je nach Sprachstand der Lernenden kann die Kopie bereits ergänzende Worterklärungen enthalten, etwa: I,3 jemanden (Akk) mitzerren – "mühsam od. mit Gewalt gegen einen Widerstand, meist ruckartig ziehen, ziehend fortbewegen; Bsp. jemanden aus dem Bett zerren, in ein Auto zerren" (Duden, 2007, Sp. 1972); II,2 ganz – das Gegenteil von "kaputt", also "nicht kaputt", vollständig; II,3 ständig – immer; IV, 1 rütteln an + Dativ – "schnell (ruckweise) hin- und herbewegen, heftig schütteln; Bsp. aus dem Schlaf rütteln, an der Tür rütteln" (Duden, 2007, Sp. 1423); IV,1 der Häftling – der Gefangene.

Wie oben skizziert, geht es in der ersten Phase darum, die Situation in ihrer Anschaulichkeit wahrzunehmen und sie mit Hilfe anderer Medien konkret sichtbar zu machen. Die Lernenden bekommen zunächst die Aufgabe, das Gedicht in Gruppen zu lesen und zu rekonstruieren, was erzählt wird. Jede Gruppe soll dann eine Präsentationsform wählen, mit der sie das Gedicht im Plenum präsentiert. Verschiedene Formen der Visualisierung sind dabei denkbar; etwa die Umsetzung in eine Pantomime oder andere dramatische Formen, das Gestalten eines Plakats oder Tafelbildes, ein Bild malen oder einen Comic zeichnen. Das Gedicht eignet sich sehr gut für eine Visualisierung; sind die Vorstellungsbilder, die es evoziert, doch sehr eindrücklich. Strophe I: auf zwei Planeten stehen, die sich bewegen; Strophe II: zwei Welten, in mir, die bluten; Strophe III: eine Grenze durch die Zunge; Strophe IV: wie ein Gefangener an der Grenze in der Zunge rütteln. Planeten zerren, Welten bluten, ich falle – sehr drastisch wird der sog. "interkulturelle Alltag" bzw. der "Alltag mit Migrationshintergrund" beschrieben.

2 Şenocak, 2005, S. 147. Erstmals erschienen 1985 im Lyrikband "Flammentropfen".

-

In der zweiten Unterrichtsphase geht es um die Auseinandersetzung mit dem Inhalt, die gegebenenfalls auch in der Muttersprache der Lernenden stattfinden kann. Mögliche Ausgangspunkte könnten die Implikationen sein, die sich daraus ergeben, dass Planeten immer "in Bewegung" sind, oder die unterschiedlichen Semantiken von "Welt", die hier gleichzeitig angespielt werden wie geographische Gegebenheit, kulturell-gesellschaftlicher Zusammenhang, persönliche Disposition. Auch der Ausdruck "Grenze" wirft Fragen auf: Wie sieht diese Grenze aus? Hat sie eine Schranke oder Stacheldraht? Oder ist es eine Grenze ohne Markierung? Ist sie als Raum zu denken oder als Linie? Ist sie sichtbar oder nur spürbar? Kann sie überwunden werden? Soll sie überwunden werden?

Auf die dritte Phase, die Sprachkenntnisse auf höherem Niveau verlangt, soll nur mit wenigen Stichworten hingewiesen werden. Als Zusatztexte kommen Informationen zu Şenocaks Biographie in den Blick, zur Geschichte der sog. "Gastarbeiter", ein späterer kurzer Prosatext von Şenocak zum Thema "Grenze" (2011, S. 14 f.), ein Interview aus der Süddeutschen Zeitung mit jungen Erwachsenen, die einen türkischen Migrationshintergrund haben (Näger, 2005, S. 49).

#### 4.2 Kafka: Heimkehr

Texte von Franz Kafka gehören zum üblichen Repertoire, wenn es um den Einsatz von literarischen Texten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache geht. Trotz der in dieser Hinsicht wenig originellen Materialwahl möchte ich meinen zweiten Unterrichtsvorschlag zu dem folgenden kurzen Prosatext von Kafka entwickeln, scheint er mir doch in Hinsicht auf xenologische Aspekte und in Hinsicht auf das oben skizzierte methodische Vorgehen ein lohnenswerter Text zu sein:<sup>3</sup>

\_

<sup>3</sup> Im folgenden Text sind die Ausdrücke und grammatischen Phänomene markiert, die Lernende auf A1/A2-Niveau in der Regel noch nicht gelernt haben. Die einzelnen Markierungen werden im Anschluss an die Wiedergabe des Kafka-Textes erklärt.

Ich bin zurückgekehrt, ich habe den Flur durchschritten und blicke mich um. Es ist (meines Vaters) alter Hof. Die Pfütze in der Mitte. Altes, unbrauchbares Gerät, ineinanderverfahren, verstellt den Weg zur Bodentreppe. Die Katze lauert auf dem Geländer. Ein zerrissenes Tuch, einmal im Spiel um eine Stange gewunden, hebt sich im Wind. Ich bin angekommen. Wer (wird) mich (empfangen)? Wer wartet hinter der Tür der Küche? Rauch kommt aus dem Schornstein, der Kaffee zum Abendessen (wird gekocht). Ist dir heimlich, fühlst du dich zu Hause? Ich weiß es nicht, ich bin sehr unsicher. (Meines Vaters) Haus ist es, aber kalt steht Stück neben Stück, als (wäre) jedes mit seinen eigenen Angelegenheiten (beschäftigt), die ich teils vergessen habe, teils niemals kannte. Was kann ich ihnen nützen, was bin ich ihnen und (sei) ich auch (des Vaters), (des alten Landwirts Sohn). Und ich wage nicht, an der Küchentür zu klopfen, nur von der Ferne horche ich, nur von der Ferne horche ich stehend, nicht so, daß ich als Horcher (überrascht werden könnte). Und weil ich von der Ferne horche, erhorche ich nichts, nur einen leichten Uhrenschlag höre ich oder glaube ihn vielleicht nur zu hören, herüber aus den Kindertagen. Was sonst in der Küche geschieht, ist das Geheimnis der dort Sitzenden, das sie vor mir wahren. Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man. Wie (wäre es), wenn jetzt jemand die Tür (öffnete) und mich etwas (fragte). (Wäre) ich dann nicht selbst wie einer, der sein Geheimnis wahren will.4

Natürlich finden sich in diesem Text eine Reihe von sprachlichen Ausdrücken, die für Lernende auf A1/A2-Niveau eine Herausforderung darstellen. Die Kopie mit dem Text, die im Unterricht ausgeteilt wird, enthält deshalb eine umfangreichere Liste mit Vokabeln bzw. grammatischen Strukturen. Dabei wird im Unterricht darauf hingewiesen, dass es bei dieser Liste nicht darum geht, dass man seinen aktiven Wortschatz und sein grammatisches Wissen erweitert, sondern um passives und eventuell auch kurzfristiges Wissen, damit man den Text verstehen kann. Die Lernenden können hier gut zusammenarbeiten, indem sich Lernende aus gemeinsamen Herkunftssprachen die Arbeit der Vokabelsuche teilen und ihre Ergebnisse den anderen zur Verfügung stellen.

<sup>4</sup> Wiedergabe nach Kafka, 1992b, S. 320 f.; in der kritischen Ausgabe Kafka, 1992a, S. 572 f.

Schwieriger Wortschatz ist mit Kursivschrift markiert: unbrauchbares Gerät, ineinanderverfahren, verstellt, zerrissenes Tuch, um eine Stange gewunden, heimlich, Angelegenheiten, horchen-erhorchen-Horcher, Uhrenschlag, Geheimnis wahren.

Die grammatischen Formen, die man auf A1 noch nicht lernt, sind in Klammern gesetzt; dabei habe ich mich an der Grammatikvermittlung des Lehrbuchs *Menschen*, *A1* (2012) orientiert:

- Genitiv-Formen: meines Vaters Hof/meines Vaters Haus/des Vaters, des alten Landwirts Sohn (in *Menschen A1* wird nur der Genitiv bei Eigennamen vermittelt, siehe Kap. 14)
- b. Futur I und Passiv: wird mich empfangen, wird gekocht (Futur I und Passiv werden nicht in *Menschen A1* vermittelt)
- c. verschiedene Konjunktivformen: wäre beschäftigt (Konjunktiv II); sei (Konjunktiv I); überrascht werden könnte (Passiv, Konjunktiv II); wäre, öffnete, fragte (Konjunktiv II). Diese Formen werden in dem genannten Lehrbuch nicht vermittelt.

In der ersten Phase geht es nun wieder darum, die Situation zu konkretisieren; auch bei diesem Text sind verschiedene Präsentationsformen möglich. Für die inhaltliche Auseinandersetzung in der zweiten Phase geht es zentral um Fragen nach der Fremde, um die verschiedenen Aspekte von Fremde und um das Fremderleben. Sehr vereinfacht werden die Überlegungen von Michael Hofmann aus dem Band *Interkulturelle Literaturwissenschaft* (2006) und die dort vorgestellten Ansätze von Ortrud Gutjahr und Ortfried Schäffter präsentiert. Dazu wird eine Kopie mit den folgenden stichwortartigen Hinweisen ausgeteilt:

Michael Hofmann: Fremde (Hofmann, 2006, S. 14 f.)

- a. Das Wort "fremd" ist ein relationaler Begriff.
- b. Das Wort "fremd" hat verschiedene Bedeutungen: 1. Ort, 2. Besitz, 3. Art und Weise.

Ortrud Gutjahr: Aspekte der Fremde (Hofmann, 2006, S. 15–18)

- a. absolut fremd = der Tod
- b. fremd = ich kenne es noch nicht (das noch Unbekannte), kann es aber kennenlernen
- c. fremd = jemand oder etwas Fremdes kommt in meinen Bereich, es überrascht mich, bedroht mich

Ortfried Schäffter: Wie erlebe ich Fremdheit? (Hofmann, 2006, S. 20–25)

- a. fremd = so war ich früher
- b. fremd = negativ (Gegenbild)
- c. fremd = positiv, interessant, spannend (Ergänzung)
- d. fremd = fremd, ich kann es nicht ändern und nicht erklären, es ist nicht gut und nicht schlecht, ich akzeptiere es

Im Plenum oder in Gruppenarbeit wird nun diskutiert, auf welche Aspekte in dem Kafka-Text angespielt wird bzw. welche Aspekte für das Verständnis dieses Textes hilfreich sind. Sehr deutlich wird, dass der Begriff "fremd" ein relationaler Begriff ist, festzumachen etwa an der Textpassage "Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man" (Z. 18 f.). Wichtig ist auch die Erkenntnis, dass nicht nur die anderen fremd sind, sondern man selbst auch inzwischen ein Fremder ist: "Wie wäre es, wenn jetzt jemand die Tür öffnete und mich etwas fragte. Wäre ich dann nicht selbst wie einer, der sein Geheimnis wahren will" (Z. 19–21). Fremde wird nicht explizit als Gegenbild oder Ergänzung, als negativ oder positiv erlebt (siehe oben bei den Stichworten Schäffter b und c), sie wird registriert (Schäffter d), es wird sehr genau die eigene Erfahrung bei der "Heimkehr" beobachtet, das Schwanken zwischen Vertrautheit und Fremdheit. Die eigene Vergangenheit ist nun fremd (Schäffter a). Ein wichtiger Punkt ist auch die Erfahrung, dass eigentlich sehr Vertrautes, die eigenen Eltern, das Elternhaus, "des Vaters Hof", die Spielgeräte aus der Kindheit, die Gewohnheiten aus der Kindheit (Kaffee kochen und in der Küche sitzen) fremd sind, von fremder Art und Weise (Hofmann b 3).

Natürlich kann man den Text auch über dieses Lesergespräch hinaus nutzen. Denkbar wäre das Verfassen ähnlicher Texte als Hausaufgabe. Denkbar wäre auch eine schriftliche Fixierung der Gedanken oder eines Gedankens aus dem Gespräch, sozusagen eine kleine Textanalyse. Das ist sicher eine Herausforderung auf diesem sprachlichen Niveau, aber es ist vielleicht dem intellektuellen Niveau von erwachsenen Lernenden angemessen und damit eine Herausforderung, die gerne angenommen wird.

#### 5. Literatur und Erzählen und Fremdheit

Der Einsatz von literarischen Texten als Medien des Erzählens ermöglicht es, der eingangs genannten anthropologischen Grundausstattung des Menschen Rechnung zu tragen; d. h., der Tatsache, dass der Weltzugang des Menschen nicht nur ein sprachlicher ist, sondern ein "narrativer" (vgl. Koschorke 2012, S. 10).<sup>5</sup> Das Verhandeln von Welt in der Form des Erzählens bzw. im Medium des literarischen Textes wird Teil des Fremdsprachenunterrichts und sprachliches und kulturbezogenes Lernen sind so systematisch aufeinander bezogen.

Bei beiden Unterrichtsvorschlägen ging es darum, nachzuvollziehen, wie die Erfahrung von Fremdheit "erzählt" bzw. im Medium eines literarischen Textes verhandelt wird. Beide Texte bieten sich an, die Basisfrage nach dem Umgang mit der Fremdheit weniger unter dem Aspekt der konkreten Unterschiede zwischen Kulturen und der Forderung nach einer allgemeinen Sensibilisierung für Fremdheitspotentiale zu behandeln, sondern sie als Anlass zu verstehen für eine Reflexion unterschiedlicher Modi des Umgangs mit der Fremdheit, die nicht mit Verhaltensvorschlägen oder Verstehensanweisungen endet. Wie bei den beiden Texten deutlich wurde, ermöglicht die Arbeit mit literarischen Texten als Medien des Erzählens komplexe Zusammenhänge in den Unterricht einzubringen, die auch über das konkrete sprachliche Können in der Zielsprache hinausgehen.

Auch wenn ich in meinem Beitrag mit literarischen Texten im engeren Sinn gearbeitet habe, denke ich hier an einen erweiterten Textbegriff, der beispielsweise auch Hörspiele und Filme umfasst.

#### Literaturverzeichnis

- ABCD-Thesen (1990). Zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *IDV-Rundbrief* 45, *September* 1990, S. 15–18.
- Barthes, R. (1988). Einführung in die strukturale Analyse von Erzählungen. In R. Barthes, *Das semiologische Abenteuer* (S. 102–143). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bischof, M., Kessling, V. & Krechel, R. (2007). *Landeskunde und Literaturdidak- tik* (5. Aufl.). München: Langenscheidt.
- Duden (2007). *Duden. Deutsches Universalwörterbuch* (6. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.
- Evans, S., Pude, A. & Specht, F. (2012). Menschen A1. Ismaning: Hueber.
- Hofmann, M. (2006). *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn: Fink.
- Kafka, F. (1992a). Schriften, Tagebücher, Briefe. Kritische Ausgabe: Nachgelassene Schriften und Fragmente II (Hrsg. v. Jost Schillemeit). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Kafka, F. (1992b). Sämtliche Erzählungen. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Koschorke, A. (2012). Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer allgemeinen Erzähltheorie. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Näger, D. (2005, 10. Dezember). "Wir wissen einfach zu wenig voneinander". Drei junge Türken aus der dritten Gastarbeiter-Generation über Heimat, Sprache, Freunde und ihrer Lebenswünsche in Deutschland. Moderation: Doris Näger. Interview in der *Süddeutschen Zeitung*, S. 49.
- Neuner, G., Scherling, T., Schmidt, R. & Wilms, H. (1996). *Deutsch aktiv. Neu Lehrbuch 1A* (14. Aufl.; 1986, 1. Aufl.). Berlin: Langenscheidt.
- Rug, W. & Tomaszewski, A. (2011). Grammatik mit Sinn und Verstand. Stuttgart: Klett.
- Schiedermair, S. (2011). Literarische Texte als literarische Texte. Vieldeutigkeit, Anschaulichkeit, Kontextverbundenheit. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 44, 29–31.
- Şenocak, Z. (2005). Übergang. Ausgewählte Gedichte 1980–2005. München: Babel.
- Şenocak, Z. (2011). *Deutschsein. Eine Aufklärungsschrift*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.

Franz Hohler: Es klopft.

# Kultur lesen – Exemplarische Analyse eines zeitgenössischen Schweizer Romans im Kontext sprachlicher und kulturbezogener Lernprozesse

Elke Breitenfeldt - Universität St. Gallen, Schweiz

#### Abstract

Literatur eignet sich in besonderer Weise als Medium kulturspezifischen Lernens, da sie eine jeweils aktuelle Reflexion der kulturellen Selbstwahrnehmung einer Sprachgemeinschaft darstellt, in deren Texten sich ihre spezifische Wirklichkeitsdeutung eröffnet und lesbar wird.

Um diese in Texten implizit enthaltenen und für das Textverständnis vorausgesetzten Wirklichkeitsdeutungen zu rekonstruieren, sind insbesondere für den fremdsprachigen Leser Zugänge in Form von Instrumentarien bzw. Prozessmodellen nötig, um die Komplexität des Verstehensprozesses zu entzerren und möglichst zu gliedern. Ausgehend von der lexikalischen Ebene steht am Beginn die Bedeutungserschließung zentraler Begriffe bzw. Schlüsselwörter, und zwar in ihrer historischen und diskurssemantischen sowie interkulturellen Dimension. Über die Verknüpfung dieser Schlüsselwörter sowie das Verständnis der Motive des Textes wird ein Zugang zu den im Text enkodierten Konzepten geschaffen, über die sich wiederum ein Gesamtverständnis auf der Textebene eröffnen kann. Ausgangspunkt dieses Konzepts ist die kulturwissenschaftliche Position der Rede von Kultur als Text. Sofern von der Lesbarkeit einer Kultur auszugehen ist, können ihre Texte auf den jeweils spezifischen kulturellen Aussagegehalt hin analysiert werden. Im Sinne eines konstruktivistischen, prozessund rezeptionsorientierten Textbegriffs bedeutet dies keine eindeutige Lesbarkeit, sondern vielmehr eine subjektive und individuelle Sinnkonstitution im Verlauf unendlicher Lektüren. Exemplarisch aufgezeigt werden soll dieses Modell anhand eines Romans des Schweizer Schriftstellers Franz Hohler: Es klopft (2007).

# 1. Was versteht man in einem mehrsprachigen Land unter Nationalliteratur?

Wenn sich die Literatur, die in einem bestimmten Land verfasst und rezipiert wird, nicht über die gemeinsame Sprache definieren lässt, stellt sich umso mehr die Frage, wie die definitionsstiftenden Kriterien für eine sogenannte "Nationalliteratur" aussehen könnten. Warum spricht man nicht einfach von deutschsprachiger Literatur? In diesem Fall wäre nicht erkennbar, ob ein Roman aus Deutschland kommt, aus Österreich oder aus dem deutschsprachigen Teil der Schweiz. Ist das entscheidende Kriterium die Nationalität des Autors? In der heutigen Zeit wohl kaum, in der es immer mehr Menschen mit mehreren Nationalitäten gibt und überhaupt nicht in der Schweiz, mit einem Ausländeranteil von über 20 % und vielen Schriftstellerinnen und Schriftstellern mit Migrationshintergrund. Gleich dreimal hintereinander erhielten Autorinnen und Autoren, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, in den letzten Jahren den Schweizer Buchpreis. Sie sind als Kinder in die Schweiz eingewandert und schreiben auf Deutsch – ihrer Zweitsprache.

Es kann auch nicht der Ort sein, an dem die Werke verfasst oder herausgegeben werden; der auflagenstärkste Schweizer Autor, Martin Suter, lebt und schreibt in Spanien und Guatemala.

Und doch scheint uns daran zu liegen, dass es eine österreichische oder Schweizer Literatur gibt. Die Diskussion der Frage, ob es Nationalliteraturen gibt und wie diese einzugrenzen sind, hat in den letzten Jahren wieder an Aktualität gewonnen (vgl. Caduff, Keller & Lerch, 2003).

<sup>1</sup> Ilma Rakusa erhielt 2009 den Schweizer Buchpreis für *Mehr Meer*, Melinda Nadj Abonji 2010 für *Tauben fliegen auf* und Catalin Dorian Florescu 2011 für *Jakob beschließt zu lieben*.

## Oberflächen- und Tiefenstruktur der Kulturspezifik

#### 2.1 Oberflächenstruktur

Ich wage zu behaupten und bin mir der Angreifbarkeit dieser Behauptung bewusst, dass wir uns, erst einmal auf der Oberflächenstruktur des Textes, heimisch fühlen, abgeholt, uns als zugehörig identifizieren können, wenn folgende äußere Erkennungsmarker uns aus dem Text sozusagen entgegen kommen.

Handlungsort: Der Roman Es klopft ist in Zürich angesiedelt, genauer gesagt liegt der Wohnort der Familie, um die sich die Handlung dreht, an der Goldküste. Dieser Begriff, den man nur versteht, wenn man mit den Gegebenheiten vertraut ist, wird im Text erklärt, im Zusammenhang mit dem Nahverkehrszug, der im Volksmund Goldküstenexpress genannt wird: "Goldküstenexpress war der Scherzname des Zuges, der aus lauter roten Wagen bestand und nur am rechten Zürichseeufer verkehrte, welches als Wohnsitz des wohlhabenden Teils der Bevölkerung bekannt war" (Hohler, 2007, S. 11). Diese Art von Insider-Wissen ist ein Beispiel für das stillschweigend unterstellte Wissen über Alltagskultur, Infrastruktur, örtliche Gegebenheiten, landschaftliche Beschaffenheit, das politische System, Bildungs- und Erziehungswesen. Es kommen zudem verschiedene aktuelle politische und gesellschaftlich relevante Problemstellungen zur Sprache, die von den Figuren diskutiert werden. Das Hintergrundwissen dazu wird vorausgesetzt oder wie in diesem Fall für erklärungsbedürftig erachtet - für nicht Dazugehörige.

Auf die *Namen der Figuren* wird später noch zurückzukommen sein, da sie in diesem Roman einen hohen handlungsverknüpfenden Symbolwert aufweisen. Es sind keine besonders schweizerischen Namen wie dies Regula oder Urs wären, aber solche, die in der Schweiz üblich sind.

Einen besonderen, geradezu verschwörerischen Identifikationswert haben einzelne Helvetismen bzw. Spezifika hinsichtlich der Lexik oder der Syntax, die einen hohen Erkennungseffekt der Zugehörigkeit aufweisen, wobei nicht klar ist, ob der Autor sich ihrer als nur in der Schweiz gebräuchliche bewusst ist; wie zum Beispiel manche aus dem Französischen stammende Begriffe:

"wo von Mirjams Klasse Schinkengipfel, Canapés, Parmesanstücke und Fleischspiesschen offeriert wurden" (Hohler, 2007, S. 107)

Originell ist hierbei noch, dass man in der Schweiz *Gipfeli* sagen würde, also das einheimische Diminutiv zwar weggelassen wurde, aber der Begriff dennoch ein Helvetismus ist, da außerhalb der Schweiz eher *Croissant* gesagt werden würde, und auch nicht *offeriert*, sondern *angeboten*.

",ein Enkelkind, weißt du, wie schön?', um dann, zu ihrem Sohn gewandt, weiterzufahren, "ich würde dich und Anna jedenfalls unterstützen, so gut ich kann.'" (Hohler, 2007, S. 119) Weiterfahren würde man außerhalb der Schweiz wohl lediglich in einem Fahrzeug.

Eine Metapher wird sogar im Schweizerdeutschen zitiert: "Ein Ausdruck aus seiner Kindheit kam ihm in den Sinn ,e Tolgge im Reinheft'. Der Tintenfleck im weissen, endgültigen Heft, etwas, das man nicht mehr wegbrachte" (Hohler, 2007, S. 60).

An diesen Merkmalen wird meines Erachtens deutlich, dass der Autor zwar kein Schweizer sein muss, aber immerhin national sozialisiert.

Diese Phänomene möchte ich den äußeren Erkennungsmarkern der Kulturspezifik zuordnen. Sie sind sowohl konkreter Natur (überall dort, wo die Sprache ins Spiel kommt), als auch abstrakter Natur, wenn es um gesellschaftlich akzeptierte Wertvorstellungen, den Konsens in Fragen des Sozialverhaltens, um Höflichkeits- und Grußformeln geht. Zusammen bilden diese konkreten und abstrakten Erkennungsmarker die Oberflächenstruktur der Kulturspezifik.

#### 2.2 Tiefenstruktur

Es werden in diesem Roman allgemein menschliche Themen und Motive verarbeitet, wie sie seit jeher in der Weltliteratur in vielen Sprachen und Kulturen zu finden sind; sogenannte anthropologische Universale, wobei die synchronen und diachronen Aspekte der Verarbeitung über unterschiedliche Kulturen hinweg miteinander verschränkt sind. Die Kulturspezifik entsteht nun durch die Verarbeitung, Ausgestaltung des jeweiligen Themas oder Motivs zu diesem Zeitpunkt in diesem Kulturraum, sozusagen als literarische Momentaufnahme. Das Motiv der Lebenslüge ist beispielsweise durchaus nicht neu, aber es wird später zu sehen sein, inwiefern die Weise

der Verarbeitung eine Kulturspezifik eröffnet, die in dieser Kultur zu einem früheren Zeitpunkt ebenso wenig denkbar gewesen wäre wie zu diesem Zeitpunkt in manch anderen Kulturräumen: synchroner und diachroner Aspekt der Kulturspezifik.

# 3. Präsupponiertes Wissen auf der Inhaltsebene

Wenn man davon ausgeht, dass der Leser, der sich dieser Kultur zugehörig fühlt, deren Ausdruck das Werk ist, sich darin in seiner Kulturzugehörigkeit wiederfindet, dann wäre zu spezifizieren, woran er diese Identifikation konkret festmachen könnte. Texte weisen *Verknüpfungsinstruktionen* auf, das heißt, sie stehen in einer teilweise sehr langen Tradition der Bezogenheit und des Verweisens aufeinander, durch die eine Intertextualität hergestellt wird bzw. ein Hypertext entsteht. In Texten verifizierbar werden diese Verknüpfungsinstruktionen beispielsweise in Form von Intertextualitätsmarkierungen oder kulturellen Schlüsselwörtern, was anhand dieses Romans exemplarisch aufgezeigt werden soll.<sup>2</sup>

# 3.1 Namensgebung der Figuren

Ein prägnantes Beispiel für Intertextualitätsmarkierungen ist die Namensgebung der Figuren, die im Roman eine besondere Rolle spielt. Der Protagonist heißt Manuel Ritter: "Er war ein Ritter, kein Glücksritter, und so nannte sie ihn auch, wenn sie etwas von ihm wollte. 'Mein Ritter', sagte sie dann, 'ich brauche Ihre Hilfe.' 'Gleich hole ich mein Pferd', pflegte er zu entgegnen" (Hohler, 2007, S. 65).

Sie heißt Julia: Der Name bezieht sich auf das Geschlecht der Julier, die sich vom Enkel der Göttin Venus herleiten.

Vgl. für die theoretische Grundlegung des Konzepts Altmayer (2004); und für die Anwendung des Konzepts anhand eines Motivs Breitenfeldt (2010).

Die Frau, die an Manuels Zugfensterscheibe und schließlich an seine Praxistür klopft, stellt sich ihm als Eva Wolf vor. Eva gilt, auf die christliche Schöpfungsgeschichte zurückgehend, als die Verführerin des Mannes schlechthin, die ihn zu ungehorsamem und Gott missfallendem Tun verleitet. Manuel (hebr.: *Gott sei mit uns*) gerät durch Eva aus der Bahn, übertritt das göttlich wie menschlich gegebene Gebot. Auf der Deutung dieses Mythos beruht schließlich die Tradition der Schuldzuschreibung für das gesamte weibliche Geschlecht, das für die Vertreibung aus dem Paradies und die Erbsünde verantwortlich gemacht wird. Die Folgen für den Status des weiblichen Geschlechts in der jüdisch-christlichen Welt sind hinlänglich bekannt.

Natürlich ist der Name Eva nicht im engen Sinne kulturspezifisch, aber er ist über den Bezug zur Schöpfungsgeschichte mit einer immensen Bedeutung aufgeladen, weshalb er als *Verknüpfungsinstruktion* bezeichnet werden kann. Diese Namen sind interkulturell verstehbar, repräsentieren ein beträchtliches kulturelles Gedächtnis und aktivieren damit eine spezifische Bedeutungszuweisung im Handlungskontext. Kulturübergreifende Verschlüsselung durch die Verbindung mit religiösen bzw. mythologischen Traditionen aktiviert durch einen einzigen Begriff ein immenses Konnotationsfeld.

Eva Wolf vertreibt Manuel tatsächlich aus seinem *Paradies*, nimmt ihm den inneren Frieden, ohne dies zu wollen oder absehen zu können. Denn die Wölfin nimmt ihn zur Beute, da sie doch in Wahrheit eine schlaue Füchsin ist, ihr echter Name lautet Monika Fuchs. Sie instrumentalisiert ihn als Erzeuger eines Kindes, das sie für sich allein möchte, ist doch Monika die Einsiedlerin, die Einsame.

Ihre Tochter nennt sie Manuela, die Glieder dieser nicht sozialen, aber biologischen Familie sind also durch denselben Anfangsbuchstaben ihrer Vornamen miteinander verbunden.

Manuels eheliche Tochter heißt Mirjam, was ebenfalls aus dem Hebräischen kommt und für *bitter* oder *Meer* steht; aber auch für die Erhabene, die Widerspenstige.

Der Name seines Sohnes Thomas bedeutet der Zwilling und auch der Ungläubige, der Zweifler. Kann Julia sicher sein, dass ihr Ehemann der leibliche Vater ihres Sohnes ist oder nicht vielleicht doch Guido, ihr Lehrerkollege, mit dem sie im Skilager eine einzige Nacht verbracht hat?

Schließlich beginnt auch der Name der Erlöserfigur, die am Schluss zur Aufdeckung der Lebenslüge und damit Manuel zur Beendigung seines gequälten Versteckens verhilft, mit M: Mercedes. Der Name der Bolivianerin lässt sich auf merced: Barmherzigkeit, Gnade zurückführen.

Damit haben in diesem Text die Namen im Sinne von Verknüpfungsinstruktionen die Funktion von Intertextualitätsmarkierungen, da sie auf komplexe und kulturell motivierte Präsuppositionen verweisen.

# 3.2 Das Motiv: Klopfen

Das Motiv des Klopfens ist zweifellos das Schlüsselwort schlechthin dieses Romans, da es sich durch den gesamten Text in konkreter wie abstrakter Bedeutungszuweisung zieht. Die Schlüsselmomente werden jeweils von Frauen durch Klopfen an Fenstern oder Türen eingeleitet, womit sie Manuel um Einlass bitten. Das erste Klopfen an der Fensterscheibe des Zuges, in dem Manuel sitzt, dient der Vorbereitung. Eva wird als Person eingeführt, macht auf sich aufmerksam. Obwohl noch gar nichts passiert ist, hat dieser Zwischenfall und das Nachdenken darüber, was diese Frau wohl von ihm gewollt haben könnte, dazu geführt, dass Manuel beinahe vergisst, in seinem Wohnort auszusteigen – erst das Klopfen seiner Ehefrau an die Zugscheibe veranlasst ihn zur Rückkehr in seine Alltagswelt.

Später klopft Eva tatsächlich an seine Praxistür, bittet um Einlass und kommt mit ihrem Anliegen, von Manuel ein Kind zu wollen, trotz anfänglicher Ablehnung zum Ziel. An dieselbe Tür klopft später seine potentielle Schwiegertochter, die von seinem Sohn schwanger ist, und die er zu einer Abtreibung überreden will, weil er fürchtet, dass sie seine Tochter sein könnte. Tatsächlich ist sie doch die Cousine seiner Tochter Manuela, die später durch dieselbe Tür in sein Leben tritt.

Seine Frau reißt ihn immer wieder aus seinen schweren Gedanken, indem sie zu Hause an die Tür seines Arbeitszimmers klopft.

Lediglich Mercedes klopft nicht an die Tür, sondern erscheint einfach im Türrahmen, denn sie ist die einzige Frau, die nicht bedrängend klopft und etwas von ihm will, sondern den Anstoß dazu gibt, dass er sich aus seinem eigenen Lügengebäude befreien kann. Wenn man so will, hat sie also tatsächlich eine erlösende Funktion.

Aber es klopft nicht nur von außen: Hat der HNO-Arzt den Mechanismus doch nach Jahren verinnerlicht, woraus sich ein Klopftinnitus entwickelt hat. Das schlechte Gewissen klopft bei ihm an und sogar Klopfgeister kommen ins Spiel.

Manuel schüttelte den Kopf. "Ich glaube nicht an Geister, im Gegensatz zu Mercedes." "Aber vielleicht glauben die Geister an dich", sagte Julia. "Was für Geister denn?" "Klopfgeister", sagte Julia, "die gibt es doch." "Für Mercedes vielleicht", sagte Manuel. (Hohler, 2007, S. 85)

Bevor ich das zentrale Schlüsselwort des Romans in Bezug auf die kulturspezifische Verarbeitung seiner interkulturellen Bedeutungszuweisung analysiere, möchte ich auf das Motto des Romans als weiteres Schlüsselphänomen eingehen.

## 3.3 Das Motto: Verjährung gibt es nicht im Leben

"Heute war ihm auf einmal klar geworden, dass es eine Verjährung zwar in der Justiz geben mochte, niemals aber im Leben" (Hohler, 2007, S. 7).

Ein Schlüsselphänomen des Textes, zu lügen oder etwas Wesentliches zu verschweigen, ist eng mit seinem Motto verknüpft, das viele intertextuelle Bezüge aufweist. Die kulturspezifische Verarbeitung wird auf der Basis diachroner Veränderung anhand der Familiengenerationen dargestellt. In der ältesten Generation führt die Scheidung von Manuels Onkel und Tante zu deren familiärer Stigmatisierung und Ausgrenzung. Diese *Tat* verjährt nicht und wird von dem Zeitpunkt an ihr Verhältnis zur Familie, ihre Stellung in derselben bestimmen (vgl. Hohler, 2007, S. 46).

Thomas' Freundin Anna wird von ihrer ledigen Mutter allein erzogen. Später bezeichnet sich die Tochter als konservativer als ihre Mutter aus der 68er Generation, mit der sie keineswegs zufrieden war (vgl. Hohler, 2007,

S. 78). Diese Prägung verjährt nicht, sondern bestimmt wiederum Annas Lebenseinstellung, sowie ihren Umgang mit Partnerschaft und ungeplanter Schwangerschaft.

Julia beurteilt ihren eigenen, einmaligen Seitensprung als Ausrutscher, als etwas Verzeihliches, das sie zumindest sich selbst verziehen zu haben scheint. Wenn sie darüber nachdenkt, ob eventuell auch ihr Mann ihr einmal untreu geworden sein könnte, ist dies nichts, was sie als undenkbar oder gar als Scheidungsgrund für sich wertet. Dennoch trägt sie es als Geheimnis mit sich herum, verjährt ist das Ereignis offensichtlich nicht, auch wenn es von ihr bagatellisiert wird.

Am liebsten wäre sie sofort zu Manuel hochgegangen und hätte mit ihm über alles gesprochen, hätte ihn gefragt, warum Anna ihn um den Schlaf gebracht hatte und ob er ihr von seinen Seitensprüngen erzählen wolle und ob sie ihm von ihren erzählen solle und ob er sich darauf freue, mit ihr alt zu werden. (Hohler, 2007, S. 68)

Eva/Monika fordert nun sogar einen ihr völlig fremden Mann zur Zeugung eines Kindes mit ihr auf, das sie ganz für sich allein möchte. Die Tochter spiegelt ihr später das Vorenthalten des Vaters als egoistisches Verhalten. Die Frau mit Kinderwunsch hat unter Umständen etwas kurz gedacht, sie wollte ein Baby, ohne dabei die biographischen Konsequenzen für den Menschen, dem sie zum Leben verhilft, im Auge zu haben oder überblicken zu wollen.

Das Thema wird nun nicht mehr auf der Ebene der Sexualmoral verhandelt oder überdacht, für die Großeltern-Generation unvorstellbar. Erstmals wird der Preis der Liberalität aus Kindessicht gesehen und bewertet. Nie zuvor war der Mann der *Vergewaltigte*, Verführte, das Opfer, von einer egoistisch denkenden Frau in die Lebenslüge getrieben. Er quält sich mit der Vorstellung, seine Familie könne an der Offenbarung seiner Tat und ihren Folgen zerbrechen.

Stattdessen geht seine eigene Frau sehr locker mit ihrem eigenen Seitensprung um, erlöst ihn aber nicht, indem sie diesen zugibt und im Gegenzug auch ihrem Mann verzeihen könnte. "Ob ihr Manuel treu gewesen war all die Jahre? Sie war nicht sicher, und es war heute auch nicht mehr entscheidend" (Hohler, 2007, S. 64).

Während eine Generation zuvor eine Abtreibung noch moralisch und religiös eindeutig verurteilt wurde, drängt nun der Schwiegervater die Freundin seines Sohnes zur Abtreibung.

Aus all diesen Beispielen wird ersichtlich, wie sich auf unterschiedliche Weise in den Figuren die jeweilige gesellschaftliche Realität manifestiert, die Einstellung, Denkweise und Gefühlslage der entsprechenden Generation, woran der diachrone Aspekt der Kulturspezifik innerhalb eines Kulturraums deutlich wird.

Offensichtlich entstehen aus der sich liberalisierenden Sexualmoral neue Problematiken. Die Freiheit evoziert neues Leid, hat neue Fragen zur Folge, die nicht recht gelöst werden können. Die Lüge, aus der eine Lügenkette und damit eine Schuldkette wird, ist nicht primär aus moralischen Gründen verwerflich, sondern weil sie Menschen eine nicht verjährende, lebenslange innere Not bereitet. Aus Manuela ist ein unförmiger Teenager geworden, der keinen eigenen Weg ins Leben findet und auf der Suche nach dem Vater ist. Dieser wiederum versucht vergeblich, diese zweite Tochter vor sich selbst zu leugnen und wird dabei innerlich zermürbt, ja beinahe in den Tod getrieben (vgl. Hohler, 2007, S. 172).

Mit den drei ausgeführten Elementen, der Namensgebung der Figuren, dem Hauptmotiv und dem Motto sind für den Roman wesentliche Verknüpfungsinstruktionen in Form von Intertextualitätsmarkierungen bzw. Schlüsselwörtern aufgezeigt worden. Es gäbe noch weitere, wie zum Beispiel die Funktion der Krähen (ebd. u. a., S. 134) oder des Gewitters (vgl. Hohler, 2007, S. 55).

## Interkulturelle Bedeutung und kulturspezifische Verarbeitung präsupponierten Wissens am Beispiel des Hauptmotivs

Sowohl aus dem Motto des Romans wie auch aus der Verschlüsselung in der Namensgebung ebenso wie aus dem Hauptmotiv wird deutlich, dass die Lesbarkeit der Kulturspezifik zwar nicht ein-deutig, dass sie aber sehr wohl deut-lich und damit deutbar ist.

*Klopfen* hat eine Signalwirkung und gleichzeitig etwas Monotones und Penetrantes oder gibt eine Ordnung, einen Takt vor.

Der allgemeinen Bedeutung steht nun in diesem Roman die spezifische Verarbeitung gegenüber. Das Motiv wird in ein psychosomatisches Krankheitsbild eingearbeitet, das in der heutigen Zeit gehäuft auftritt. Das Gewissen klopft an und meldet sich von innen heraus als Klopftinnitus, auf den der Betroffene keinen Einfluss hat, das Phänomen gewinnt Macht über ihn, verselbstständigt sich. Er kann den Einlass nicht verwehren, wie bei einem Klopfen von außen.

Die Frauen in Manuels Leben verlangen selbstbewusst seine Aufmerksamkeit und Zuwendung. Sie treten bestimmt und bestimmend auf, er ist ihnen offenbar zeitweise nicht gewachsen. Auf Evas Wunsch geht er ein, ohne es wirklich zu wollen, wird überrumpelt und bestimmt von ihrer Entschlusskraft, eine Umkehrung traditioneller Geschlechter-Rollenzuschreibungen.

In Form von *Klopfgeistern* meldet sich die spirituelle Dimension zu Wort. Der akademisch und schulmedizinisch Gebildete wird herausgefordert, seine einseitige Weltdeutung zu hinterfragen und gibt schließlich anderen Dimensionen als nur mehr der gewohnten Seite der Rationalität Raum. Verdrängung führt zu psychosomatischem Leiden.

Wie oben ausgeführt, erfährt auch das Motto Verjährung gibt es nicht im Leben eine kulturspezifische Exemplifizierung. Es wird ausgearbeitet, durchbuchstabiert an Personen und ihren Beziehungen untereinander, die fiktiv im Zeitraum zwischen den 1950er Jahren und dem Beginn des 21. Jahrhunderts im Zürcher Raum angesiedelt sind. Dass die von ihnen vertretenen Ansichten, Werte und ihre Handlungen etwas über ihre kulturelle Verortung in diesem Zeit-Raum aussagen, werden vor allem die nächsten Leser-

Generationen bezeugen können, da sie voraussichtlich ein Gefühl der Distanz gegenüber diesem Text, nicht nur in chronologischer Hinsicht, erleben werden; so wie sie für uns gegenüber zeitlich früher angesiedelten Texten oder solchen aus anderen Kulturräumen festzustellen ist.

#### Literaturverzeichnis

Altmayer, C. (2004). Kultur als Hypertext. München: iudicium.

Breitenfeldt, E. (2010). *Kultur lesen. Literarische Paarkonstellationen als Text.* München: iudicium.

Caduff, C., Keller, S. & Lerch, F. (2003). Worüber nur SchweizerInnen sprechen. Gespräch: Stefan Keller, Fredi Lerch. Beitrag zum Symposion Nationale Literaturen heute – ein Fantom? Die Imagination und Tradition des Schweizerischen als Problem. WOZ, 40/2003. Zugriff am 02.11.2014 über http://fredi-lerch.ch/index.php?id=146&tx\_ttnews[tt\_news]=306&cHash=e01eaf4f7e949b45ae901de7329207f1

Hohler, F. (2007). Es klopft. München: Luchterhand.

## Fiktionale Biographien im DaF-Unterricht am Beispiel von Daniel Kehlmanns *Die Vermessung* der Welt

Tamar Kiguradze - Staatliche Sokhumi-Universität, Tbilissi, Georgien

#### Abstract

Fiktionale biographische Erzähltexte wie Büchners Lenz, aber auch die ästhetisch bescheidener wirkenden historischen Romanbiographien aus dem vorigen Jahrhundert zählen im DaF-Unterricht und insbesondere in der heute immer mehr zu den Kulturstudien neigenden Auslandsgermanistik zum erprobten und beliebten Lehrstoff. Fiktionen reizen Einbildungskraft und Einfühlungsvermögen und sind deshalb im Wahrnehmungsprozess einer fremden Kultur und ihrer Geschichte von großer didaktischer Relevanz. Daniel Kehlmanns Roman Die Vermessung der Welt, eine Doppelbiographie Alexander von Humboldts und Carl Friedrich Gauß', eröffnet dabei nicht nur einen Zugang zur klassischen deutschen Kulturepoche. Als erzählerisches Kunstwerk eignet sich dieser Text auch, um den Studierenden der Germanistik die Literarizität, d. h. die ästhetische Wirkung, die einen literarischen Text von Sachtexten unterscheidet, zu erklären. Entscheidend für die Wahl des Romans zum Arbeitstext ist nämlich gerade diese spielerisch-ironische Erzählweise, durch die die dargestellte Kulturepoche und mit ihr die großen deutschen Gelehrtenfiguren Humboldt und Gauß dem Leser nahe gebracht werden.

Daniel Kehlmanns Roman *Die Vermessung der Welt* unterscheidet sich trotz seiner offenkundigen Zugehörigkeit zur Gattung der Romanbiographie wesentlich von Lebensdarstellungen, die im fremdsprachlichen Literaturunterricht eine häufige Anwendung finden, denn es handelt sich nicht um eine Schriftstellerbiographie, d. h. um einen konventionellen historischbiographischen Künstlerroman, sondern um das erzählte Leben von zwei Wissenschaftlern bzw. Gelehrten: Carl Friedrich Gauß und Alexander von

Humboldt; von historischen Figuren, die für die deutsche Kultur zweifellos von großer Bedeutung sind, deren Lebensgeschichte aber zugleich auch ein außergewöhnlicher Stoff für eine romanhafte Darstellung ist. Gerade diese Eigenart des Textes, dass es dem Autor gelingt, das scheinbar *Unerzählbare* zu erzählen, erweckt das Interesse an der Didaktisierung dieses Erzählwerkes für den DaF-Unterricht.

Die Rezeption des Textes setzt nicht nur ein kulturgeschichtliches, sondern auch ein naturwissenschaftliches Vorwissen – die sogenannte "enzyklopädische Kompetenz" (Eco, 1990, S. 44–48) – voraus. So könnte der Text nicht nur für die universitäre Germanistiklehre außerhalb des deutschsprachigen Raumes, d. h. für Studierende, die bereits einen Kurs zur klassischen deutschen Literatur- und Kulturgeschichte absolviert haben, sondern auch für den DaF-Unterricht an der gymnasialen Oberstufe, in der die naturwissenschaftlichen Fachkenntnisse noch frisch sind, didaktisiert werden. Die Arbeit mit dem Text im Unterricht wird durch seine Gliederung in 16, ziemlich eigenständige, novellenartige Kapitel erleichtert; allerdings sollte der Text als Roman, der er ist, in der vom Autor bestimmten Reihenfolge als ein einheitliches erzählerisches Kunstwerk rezipiert werden.

Ein Spezifikum dieses Romans ist es, dass der Gegenstand literarischer Darstellung das Wissen, die Wissenschaft ist. Ein großer Abschnitt der deutschen Geistesgeschichte, von der Aufklärung bis zur Restaurationszeit, wird hier zu einem Roman fiktionalisiert. Die *Geschichte* im narratologischen Sinne, die in diesem Text erzählt wird, ist nicht allein die parallel dargestellte Lebensgeschichte von zwei Gelehrten, sondern viel mehr die Geschichte der deutschen Kultur, und gerade diese Eigenschaft des Textes macht ihn für den DaF-Unterricht und die Auslandsgermanistik besonders wichtig. Der Text enthält aber auch romanpoetologische Überlegungen, die ihn darüber hinaus für Studierende der Germanistik wertvoll machen.

Kehlmanns Roman ist ein Blick aus der Gegenwart in die klassische deutsche Kulturepoche und gleichzeitig eine ironisch-fingierte Wiedergabe des aus Geschichts- und Lehrbüchern entnommenen Wissens über eine historische Epoche und dem Leben der in dieser Epoche agierenden bedeutenden Menschen. Diese Spezifik der Erzählweise wird im Roman bereits reflektiert:

[S]eltsam sei es und ungerecht, sagte Gauß, so recht ein Beispiel für die erbärmliche Zufälligkeit der Existenz, daß man in einer bestimmten Zeit geboren und ihr verhaftet sei, ob man wolle oder nicht. Es verschaffe einem einen unziemlichen Vorteil vor der Vergangenheit und mache einen zum Clown der Zukunft ... Sogar ein Verstand wie der seine, sagte Gauß, hätte in frühen Menschheitsaltern oder an den Ufern des Orinoko nichts zu leisten vermocht, wohingegen jeder Dummkopf in zweihundert Jahren sich über ihn lustig machen und absurden Unsinn über seine Person erfinden könne. (Kehlmann, 2005, S. 9)

Ganz am Anfang der Romanhandlung bedauert Gauß, dass er in zweihundert Jahren zum Clown der Zukunft werden, jeder Dummkopf sich über ihn lustig machen und absurden Unsinn über seine Person erfinden kann. Dies wäre auch als Selbstironie des Autors Daniel Kehlmann zu verstehen, der tatsächlich nach zweihundert Jahren, im 21. Jahrhundert, als junger Schriftsteller einen Roman über Humboldt und Gauß schreibt und mit Lust und Humor, Phantasie und Witz das Leben der Gelehrten als Parallelgeschichten sich, ganz Gauß' großer und die Euklidische Geometrie widerlegenden Entdeckung gemäß, in seinem Roman berühren lässt.

Eine Aufgabe für die Studierenden wäre es, die im Romantext implizierten poetologischen Inhalte herauszufinden, durch diese die Erzählstruktur und -technik festzustellen und dadurch zum Verstehen der reichen kulturellen Inhalte dieses Textes zu kommen.

Der Erzähler in Kehlmanns Roman tritt unsichtbar und kommentarlos auf, ähnlich wie im Romantext ein gewisser Gomez, ein lateinamerikanischer Reporter, der, wie auch der Nordamerikaner Wilson und der Franzose Duprés, Humboldt auf seiner Reise begegnete und später über ihn einen Bericht schrieb; von ihm heißt es, "... daß er ein Schatten sein werde, ein Schemen, praktisch unsichtbar, daß er jedoch alles beobachten wolle, was nach Zeugen verlange" (S. 196).

Dennoch ist die von Kehlmann gewählte Erzählweise keinesfalls eine berichtende Darstellung aus der Perspektive eines Zeugen, sondern eine, ausdrücklich aus der Sicht der Gegenwart erzählte, Kulturgeschichte, die als eine literarische Anspielung auf die ironisch erzählten früheren deutschen

Bildungsromane erscheint. Gedanken über die Art der Fiktion und die Romangattung sind in den Text, in der Form indirekter Äußerungen Humboldts, eingeflochten:

Künstler vergäßen zu leicht ihre Aufgabe: das Vorzeigen dessen, was sei. Künstler hielten Abweichungen für eine Stärke, aber Erfundenes verwirre die Menschen, Stilisierung verfälsche die Welt. ... Romane, die sich in Lügenmärchen verlören ... Er denke an Listen der Eigenschaften wichtiger Persönlichkeiten, von denen abzuweichen dann nicht mehr in der Freiheit eines Autors liegen dürfe. (S. 221 f.)

#### In einer anderen Textstelle heißt es:

Das Romanschreiben, sagte Humboldt, erscheine ihm als Königsweg, um das Flüchtigste der Gegenwart für die Zukunft festzuhalten ... Somit sei es ein albernes Unterfangen, wenn ein Autor, wie es jetzt Mode werde, eine schon entrückte Vergangenheit zum Schauplatz wähle. (S. 27)

In den zitierten Textstellen erscheint Kehlmanns Roman als ein Roman über den Roman, in dem das fiktionale Erzählen als verwirrendes Lügenmärchen und die historischen Romanfiguren als Clowns der Zukunft abgewertet werden. Die Darstellung der schon entrückten Vergangenheit in Form des Romans wird im Text als ein albernes Unterfangen bezweifelt. So wäre zu fragen, warum gerade dieser Text, der ausdrücklich fiktional ist, für die Vermittlung der kulturgeschichtlichen Inhalte gewählt wurde? Der eigentliche Reiz von Kehlmanns Roman besteht darin, dass dieser Text trotz der humoristisch fingierten Darstellungsweise die wichtigen historischen Persönlichkeiten nicht als Clowns auftreten lässt und trotz der Fiktionalität sich nicht in Lügenmärchen verliert.

Dies wird im Text durch die in Form der indirekten Rede gehaltenen Dialoge zwischen den epochemachenden Persönlichkeiten und den historisch weniger bedeutenden Figuren, die die Ideengeschichte der klassischen deutschen Kulturepoche wiedergeben, erreicht. Diese Dialoge sind aufgrund ihrer Erzähltechnik die gelungensten und gleichzeitig die didaktisch wertvollsten Bestandteile von Kehlmanns Roman. Im DaF-Unterricht und in der Auslandsgermanistik können sie aufgrund ihrer stilistischen Brillanz als vor-

treffliche Muster für das sprachliche Lernen mit Literatur dienen. Gleichzeitig geben sie die Spannung der großen Ideen, die in den Köpfen der bedeutendsten deutschen Denker entstanden sind, wieder und reflektieren diese im Romantext in ihrer Widersprüchlichkeit und Polemik. Eine Aufgabe für Studierende wäre es, in diesen indirekten Dialogen die Antithetik herauszufinden sowie die Textstellen mit ihren kulturhistorischen, kulturspezifischen, interkulturellen und transkulturellen Inhalten, Bezügen und Verweisen zu erläutern.

Im Roman begegnet man Gestalten wie Kant, Goethe, Schiller, Wieland, Herder, Georg Christoph Lichtenberg sowie Wilhelm von Humboldt, dem Bruder von Alexander, die Studierenden der Germanistik wohlbekannt sind; aber auch den für die deutsche Kulturgeschichte ebenfalls wichtigen, dennoch für Germanistikstudierende vielleicht weniger bekannten Namen von Naturforschern wie Georg Forster. So erscheint im Roman der Vater der deutschen Aufklärung und des modernen Denkens Immanuel Kant als ein "in Wolldecken gewickelter regloser Zwerg mit wülstigen Lippen, vorspringender Stirn und einer scharfen, dünnen Nase" (S. 95). Goethe wird im Roman als derjenige dargestellt, bei dem und niemand anderem sich die Mutter von Wilhelm und Alexander von Humboldt nach der Erziehung ihrer Söhne erkundigt hatte und dessen berühmtestes Gedicht Alexander von Humboldt während seiner Expedition in die Tropen Südamerikas auf eine äußerst unpoetische Art nacherzählt:

Geschichten wisse er keine, sagte Humboldt. ... Auch möge er das Erzählen nicht. Aber er könne das schönste deutsche Gedicht vortragen, frei ins Spanische übersetzt. Oberhalb aller Bergspitzen sei es still, in den Bäumen kein Wind zu fühlen, auch die Vögel seien ruhig, und bald werde man tot sein. (S. 128)

Diese Texstelle könnte mit Studenten hinsichtlich ihres Umgangs mit der Literarizität des Gedichts von Goethe diskutiert werden. Eine weitere Aufgabe für Studenten wäre eine Diskussion über die kantische These, der Verstand forme die Gesetze, die in Kehlmanns Roman von Humboldt verteidigt und von Gauß als der alte kantische Unsinn abgelehnt wird.

Im Roman findet man mehrere ironische Beispiele für kulturelle bzw. interkulturelle Klischees und Differenzen, die im DaF-Unterricht diskutiert werden können; etwa in der folgenden Textstelle:

Ein Deutscher, sagte er immer wieder, während er müde die abendliche Kartoffelsuppe aß, sei jemand, der nie krumm sitze. Einmal fragte Gauß: Nur das? Reiche das denn schon, um ein Deutscher zu sein? Sein Vater überlegte so lange, daß man es kaum mehr glauben konnte. Dann nickte er. (S. 54 f.)

#### oder:

Ebensowenig erforsche ein Vogel die Luft oder ein Fisch das Wasser. Oder ein Deutscher den Humor, sagte Bonpland. Humboldt sah ihn mit gerunzelten Brauen an. Nur ein Witz, sagte Bonpland. Aber ein ungerechter. Ein Preuße könne sehr wohl lachen. In Preußen werde viel gelacht. Man solle nur an die Romane von Wieland denken oder die vortrefflichen Komödien von Gryphius. Auch Herder wisse einen guten Scherz wohl zu setzen. Daran zweifle er nicht, sagte Bonpland müde. (S. 111)

Außer den kulturellen Inhalten sind es auch die rein literaturwissenschaftlichen Themen, die am Beispiel von Kehlmanns Roman im Unterricht behandelt werden könnten, denn es werden in diesem Text auf fast alle großen Themen und Motive der epischen Dichtkunst wie das Verhältnis zwischen Vater und Sohn, die Reise, den Abstieg in die Unterwelt, den Krieg, die Liebe, die Rivalität, den Ruhm angespielt.

Ein anderes Thema, das im Unterricht am Beispiel dieses Textes zu diskutieren wäre, ist die Dichotomie *Vermessung – Erfindung*, die eine auf die deutsche philosophische und literarische Tradition zurückgehende Opposition zwischen Wissenschaft und Kunst, Physik und Metaphysik, Logik und Mythologie, Messbarem und Vorstellbarem zum Ausdruck bringt und sich gleichzeitig auf die Frage nach der Angemessenheit dieses Textes für einen auf die Vermittlung von kulturellen Inhalten ausgerichteten DaF-Unterricht bezieht. Denn trotz der hier nicht vollständig aufgezählten kulturellen Themen ist Kehlmanns Roman ein fiktionaler Erzähltext, und es wäre also zu

fragen, inwieweit die Fiktion ein korrektes Bild einer Kulturepoche zu entwerfen vermag.

Beide Protagonisten, Gauß und Humboldt, sind im Roman mit Messungen beschäftigt, jeder auf seine Art; der eine vermisst die Hügel seiner Heimat, der andere unternimmt eine weite Reise, um ein fremdes Land zu vermessen. Beide üben den kafkaesken Beruf eines Landvermessers aus und versuchen so, das Geheimnis des Universums im Rückgriff auf Fakten und Zahlen zu erschließen. Die Erfindung, die Erdichtung, die Dichtkunst wird von ihnen als etwas Irritierendes, von der Wirklichkeit entführendes, die Welt mit Traum und Nebel umhüllendes, mit anderen Worten: als eine Verfälschung der Welt betrachtet, wobei im Text an mehreren Stellen auch die entgegengesetzte Position zum Ausdruck kommt. So erfährt man aus dem Roman, dass Gauß, bevor er sich für die Mathematik entschieden hatte, sich für die klassische Philologie interessierte und einen Vergil-Kommentar schreiben wollte, besonders über Aeneas' Abstieg in die Unterwelt; und dass Humboldts große Expedition in die Tropen zur Vermessung der neuen Welt, bei der alle möglichen, im Romantext mit großer Genauigkeit aufgezählten Messgeräte zum Einsatz kommen ("Zwei Barometer ..., ein Hypsometer ..., ein Theodolit ..., ein Spiegelsextant ..., ... ein Haarhygrometer ... ein Eudiometer ..., und ein Cyanometer zur Messung der Himmelsbläue"; S. 37), eigentlich durch eine in seiner Kindheit gehörte phantastische Geschichte über Aguirre den Wahnsinnigen motiviert ist; außerdem war Humboldt dabei auch von seinem Erzieher Kunth beeinflusst, der einen Hang zum Unheimlichen hatte und zu sagen pflegte: "Wer metaphysische Angst nicht kenne, werde nie ein deutscher Mann" (S. 21). Während der Audienz bei Thomas Jefferson erzählt Humboldt, etwas angeheitert, von Fabelwesen: fliegenden Hunden, mehrköpfigen Schlangen und äußerst polyglotten Papageien, denen er angeblich in den Tropen begegnet war, deren Existenz er aber immer verschwiegen hatte, auch dann, als er von seinen Reisegefährten die Geschichten von den bereits ausgerotteten und von sprechenden Fischen aufgefressenen Zwerghunden mit Flügeln hörte; oder noch früher, als ihm der berühmte Georg Forster von Drachen und lebenden Toten, die er angeblich während seiner Reise mit Cook antraf, erzählte.

So wie in Kehlmanns Roman die Dichotomie *Vermessung – Erfindung* auf die Spannung zwischen Rationalem und Irrationalem, Realem und Irrealem, Messbarem und Vorstellbarem, Wissenschaft und Kunst hindeutet, gleichzeitig aber auch auf die Versöhnung dieser Oppositionen und damit dieser Dichotomie selbst, wäre auch die Darstellung des kulturhistorischen Stoffes in Romanform als Diskrepanz zwischen und zugleich als eine Harmonisierung von Faktizität und Fiktionalität, kulturellen Inhalten und fingierten Darstellungsweisen zu verstehen; und es ist gerade diese Eigenschaft des Romans *Die Vermessung der Welt*, weshalb er für einen DaF-Unterricht attraktiv ist, der ebenfalls das Literarische und das Kulturelle miteinander versöhnen möchte.

#### Literaturverzeichnis

Eco, U. (1990). Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten. München: dtv.

Kehlmann, D. (2005). *Die Vermessung der Welt* (17. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

## Kinderlieder und Gedichte als Medium sprachlichen Lernens im Vor- und Grundschulalter: Ein Liederbuchprojekt

Gerlind Belke – Fakultät für Kulturwissenschaften, Technische Universität Dortmund

Eva Belke – Sprachwissenschaftliches Institut, Ruhr-Universität Bochum

#### Abstract

Kinderlieder, Sprachspiele und Kinderreime sind eine ideale Grundlage für implizites sprachliches Lernen, weil sie sprachliche Einheiten und ihre strukturellen Beziehungen in hoch konzentrierter und redundanter Form enthalten und zum Spielen mit diesen Einheiten und Strukturen einladen. Diese Eigenschaften von Kinderliedern und Gedichten macht sich die generative Textproduktion (GT) zunutze, indem sie die Lerner dazu anregt, eigene Texte (Liedstrophen) auf der Basis vorgegebener Textmuster zu generieren. Wir zeigen auf, warum die kognitiven Ressourcen und impliziten Lernmechanismen, die insbesondere jüngere Kinder zum Spracherwerb nutzen, durch literarische Texte besonders effektiv aktiviert werden können und stellen ein Liederbuch vor, das Eltern, Kindern, Erziehern und Lehrern<sup>1</sup> einen frühen und umfassenden Einstieg in die GT ermöglicht. Ein Kommentarband für Erzieher und Lehrer, die häufig keine DaF-/DaZ-Ausbildung haben, enthält Vorschläge zur didaktischen Verwendung der Lieder in der GT. Wir zeigen exemplarisch für ein Lied, über welche Text-, Medien- und didaktischen Grundlagen Lehrende im Hinblick auf die literarische Spracharbeit verfügen müssen.

<sup>1</sup> Der Lesbarkeit halber verwenden wir durchgehend die m\u00e4nnliche Form f\u00fcr Personen (-gruppen). Selbstverst\u00e4ndlich denken wir die weibliche Form mit.

## Spracherwerb und Sprachvermittlung unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit

Als Anfang der 80er Jahre in den meisten westdeutschen Bundesländern die speziellen Klassen für Migrantenkinder aufgelöst und alle Kinder – unabhängig von ihren Sprachkenntnissen in der Landessprache Deutsch – in Regelklassen integriert wurden, waren sie tendenziell einem Unterricht ausgesetzt, der für sie nicht vorgesehen war, weil im Regelunterricht die sprachlichen Fähigkeiten vorausgesetzt wurden, die zuvor hätten vermittelt werden müssen. Dieses "Ertränken" in der Sprache, also Spracherwerb unter Submersionsbedingungen, ist schon seit Jahrzehnten international gut erforscht (z. B. Skutnabb-Kangas, 1982); denn es betrifft die meisten Kinder mit Minderheitensprachen, die nicht in ihrer Muttersprache, sondern in der jeweiligen Landessprache alphabetisiert und unterrichtet werden. Durch den Zwang zur Kommunikation in einer Sprache, die sie nicht als Muttersprache beherrschen, erwerben sie mündliche Sprachfähigkeiten in Handlungszusammenhängen, scheitern aber oft langfristig an der Schriftsprache und den literaten sprachlichen Strukturen (Cummins, 1979; Maas, 2008).

In der Muttersprachendidaktik der 80er Jahre setzte sich etwa zeitgleich der Spracherfahrungsansatz durch, der die individuellen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler stärker berücksichtigen sollte. Zentrale Punkte waren:

- Individualisierung des Unterrichts: Arbeit mit gezielten, auf einzelne Schüler abgestimmten Übungsangeboten vorwiegend auf der Laut/Buchstaben- und Wortebene und damit Wegfall der traditionellen Fibel als einem ersten Textrepertoire mit kleinen Geschichten, Kinderreimen, Kinderliedern (Brügelmann, 1984).
- Betonung der Eigenständigkeit des Kindes beim Schriftspracherwerb ("freies Schreiben" von Anfang an mit Hilfe von Anlauttabellen, Lesen durch Schreiben) (Reichen, 2008).

Damit wurde die bisher vorherrschende Vermittlungsperspektive des Sprachunterrichts auf die Erwerbsperspektive verlagert und die Verantwortung für den Lernerfolg auf die Schüler bzw. deren Eltern übertragen. Die mangelnde Unterscheidung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

führte in der Praxis dazu, von natürlichen Aneignungsprozessen nicht nur beim Spracherwerb, sondern auch beim Schrifterwerb auszugehen: Ein Kind, das nicht schreiben lernt – und das nicht von selber richtiges Deutsch lernt –, kann es auch durch schulische Unterweisung nicht lernen. Diese Kapitulation der für sprachliches Lernen zuständigen Didaktik vor der hinsichtlich spezifisch sprachlicher Lernprozesse wenig differenzierten Pädagogik war besonders kontraproduktiv für Kinder mit geringer sprachlicher Förderung im Elternhaus. Soziale Herkunft und Mehrsprachigkeit wurden zu Risikofaktoren (Valtin, 2008).

Inzwischen hat sich zwar eine neue Disziplin DaZ entwickelt, die Unterschiede zwischen DaF und DaZ sind aufgearbeitet worden; das hat aber gleichzeitig dazu geführt, dass DaZ ausgegliedert wird und sich der immer noch an Deutsch als Muttersprache orientierte Regelunterricht nicht ändert. Nach wie vor gibt es eine strikte Trennung von DaM- und DaF-/DaZ-Didaktik in der Forschung, Lehrerausbildung, in den schulischen Richtlinien und vor allem in den Lehrmaterialien. Als besonders gravierend erweist sich dabei die fehlende Expertise zum Erwerb literater schriftsprachlicher Fähigkeiten unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit (Maas, 2008).

## 2. Vom Verschwinden des Poetischen im Sprachunterricht

Bei den vielfältigen Bemühungen zur Sprachförderung in mehrsprachigen Lerngruppen ist die traditionelle Rolle der Literatur beim Erwerb und bei der Vermittlung literater schriftsprachlicher Fähigkeiten zunehmend in Vergessenheit geraten. Gerade im Hinblick auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache galt und gilt Literatur als Luxus, auf den man insbesondere in den Lehrmaterialien zugunsten der Alltagssprache verzichtet und die allenfalls dann ins Spiel kommt, wenn die Landessprache schon weitgehend beherrscht wird. Selbst in den Richtlinien für den muttersprachlichen Unterricht der Primarstufe verbirgt sich der Umgang mit Literatur hinter "Maßnahmen zur Lese- und Sprachförderung". Das gilt auch für die jüngste Expertise "Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)" (Bund-Länderinitiative

zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung, 2012; nachfolgend BISS, 2012). Zwar hat sich, nicht zuletzt angeregt durch die Ergebnisse der ersten PISA-Studie 2001, der Fokus der didaktischen Diskussion auf die "Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen" gelegt, die für die Erreichung der Bildungsstandards der KMK erforderlich seien (vgl. BISS, 2012, S. 16). Aber weder der Begriff Bildungssprache noch der Hinweis, dass "die Qualität des sprachlichen Inputs entscheidend" sei für den Erwerb formaler sprachlicher Strukturen (BISS, 2012, S. 26), haben dazu geführt, sich auf die lange Tradition poetischer Texte insbesondere in der frühkindlichen Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter zu besinnen. Nach wie vor geht es vorrangig um die "Gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung" (vgl. BISS, 2012, Modul 1). Die vielfältigen Erfahrungen, die Eltern, Erzieher und Grundschullehrer über Generationen hinweg beim kreativen Umgang mit Sprachspielen, Kinderreimen, Kinderliedern, Märchen- und Bilderbuchtexten gesammelt und weitergegeben haben, werden nicht erwähnt.

# 3. Sprachliches Lernen: Psycholinguistische Befunde und didaktische Anwendung

Natürliche Aneignungsprozesse im Erstspracherwerb erfolgen scheinbar mühelos, ein Phänomen, das maßgeblich auf sogenannten impliziten Lernprozessen beruht. Diese laufen beiläufig und unbeabsichtigt ab und führen zu einer nicht bewussten Wissensbasis, das heißt, sie lassen sich im Verhalten nachweisen (z. B. durch die korrekte Anwendung einer sprachlichen Regel), ohne dass die Personen erklären können, was sie gelernt haben (Frieg et al., 2014). Dabei missachten gerade Vertreter des Spracherfahrungsansatzes (wie z. B. Reichen, 2008) in eklatanter Weise, dass nicht nur der Inhalt, sondern insbesondere die Form des sprachlichen Inputs für implizites Lernen wesentlich ist. Denn implizites Lernen ist zwingend auf einen reichlichen und strukturierten sprachlichen Input angewiesen, der die Aufmerksamkeit der Lerner auf die zu vermittelnden sprachlichen Kategorien und Strukturen lenkt. So zeigt die genauere Betrachtung von Interaktionen zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen beispielsweise, dass der Input der

Bezugspersonen sowie ihre Interaktion mit den Kindern in idealer Weise implizite Lernmechanismen ansprechen und den Erwerb sprachlicher Strukturen systematisch fördern, etwa durch strukturelle Redundanz bei inhaltlicher Variabilität oder durch strukturelle Variabilität bei inhaltlicher Redundanz (vgl. Belke & Belke, 2006).

### Poetische Texte und Lieder als Medium sprachlicher Bildung

Eine genauere Betrachtung poetischer Texte zeigt, dass sie sich in besonderem Maße für die systematische Input-Optimierung eignen, weil sie sprachliche Strukturen in hoch systematischer, konzentrierter und redundanter Form enthalten und zum Spielen mit diesen Strukturen einladen. Im Gegensatz zur funktionalen Alltagssprache, die sich auf den Erfolg der sprachlichen Handlung konzentriert, nicht auf sprachliche Korrektheit und Vollständigkeit, lenken poetische Texte die Aufmerksamkeit auf die Sprache als solche. Reim und Rhythmus erfordern eine exakte Reproduktion der vorgegebenen Textmuster. Funktionswörter und Endungen können nicht einfach weggelassen werden. Hinzu kommt, dass poetisch-sprachspielerische Texte im Gegensatz zu alltagssprachlichen Äußerungen beliebig oft wiederholt werden können. Gerade bei jüngeren Kindern zeigt sich diese Urlust an der Wiederholung. Sie wollen die gleichen Bilderbücher, Märchen, Kinderlieder und Kinderreime immer wieder hören, bis sie sie korrekt reproduzieren und gezielt abwandeln können. Kognitive Ressourcen, wie implizites Lernen, die insbesondere jüngere Kinder beim Spracherwerb nutzen, können daher durch poetische Texte besonders effektiv aktiviert werden.

Durch das gezielte Angebot einprägsamer Texte können schon Vorschulkinder in einem für den Spracherwerb sehr günstigen Alter systematisch unterstützt werden. Wir zeigen dies im Folgenden am Beispiel der Nominalflexion und des Genus-Kasussystems des Deutschen. Je jünger die Kinder sind, desto leichter fällt ihnen der implizite Erwerb des deutschen Genus- und Kasussystems, das ältere DaF-/DaZ-Schüler nur mit großer Mühe und selten korrekt erlernen. Voraussetzung ist ein attraktiver Input, mit dem die zu erwerbenden Strukturen spielerisch geübt und internalisiert

werden können und der im Hinblick auf die zu erwerbenden Merkmale optimiert strukturiert ist. Der folgende Vierzeiler (Abb. 1) lenkt die Aufmerksamkeit beispielsweise auf die Beziehungen zwischen dem bestimmten und unbestimmten Artikel und dem dazugehörigen Pronomen. Durch die generative Textproduktion, d. h. die Nutzung des poetischen Textmusters für die eigenen Ausdrucksbedürfnisse, können die Kinder diese Beziehungen in allen Genera und im Plural regelrecht durchspielen:

Ein Huhn, das fraß, man glaubt es kaum, ein Blatt von einem Gummibaum. Dann ging es in den Hühnerstall und legte einen Gummiball.

Ein Hund, der fraß, man glaubt es kaum, einen Knochen von einem Knochenbaum Dann ging er in die Hundehütte und nagte an dem Hundeknochen.

Abb. 1 - Beispieltext (links, nach Stöcklin-Meier, 1987) mit Schülervariante

#### 3.2 Dschungeltanz und Monsterboogie

Das Liederbuch "Dschungeltanz und Monsterboogie" (Kauffeldt et al., 2014) basiert auf diesen grundlegenden Überlegungen. Es soll den natürlichen Spracherwerb der Kinder möglichst früh unterstützen und in Verbindung mit einem ausführlichen Kommentarband Eltern, Erziehern und Lehrern einen frühen und umfassenden Einstieg in die systematische Sprachförderung ermöglichen (Frieg et al., 2014). Im Zentrum steht die generative Textproduktion (GT), d. h. die Produktion eigener Texte (Liedstrophen) auf der Basis vorgegebener Textmuster. Die GT hat sich besonders in sprachlich heterogenen Lerngruppen als methodische Grundlage der Sprachvermittlung etabliert.

#### 3.2.1 Das Liederbuch

Das illustrierte Liederbuch (mit einer CD) ist ein abwechslungsreicher Mix aus verschiedenen Musikstilen und Liedtypen. Es enthält zwölf Lieder, die im Hinblick auf den Erwerb jener sprachlichen Strukturen vertont und ggf. neu getextet wurden, die erfahrungsgemäß beim rein kommunikativen Umgang mit Sprache gerade von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache häufig nur unzureichend erworben werden (Rösch, 2003). Die im Alltag vorherrschende Sprachverwendung kommt ohne normsprachliche gramma-

tische Korrektheit aus, denn die mündliche Alltagssprache wird unterstützt durch das situative Umfeld, durch Zeigegesten und andere nonverbale Zeichen. In der Schriftsprache, die Inhalte ohne situativen Kontext transportieren muss, sind Funktionswörter und Endungen sowie grammatische Bezüge zwischen den Inhaltswörtern aber unerlässlich, damit die Äußerung verstanden werden kann. Diese für den Schriftspracherwerb entscheidenden sprachlichen Phänomene sollten deshalb so früh wie möglich in einem für den Erwerb grammatischer Strukturen besonders sensiblen Alter gezielt vermittelt werden. Denn mit dem Erwerb der Schriftsprache organisieren die Kinder die ihnen bekannte und vertraute Sprache neu und entdecken die ihr zugrunde liegenden Strukturen im Schriftbild wieder. Insbesondere immer wiederkehrende grammatische Marker (Endungen, Vorsilben usw.) werden so sichtbar und für die Kinder erfahrbar gemacht.

Idealerweise vollzieht sich diese Bewusstwerdung auf schon vorhandenem intuitivem sprachlichem Wissen darüber, wie die Sprache verwendet wird, also auf sprachlichem Können. Dieses sprachliche Können wird durch die Schriftsprache bewusst gemacht. Da viele Kinder, gerade Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, nicht über ein altersgemäßes sprachliches Können verfügen, muss es Ziel einer systematischen Sprachförderung im Elementarund Primarbereich sein, dieses intuitive sprachliche Können zu vermitteln, gerade mit Blick auf grammatische Bereiche. Als besonders relevante grammatische Schwerpunkte thematisieren die Lieder Laute und Silben, die Deklination der Nominalgruppe, die Konjugation von Verben und den Aufund Ausbau des Inhalts- und Funktionswortschatzes.

Eltern und Bezugspersonen brauchen dabei nicht viel mehr zu tun, als mit den Kindern die Lieder gemeinsam zu hören, sich zu den Liedern zu bewegen und die Bilder zu betrachten, die die Lieder illustrieren. Die meisten Kinder wollen die Lieder immer wieder hören, selbst wenn sie sie schon längst auswendig können. Je nach ihren sprachlichen Voraussetzungen werden sie versuchen, einzelne Wörter nachzusprechen und nach und nach den ganzen Text mitzusingen. Dadurch prägen sich nicht nur die Texte

und Melodien ein, sondern auch die in ihnen enthaltenen grammatischen Strukturen.

Für die Kinder stehen dabei die lustigen, musikalisch ansprechenden Lieder im Vordergrund. Im Hinblick auf den Spracherwerb ist das ideal, denn die Kinder trainieren so ohne Anstrengung ihr sprachliches Können. Die in den Texten enthaltenen sprachlichen Strukturen (Laute, Silben, Wörter und Wortbestandteile) gehen dabei "ins Ohr" und werden implizit erworben. Indem die Kinder die Lieder variieren und umdichten, üben sie den Umgang mit sprachlichen Strukturen im Kontext und in einprägsamen Texten.

Neben Kinderliedern sind Bilderbücher bekanntermaßen wichtige Helfer beim Erwerb und bei der Vermittlung von Sprache(n). Das Liederbuch ist daher so gestaltet, dass die Kinder es wie ein Bilderbuch zusammen mit ihren Eltern, Erziehern und Lehrern betrachten und darüber sprechen können: Die Kinder entdecken Gestalten und Gegenstände auf den Bildern und stellen Fragen zu den Liedern und Bildern. So entwickelt sich ein Gespräch, das den Kindern hilft, die jeweiligen Lieder inhaltlich besser zu verstehen.

#### 3.2.2 Der Kommentarband

Um implizite sprachliche Lernprozesse in Gang zu setzen, ist es unerlässlich, dass die Lehrer und Erzieher die spezifischen Lernmöglichkeiten erkennen, die die Lieder bieten. Mit Vorschlägen zur Erarbeitung der Lieder und zum Einsatz in der generativen Textproduktion zeigt der Kommentarband exemplarisch, über welche Text-, Medien- und didaktischen Kompetenzen Lehrende für literarische Spracharbeit verfügen müssen. Für Erzieher und Lehrer, die häufig keine DaF-/DaZ-Ausbildung haben, demonstriert der Kommentarband, welche sprachlichen Phänomene mit den Liedern geübt werden können. Es werden für alle Lieder die spezifischen sprachlichstrukturellen Lernmöglichkeiten aufgezeigt, damit Erzieher und Lehrer sie im Kindergarten und in der Grundschule bewusst zur Sprachförderung einsetzen können.

Das unterscheidet das vorliegende Liederbuchprojekt von den vorwiegend kommunikativ ausgerichteten Materialien zur Sprachförderung, in denen die bedeutungstragenden Einheiten (Nomen, Verben, Adjektive) im Vordergrund stehen, während grammatisch relevante Funktionswörter (Artikel, Pronomen, Präpositionen) und veränderliche Wortendungen vernachlässigt werden. So beschränken sich viele Handreichungen zu Liedersammlungen darauf, rein inhaltliche Ideen für den Umgang mit den Liedern vorzugeben, z. B. indem sie die Lied-Akteure und die ihnen zugeschriebenen Eigenschaften und Handlungen durch andere, den Kindern vertraute Personen ersetzen. Solche Varianten machen Kindern großen Spaß, und sie werden eifrig eigene Ideen zum Umdichten einbringen. Die reichhaltigen sprachlichstrukturellen Lernmöglichkeiten, die ein solcher produktiver Umgang mit Liedtexten und Gedichten ermöglicht, werden aber oft nicht systematisch genutzt, obwohl sie sich geradezu aufdrängen: Im Gegensatz zu Übungen in Sprachbüchern sind selbst generierte Lieder bzw. Liedstrophen keine Wegwerftexte, die nur dazu dienen, bestimmte sprachliche Strukturen zu üben. Sie können bei Familienfeiern, Elternnachmittagen oder Festen vorgeführt und gemeinsam gesungen werden. Durch die Präsentation in einer herausgehobenen und festlichen Situation bleiben die Lieder langfristig im Gedächtnis und dienen so als Brücke zwischen (dauerhafter) Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

#### 3.2.3 Ein Beispiel: Ein kleines krummes Männchen

Bei dem Lied "Ein kleines krummes Männchen" handelt es sich um die Vertonung eines volkstümlichen Kinderverses, in dem es um ein kleines krummes Männchen geht, das in einer Welt lebt, in der alles krumm ist:

Ein kleines krummes Männchen	Kauft' eine krumme Katze,
ging einen krummen Weg,	die fing eine krumme Maus,
fand einen krummen Pfennig,	so wohnten sie beisammen,
auf einem krummen Steg.	in einem krummen Haus.

Abb. 2 – "Ein kleines krummes Männchen" (volkstümlich)

Grammatisch bedeutet dies, dass alle Nomen von einem indefiniten Artikel und von immer demselben Adjektiv – *krumm* – begleitet werden. Dadurch wird die Aufmerksamkeit implizit auf die verschiedenen Endungen des Artikels und des Adjektivs gelenkt. Diese Endungen geben Aufschluss über das Genus des Bezugsnomens. Durch die Arbeit mit dem Text kann der Erwerb des Genus der im Text (oder in Variationen davon) vorkommenden Nomen systematisch gefördert werden – ein wichtiges Förderanliegen, da das deutsche Genussystem einer der markantesten Stolpersteine für Lerner des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache ist. Bei der Vertonung wurde der volkstümliche Charakter des Liedes durch eine folkloristische Melodie und eine akustische Instrumentierung (Gitarre, Geige, Flöte, Trommeln) aufgegriffen.

Das im Kommentarband vorgeschlagene didaktische Vorgehen bei der Arbeit mit den Liedtexten ist über alle Lieder hinweg ähnlich. In einer ersten Phase werden ggf. Verständnisfragen zum Lied geklärt (z. B. was ist ein Pfennig?). Es wird immer wieder gehört und gesungen, um den Umgang mit den sprachlichen Einheiten und Strukturen im Liedtext weitgehend zu automatisieren. Erst nach der Automatisierung können sie bewusst gemacht werden, etwa mit Hilfe von Arbeitsblättern. Für die Automatisierungsphase werden im Begleitkommentar Anregungen gegeben, wie das wiederholte Hören und Singen des Liedes durch (gemeinsame) Bewegungen und szenisches Spiel begleitet werden kann.

Der Text "Ein kleines krummes Männchen" ist so einfach, dass er grundsätzlich schon für Deutschanfänger und Kinder im Vorschulalter geeignet ist. Eine systematischere Erarbeitung der Artikel- und Adjektivendungen mittels weiterführender sprachlicher Übungen sollte jedoch aufgrund der Komplexität des zugrundeliegenden morphologischen Paradigmas nur mit älteren Kindern erfolgen. Beispiele für solche Arbeitsblätter finden sich im Kommentarband zum Liederbuch. Beispielsweise bietet es sich für die Förderung des Genuserwerbs an, im Lied alle indefiniten durch definite Artikel zu ersetzen, was wiederum Änderungen an den Adjektivendungen nach sich zieht. Alternativ können eigene Strophen des Liedes erfunden

werden, in denen nur Nomina eines Genus verwendet werden. Auf diese Weise kann das Gesamtsystem der Artikel- und Adjektivendungen thematisiert werden (Frieg et al., 2014).

Die Arbeit am Genussystem des Deutschen kann mit anderen Liedern, die denselben grammatischen Schwerpunkt haben, fortgeführt werden, zum Beispiel "Der Katzentatzentanz" (Vahle, 2000) oder "Der Monsterboogie" aus dem hier vorgestellten Liederbuch (Kauffeldt et al., 2014).

#### 4. Ausblick

Das Liederbuch bietet in Verbindung mit dem Kommentarband erstmals die Möglichkeit einer auf die sprachlichen Bedürfnisse der Kinder zugeschnittenen, durchgängigen Sprachförderung vom Elternhaus bis in die späte Grundschulphase. Erzieher und Lehrer können die vorgeschlagenen Schwerpunkte und Methoden auch auf weitere ästhetische Texte übertragen.

#### Literaturverzeichnis

Belke, E. & Belke, G. (2006). Das Sprachspiel als Grundlage institutioneller Sprachvermittlung. In T. Becker & C. Peschel (Hrsg.), *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb* (S. 174–200). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Brügelmann, H. (1984). Die Schrift entdecken. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen. Konstanz: Fraude.

Bund-Länderinitiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung (BISS) [Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M., & Stanat, P.] (2012). Expertise "Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)". Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197–205.
- Frieg, H., Belke, E., Belke, G., Hoffmann, R., Bebout, J., Kauffeldt, L. & Kirschke, C. (2014). *Dschungeltanz und Monsterboogie. Lieder zur systematischen Sprachvermittlung im Vor- und Grundschulalter* (Kommentarband zum Liederbuch; Kauffeldt et al., 2014). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kauffeldt, L., Kirschke, C., Bebout, J., Frieg, H., Belke, E., Hoffmann, R. & Belke, G. (2014). Dschungeltanz und Monsterboogie: Singen und Spielen mit Sprache (Liederbuch mit CD). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Maas, U. (2008). Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Göttingen: V&R unipress.
- Reichen, J. (2008). Lesen durch Schreiben Lesenlernen ohne Leseunterricht. *Grundschulunterricht Deutsch*, 55(2), 4–8.
- Rösch, H. (2003). "fom Afrika bies zu Berlin" Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Grundschule. *Grundschule*, 35(5), 44–46.
- Skutnabb-Kangas, T. (1982). Some prerequisites for learning a majority language a comparison between different conditions. *OBST. Osna-brücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 22, 63–95.
- Stöcklin-Meyer, S. (1987). Eins, zwei, drei ritsche, ratsche, rei. Ravensburg: Otto Maier.
- Vahle, F. (2000). Das große Vahle-Liederbuch. Lieder und Texte, die Kindern Spaß machen. Weinheim: Beltz.
- Valtin, R. (2008). Soziale Ungleichheit in Deutschland Zentrale Ergebnisse aus IGLU 2006 und PISA 2006. In R. Wernstedt & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008 (S. 12–14). Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

# "Von der Muse geküsst" – Zum Umgang mit Lyrik in der Fremdsprache Deutsch

Katrin Ziegler - Università degli Studi di Macerata, Italien

#### **Abstract**

Das Potenzial lyrischer Texte als Unterrichtsgegenstand erschöpft sich keineswegs nur in einer kommunikativ-pragmatischen Funktion als Schreib- und Gesprächsanlass, sondern entfaltet sich vor allem darin, eine ästhetische Dimension in die Sprachverwendung und Texterschließung einzubringen. Es wird aufgezeigt, dass man mit fremdsprachlicher Lyrik Schülern und Studierenden eine sehr gute Vorstellung davon geben kann, wie stark in poetischen Texten Bedeutung und sprachliche Form miteinander verknüpft sind und dass auch schon Deutschanfängern ein Gefühl für lyrische Konstruktionen in der fremden Sprache vermittelt werden kann. Der Beitrag wendet sich an Lehrende aller Niveaustufen, die in ihrem Unterricht über den Einsatz von poetischen Texten Sprachangst abbauen, Fantasie und eigene Ausdrucksmöglichkeiten fördern möchten. Gleichzeitig sollen die Lerner für die spezifisch poetischen Merkmale von Sprache sensibilisiert werden, um ein Gespür für die Vielschichtigkeit lyrischer Texte, ihrer Poetizität, zu bekommen und sich so auch mit der Deutung komplexer Verweisungszusammenhänge in der Fremdsprache vertraut zu machen.

## Warum Gedichte? Zur Rolle lyrischer Texte im DaF-Unterricht

Lyrik im kommunikativ-pragmatischen Fremdsprachenunterricht Deutsch ist per se eigentlich ein Widerspruch. Der fremdsprachliche Deutschunterricht, konzipiert nach dem 2000/2001 vom Europarat herausgegebenen Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), fokussiert im Wesentlichen die (vor allem) mündliche Kommunikation in Alltagssituationen. Dies impliziert, dass oft ein rein referentielles Sprachverständnis

vermittelt wird, das mit der Vorstellung einer linearen und regelhaften Abbildung außersprachlicher Wirklichkeit und konventioneller Bedeutungserfahrung verbunden ist. Ein instrumentelles Sprachverständnis, so hilfreich es für das kommunikative Handeln sein mag, leistet einer (lebensweltlichen) Rezeption Vorschub, in der für Perspektivenvielfalt und Mehrdeutigkeit wenig Platz ist.

Lyrische Texte hingegen, in denen durch die Überstrukturiertheit der sprachlichen Mittel die poetische Funktion von Sprache dominiert (Jakobson, 1971), scheinen auf den ersten Blick wenig nutzbringend bei dem Anliegen zu sein, Deutschlernende systematisch und handlungsorientiert in die verschiedenen kommunikativen Aspekte des Sprachgebrauchs einzuweisen. Lyrische Texte in ihrer syntaktischen und semantischen Reduziertheit eignen sich kaum als übertragbare Sprachschablonen für eine kommunikative Sprachverwendung, weshalb sie auch als Sprechanlass und nicht als Sprachmodell dienen (Krechel, 1987). Aber es ist nicht nur dieser Aspekt des für den alltäglichen Gebrauch scheinbar "Unnützen", der Gedichte ein Nischendasein im Fremdsprachenunterricht Deutsch führen lässt. Dem Umgang mit Poesie haftet – auch in der Muttersprache – oft ein feierlicher Respekt an, der aber den Blick darauf verstellt, dass Gedichte gerade durch ihren schöpferischen Charakter, ihre Formbarkeit und ihren Klang einen Zugang zur Sprache gewähren, der weit über deren pragmatische Instrumentalisierung hinausgeht. Zudem bietet die Lyrik (wie natürlich ganz allgemein Literatur) vielfältige Möglichkeiten, selbst eigene Empfindungen und Identifikationen in die Rezeption einzubringen und zu reflektieren und somit Verarbeitungs- und Lernprozesse (kompetenzbildend) in Gang zu setzen. Lyrische Texte zeichnen sich durch eine stilisierte und komprimierte Bildlichkeit und Subjektivität aus, die, wie Austermühl (1982) ausführt, in einem überschaubaren Textumfang neue Sichtweisen auf das Alltägliche bieten, Vertrautes infrage stellen, dem für uns Ungewohnten und Ungewöhnlichem neue Bedeutung zumessen oder, um es mit den Worten des Dichters Rainer Malkowski (1996, S. 4) zu formulieren:

Gedichte sind jene Art von Genauigkeit, die die Ungenauigkeit, mit und in der wir leben, bewusst macht. Sie zielen auf Erkenntnis durch Vergegenwärtigung. Und sie zielen auf Totalität – auch da, wo sie Daseinserfahrung nur an einem scheinbar geringen Beispiel konkretisieren. Wenn Gedichte glücken, erzählen sie in schwindelerregender Kürze eine unendliche Geschichte.

## 1.1 Was kann Lyrik lehren? Anmerkungen zur Kompetenzund Lernzielförderung

Eine sprachdidaktische Diskussion ist kaum möglich, ohne das Zauberwort der Kompetenz zu bemühen. Darunter sind im GER diejenigen (kognitiven) Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen, die "Individuen für die Bewältigung alltäglicher oder beruflicher Anforderungen benötigen" (Abraham & Kepser, 2009, S. 56). Diese empirisch nachprüfbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten bestimmen alle gegenwärtigen Bildungsstandards, indem sie genau definieren, was Lerner in welchem Fach zu einem bestimmten Zeitpunkt auf welchem Leistungsniveau können müssen (Abraham & Kepser, 2009, S. 57). Das gängige Kompetenzmodell ist also seinem Wesen nach stark leistungsund erfolgsorientiert, wobei als Bewertungsmaßstab die Bewältigung bestimmter Anforderungssituationen gilt (Abraham & Kepser, 2009, S. 59). Die hier zitierten Autoren stellen in ihren Ausführungen dieses Kompetenzkonzept nicht wirklich infrage, machen aber darauf aufmerksam, dass im Rahmen kultureller Bildung im Allgemeinen und literarischer Bildung im Besonderen ein solches, auf sogenanntem "problem solving" ruhendes Sprachverständnis wohl kaum als Richtlinie für die Ausbildung schöpferisch-ästhetischer und emotional-affektiver Potenziale fungieren kann.1

Der geläufige, sehr eng gefasste – weil auf ein gebrauchsanweisendes Verständnis von Sprache zielender – Kompetenzbegriff muss notwendigerweise erweitert werden, um auch solche Aspekte der Sprachverwendung

-

<sup>1</sup> Vgl. auch Dobstadt & Riedner (2011, S. 109), die in diesem Zusammenhang treffenderweise von instrumentalisierender Sprachvermittlung in der Art eines "Dosenöffners" sprechen, "ein Werkzeug", welches "dazu dient, (vermeintlich) feste Signifikate in einer (vermeintlich) objektiv gegebenen Welt zu identifizieren".

und Sprachhandlung zu erfassen, die sich aus der spezifischen Auseinandersetzung mit ästhetischen Texten ergeben.<sup>2</sup>

Wie bereits unter Punkt 1 skizziert, sind ästhetische Texte (gemeint sind alle Formen literarischen Ausdrucks) ein ideales Medium kulturellen und sprachlichen Lernens. Ästhetische Texte sensibilisieren einerseits für die Sprache in ihren ganz unterschiedlichen Ausdrucksformen³, das heißt für deren besondere Phänomene der Ambivalenz und Vielschichtigkeit, für die enge Verflechtung zwischen formalen und inhaltlichen Bedeutungsebenen. Andererseits tragen sie dazu bei, kreativ Selbstausdruck und Reflexion zu entfalten und die eigene Einstellung der Umwelt und dem "Anderssein" gegenüber zu schärfen und zu hinterfragen.

Die Auseinandersetzung mit ästhetischen Texten schafft Erkenntnis, trägt zum "Weltverständnis" bei und beeinflusst unsere Denk- und Sprechmuster. Gleichzeitig ist die Begegnung mit ihnen – jedenfalls in den allermeisten Fällen – eine sinnliche und genussvolle Erfahrung, die ganz einfach nur Freude und Vergnügen bereitet.<sup>4</sup>

Dabei ist die formale und inhaltliche Unbestimmtheit ästhetischer Texte die besondere Chance, welche es – nicht nur für den Fremdsprachenunterricht –

\_

<sup>2</sup> Vgl. dazu z. B. die Ausführungen von Kramsch (2006) zu einer "symbolischen Kompetenz" und von Hallet (2007) zu einer "poetisch-metaphorischen Kompetenz".

Nach Coseriu (1971) schöpft allein die Dichtersprache alle Möglichkeiten der Sprache voll aus, während andere Diskursformen engen Regeln unterworfen sind, die notwendigerweise mit einer Reduktion des Sprachmaterials einhergehen. Trotzdem ist ein poetischer Sprachgebrauch kein Alleinerkennungsmerkmal ästhetischer Texte (also allgemein von Literatur) und – hierin R. Jakobson (1971) folgend – gibt es die "poetische Sprache" nicht, sondern nur bestimmte Stil- und Strukturmerkmale, die auch in sogenannten Sachtexten zur Anwendung kommen. Auch hier wird von poetischen Verfahren Gebrauch gemacht (die Werbung als klassisches Beispiel) und die Grenzen zwischen poetischer Sprache oder literarisch-fiktionalem Erzählen und Alltagssprache oder Alltagserzählen, vor allem im Textrepertoire der Gegenwart, können bei Weitem nicht mehr so säuberlich gezogen werden wie in der Vergangenheit.

Es gibt dazu allerdings auch die Überlegung (z. B. Hunfeld, 2004, S. 344), dass Literatur und (vor allem) Lyrik die Lerner in der Mutter- und ganz besonders in der zu erlernenden Fremdsprache vor (zu) hohe Anforderungen stellen. Die Sprache literarisch-poetischer Texte ist eine Fremdsprache per se, weil sie anders redet als die Alltagssprache. So stellen diese Texte Fremdsprachenlerner also gewissermaßen vor eine "doppelte Fremdheit", die es zu vermeiden gilt, weil die Erarbeitung der inhaltlichen Verstehenskontexte einmal vom eigentlichen Anliegen, nämlich dem Erlernen von Sprache, ablenkt und zweitens Fremdheit eher auf- als abbaut.

zu nutzen gilt. Gerade weil diese Texte sich nicht in ein funktionales Schema pressen lassen, das Inhalts- und Ausdrucksebene nach einem Eins-zu-eins-Verhältnis aufeinander bezieht, sondern in ihren Deutungsmöglichkeiten auch eine – manchmal irritierende – Offenheit und Vagheit mit einschließen, sind sie ein geeignetes Instrument, um sinnkonstituierendes Verstehen in einer Welt zu entwickeln, deren Realität ständig komplexer wird; einer Welt, in der Fremdheit nicht immer unbedingt nach konventionellen und spezifischen kulturellen Verstehensbegriffen aufgelöst sein will, sondern voraussetzt, dass man sich auf sie einlässt, auch wenn sie sich einer klaren Auslegung zu entziehen scheint.

Will man sich nun im (Fremdsprachen-)Unterricht diese Charakteristiken poetischer Texte zunutze machen, sich also ihrer Poetizität<sup>5</sup> bedienen und eine ästhetische Dimension in die Sprachverwendung und Texterschließung einbringen, so lassen sich eine Reihe von Lernzielen (oder Teilkompetenzen) im Umgang mit Lyrik formulieren, die anstreben, über kommunikativ-pragmatische oder bestenfalls interkulturelle Fokussierungen hinauszugehen.

#### Insbesondere soll den Lernern vermittelt werden:

- neue sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten zu finden (z. B. durch die Entkopplung und Neuarrangierung von Sprachelementen auf Wort- und Satzebene);
- Grenzen von Sprache nachzugehen und diese eventuell spielerisch zu verschieben;
- ein Gespür für die Verflechtung von Inhalt und Form zu entwickeln: Geht z. B. die Textform dem Textinhalt voraus oder ist es umgekehrt? Kann man der Form Bedingungen auflegen, "willkürliche, präzise, von außen kommende [...] denen sich dann auch der Inhalt beugen muss"? (Valéry in den *Cahiers*, zit. nach Malkowski, 1996, S. 8);

Wegen der größeren Affinität zur diskutierten Textsorte der Gedichte wird hier der Begriff "Poetiziät" anstatt "Literarizität" verwendet.

- die metaphorische Bedeutung von (fremder) Sprache zu erkennen und eventuell selbst einzusetzen (Hallet, 2007, S. 57);
- die klangliche Gestaltungskraft der (Fremd-)Sprache wahrzunehmen und eventuell selbst zu produzieren (Hallet, 2007, S. 57);
- Wörter nicht nur auf ihre semantischen Eigenschaften zu untersuchen, sondern auch ihre Wirkungsweisen zu begreifen (ein "Gefühl" für Worte und Wortgebrauch zu entwickeln).

## 1.2 Wie kann man Lyrik vermitteln? Einige praktische Überlegungen

Unterricht beachten kann oder sollte:

Wie bereits Belke ausführt, gibt es für den Umgang mit poetischen Texten kein Patentrezept: "Jeder Text, jede Lernergruppe und jede didaktische Situation erfordert eine spezifische Vorgehensweise" (Belke, 2007, S. 11). Trotzdem lassen sich einige Aspekte herauskristallisieren, die man im

- Eine schöpferische, lernerfreundliche "Tuchfühlung" mit Gedichten, die den Schülern und Studenten die Möglichkeit gibt, mit Texten zu experimentieren und somit persönliche Wahrnehmungen und Urteile abzugeben, ist natürlich einem Unterricht, in dem die idealtypische Deutung von Poesie im Mittelpunkt steht, vorzuziehen. Der produktive Umgang mit Lyrik (wie ihn z. B. Belke (2007, 2011) in ihren Unterrichtsentwürfen zum generativen Schreiben propagiert) ist wichtig, um die gestalterische Mitarbeit der Lerner zu fördern und intensive Lernprozesse in Gang zu setzen.
- Trotzdem dürfen diese kreativen, dem handlungs- und produktionsorientierten Sprachunterricht entlehnten Methoden nicht in die reine Vermittlung von bloßen Sprachfunktionen münden, also im Endeffekt nur "Steinbruch" für Sprachmaterial zur Einübung von Grammatik, Wortschatz und Landeskunde sein (vgl. hierzu auch Radwan, 2011). Lyrische Texte sollen eben auch in ihrer inhaltlichen und formalen Einmaligkeit wahrgenommen werden und das "Poetische" an ihnen erkannt bzw. erarbeitet werden

- DaF-Lerner, nicht nur im Anfangsunterricht, fühlen sich leicht durch poetische Sprache und unbekannte Wörter verunsichert. Die an sie gestellten sprachlichen Anforderungen dürfen also nicht in eine Überforderung ausarten, und die Themen der zu behandelnden Gedichte sollten für die Lernenden relevant und motivierend sein. Denn wie es schon-Enzensberger (1976) auf den Punkt brachte, ist nichts schlimmer, "als einen wehrlosen Menschen" zu zwingen, "den Mund aufzusperren und ein Gedicht hinunterzuschlingen, auf das er keine Lust hat". In diese Überlegung fließt ebenfalls ein, dass der Einsatz von Gedichten nicht erst im Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern beginnen sollte, sondern bereits Anfänger behutsam an Lyrik herangeführt werden. Dies setzt natürlich ein Verständnis von Sprachenlernen voraus, das nicht von vornherein festlegt, was einfach und was schwer ist und wie der Weg vom Einfachen zum Schweren zu verlaufen hat, so wenig wie Lyrik in der Fremdsprache vom "alles verstehen müssen" leben kann (Krusche & Krechel, 1999). In der Fremdsprache sollten Gedichte nicht so sehr nach ihrem Schwierigkeitsgrad als nach ihren sprachlichen Besonderheiten ausgewählt werden, die sich gut als Matrix verwenden lassen, um das eigene Verfassen von Lyrik und die Reflexion darüber zu fördern (Krusche & Krechel, 1999). Die Auswahl dieser sprachlichen Besonderheiten kann je nach Leistungsstufe der Lernergruppen variieren, wobei man auch dasselbe Gedicht auf verschiedenen Niveaus behandeln kann und dabei jeweils unterschiedliche Aspekte hervorhebt.6
- Gedichte leben vom Vorlesen! Ihre Musikalität, ihre klangliche Ausdruckskraft gehören zu den wichtigsten Merkmalen lyrischer Sprache und machen einen wesentlichen Teil ihrer Poetizität aus. Über formale Klangschemata (also Vers, Rhythmus, Reim, Alliteration usw.) wird der Gedichtinhalt, oder besser die Bedeutungsnuancen einzelner Wörter, transportiert, denn, so Austermühl (1982, S. 44), "im lyrischen Verste-

-

<sup>6</sup> Belke (2011) macht darauf aufmerksam, dass gerade die Universalität der Poesie, die Allgemeingültigkeit der Regeln, nach denen sie entsteht, lyrische Texte besonders geeignet für den Sprachunterricht machen. Vor allem in Kinderversen und -reimen finden sich sprachund kulturübergreifende Elemente, die auch Anfänger Vertrautes in den unvertrauten Textstrukturen der Fremdsprache (wieder-)finden lässt.

hensprozess schlägt nicht in erster Linie der Inhalt den Schüler in seinen Bann, sondern das einzelne Wort: Fremdartige Wortkonstellationen, Zusammenstellungen von anscheinend Unvereinbarem, bisher unbekannte Konsonanzen werden entdeckt". Das Vorlesen eines Gedichts ist auch deshalb so wichtig, weil dessen Sprecher sich auf diese Weise vorrangig auf die Lautgestalt der sprachlichen Zeichen konzentriert, was vor allem im Anfängerunterricht positive Konsequenzen hat. Für den Anfänger kann Sprache noch Spielgegenstand und zugleich Experimentierfeld sein, eine Reihe ungewohnter Lautfolgen, die er sich gewissermaßen auf der Zunge zergehen lassen oder über die er stolpern kann. Wichtig ist allein dabei, sich auf dieses sprachliche Wagnis einzulassen und einen Zugang zum poetischen Text über Klangfolgen und musikalische Formbarkeit zu finden (Krusche & Krechel, 1999).

## 2. (Poetische) Handreichungen zu einer einführenden Unterrichtseinheit

Wie beginnt man nun am besten den Unterricht zum Thema Lyrik? Es folgen einige Leitfragen, die sich für die Diskussion auf allen Niveaustufen eignen:

- Kann man heute noch Gedichte schreiben und wie sehen "lebensnahe" Gedichte aus?
  - Besonders für jugendliche Lerner sind poetische Texte oft mit feierlichem Ernst oder zu belächelndem Pathos behaftet und also für viele nichts, womit es sich ernsthaft auseinanderzusetzen lohnt. Gedichte können peinlich sein, besonders wenn man sie selber verfasst hat. Und es gehört Mut dazu, sich zu ihnen zu bekennen. Will man Lyrik zum Unterrichtsgegenstand machen, sollte zunächst einmal die Scheu vor Gedichten bekämpft werden.
- Welche Gedichtformen gibt es und wie benutzt man sie?
   In Verbindung mit der Eingangsfrage danach, was die Lerner mit Gedichten assoziieren, welche positiven und negativen Erfahrungen sie im

Umgang mit ihnen gemacht haben, ob sie ein Lieblingsgedicht besitzen und vielleicht sogar selbst dichten, können poetische Texte vorgestellt werden, die auf den ersten Blick wenig mit konventionellen Gedichtformen gemeinsam zu haben scheinen. Dies gilt zum Beispiel für das Gedicht von Christian Morgenstern "Fisches Nachtgesang" (1905), das nur aus Länge- und Kürzezeichen (stellvertretend für Hebungen und Senkungen im Sprachmaß) besteht und bei dem man sich die Frage stellt, wie es eigentlich (wenn überhaupt) vorzutragen ist.

"Fisches Nachtgesang" (Christian Morgenstern)

---

Auch der Text von Tristan Tzara "Um ein dadaistisches Gedicht zu machen" (1920), eigentlich eine Montagetechnik für Wortcollagen, eignet sich bestens, um die Lerner von den gängigen Lyrikvorstellungen zu lösen und gleichzeitig schöpferisch zum Nachdichten anzuregen.<sup>7</sup> Diese Art der "poetischen Entmystifizierung" sollte aber auf jeden Fall nicht ausschließen, über Baupläne von Gedichten zu sprechen, also zum Beispiel in Bezug auf die genannten Texte darüber, was man unter Hebungen und Senkungen zu verstehen hat oder was genau eine (literarische) Montagetechnik ist.

-

Eine große Anzahl von Anleitungen zum Selbstverfassen von Lyrik im (fremdsprachlichen) Deutschunterricht präsentieren z. B. Mosler & Herholz in der "Musenkussmischmaschine" (2003) oder auch Krusche & Krechel in "Anspiel – Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache" (1999).

Woher kommen Gedichte und kann man Gedichte planen? Kommen sie aus der Sprache oder aus der Welt?

Will man die Lerner dazu anhalten, schöpferisch mit Lyrik umzugehen, sollte im Unterricht vermittelt werden, dass kein seriöser Dichter ohne Theorie auskommt und niemand konzeptlos vor sich hindichtet. In seinem Marburger Vortrag "Probleme der Lyrik" präzisierte Gottfried Benn (1951), dass ein Gedicht nur in Ausnahmefällen "entsteht", sondern in der Regel "gemacht" wird. Das bedeutet, dass es Handwerkszeug gibt, das jedem zum Schreiben eines poetischen Textes zur Verfügung steht. Und trotzdem gibt es aber auch den Moment der Intuition, der Fantasie, wenn sich ein Wort an das nächste anschließt und Bilder miteinander in Beziehung treten: "Der Moment des lyrischen Schreibens ist ein intimer Moment des Suchens und Findens, aber auch des konkreten, rationalen

#### Literaturverzeichnis

Planens" (Malkowski, 1996, S. 11).

- Abraham, U. & Kepser, M. (2009). Literaturdidaktik Deutsch. Berlin: ESV.
- Austermühl, E. (1982). *Deutschunterricht konkret. Lyrik in der Sekundarstufe I.* Hannover: Schroedel Schulbuchverlag.
- Belke, G. (2007). Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Belke, G. (2011). "Generatives Schreiben" als Grundlage interkultureller sprachlicher Bildung (S. 1–6). Zugriff über https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/generatives schreiben.pdf
- Benn, G. (1951). Probleme der Lyrik. In L. Völker (Hrsg.). (1990), *Lyriktheorie*. *Texte vom Barock bis zur Gegenwart* (S. 357–365). Stuttgart: Reclam.
- Coseriu, E. (1971). Thesen zum Thema "Sprache und Dichtung". In W. D. Stempel (Hrsg.) *Beiträge zur Textlinguistik* (S. 183–188). München: Fink.
- Dobstadt, M. & Riedner, R. (2011). Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In M. Ewert, R. Riedner & S. Schiedermair (Hrsg.), Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe – Themenfelder – Perspektiven (S. 99–115). München: iudicium.

- Enzensberger, H. M. (1976, 11. September). Bescheidener Vorschlag zum Schutze der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, S. 23.
- Europarat (2001). Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Hallet, W. (2007). Literatur, Kognition und Kompetenz. Die Literarizität kulturellen Handelns. In L. Bredella & W. Hallet (Hrsg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung* (S. 31–64). Trier: WVT Wiss. Verlag Trier.
- Hunfeld, H. (2004). Fremdheit als Lernimpuls. Meran: Alpha Beta.
- Jakobson, R. (1971). Linguistik und Poetik. In J. Ihwe (Hrsg.), Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven (S. 512–548). Frankfurt a. M.: Athenäum.
- Kramsch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, *90*, 249–252.
- Krechel, R. (1987). Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Sammlung Groos.
- Krusche, D. & Krechel, R. (1999). *Anspiel Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (7. Aufl.). Bonn: Inter Nationes.
- Malkowski, R. (1996). *Lyrik: Bemerkungen über eine exotische Gattung*. Mainz: Akademie der Wissenschaften und der Literatur, Steiner-Verlag.
- Morgenstern, Ch. (1905). Fisches Nachtgesang. Akademie der Wissenschaften und der Literatur. Zugriff über http://gutenberg.spiegel.de/buch/allegalgenlieder-5792/3
- Mosler, B. & Herholz, G. (2003). *Die Musenkussmischmaschine*. 132 Schreibspiele für Schulen und Schreibwerkstätten. Essen: NDS-Verlag.
- Radwan, S. (2011). Lyrik der Neuen Subjektivität im fremdsprachlichen Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, *44*, 22–28.
- Tzara, T. (1920). Um ein dadaistisches Gedicht zu machen. In K. Riha (Hrsg.). (1982), 113 Dada Gedichte (S. 69–70). Berlin: o. V.

# Sprachliche Ambiguität als Stolperstein im DaF-Unterricht: Zum Zusammenhang von Literatur und Sprachbewusstsein

Linda Maeding - Universität Bremen

#### Abstract

Mein Beitrag prüft die Produktivität literarischer "Stolpersteine", die auch mit der grundsätzlichen Ambiguität sprachlicher Aussagen zusammenhängen, im Kontext des DaF-Unterrichts und am Beispiel von Text-Bild-Collagen der Schriftstellerin Herta Müller. Dabei sollen die Möglichkeiten eines Lernprozesses ausgelotet werden, der durch den Umgang mit Literatur an "sinnlicher Reflexivität" (Weinrich) gewinnt und zu einem erweiterten Sprachbewusstsein führen kann. Anhand von literarischen Texten als Unterrichtstexten soll im vorliegenden Beitrag gezeigt werden, dass die Souveränität der DaF-Lernenden von einer geschärften Wahrnehmung des komplexen Verhältnisses von Form und Inhalt profitieren kann.

#### Finleitende Worte

"In der Dorfsprache", so schreibt Herta Müller in ihrem programmatischen Essay *In jeder Sprache sitzen andere Augen* über ihre Kindheit, "lagen bei allen Leuten um mich herum die Worte direkt auf den Dingen, die sie bezeichneten. Die Dinge hießen genauso, wie sie waren, und sie waren genauso, wie sie hießen. Ein für immer geschlossenes Einverständnis" (Müller, 2003, S. 7). Die absolute Identität zwischen den Gegenständen und ihren Bezeichnungen, die in diesem Sprachverständnis zum Ausdruck kommt, kann aber – wenn überhaupt – nur aufrecht erhalten werden, solange keine Fremdsprache ins Spiel kommt. Tatsächlich ist der im rumänischen Banat als Teil einer deutschsprachigen Minderheit aufgewachsenen Autorin die oben artiku-

lierte Einsicht auch nur retrospektiv möglich, weil sie das "geschlossene Einverständnis" spätestens mit dem Hinzutreten einer zweiten Sprache durchbrach¹ und mit der Flucht nach Deutschland vollständig hinter sich ließ. Die Wörter für die Dinge haben ihre Selbstverständlichkeit verloren, weil sie in Konkurrenz zu anderen Wörtern für dieselben Dinge treten, weil sie relativiert, angereichert und verändert werden durch fremde Wörter.

Das Erlernen einer Fremdsprache ist bereits ein entscheidender Faktor bei der Ausbildung und Förderung von Sprachbewusstsein², wie es in Herta Müllers Aussage zu Tage tritt. Literatur in den Sprachenlernprozess einzubeziehen heißt, diese Verbindung noch einmal entscheidend zu potenzieren. Fremdsprachen und Literatur haben gewissermaßen etwas Wichtiges gemeinsam, indem sie die "Einheit der Dinge mit sich selbst" (Müller, 2009, S. 9) in Frage stellen.³ In meinem Beitrag gehe ich dem Zusammenhang von Literatur und Sprachbewusstsein anhand eines Aspekts nach, der im Fremdsprachenunterricht und insbesondere aus Lernerperspektive vornehmlich als Stolperstein aufgefasst wird: sprachliche Ambiguität. Die Mehrdeutigkeit sprachlicher Zeichen, ein Kennzeichen von Sprache an sich, untersteht in der

Rumänisch lernte Müller erst als Jugendliche in der Schule.

Die Begriffe Sprachbewusstsein, Sprachbewusstheit und language awareness sind in der Forschungsliteratur nicht eindeutig definiert. Weitgehender Konsens herrscht darüber, dem Sprachbewusstsein einen intuitiven Zugang zum Sprachwissen zuzuschreiben, während für die Sprachbewusstheit ein höheres Abstraktionsniveau vorausgesetzt wird. Sprachbewusstsein kann auch ohne Sprachbewusstheit bestehen, wohingegen letzteres immer auf Sprachbewusstsein aufbaut (vgl. G. Spitta, 2000. Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00101144-1.PDF, S. 3: "Sprachbewusstheit setzt - in kognitiver Klarheit darüber, dass ich ein Sprachproblem habe, sowie ebenfalls in kognitiver Klarheit darüber, dass ich jetzt etwas tue, um dieses Problem zu lösen - willentlich eine Reflexion über den Aufbau und die Funktionsprinzipien von Sprache in Gang sowie über die eigene kognitive Aktivität" voraus). Im Kontext der Behandlung von Müllers Collagen als Unterrichtstexten ist sowohl der Appell an das sich als spontanes "Problemlösungsverhaltens" (ebd., S. 4) ausdrückende Sprachbewusstsein als auch an eine gezielter vorgehende Sprachbewusstheit von Bedeutung, sodass die Termini im Folgenden benutzt werden, ohne eine trennscharfe Differenzierung behaupten zu wollen. Sprachbewusstsein benutze ich dabei als den umfassenderen Begriff. Vgl. weiterführend den noch immer nicht überholten Beitrag von G. List (1992).

<sup>3</sup> Auf diesen Zusammenhang verweist auch der Titel der von Dobstadt und Riedner herausgegebenen Ausgabe der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch: "Fremdsprache Literatur" (44/2011).

Alltagskommunikation tendenziell dem Gebot der Vereindeutigung. Dagegen gehen literarische Texte oft offensiv mit dem Phänomen sprachlicher Ambiguität um – und erscheinen den Rezipienten daher schwer verständlich, weil sie gar nicht das Ziel verfolgen, Mehrdeutigkeiten aufzulösen. Am Beispiel von Herta Müllers Text-Bild-Collagen möchte ich im Anschluss an einige Reflexionen über Literatur und Sprachbewusstsein zeigen, wie produktiv jedoch der bewusste Umgang mit sprachlicher Ambiguität für den Sprachlernprozess sein kann. Allerdings ist mein Beitrag nicht als praktische Unterrichtsanleitung gedacht, sondern dient in erster Linie – eine Vorstufe jeder praktischen Arbeit – der Selbstreflexion von Lehrpersonen und fortgeschrittenen DaF-Studierenden.

# Literatur und Sprachbewusstsein: Eine nachhaltige Verbindung

Selbst in neueren Publikationen werden die Ziele der Arbeit mit Literatur nach durchaus traditionellen Ansätzen auf die Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten und die Aneignung interkultureller Kompetenz reduziert, die sowohl Fremdverstehen als auch Selbstverstehen (siehe Biechele, 2010) umfasst. Das Potenzial einer ästhetischen Spracharbeit besteht dagegen nach Dobstadt und Riedner (2011, S. 111 f.) in einem erweiterten Sprachwissen und -bewusstsein, im bewussten und gelassenen Umgang mit Sprache und in der Schärfung der Deutungskompetenz. Tatsächlich bildet, so die Hauptthese des vorliegenden Beitrags, die Anregung des Sprachbewusstseins und seine Überleitung in Sprachbewusstheit, ein ebenso wichtiges Ziel des "literarischen Lernens" – wobei sich beide Phänomene in der Aufmerksamkeit für Sprache äußern, letztere diese Aufmerksamkeit aber systematisiert zu internalisieren sucht.

Sprachbewusstheit ist im Zusammenhang des DaF-Unterrichts nicht gleichzusetzen mit "Sprachrichtigkeit", sondern geht darüber hinaus. Gewissermaßen setzt Sprachbewusstheit schon voraus, die Richtigkeit sprachlicher Aussagen als bis zu einem gewissen Grad kontextabhängige Konvention zu erkennen. Dagegen bezeichnet Sprachreflexivität als die Fähigkeit, über

Sprache und Sprachverwendungen zu reflektieren, einen Kernpunkt der Sprachbewusstheit. Sie bezeichnet auch eine Haltung, die durch den Literatureinsatz im DaF-Unterricht gezielt gefördert werden kann. "In der eigenen Sprache wie ein Fremder leben" – das programmatische Motto von Deleuze und Guattari (1976, S. 38) drückt eine solche Haltung aus, die das Fremde gerade anstrebt und nicht versucht, es – wie auch für den Fremdsprachenunterricht immer wieder typisch – aufzulösen und abzulegen. Nur mit "fremdem Blick" aber kann Sprache ihre Selbstverständlichkeit verlieren, um neuartig erlebt, befragt und hinterfragt werden zu können. In der Fremdsprache – das zeichnet sie aus – ist diese Selbstverständlichkeit per se nicht gegeben, sodass die sprachliche Mehrdeutigkeit hier viel offensichtlicher ist. Dies hebt auch Herta Müller hervor:

[Die Muttersprache] ist eine Mitgift, die unbemerkt entsteht. Von einer später dazugekommenen und anders daherkommenden Sprache wird sie beurteilt. Im einzig Selbstverständlichen blinkt auf einmal das Zufällige aus den Wörtern. Die Muttersprache ist fortan nicht mehr die einzige Station der Gegenstände, das Muttersprachenwort nicht mehr das einzige Maß der Dinge. (Müller, 2011, S. 33)

Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit, die sich im literarischen Lesen und Lernen einer Fremdsprache herausbilden, wirken auch auf die "eigene" Sprache zurück. Auch in diesem Sinne kann man bezüglich des Zusammenhangs von Literatur und Sprachbewusstsein von einer nachhaltigen Verbindung sprechen, die auf die allgemeine Sprachkompetenz und auf das Sprachwissen ausstrahlt. Es gibt daher keinen vernünftigen Grund, literarische Texte – wie oft üblich – im Unterricht auf ein Minimum zu reduzieren, da sie zur Ausbildung transversaler Kompetenzen beitragen können und die Förderung des Sprachbewusstseins ein übergreifendes Lernziel ist.

# 2. Sprachliche Ambiguität als Stolperstein

Dass die Bedeutung von Texten variabel ist, ist eine Grundannahme literarischer Hermeneutik. Eine Deutung soll kohärent sein, sie kann aber nie als einzig mögliche legitimiert werden. Wir, Lernende und Lehrende, wissen um die Pluralität von Bedeutungen, und doch ist es nicht immer einfach, diese auszuhalten. Der hermeneutische Zugriff auf Sprache lässt sich stets auch als Reaktion auf die Vagheit sprachlicher Aussagen und die Polysemie ihrer Zeichen verstehen – literarisches Lernen spielt sich somit im Bereich des Intersubjektiven ab, in der Texte von Seiten der Lesenden unterschiedlich angeeignet werden.

Die angeführte Vagheit von Sprache fasse ich hier unter dem Oberbegriff sprachlicher Ambiguität<sup>4</sup> zusammen, wobei insbesondere die semantische Mehrdeutigkeit und Vagheit von Interesse ist, die Fremdsprachenlernende im Versuch zu verstehen oft als problematisch empfinden, weil sie ihrem Sprachwissen - oder konkreter: ihrer Kompetenz in der neuen Sprache nicht trauen. Sie befürchten, eine mehrdeutige Aussage nicht "richtig" zu verstehen und versuchen, die betreffende Stelle mittels Nachfragen oder sonstiger Hilfsmittel zu vereindeutigen – eine an sich vernünftige Strategie. Wenn ich sprachliche Ambiguität aber - bildlich gesprochen - als Stolperstein beschreibe, dann nicht deshalb, weil wir aufgrund ihrer in Gefahr sind, hinzufallen, sondern weil sie unseren Blick auf den Boden lenkt, auf dem wir stehen. Ästhetische Erfahrung (wie sie jedes literarische Lesen impliziert) widersetzt sich der Vereindeutigung, auch wenn es nicht einfach ist, sich dieser Erkenntnis zu öffnen. Denn wir wollen doch in den meisten Fällen wissen, was dies oder jenes bedeutet, und nicht, was es bedeuten könnte. Literarisches Lesen ist aber "durch Mehrdeutigkeit, Unberechenbarkeit, Konventionsbrüche, Autoreferenzialität, Erwartungstäuschen, Unter- und Mehrfachdeterminierungen gekennzeichnet" (Esselborn, 2010, S. 96). Indem

Siehe für eine neuere umfassende Studie zum Thema M. Bauer, J. Knape, P. Koch & S.

Winkler (2010). Ein häufig angeführtes Beispiel für sprachlich-literarische Ambiguität bildet folgender Vers aus Schillers *Wilhelm Tell* (I,1): "Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt". Denkt der Mann noch am Ende nur an sich selbst? Oder erst am Ende?

Literatur diese Aspekte intentional einsetzt und den Blick damit auf sprachliche Form selbst lenkt, hebt sie sich von der Alltagssprache ab. Beim literarischen Lesen kann es sich – in Anbetracht der zitierten Beschreibung – nicht um eine auf Informationsvermittlung konzentrierte Tätigkeit handeln: Vielmehr geht es in Abgrenzung zur Alltagssprache um eine Aktivität, für die Genuss und Lust zentrale (aber hier nicht näher zu erörternde) Begriffe sind und die der Vorstellungskraft deutlich mehr Spielraum verschafft, als es beim Lesen von Texten der Fall ist, die sich etwa durch ein argumentierendes Verfahren auszeichnen. Wir sammeln vor dem Hintergrund der literarisch konstitutiven Instabilität Zeichen und bilden Hypothesen beim Lesen nur können diese Hypothesen durchaus untereinander inkompatibel, jede für sich aber stringent sein.5 Literarisches Lernen bedeutet daher auch, mit Irritationen umgehen zu lernen. Die Behandlung sprachlicher Ambiguität muss in diesem Szenario als Lernprozess aufgefasst werden, denn die Entautomatisierung des habituellen Sprachgebrauchs beim literarischen Lesen raubt Sicherheiten, stärkt aber im besten Fall auch die in Psychologie und Pädagogik eine wichtige Größe darstellende Ambiguitätstoleranz<sup>6</sup>, die als trainierbare Fähigkeit zu verstehen ist, in gleichem Maße, in dem die Literatur das kognitive und sinnliche Wissen über Sprache stärkt. Die Stolpersteine gehören also nicht unbedingt eingeebnet und begradigt.

# 3. Herta Müllers Stolpersteine: Bildtexte im DaF-Unterricht

Harald Weinrich (1981, S. 12) forderte seinerzeit in einem viel gelesenen Aufsatz für den DaF-Unterricht "sinnliche Reflexivität", die Interesse an Sprache erzeuge. Dass die Literatur eine solche sinnliche Reflexivität verkörpert, bedarf keiner großen Erklärung, wenn man bedenkt, dass literarisches Lesen immer auch eine ästhetische Erfahrung konfiguriert. Besonders viel-

Zur n\u00e4heren Bestimmung literarischen Lesens siehe auch den literatursemiotischen Ansatz von J. Link (1992). Link (ebd.) macht vier Aspekte aus, die in literarischen Texten konzentriert vorkommen. Diese sind Autofunktionalit\u00e4t der Sprache, Verfremdung, Konnotation und Symbolik.

<sup>6</sup> Vgl. aus der Literatur z. B. J. Reis (1997) sowie A. Furnham & T. Ribchester (1995).

versprechend allerdings scheint für die Erprobung einer solchen "sinnlichen Reflexivität" der Umgang mit Collagen zu sein, die Text und Bild kombinieren. Betrachten wir Beispiele aus den zwei Collagenbüchern, die Herta Müller bisher publiziert hat. Die Schriftstellerin ist laut eigenen Angaben eine passionierte Zeitschriftenleserin, stets auf der Suche nach dem nächsten Wort-Schnipsel. Sprache wird in den Collagen als Form erfahrbar; noch vor jedem Versuch, sie inhaltlich zu verstehen. Oder anders gesagt: Das Verständnis läuft über die Form. Tatsächlich werden in Müllers Collagen neben semantischen Grenzen auch mediale Grenzen eingerissen (vgl. Meyer, 2009) – wobei die intermediale Ausrichtung gerade auch für heutige Lernende sehr angemessen scheint.

Fragen zum Verhältnis von Form und Inhalt drängen sich unmittelbar auf, etwa in einer der ersten Collagen, die der Betrachter aufgrund der Abbildung einer Porzellantasse mit schwarz gekleideten Männchen, die an deren Rand spazieren, spontan mit dem Bandtitel *Die blassen Herren mit den Mokkatassen* in Verbindung setzt – weniger mit dem Collagentext selbst, der folgendermaßen lautet:

die Esche kenn ich die den Tagrand und die Gehtasche die zwei Räder hat kenne auch im runden Blick das Bleibquadrat wenn niemand schaut dann tauschen wir Hals über Kopf die Haut (Müller, 2005, S. 12)

Der Text ist offensichtlich unvollständig, es fehlen die Interpunktionspunkte, die ich beim Lautlesen unmerklich setze und sozusagen mit-lese.<sup>7</sup> Nicht nur die fehlende Interpunktion, auch der fehlende Kontext zeigt, was rezeptionsästhetisch "Unbestimmtheit" (Iser) meint: Die Leerstellen zwischen den Wortgrenzen muss der Leser ausfüllen. Die im Text (und in sprachlichen Zeichen überhaupt) angelegte Offenheit trifft hier auf ein spezifisches

nicht vor".

<sup>7</sup> Vgl. Meyer (2009, o. S.): "Die Leserin schießt beim Lesen der Worte entsprechend oft über das Ziel hinaus, sie liest über die nicht mehr markierten Satzgrenzen hinweg". In Der Teufel sitzt im Spiegel schreibt Müller (1991, S. 71) zu den fehlenden Satzzeichen in ihren Texten: "Sowohl das Fragezeichen als auch das Ausrufzeichen haben die Absicht hervorzuheben, Unterscheidungen zu treffen. Sind die Sätze gefunden, wie sie sich selber sehn, kommen diese Zeichen

Sprachbewusstsein, das intuitiv vorgeht, oder aber sich kognitiv gesteuert (in Form von Sprachbewusstheit) an einer Aneignung des Textes versuchen kann. Dass viele Lesarten dieses kleinen Textes in Kombination mit dem Bild möglich sind, zeigen allein schon unterschiedliche Möglichkeiten, Interpunktionszeichen zu setzen. Zur sprachlichen Ambiguität tragen auch die (vermeintlichen) Neologismen bei: Was ist ein Bleibquadrat? Natürlich erfordert es bereits spezifische Sprachkenntnisse, unter den Einzelwörtern z. B. idiomatische Wendungen ("Hals über Kopf") zu erkennen, oder um die Leerstellen füllen zu können. Auf den Niveaustufen B des Europäischen Referenzrahmens sind die Collagen aber gewinnbringend einzusetzen. Da die Collagen stilistisch und inhaltlich zudem sehr unterschiedlich gestaltet sind, können einzelne Beispiele je nach Lernergruppe gezielt ausgewählt werden. So erzählt etwa diese Collage aus *Vater telefoniert mit den Fliegen* schon eine Geschichte in wenigen Worten:

1x am Zug vor 20 Jahren Tür auf. Einsteigen. Losfahren. Bloß keinen Abschied. Sie nickten sich 2x zu mit Blicken bei denen man nicht sehen durfte dass sie sich nicht kennen (Müller, 2012, S. 11)

Andere Collagen wiederum formulieren – auf schräge Art und gebrochen (wobei diese Gebrochenheit im Unterricht natürlich auch thematisiert werden kann) – Maximen und Aphorismen:

Das Leben ist kein Rätsel sagt der Busfahrer sondern eine Schachtel mit einer Zirkustaube drin schade dass ich mir sicher bin. (Müller, 2012, S. 95)

Urs Meyer zufolge zeichnen sich die Collagen durch die Materialität der Schrift und die Sichtbarmachung der Schriftgrenzen aus (die in Müllers Texten als "Schnittstellen im eigentlichen Wortsinne" zu bezeichnen wären)<sup>8</sup> und dennoch seien sie den dadaistischen Collagen eines Tristan Tzara oder Kurt Schwitters nur auf den ersten Blick ähnlich: "Während diese stärker in

\_

<sup>8</sup> Vgl. Meyer (2009, o. S.): "Die Thematisierung der Grenze im Einzelwort und Einzelsatz ist somit nur als Kehrseite der formalen, medialen und semantischen Grenzüberschreitung zu verstehen".

die Richtung einer Unsinnspoesie tendieren, bergen jene oft ein tiefgründiges semantisches Potential". Von der formalen Oberfläche ausgehend mag man sich beim Anblick der Collagen auch an den ebenfalls aus Buchstabenund Wortschnipseln aus Illustrierten zusammengestellten Erpresserbrief erinnert fühlen, doch "[e]s ist [...] nicht die leichte Verständlichkeit, sondern nur das mediale Verfahren, das Müller vom Erpresserbrief übernimmt" (Meyer, 2009, o. S.). Aber auch diese Anleihen und Parallelen sind Teil des Spiels mit Ambiguitäten, das den Blick zuvorderst auf die Störungen im Verstehensprozess lenkt: auf eine modifizierte Syntax, auf Ellipsen und über alledem auf die auffällige Wort-Bild-Relation. Tatsächlich ist der Zusammenhang von Form und Bedeutung eine der spannendsten Fragen, die von den Collagen unmittelbar aufgeworfen wird, wobei dieser Zusammenhang aber eine zentrale Problematik der Textkonstitution überhaupt bezeichnet.

# 4. Argumente für den Einsatz der Collagen im Unterricht

Müller verfasst Literatur aus einer radikal subjektiven Wahrnehmung heraus, die sich scheinbar wenig um Sprachkonventionen und etablierte Wahrnehmungsmuster schert. In der Beschreibung ihrer rumänischen Kindheit werden die Frisuren der Dorffrauen auf diese Weise zu sitzenden Katzen, oder der Hunger im Sowjet-Lager im gleichnamigen Roman zur Atemschaukel. Doch in Wirklichkeit bezeichnen diese Bilder nichts anderes als die "vagabundierende[n] Eigenschaften" (Müller, 2011, S. 96) sprachlicher Semantik, die ein Ding in ein anderes verwandelt.

Die Schriftstellerin produziert eine Literatur, die – obwohl deutschsprachig – auf Muttersprachler, so möchte ich behaupten, ebenso fremd wirkt wie auf fremdsprachliche Leser. Vielleicht macht diese Zwischenposition sie auch so

\_

<sup>9</sup> So spielen die Collagentexte unter anderem mit Semantiken der Angst und Verfolgung, die autobiographisch auf das Leben in einer Diktatur in all seiner Absurdität bezogen werden können. Vgl. dazu etwa folgenden Collagentext (Müller, 2012, S. 165): "seit Tagen liegt auf dem Weg zum Verhör ein Apfel als wär ich zu zweit nur wenn ich einmal nicht mehr zurückkehr tu ich ihm leid".

im DaF-Unterricht gut einsetzbar. Welche Charakteristika sind es, die insbesondere die Collagen so geeignet erscheinen lassen? Zunächst einmal handelt es sich um untereinander unabhängige "Miniaturtexte", die auch bei vollen Lehrplänen gut in den Unterricht integriert werden können. Darüber hinaus sind die Collagen im wahrsten Sinne des Wortes augenfällig. Das betrifft die Bilder, aber auch die textuelle Metaphernsprache der Autorin, deren Stärke ihr zufolge darin liegt, "keine vorhandene Bedeutungshoheit" (Müller, 2011, S. 90) zu vermitteln. "Interpretatorische Gewissheit" wird durch die "Offenheit der literarischen Kommunikation" (Dobstadt & Riedner, 2011, S. 231) ersetzt. Dadurch kann beim Umgang mit den Collagen im Unterricht gut der prozessuale Charakter jedes interaktiven Verstehensvorganges betont bzw. für die Lerner überhaupt erst bewusst gemacht werden. Auf diese Weise erschließen die "Kürzestgeschichten" (Riccabona, 2003, S. 178) von Herta Müller uns eine Literatur jenseits von Landeskunde und kommunikativem Handeln. Sie erfordern kein kulturell-kontrastives Vorgehen. Aber sie regen zu einem spielerischen Umgang mit sprachlicher Ambiguität an, der die Souveränität des Lerners und seine Bereitschaft steigern kann, sich auf die Suche nach immanenten Verständnishilfen zu begeben.

Leitende Aspekte für die Textarbeit sind laut Schiedermair (2011, S. 28) "Vieldeutigkeit, Anschaulichkeit, Kontextverbundenheit". Die ersten beiden Aspekte sind in den Collagen schon angelegt, den Kontext aber müssen die Leser-Lerner selbst herstellen und auffüllen. Für eine Förderung des Sprachbewusstseins als übergreifendes Lernziel bieten sich mehrfache Einsatzmöglichkeiten dieser Texte an, die jeweils auf unterschiedliche Weise die von Schiedermair ausgemachten Leitaspekte aktivieren:

- Semantische Netze (Dobstadt & Riedner, 2011) ausfindig machen
- Neologismen wie "Bleibquadrat" (Müller, 2005, S. 9) oder "Seifenblasenkropf" (ebd., S. 13) deuten
- Satzzeichen in unterschiedlichen Varianten setzen
- Wörter anders anordnen (Übergang zur Schreibproduktion)
- Eigene Collagen aus Zeitungsschnipseln zu einem vorgegebenen Thema oder frei erstellen

- Definitionen von Literatur erarbeiten: Handelt es sich bei den Collagen um Literatur? Gründe dafür oder dagegen finden

Worin liegt bei diesen in keiner Weise revolutionären Vorschlägen der Umgang mit Ambiguität? Ich denke, es sollte in den Unterrichtsanleitungen immer auch darum gehen, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf konkurrierende "Lösungen" (besser: Vorschläge) zu lenken – nicht nur auf die der Mitlerner; es geht auch darum, sich selbst andere Lesarten vorstellen zu können. Aufgrund ihres kombinatorischen Aufbaus laden die Collagen dazu in besonders hohem Maße ein. Die Didaktisierungen sollten daher meiner Meinung nach nicht auf Vereindeutigung angelegt sein. Indem die "Stolpersteine" – sei es das Bleibquadrat oder auch die gesamte erste Collage – in ihrer Vieldeutigkeit erkannt werden, können sie auch für einen mündigen Umgang mit Sprache fruchtbar gemacht werden.

# Potenziale sprachlicher Ambiguität im Unterricht. Schlussworte

Der Literaturdidaktik zufolge, auch der neueren, haben die Lernenden "ein Recht darauf, durch sachkundige Unterrichtsgestaltung Werkzeuge zum Entschlüsseln der versteckten Botschaften zu erhalten" (Biechele 2010, S. 203). Aber gibt es in den Collagen und generell in der zeitgenössischen Literatur "versteckte Botschaften", die es zu entschlüsseln gilt? Zumindest zielt die Arbeit mit literarischen Texten, die das Sprachbewusstsein stärken will, nicht darauf ab. Anstatt überhaupt von Botschaften auszugehen, könnten die Lerner-Interpretationen der Collagen viel eher selbstreflexiv hinterfragt werden: Ist meine Lektüre angebracht? Kann ich im anschließenden Unterrichtsgespräch mit ihr überzeugen?

In der sprachlichen Ambiguität verbirgt sich auch die "emanzipatorische Kraft der Dichtung" (Kramsch, 1993, S. 169). Wieso Emanzipation? Ist die

<sup>10</sup> Kramsch spricht von einer "symbolischen Kompetenz" des Lerners, die auch für einen produktiven Umgang mit Ambiguität stehen könnte.

potenzielle Mehrdeutigkeit eines Satzes, eines Ausdrucks, einer Collage erkannt, ist damit der Lerner auch als Leser aktiviert, und der Akt des Lesens als schöpferische Tätigkeit offenbar. Bedenken wir, dass DaF-Lerner im Ausland in besonders hohem Maße auch Leser sind, weil sie primär mit/an Texten lernen, so scheint dieser Umstand von hoher Relevanz zu sein. Ein kompetenter Leser wird vor diesem Hintergrund nicht als ein Exeget verstanden, sondern als ein Dialogpartner:<sup>11</sup>

Verstehen als Dialog [...] besagt, dass wir einerseits nicht in unserer Kultur und Sprache gefangen sind und dass wir andererseits immer nur von einem bestimmten Standpunkt aus verstehen. Jede Perspektive erhellt bestimmte Dinge und verstellt andere, doch können wir verschiedene Perspektiven einnehmen.<sup>12</sup> (Bredella, 1995, S. 65)

Eine Aufgabe des Literatur nutzenden DaF-Unterrichts ist es, beim Lerner ein Bewusstsein für die Perspektivität seiner und jeder Leserwahrnehmung zu schaffen. Auf diese Weise stärkt das literarische Lernen im Zeichen der Sprachreflexivität auch das autonome Lernen. Ein spielerischer Umgang mit Sprache, der von der Legitimität unterschiedlicher Lesarten ebenso wie von der Notwendigkeit weiß, die eigene Lektüre jeweils mit Blick auf den Text zu legitimieren, und der dem fremden Blick einen eigenen epistemologischen Wert zuerkennt anstatt ihn aufzulösen, steigert mit der Souveränität des Lerners das subjektive Vertrauen in die eigene (Fremd-)Sprachenkompetenz. In diesem Sinne können wir zu dem Schluss kommen, dass Literatur Ausdruck eines integralen Lernens ist und der Umgang mit ihr bei der

.

<sup>11</sup> Vgl. dazu auch Weinrichs Entwurf einer Literaturgeschichte des Lesers als Geschichte eines Dialogs (erstmals 1967, in Buchform 1970).

<sup>12</sup> Klaus-Michael Bogdals Definition der Kulturwissenschaft kommt dieser Konzeption sehr nah: "Die Kulturwissenschaft erschließt und erklärt fremde, unbekannte, aber auch für jeden sichtbare, 'klare' Wirklichkeiten und deren ästhetische, sprachliche und diskursive Dimensionen. Sie zeigt, wie den Dingen, den Lebensverhältnissen, den Wörtern und Texten ein Sinn verliehen wird. Es handelt sich um einen Prozess, den der Produktion von Bedeutung, wie es im Unterricht um einen Prozess, den des Lernens als eigenständiger Aneignung und Deutung von Weltwissen geht. Diese gemeinsame Perspektive gilt es zu einem Unterrichtskonzept zu verbinden" (2001, S. 3).

Aneignung von Kompetenzen transversal wirkt; das heißt, sie kann die Ausbildung einer Art Metakompetenz befördern, die fächerübergreifend relevant ist, weil sie uns befähigt, unser sprachlich vermitteltes Verhältnis zur Welt zu reflektieren. Transversal und vor allem sprachenübergreifend ist auch das Sprachbewusstsein, das in diesem Beitrag beleuchtet wurde. Das letzte Wort hat Herta Müller (1989, S. 154): "Als ich klein war, [...] hab ich immer gehört, daß die Liebe rot ist, die Treue blau und die Eifersucht gelb. Damals hab ich die Welt verstanden", lässt sie ihr Alter Ego in dem älteren Roman *Reisende auf einem Bein* sagen. Viele Jahre später und im Wechsel zum autobiographischen Essay fokussiert sie nicht nur den verloren gegangenen Glauben an das Identischsein der Dinge: "Wer zwischen Sprachen wechselt, verliert Gewissheiten, lernt aber auch dazu" – sondern plädiert nun auch dafür, dass die Sprache wie ein Faden "immer wieder neu geknüpft werden muss" (Müller, 2011, S. 33).

#### Literaturverzeichnis

- Bauer, M., Knape, J., Koch, P. & Winkler, S. (2010). Dimensionen der Ambiguität. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 158, 7–75.
- Biechele, W. (2010). Literaturdidaktik. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (S. 203). Tübingen/Basel: Narr.
- Bogdal, K.-M. (2001). Kulturwissenschaftliche Wende im Deutschunterricht? *Der Deutschunterricht*, 53(3), 2–3.
- Bredella, L. (1995). Literaturwissenschaft. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3., überarbeitete und erweitere Aufl., S. 58–66). Tübingen/Basel: Narr.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1976). *Kafka. Eine kleine Literatur*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dobstadt, M. & Riedner, R. (2011). Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache. In M. Ewert, R. Riedner & S. Schiedermair (Hrsg.), Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe Themenfelder Perspektiven (S. 99–115). München: iudicium.

- Dobstadt, M. & Riedner, R. (Hrsg.). (2011). Fremdsprache Deutsch: "Fremdsprache Literatur", 44.
- Esselborn, K. (2010). Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis. München: iudicium.
- Furnham, A. & Ribchester, T. (1995). Tolerance of Ambiguity. A Review of the Concept, Its Measurement and Applications. *Current Psychology: Development, Learning, Personality, Social.* 14, 179–199.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Link, J. (1992). Literatursemiotik. In H. Brackert & J. Stückrath (Hrsg.), Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt.
- List, G. (1992). Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten. Aus der Sicht der Sprachpsychologie. *Der Deutschunterricht*, 44(4), S. 15–23.
- Meyer, U. (2009). Sprachbilder oder Bildsprache? Herta Müllers mediale Miniaturen. *Germanistik in der Schweiz, 6.* Zugriff am 02.05.2014 über http://www.germanistik.unibe.ch/SAGG-Zeitschrift/6\_09/meyer.html
- Müller, H. (1989). Reisende auf einem Bein. Berlin: Rotbuch.
- Müller, H. (1991). Der Teufel sitzt im Spiegel. Wie Wahrnehmung sich erfindet. Berlin: Rotbuch.
- Müller, H. (2003). Der König verneigt sich und tötet. München: Hanser.
- Müller, H. (2005). Die blassen Herren mit den Mokkatassen. München: Hanser.
- Müller, H. (2009). *Der Fremde Blick oder Das Leben ist ein Furz in der Laterne.* Göttingen: Wallstein.
- Müller, H. (2011). Ist Sprache Heimat? Reden ist ein Faden, der immer wieder neu geknüpft werden muss. 60 Jahre Goethe-Institut: Reportagen Bilder Gespräche, 2, 33–35.
- Müller, H. (2012). Vater telefoniert mit den Fliegen. München: Hanser.
- Reis, J. (1997). Ambiguitätstoleranz. Beiträge zur Entwicklung eines Persönlichkeitskonstruktes. Heidelberg: Asanger.
- Riccabona, Ch. (2003). ,... Die Schere ist unheimlich klug ...'. Herta Müller zu Gast im Literaturhaus am Inn. *Mitteilungen aus dem Brenner-Archiv*, 22, 175–180.

- Schiedermair, S. (2011). Literarische Texte als literarische Texte. Vieldeutigkeit, Anschaulichkeit, Kontextverbundenheit. *Fremdsprache Deutsch*, 44, 28–34.
- Spitta, G. (2000). Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? Zugriff am 10.09.2014 über http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00101144-1.PDF
- Weinrich, H. (1970). Für eine Literaturgeschichte des Lesers. In H. Weinrich, *Literatur für Leser* (S. 23–34). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weinrich, H. (1981). Von der Langeweile des Sprachunterrichts. Zeitschrift für Pädagogik, 27(2), S. 1–17.

Sektion E8 Übersetzen, Dolmetschen, Kultur- und Sprachmittlung

> Sektionsleitung: Eva Mandl Michal Dvorecký

# Einleitung

#### Michal Dvorecký – Universität Wien, Österreich

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

die Vielfalt eröffnet der Translationswissenschaft neue Perspektiven. Auch so könnte das Motto des vorliegenden Bandes lauten, der als Ergebnis der Arbeit in der Sektion E8 Übersetzen, Dolmetschen, Kultur- und Sprachmittlung auf der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Bozen (29. Juli bis 3. August 2013) entstand. Im Mittelpunkt der Sektion E8 stand Kommunikation über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg. Von insgesamt 34 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie praktizierenden Übersetzerinnen und Übersetzern, Dolmetscherinnen und Dolmetschern aus aller Welt, die an der Sektionsarbeit aktiv teilnahmen, entschieden sich 14 Kolleginnen und Kollegen, einen Beitrag zu veröffentlichen. Durch die einzelnen Beiträge, deren Inhalte sehr vielfältig sind, werden Einblicke in die Forschung im Bereich der Translationswissenschaft in einem internationalen Kontext geboten und allen interessierten Fachleuten zugänglich gemacht.

Der Band gliedert sich in vier Teile, wobei die Reihenfolge der Beiträge einen rein thematischen Charakter hat. Im ersten Teil sind zwei Beiträge zu finden, deren Schwerpunkt im Bereich des Dolmetschens anzusiedeln ist. *C. Adam* (Chile) erläutert anhand von Beispielen verschiedene Arten der Gesten und erklärt ihre Bedeutung für verschiedene Dolmetschsituationen sowie für die Dolmetscherausbildung. *Z. Bohušová* (Slowakei) geht auf die Frage ein, ob die Neutralisierungsintervention vom mündlichen auch auf den schriftlichen Transfer übertragen werden kann bzw. ob sie bei Übersetzungen schon vorhanden ist

Der Schwerpunkt des zweiten Teils des Bandes kann in mehreren Bereichen gesehen werden. Es werden Fragen des universitären Übersetzungsunterrichts wie auch die Rolle des Übersetzens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. In diesen Teil wurde auch ein theoretischer Beitrag aufgenommen, dessen Thema jedoch für die Ausbildung von zukünftigen Übersetzerinnen und Übersetzern sowie Dolmetscherinnen und Dolmetschern eine wichtige Rolle spielt. H.-J. Bopst (Deutschland) beschäftigt sich in seinem Beitrag mit dem Thema Tourismus im Kontext der Korrektur von Übe-l-setzungen. A. Plos (Slowenien) zeigt in ihrem Beitrag Möglichkeiten auf, wie die Sprachmittlung in den Wirtschaftsdeutschunterricht eingebunden werden und den Erwerb der Fachfremdsprache unterstützen kann. M. Harfmann (Ägypten) geht der Frage nach, wie Übersetzungsübungen sinnvoll in den DaF-Unterricht integriert werden können. Die didaktischen Schlussfolgerungen werden an konkreten Beispielen aus dem Unterricht an der Azhar Universität verdeutlicht. Eine empirische Studie zum Übersetzen im DaF-Unterricht präsentiert in diesem Teil P. Hartwich (Polen). Hauptziel der Studie war eine Bestandsaufnahme der unterrichtlichen Übersetzungstätigkeiten sowie die Erfassung der Übersetzungs- und translatorischen Metakompetenz von Lernenden und Lehrenden. J. Mahmutović (Bosnien und Herzegowina) präsentiert im Beitrag die Möglichkeiten für das Übersetzen von Phraseologismen und bettet dieses Thema in den didaktischen Kontext ein. G. R. Neumann (Brasilien) und M. L. Oliveira (Brasilien) berichten über den Kontakt der deutschen und portugiesischen Sprache im Moment der Übersetzung eines Textes des 19. Jahrhunderts, wobei im Mittelpunkt des Beitrags (u. a. auch didaktische) Schwierigkeiten stehen, die beim Übersetzen eines Textes aus dem 19. Jahrhundert aufkommen können. I. Ivanenko (Ukraine) geht in ihrer Arbeit auf die Problematik des Skopos und der vortranslatorischen Analyse ein. Mit diesem Beitrag wird der zweite Teil des Bandes abgeschlossen.

Im dritten Teil sind zwei Beiträge zu finden, die einen gemeinsamen Nenner haben, und zwar das literarische Übersetzen. *H. Honnacker* (Italien) geht der Frage nach, ob es sinnvoll ist, beim Übersetzen auf erklärende Anmerkungen

im Text zurückzugreifen, wobei er die Antwort am Beispiel einer Erzählung sucht. Im zweiten Beitrag von *J.-Y. Kim* (Korea), der auf das literarische Übersetzen ausgerichtet ist, werden die Kulturspezifika in der koreanischen Übersetzung der Kinder- und Jugendbücher von C. Nöstlinger aus interessanten Perspektiven analysiert.

Der vierte Teil des Bandes ist drei Berichten gewidmet, in denen spannende Projekte im Bereich der Übersetzungswissenschaft detailliert dargestellt werden. Der Beitrag von *C. Buffagni* (Italien) berichtet über die Entwicklung des Projekts "Fremdsprachen im Kino lernen", in dessen Mittelpunkt neun Fremdsprachen stehen, die im Dialog mit der italienischen Sprache untersucht wurden. *C. Cuéllar Lázaro* (Spanien) berichtet über ein terminologisches Forschungsprojekt, dessen Hauptziel ist, ein mehrsprachiges Fachwörterbuch der Genetik in vier Wissenschaftssprachen zu erstellen. *E. Longhi* (Italien) stellt im Beitrag ein Blended-Learning-Projekt vor, das an der Universität Macerata durchgeführt wurde und in dessen Mittelpunkt ein Übersetzungswiki steht.

Wir hoffen sehr, dass die Leserinnen und Leser im vorliegenden Sammelband Beiträge finden, die entweder ihren Wissenshorizont erweitern oder den eigenen Übersetzungs- und Dolmetschunterricht bereichern. Freuen würde es uns auch, wenn durch die Lektüre der Beiträge neue, spannende und innovative Projekte angekurbelt würden.

## Die Rolle der Gestik beim Simultandolmetschen

#### Carolin Adam - Universidad de Concepción, Chile

#### Abstract

Im Allgemeinen stimmen Dolmetscher darin überein, dass es hilfreich ist, beim Simultandolmetschen einen guten Sichtkontakt zum Originalredner und zum Publikum zu haben. Dies lässt sich damit erklären, dass Redner nicht nur durch ihre Worte, sondern auch durch Mimik und Gestik Informationen übermitteln, die den Dolmetschern das Verständnis, und somit auch die Verdolmetschung, erleichtern. Jedoch spielen Gesten nicht nur beim Input eine wichtige Rolle, sondern auch bei der Produktion der Dolmetscher selbst. So kann man beispielsweise beobachten, dass Simultandolmetscher in der Kabine heftig gestikulieren, obwohl sie in der Regel vom Publikum nicht gesehen werden. Für dieses Phänomen gibt es verschiedene mögliche Erklärungen. Einerseits könnte das Gestikulieren den Dolmetschern helfen, natürlicher zu klingen. Andererseits könnten ihnen bestimmte Gesten dabei helfen, Wörter schneller aus dem Gedächtnis abzurufen, was in mehreren Studien bei ein- oder zweisprachigen Personen beobachtet wurde. In der vorliegenden Studie soll die Rolle der Gestik als Hilfsmittel beim Dolmetschen beleuchtet werden. Anhand von Beispielen werden verschiedene Arten der Gesten erläutert und ihre Bedeutung für verschiedene Dolmetschsituationen und für die Dolmetscherausbildung dargestellt.

# 1. Typen von Gesten

#### 1.1 Was versteht man unter Gesten?

In der vorliegenden Studie beziehen wir uns mit der Bezeichnung Gesten auf die von McNeill (1992) und Kendon (2004) festgelegte Definition, nämlich, dass es sich bei Gesten um spontane, idiosynkratische Bewegungen der Hände und Arme handelt, die die Sprache begleiten. Aus der Untersuchung ausgeschlossen wurden die sogenannten Adaptoren, wie beispielsweise das

Kratzen am Kopf oder das Spielen mit dem Kugelschreiber, da diese Bewegungen zwar etwas über den Gemütszustand des Redners aussagen können (zum Beispiel, ob er nervös ist), jedoch keinen direkten Bezug zum Inhalt der Rede haben und der Redner damit keine kommunikativen Ziele verfolgt (Goldin-Meadow, 2003, S. 4 f.).

### 1.2 Schlaggesten

Hierbei handelt es sich um die in ihrer Form einfachste Art der Gesten, nämlich kleine, rhythmische Bewegungen aus dem Handgelenk, die häufig der Betonung dienen und daher oft auf betonte Silben fallen. Trotz ihrer wenig komplexen Form haben diese Gesten große Bedeutung für den Textaufbau, denn laut McNeill (1992) können sie nicht nur benutzt werden, um wichtige Elemente in einer Rede zu markieren, sondern auch, um neue Elemente einzuführen oder Kontinuität darzustellen, indem zusammengehörende Elemente markiert werden.

#### 1.3 Illustratoren

Illustratoren sind bildhafte Gesten und können noch einmal in ikonische und metaphorische Gesten unterteilt werden, wobei erstere ein konkretes Bild repräsentieren, während metaphorische Gesten abstrakte Bilder darstellen. Ihre Verwendung kann mit den Metaphern der gesprochenen Sprache verglichen werden, wie beispielsweise mit den von Lakoff und Johnson (1980) beschriebenen konzeptuellen Metaphern. Eine typische metaphorische Geste kann man beispielsweise beobachten, wenn der Redner mit den Händen eine Art unsichtbares Paket zu halten scheint. Hiermit werden oft Personengruppen oder abstrakte Einheiten wie beispielsweise ein Filmgenre (McNeill, 1992) dargestellt. Die Geste macht deutlich, dass es sich hierbei um zusammengehörige Elemente handelt. Ikonische Gesten hingegen stellen häufig konkrete Handlungen dar, so beispielsweise, wenn der Redner mit den Händen das Öffnen einer Flasche imitiert, während er davon spricht.

#### 1.4 Deiktische Gesten

Bei deiktischen Gesten handelt es sich um Gesten, bei denen der Sprecher auf etwas zeigt. Dies kann sowohl ein konkret im Raum vorhandenes Objekt sein als auch ein abstraktes Element, dem er einen Platz im Raum zuweist.

#### 1.5 Butterworth-Gesten

Diese Geste, die von Brian Butterworth zum ersten Mal beschrieben und daher von McNeill (1992) nach ihm benannt wurde, ist für das Simultandolmetschen relevant, da es sich um eine Geste der Wortsuche handelt. Meistens tritt diese daher in leeren Pausen auf und wird von McNeill (1992) als eine Art Greifbewegung nach oben beschrieben, wie um eine Frucht vom Baum zu pflücken.

#### Versuchsaufbau

Für die vorliegende Studie wurden acht Dolmetschstudierende aus zwei verschiedenen deutschen Universitäten damit beauftragt, eine 18-minütige Rede aus dem Spanischen ins Deutsche simultan zu verdolmetschen. Bei der Rede handelt es sich um einen Beitrag des ehemaligen spanischen Ministerpräsidenten José Luis Rodríguez Zapatero anlässlich des Europäischen Jahres zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung am 21. Januar 2010. Die Probanden wurden einige Minuten vorher über das Thema informiert und die Verdolmetschung wurde in einem Dolmetschlabor durchgeführt. Um eine eventuelle Beeinflussung der Probanden durch die Gesten des Originalredners zu vermeiden, wurde hierfür nur eine Audiodatei verwendet. Den Probanden wurde auch nur allgemein mitgeteilt, dass es sich um eine Studie zur Stressbewältigung in der Kabine handle, um zu verhindern, dass sie sich verstärkt auf ihre Gestik konzentrieren. Die Probanden wurden bei der Verdolmetschung auf Video aufgezeichnet. Direkt danach wurden ihnen einige allgemeine Fragen zu ihrer Spanischkompetenz, zu Auslandsaufenthalten usw. gestellt, ebenso wie Fragen zu Stellen in der Rede, die ihnen besonders schwierig erschienen, oder Wörter, mit denen sie besondere Probleme hatten.

Im Anschluss daran wurden die Verdolmetschungen transkribiert, alle in den Videoaufnahmen vorkommenden Gesten aufgezeichnet, klassifiziert und ihre Form genau beschrieben. Schließlich wurden alle Gesten mit der entsprechenden Textstelle in der Rede verglichen und ebenso festgestellt, ob diese in Momenten des Zögerns, der Wortsuche oder der Selbstkorrektur vorkamen.

# 3. Ergebnisse und Diskussion

Es wurde eine Gesamtzahl von 706 Gesten registriert, jedoch gab es zwischen den einzelnen Probanden große Unterschiede. So führte einer der Probanden während der gesamten Rede nur eine Geste aus, während es bei einer anderen Probandin insgesamt 228 Gesten waren. Wie in Tabelle 1 ersichtlich wird, gab es auch zwischen den einzelnen Gestentypen in Bezug auf deren Häufigkeit große Unterschiede.

Gesten-Typ			Auf	treten
Illustratoren insgesamt	97 (13,74 %)	Metaphorische Gesten	89	(12,61 %)
		Ikonische Gesten	8	(1,13 %)
Schlaggesten			598	(84,7 %)
Butterworth			11	(1,56 %)

Tab. 1 – Häufigkeit der verschiedenen Gesten-Typen

Die mit Abstand am häufigsten beobachtete Geste ist die Schlaggeste, was mit hoher Wahrscheinlichkeit auf den Texttyp zurückzuführen ist. Wie McNeill (1992, S. 16) bestätigt, tritt diese Art Geste besonders oft in politischen Reden auf. Der relativ hohe Anteil der metaphorischen Gesten im

Vergleich zu den ikonischen Gesten lässt sich damit erklären, dass in der Rede viele abstrakte Konzepte vorkommen und weniger konkrete Handlungen, die mit ikonischen Gesten wiedergegeben werden könnten. Abstrakte Substantive wie Anerkennung, Erwartung, Solidarität, Herausforderung, Verpflichtung waren ebenso häufig von metaphorischen Gesten begleitet wie Personengruppen und Einheiten wie beispielsweise die arbeitende Bevölkerung, Menschen mit Behinderung, Gesellschaft, die Europäische Union. Wie schon oben beschrieben, konnte in der Mehrzahl der Fälle beobachtet werden, dass die Probanden mit ihren Händen eine Art Paket formten, um zu zeigen, dass es sich hierbei um eine Einheit handelt. Andere seltener vorkommende metaphorische Gesten waren Kreisbewegungen nach vorne, um Fortschritt oder Vorankommen darzustellen.

Außer dem oben erwähnten typischen Gebrauch von metaphorischen Gesten für die Darstellung von abstrakten Konzepten oder Personengruppen, konnten einige metaphorische Gesten beobachtet werden, die die Textanalyse seitens der Dolmetscher verdeutlichten. So markierte eine Probandin eine im Original und in der Verdolmetschung nicht explizit vorhandene Aufzählung mit unterschiedlichen metaphorischen Gesten, die jeweils *erstens, zweitens* und *drittens* darstellten. Des Weiteren konnten Fälle beobachtet werden, in denen die Probanden eine Art Zeitstrahl darstellten, bei dem sich Ereignisse der Vergangenheit auf der linken Seite des Dolmetschers befanden und Ereignisse oder Handlungen in der Gegenwart direkt vor dem Körper des Dolmetschers.

Was die Schlaggesten betrifft, so konnten in der vorliegenden Studie fünf verschiedene Funktionen registriert werden (s. Tabelle 2). Am häufigsten wurden Schlaggesten zur Betonung verwendet, wobei sie im Allgemeinen auf die jeweils betonte Silbe fielen und so die Prosodie unterstützten. Auch in Momenten des Zögerns waren häufig Schlaggesten zu beobachten, die in vielen Fällen in gefüllte oder leere Pausen fielen. Da es sich bei den Probanden um Studierende handelte, die noch keine langjährige Erfahrung im Simultandolmetschen hatten, kam es oft zu Situationen, in denen die Probanden einen Satz oder ein Wort falsch begannen und sich daraufhin

selbst korrigierten. An vielen dieser Stellen wurde die neue, korrekte Version durch eine Schlaggeste markiert. Eine andere, schon von McNeill (1992) beobachtete Verwendung der Schlaggesten, konnte auch in dieser Untersuchung festgestellt werden, nämlich die Markierung von zusammengehörenden Elementen wie beispielsweise von Teilen einer Aufzählung oder von einzelnen Teilen von Konjunktionen wie *nicht nur ... sondern auch*.

Funktion	Auf	treten
Betonung	439	(73,41 %)
Zögern	62	(10,37 %)
Selbstkorrektur	54	(9,03 %)
Markierung von zusammen- gehörenden Elementen	41	(6,86 %)
Einführung eines neuen Elements	2	(0,33 %)

Tab. 2 – Funktionen der Schlaggesten

Butterworth-Gesten traten vergleichsweise selten auf (s. Tabelle 1) und spielten daher nur eine untergeordnete Rolle. Diese Art Geste kommt laut McNeill (1992) in Nacherzählungen fast überhaupt nicht vor, da es sich immer um eine Geste während einer Pause in Situationen der Wortsuche handelt. Dem Autor zufolge kommen Gesten in Redepausen äußerst selten vor.

Hierzu muss erwähnt werden, dass in der vorliegenden Studie ein relativ hoher Prozentsatz von Gesten, nämlich 7,65 % aller registrierten Gesten, in Pausen vorkamen. Dazu gehören sowohl gefüllte als auch leere Pausen. Der Anteil liegt hiermit deutlich höher als bei den von McNeill (1992) untersuchten Nacherzählungen von Zeichentrickfilmen, in denen nur etwa 1 bis 2 % aller Gesten in Pausen fielen. Dies zeigt deutlich die besondere Situation des Simultandolmetschens, bei der die Probanden das Wort schon in der Ausgangssprache gehört haben und es danach noch in die Zielsprache übertragen müssen.

# 4. Schlussbemerkungen

Die Ergebnisse der Studie bestätigen, dass die Dolmetscher häufig Gesten benutzen, um sich die Materie selbst zu erklären, wie auch von Viaggio (1997) vermutet wurde. Hierauf deutet insbesondere die Tatsache hin, dass die Probanden zusammengehörende Elemente wie mehrteilige Konjunktionen markieren, oder dass nicht explizit erwähnte Aufzählungen durch Gesten dargestellt werden. Da die Dolmetscher vom Publikum im Allgemeinen nicht gesehen werden, muss man davon ausgehen, dass diese Gesten hauptsächlich den Dolmetschern selbst zugutekommen. So könnten sie dabei helfen, Aufzählungen besser im Kurzzeitgedächtnis zu behalten. Auch die Darstellung eines Zeitstrahls könnte den Dolmetschern dabei helfen, den Zeitpunkt einer Handlung richtig einzuordnen und so die Originalrede korrekt zu verdolmetschen.

Eine weitere Gedächtnisstütze für die Dolmetscher könnten die Schlaggesten in Momenten der Selbstkorrektur sein. Da sie die korrekte Version betonen, könnte diese besser im Gedächtnis haften bleiben und eine Art Signal für den Dolmetscher sein, die Verdolmetschung mit dieser richtigen Version fortzuführen

Die Gesten der Dolmetscher können uns aus den oben genannten Gründen Informationen über die mentalen Prozesse der Dolmetscher liefern, zum Beispiel darüber, wie sie den Text analysieren, wie sie bestimmte Konzepte visualisieren und welche Elemente sie für besonders wichtig halten.

Ein Hinweis darauf, dass die Gesten auch beim Abrufen von Wörtern aus dem Gedächtnis eine Rolle spielen könnten, ist die relativ große Anzahl an Gesten, die in leeren oder gefüllten Pausen stattfanden, insbesondere auch ikonische oder metaphorische Gesten, die von den Probanden durchgeführt wurden, bevor sie das dazugehörige Wort aussprachen. Dies deutet darauf hin, dass das Konzept auf nonverbaler Ebene präsent ist und die Dolmetscher nur noch das dazu passende Wort in der Zielsprache abrufen mussten.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Gesten für die Dolmetscher von großer Bedeutung sind. Sie sollten daher schon in der Ausbildung stärker thematisiert und didaktisch behandelt werden. Es sollte auch den angehenden Dolmetschern erklärt werden, dass es eventuell beim Dolmetschen hilfreich sein kann, in der Kabine zu gestikulieren. Außerdem könnten weitere Untersuchungen in diesem Bereich neue Erkenntnisse bezüglich der mentalen Prozesse während des Dolmetschvorgangs liefern, da die Gesten immer auch einen Einblick in die Textanalyse seitens der Dolmetscher liefern.

#### Literaturverzeichnis

- Frick-Horbury, D. & Guttentag, R. (1998). The effects of restricting hand gesture production on lexical retrieval and free recall. *American Journal of Psychology*, 111, 43–62.
- Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing gesture. How our hands help us think*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kendon, A. (2004). *Gesture. Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind. What gestures reveal about thought*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ravizza, S. (2003). Movement and lexical access: Do noniconic gestures aid in retrieval? *Psychonomic Bulletin & Review*, 10, 610–615.
- Rennert, S. (2008). Visual input in simultaneous interpreting. *Meta: Translators' Journal*, 53, 204–217.
- Viaggio, S. (1997). Kinesics and the simultaneous interpreter. The advantages of listening with one's eyes and speaking with one's body. In F. Poyatos (Hrsg.), Nonverbal Communication and Translation. New Perspectives and Challenges in Literature, Interpretation and the Media (S. 283–293). Amsterdam: Benjamins.

# Auf Hühnerflügeln – Neutralisierungen beim Dolmetschen und auch beim Übersetzen?

Zuzana Bohušová - Matej-Bel-Universität, Banská Bystrica, Slowakei

#### Abstract

Die Neutralisierung hat sich als das Basisattribut von Dolmetschprozessen und -handlungen erwiesen. Sie korreliert mit der für das Dolmetschen kennzeichnenden allgemeinen "Tendenz zur Mitte" im Sinne der Mediation, der Sprach- und Kulturmittlung und transkulturellen Kommunikation sowie der Forderung nach Neutralität der Dolmetscher/-innen. Der relevanteste Unterschied zwischen den etablierten kognitiven Dolmetschstrategien und der Wesenserscheinung der dolmetscherischen Neutralisierung besteht darin, dass die Strategien Sprachmittel und Inhalte (Semantik) anbelangen, während Neutralisierungen "lediglich" die Merkmale der Kommunikate (Suprasemantik) betreffen. Der vorliegende Beitrag geht auf die Frage ein, ob die Neutralisierungsintervention vom mündlichen auch auf den schriftlichen Transfer übertragen werden kann bzw. ob sie bei Übersetzungen schon vorhanden ist. Exemplifikationen und Beweise findet man unter anderem im Kindheitsroman der slowakisch-schweizerischen Autorin Irena Brežná "Die beste aller Welten", der in der slowakischen Übersetzung unter dem Titel "Na slepačích krídlach" (Auf Hühnerflügeln) erschienen ist.

# 1. Einleitung

Das Schlüsselwort dieses Beitrags ist nicht Hühnerflügel, sondern Neutralisierungen. Das Ziel besteht darin zu erklären, dass Neutralisierungen beim Dolmetschen kennzeichnend und beim Übersetzen durchaus häufig vorzufinden sind. Dieser Artikel ist eine Essenz meiner früheren Ausführungen zu den Prinzipien dolmetscherischer Neutralisierungen, die ich hier um die Aspekte der schriftlichen Übersetzung ergänzen möchte.

# 2. Das Wesen der Neutralisierungen

Fangen wir mit einem Zitat an:

Ein guter Dolmetscher muss ein Hochstapler sein. Er ist ein Mensch, der sich auf hohe See begibt, keinen Kompass und keine Landkarte besitzt und nicht weiß, wo er hingezerrt wird. Ausschlaggebend sind weniger seine Kenntnisse der Sprache, aus der er dolmetscht, sondern viel mehr seine Schlagfertigkeit und Fähigkeit, das herauszugreifen, worauf es ankommt. (Vilikovský, 2010).

Mit der Behauptung des anerkannten slowakischen Translationswissenschaftlers und Übersetzers kann man polemisieren, wenn man will (so wie wir es im Rahmen der Diskussion in der Sektion E 8 bei der IDT 2013 in Bozen getan haben), aber eines steht fest: Wenn beim Dolmetschen ausschlaggebend ist, das herauszugreifen, worauf es ankommt, dann ist es auch sehr wichtig, das herauszugreifen, worauf es *nicht* ankommt.

Auslassen, Ausblenden oder Ignorieren sind aber keine etablierten Dolmetschstrategien. Darüber hinaus besagen die wichtigsten Grundsätze der (Konferenz-)Dolmetscher, dass man

- originalgetreu/genau und vollständig dolmetschen soll (originalgetreue Wiedergabe des Ausgangstextes)
- unparteiisch sein muss (Unparteilichkeit).

Diese theoretischen berufsethischen Prinzipien rufen einen Widerspruch zwischen dem Ideal und der Praxis hervor. Wie lässt sich dieser Widerspruch beheben?

#### Charakteristiken der AT und ZT als Merkmale

Wenn man den Eigenschaften der Ausgangs- und Zieltexte einen Merkmalstatus beimisst, erscheint die Neutralisierung als eine akzeptable Strategie. Die Merkmale stehen in Opposition zueinander, die Neutralisierung realisiert sich in der Regel (fast ausschließlich) zugunsten des unmarkierten Oppositionsglieds. Die Merkmale können

- zentral (dominant) oder marginal (nebensächlich) oder
- tendenziell (zielgerichtet, absichtlich) oder akzidentiell (zufällig, unabsichtlich, automatisch) sein.

Kombinationen wie z.B. dominant, jedoch unabsichtlich, sind ebenfalls möglich – vgl. Abschnitt 5. Das optimale Translat enthält jedenfalls eine angemessene und ausgewogene Menge merkmalsloser und merkmalshafter Elemente.

Der Ursprung der Neutralisierungstheorie beim Dolmetschen ist in der Berufsethik zu finden: Zu den typischen Vorgehensweisen der Dolmetscher gehören seit jeher Neutralisierungen vulgärer, politisch unkorrekter oder in der Zielkultur nicht akzeptabler Merkmale oder unübertragbarer Phänomene. Neutralisieren heißt auch: glätten schlichten, beschönigen, abmildern, mäßigen, euphemistischer ausdrücken. Dies wird im Namen der gelungenen Kommunikation gemacht, die Dolmetscher gewährleisten sollen.

Neutralisiert werden darüber hinaus unzählige weitere sprachliche und paraverbale Merkmale der Ausgangstexte (vgl. Abschnitt 5).

#### 4. Tendenz zur Mitte

Neutralisierungen korrespondieren mit der sogenannten "Tendenz zur Mitte", die beim Dolmetschen und bei der Translation in vielerlei Hinsicht verzeichnet wird, z. B.

- Translation ist Mediation, d. h. Sprach- und Kulturmittlung.
- Translation beruht auf der inter- und transkulturellen Kommunikation.
- Es besteht die Forderung der Neutralität (Unparteilichkeit) des Dolmetschers.
- Das "Interpreting" ist "zwischen sprechen".
- Die Hybridisierung als allgemeine und starke Tendenz in den Gesellschaften, Kulturen und Sprachen bringt ein gewisses "Sowohl-alsauch" und "Weder-noch" auch in die Translation (abgesehen jetzt von der Ambivalenz der Authentizität).

Auch der deutsche Philosoph Peter, Kulturwissenschaftler, Buchautor, Rektor der Staatlichen Hochschule für Gestaltung in Karlsruhe und seit 2012 Librettist (Oper Babylon, Bayerische Staatsoper 2012) vertritt die Meinung der Notwendigkeit einer Rückkehr zur Mitte:

Weisheit entsteht, wenn Menschen aus den Extremen in die Mitte zurückkommen. Und die Rückkehr in die Mitte oder in die Normalität (...) aus dem Äußersten erzeugt eine besondere Form der Vernunft oder der Vernünftigkeit, die sich als Weisheit mitteilt, und es ist mehr eine Stimmung oder eine Strahlung als ein positives Wissen (Sloterdijk, 2012).

#### Was kann neutralisiert werden

Die Merkmale, die neutralisiert werden können, sind folgende:

- fremder Akzent
- plurizentrische Prägung, Ethnomarker
- stilistischer "Pfusch", eintönige Syntax
- Terminologie
- (faktische) Fehler
- Anspielungen, Konnotationen, Intertextualität
- Metasprache/Sprachwitze, Metaphern/Bildhaftigkeit
- substandardsprachliche Elemente
- übertriebene Internationalisierung oder Expressivität
- psychologisch-unempathische Elemente/Beleidigungen/Invektive usw.

Damit man sich ein konkretes Bild davon machen kann, möchte ich drei erläuternde Beispiele anführen:

- Den fremden Akzent des Redners kann man für ein dominantes/auffälliges, aber akzidentielles (zufälliges, unwesentliches, nicht regulierbares) Merkmal des ausgangstextuellen Idiolekts halten. Er ist vom Redner nicht oder nur schwer beeinflussbar und in die ZS zugleich unübertragbar bzw. in der Zielkultur irrelevant. Jedoch ist der fremde Akzent prägend für den Produzenten des AT und wichtig/erschwerend für die

Apperzeption vonseiten der Dolmetscher. Das Merkmal unterliegt obligatorischer/unumgänglicher Neutralisierung.

- Fehler im Ausgangstext sind ein umstrittenes und viel diskutiertes
   Thema. Misst man auch den Fehlern den Merkmalstatus bei, so wie ich es vorschlage, ist ihre Neutralisierung eine akzeptable Strategie.
- Sprachwitze bzw. Wortspiele sind deswegen anspruchsvoll für zwischensprachliche und -kulturelle Mediation, weil sie sprachlich verankert und von der jeweiligen Sprache determiniert sind. Ihre Neutralisierung besteht darin, sie im mündlichen Translat für Anekdoten, lustige Beispiele oder als veranschaulichende Beispiele zu erklären, wobei sie in der Regel eine Erläuterung benötigen, die den Humoreffekt verschwinden lässt (er wird ebenfalls neutralisiert). Es folgen zwei Beispiele für Sprachwitze, die im Slowakischen nicht wörtlich übertragen werden können, weil das entsprechende Verb nicht polysemantisch ist:

Zwei Jäger treffen sich. Beide tot.

Der Oberkellner zu Horst: "Mein Herr, Sie können nicht den ganzen Abend hier am Tisch sitzen ohne zu bestellen!" Horst darauf: "Na schön, dann bestellen Sie der Köchin einen schönen Gruß!"

# 6. Neutralisierung als Strategie oder Merkmal

Die Neutralisierungen beim Dolmetschen im engeren Sinne des Wortes halte ich für Strategien – sie gehören zu den etablierten kognitiven Verarbeitungsprozessen beim Dolmetschen, wie sie von Sylvia Kalina am besten erforscht und beschrieben wurden (vgl. Kalina, 1998a, 1998b).

Im weiteren Sinne des Wortes sind Neutralisierungen als inhärentes (äußerlich-immanentes) Merkmal des gesamten Dolmetschprozesses aufzufassen. Während Strategien Sprachmittel und Inhalte (also die Semantik) betreffen, werden durch Neutralisierungen sekundäre, konnotative, ergänzende, zusätzliche Merkmale der Kommunikate ausgeblendet – dies betrifft den Bereich der Suprasemantik.

Im Folgenden führe ich noch eine verkürzte Gliederung der Neutralisierungen beim Dolmetschen an:

Horizontale Gliederung der Neutralisierungen:

- obligatorische (unumgängliche)
- fakultative (mögliche)
- unerwünschte (falsche) Neutralisierungen
- als Sonderfälle gelten scheinbare Neutralisierungen

Vertikale Gliederung der Neutralisierungen:

- funktionale (zweckmäßige, absichtliche) Neutralisierungen
- Notneutralisierungen
- funktionslose (unzweckmäßige, zufällige) Neutralisierungen

## 7. Neutralisierungen in schriftlichen Translaten

Nachdem das Wesen der Neutralisierung beim Translationsprozess erläutert wurde, gehe ich zur Frage über, ob man in schriftlichen Übersetzungen auch auf Neutralisierungsfälle stößt. Da dabei die Forderung der möglichst getreuen Wiedergabe der ausgangstextuellen Charakteristiken im ZT gilt, wird die Strategie der Ausblendung, d. h. Neutralisierung bei schriftlicher Translation, gar nicht zugegeben bzw. für eine drohende Nivellierung oder gar falsche Übersetzungsstrategie gehalten.

Anhand der Übersetzung des Kindheitsromans von Irena Brežná "Die beste aller Welten" (2008) (im Original "Na slepačích krídlach" (2010) – *Auf Hühnerflügeln*) versuche ich aufzuzeigen, dass es auch beim Übersetzen unter gegebenen Umständen zur Neutralisierung kommen kann und muss.

Die im Roman beschriebenen Vorkommnisse wurden auf Slowakisch erlebt, auf Deutsch geschildert und ins Slowakische übersetzt. Die Arbeitssprache der Schriftstellerin ist Deutsch. Sie nimmt sich aber die Freiheit, die deutsche Sprache kreativ zu formen und sie mit ihren kreativen Wortbildungen zu bereichern. Dadurch erhält das deutsche Original unzählige Marker/

Merkmale (d. h. Suprasemantika), die nur mit Schwierigkeiten und in Ausnahmefällen in der slowakischen Übersetzung eingehalten werden können.

## 8. Exemplifizierungen

Im Folgenden stelle ich einige konkrete Fälle von Neutralisierungen vor und versehe sie mit erklärenden Kommentaren. Die Seitenzahlen im deutschen Original des genannten Romans und in der slowakischen Übersetzung markiere ich mit "Dt. S." bzw. "Slow. S.".

Textbeispiele	Erklärungen
Dt. S. 8	Exotisches, Kreatives, Neues
Spatzen singen auch, sage ich. Sie (Oma)	Das onomatopoetische Verb
meint: Spatzen tschwirieken, das ist kein	"tschwirieken" ist ein "Exotismus", der in
Gesang.	der deutschen Sprache nicht existiert. Er
	ist aber anhand der onomatopoetischen
Slow. S. 8	Form und des Kontextes gut verständlich.
Aj vrabce spievajú, vravím jej. Ale babka	Das Merkmal des Einzigartigen,
tvrdí, že vrabce čvirikajú, a to nie je spev.	Exotischen, Kreativen wurde in der
	slowakischen Fassung zwangsläufig
	neutralisiert.

#### Dt. S. 11

Großmutter teilt ihr Brot nur mit Meisen, sie hat nur Meisen im Kopf.

Slow. S. 12

Babka sa o svoj chlieb delí akurát tak so sýkorkami, v hlave má samé otrusiny.

Bildhaftes, Doppeldeutiges

Der Ausdruck "Meisen (Flausen) im Kopf haben" kann bildhaft und doppeldeutig verstanden werden: an Vöglein/Meisen denken vs. nur unnützes Zeug im Kopf haben/verrückt sein. Diese Doppeldeutigkeit wird in der Übersetzung zum eindeutigen "Oma hat nur Spreu im Kopf." neutralisiert.

#### Dt. S. 21

Ich sitze neben ihr in der Küche auf meinem Hocker.

Slow, S. 27

Sedávam vedľa nej v kuchyni na šamlíku

Germanismen im Slowakischen

Germanismen sind übernommene deutsche Wörter, die in eine fremde Sprache eingegangen sind und auf verschiedenen stilistischen Ebenen fungieren: in den Dialekten, in umgangssprachlichen Formen, in Fachjargons, in der Standardsprache. Sie sind bis auf die Standard-Ebene oft markiert. Bei der Übertragung zurück ins Deutsche geht diese Merkmalstruktur verloren, die Authentizität der Germanismen als slowakische (markierte) Elemente ist instabil. Im vorliegenden Beispiel wurde der Germanismus automatisch dort in der Übersetzung genutzt, wo ein gängiges deutsches Wort umgangssprachlich gebraucht wird: standardsprachlich dt. Hocker umgangssprachlich slow. šamlík, von Schemel, oft aber auch hokerlík, von Hocker.

#### Dt. S. 29

Bei den Erwachsenen bekomme ich gleich Öhrchen und trage Schühchen und kann neben ihnen nicht ruhig gehen, ich muss ruhigelein gehenchengehen. (...) Eine riesige Welt ist interessanter als ein Weltlein mit lauten Kleinchenleins. Ein Kleinchenleinchenlein wächst zurück in den Boden und wehrt sich nicht.

#### Slow, S. 37

Od dospelých si hneď vyslúžim ušká a topánočky a nemôžem vedľa nich pomaly kráčať, ale musím pomalinky bežinkať (...) Obrovský svet je zaujímavejší než svetoček so samými drobunkými zdrobneninami. Drobučičká zdrobnenina vrastá naspäť do zeme a nebráni sa.

#### Metasprachliches

Diminutiva sind in der slowakischen Sprache häufig und nicht markiert. Im deutschen Text wird auf eine kreative und außergewöhnliche Art und Weise versucht, diese Eigenschaft des slowakischen Usus zu verdeutlichen und zu ironisieren. Im Deutschen sind durch diese Bemühung kreative, einzigartige Wörter entstanden, die bei der Übersetzung ins Slowakische einige Merkmale "abgeben". So entsteht ein nicht übertragbares/zu lösendes Problem, denn diese schriftstellerische Leistung der Autorin wird bei der Übersetzung ins Slowakische einfach durch die unmarkierten Sprachmittel ersetzt.

#### Dt. S.8

Kameradin Lehrerin fordert uns auf, ihr zu melden, wenn jemand in der Familie nicht bewusst ist.

#### Slow, S.9

Súdružka učiteľka nás vyzýva, aby sme jej oznámili, keby niekto z našej rodiny nebol uvedomelý.

#### Plurizentrisches

Neben dem Ideologischen, das im vorliegenden Beispiel besonders zum Vorschein kommt, weist die Kollokation *Kameradin Lehrerin* auch darauf hin, dass das Original primär für den schweizerischen Buchhandel geschrieben wurde, d. h. es ist ein plurizentrischer Marker (unmarkiert wohl *Genossin Lehrerin*). Die plurizentrischen Komponenten im Deutschen als Ausgangssprache sind in der Regel ins Slowakische (oder in eine andere beliebige Zielsprache) nicht übertragbar. Es fehlen die jeweiligen Äquivalente und sie müssen neutralisiert werden.

Dt. S. 13	Ideologisches
In der Schule grüßen wir uns mit: Ehre	Der Gruß Ehre der Arbeit! war Pflicht in
der Arbeit.	Schulen, auf Ämtern, bei Sitzungen, in
	offiziellen Briefen usw. Die gemeinte
Slow. S. 16	Bedeutung war: Wir erweisen der Arbeit
V škole sa zdravíme: Česť práci.	Ehre. Im slowakischen Translat bleibt der
	ideologische Marker erhalten, das
	Exotische und Außerordentliche geht aber
	verloren/wird neutralisiert.

## 9. Schlusswort

Im vorliegenden Beitrag wurde versucht aufzuzeigen, wie die Methodik der Neutralisierung bei der Translat-Analyse angewendet werden kann, auch wenn der Roman, der unter die Lupe genommen wurde, etwas spezifisch ist. Folglich zeigt sich, dass Neutralisierungen nicht nur beim mündlichen Transfer, sondern auch bei schriftlichen Übersetzungen nachweisbar und daher gebräuchlich sind.

Zum Schluss äußere ich die Hoffnung, dass Neutralisierungen den Dolmetschern und Übersetzern bei ihren schweren Entscheidungen während der Verdolmetschung und Übersetzung Flügel verleihen können – aber die richtigen Flügel, die die Höhen der Translationsleistung adäquat und sicher gewährleisten können.

## Literaturverzeichnis

Bohušová, Z. (2009). Neutralizácia ako kognitívna stratégia v transkultúrnej komunikácii. Lingvistické analógie. Banská Bystrica: DALI.

Bohušová, Z. (2010). Neutralisierungsstrategie und Invarianzphänomen beim Dolmetschen. *TRANS – Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften,* 17. Zugriff über http://www.inst.at/trans/17Nr/2-1/2-1-\_bohusova17.htm

- Bohušová, Z. (2011). Intertextualität und historische Marker beim Dolmetschen. In M. Kováčová, J. Meier & I. Puchalová (Hrsg.), *Deutsch-slawische Kontakte Geschichte und Kultur: Festschrift für Mária Papsonová* (S. 201–216). Košice: UPJŠ.
- Bohušová, Z. (2011). Wenn Karel Gott auf Deutsch spricht... Identifizieren und Klassifizieren von Neutralisierungsfällen beim Dolmetschen. In M. Lachout (Hrsg.), Aktuelle Tendenzen der Sprachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge zu den GeSuS-Linguistiktagen an der Metropolitan Universität Prag, 26.–28. Mai 2011 (S. 103–117). Hamburg: Dr. Kovač.
- Bohušová, Z. (2013). Suprasemantische Merkmale beim Dolmetschen und Neutralisierungstheorie in der Dolmetschwissenschaft. In Z. Bohušová & A. Huťková (Hrsg.), Translationswissenschaft und ihre Zusammenhänge The Translation Studies and Its Contexts Translatológia a jej súvislosti 5/2013. Gegenwärtige Translationswissenschaft in der Slowakei (S. 66–92). Wien: Praesens.
- Brežná, I. (2008). Die beste aller Welten. Berlin: edition ebersbach.
- Brežná, I. (2010). Na slepačích krídlach. Bratislava: Aspekt.
- Kalina, S. (1998a). Strategische Prozesse beim Dolmetschen. Tübingen: Narr.
- Kalina, S. (1998b). Kognitive Verarbeitungsprozesse. In M. Snell-Hornby et al. (Hrsg.), *Handbuch Translation*. Tübingen: Narr.
- Košťálová, D. (2012). Irena Brežnás. Die beste aller Welten im Spiegel des Intertextualität-Diskurses. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 4(2), 7–17.
- Sloterdijk, P. (2012) *Weisheit* (1), [3sat-Dokumentarfilm]. Zugriff am 19.09.2013 über http://www.youtube.com/watch?NR=1&feature=endscreen&v=rIgqyItKP 00
- TA3. (2010). Portrét Jána Vilikovského. Redaktor Petr Bohuš. Zugriff am 10.09.2011 über http://www.ta3.com/sk/relacie/12\_portret/ 10487\_relacia-portret-jana-vilikovskeho

# Tourismus – ein neuer Schwerpunkt in Deutschunterricht, Germanistikstudium und Übersetzerausbildung

Hans-Joachim Bopst - Universität Mainz/Germersheim

#### Abstract

Das Thema Freizeit/Reisen/Tourismus ist "weltbewegend" geworden und verdient es, auch im Deutschunterricht in dieser Bedeutung wahrgenommen zu werden. Die Beschäftigung mit diesem Thema wird von außen oft durch touristische Aktivitäten in nächster Nähe angeregt und durch die damit einhergehenden infrastrukturellen, fremdsprachenrelevanten, auch entwicklungspolitischen Veränderungen, Problemstellungen und Erwerbsaussichten. Umgekehrt kann das Thema nach außen über Unterrichtsprojekte wie z. B. Reiseausstellungen (vgl. Bopst, 2012) oder über die hier dargestellte Korrektur von Übe-l-setzungen wirken. Den Hintergrund hierfür gibt die Reflexion über und die bewusstere Partizipation am globalen Tourismusgeschehen ab – auf dem kulturwissenschaftlichem Fundament eines Wertediskurses und der Verständigung über das "utopische Potenzial" des Tourismus.

## 1. Tourismus – Schlüsselthema der Gegenwart

Auf den ersten Blick scheinen Urlaub und Reisen im gleichen Maß "süß" wie peripher, "schönste Leidenschaft" wie Ausnahmezustand. Den Bewohnerinnen und Bewohnern der Reisewelten, auch denen, die Tourismus in Forschung und Lehre vertreten, wird ein "Hang zur Leichtigkeit" nachgesagt, ein Leben in "flüchtigen Urlaubswelten" (Mundt, 2001, S. XIV). Diese Vorstellungen gehen jedoch, wie an gleicher Stelle unterstrichen wird, "meilenweit an der Realität der Arbeitsbedingungen in den meisten Tourismusberufen vorbei" (lange Arbeitszeiten und Wochenendarbeit), wie auch ganz

allgemein an der "wirtschaftlichen, sozialen und politischen Bedeutung von Freizeit und Tourismus in den modernen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften" (ebd.).

Längst ist das "Zeitalter des Tourismus" (Simon Winchester) angebrochen. "Alle Welt reist. [...] Elf Monate muß man leben, den zwölften will man leben. Jede Prosaexistenz sehnt sich danach, alljährlich einmal in poetischer Blüte zu stehen" (Fontane, 1873/2007, S. 5 f.). Zu Fontanes Zeiten mag dies noch eher literarischer Ausruf als statistisch belegbarer Befund gewesen sein. Heute "durchdringt Tourismus [...] die Welt" (ebd., S. 344). Urlaub und Reisen breiten sich in alle Lebensbereiche aus. Weder müssen und wollen Reisende während des übrigen Jahres auf das Urlaubsgefühl verzichten, noch wollen Bereiste und Touristiker die touristischen Einrichtungen nur auf die Benutzung durch saisonale Gäste beschränkt sehen. Was zeitlich scheinbar auf den einen Monat begrenzt ist, in dem wir unsere jährliche Urlaubsreise machen oder in dem eine Tourismusregion ihre Hochsaison hat (was sich räumlich scheinbar nur in einer Ferienanlage oder auf Deck eines Kreuzfahrtschiffes abspielt), greift längst in vielfältiger Weise auf unser Erwerbs-, Konsum- und Gefühlsleben über. Angesprochen seien nur: Wohnanlagen "mit mediterranem Flair" in unserer heimischen Umgebung (vgl. Kirschbaum & Schuster, 2008, S. 47); den Urlaub replizierende Freizeitparks und Tropenparadiese unter Glas; Beach-Partys und Strandbars an künstlichen Stränden in Großstädten; das Mini-Urlaubs-Feeling, das jeder private Radiosender zu Beginn des Wochenendes beschwört u. a. m. Das Thema Reisen ist längst ein Schlüsselthema moderner Gesellschaften geworden, Tourismus steht für "gelebte Globalisierung" (Opaschowski, 2002, S. 195). Indem wir das "utopische Potenzial" des Reisens ernst nehmen - seine wissenschaftliche Durchdringbarkeit wie auch seine institutionelle und individuelle Ausformbarkeit und Nutzbarkeit - können wir als Touristik-Anbieter, als Reisende und als Bereiste weite Blicke und Schritte in die Zukunft tun. Wie sehr "Reisen" zu einem gesellschaftlichen - und damit pädagogischen – Schwerpunktthema geworden ist, belegen die folgenden Daten und Fakten (ausführlicher: Bopst, 2011).

## 1.1 Die Tourismus-Explosion der Gegenwart

Die in Deutschland einst vom Neckermann-Konzern ausgerufene "Demokratisierung des Reisens" steht gleichermaßen für den Schlachtruf der globalen Tourismusindustrie und -politik wie für den individuellen Anspruch von Freizeitnomaden allerorten und hat Reiseströme bis hin zum mancherorts wohl oder übel etablierten Massentourismus ausgelöst. Etwa jeder 6. Erdenbewohner begibt sich einmal jährlich für mehr als 24 Stunden an einen anderen als seinen normalen Aufenthaltsort, in der stillschweigenden Absicht, an den Ausgangsort zurückzukehren – so die Definition für "Touristen" (vgl. Mundt, 2001, S. 4 f.).

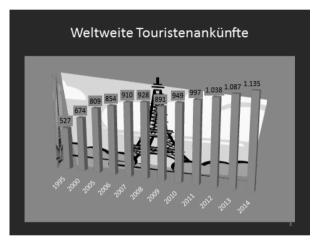


Abb. 1 – Touristenankünfte weltweit seit 1995, in Mio. (eigene Darstellung; Zahlenangaben nach: UNWTO, 2014, S. 10)

Weltweit hat die Zahl der Ankünfte (*arrivals*) 2012 erstmals die Milliardengrenze überschritten und setzt sich mit einem langjährigen Mittel von 4 bis 5 % scheinbar unaufhaltsam fort (vgl. Opaschowski, 2002, S. 195, 2008, S. 351; UNWTO, 2014, S. 2;). Tatsächlich ist die Zahl der unternommenen Reisen weit höher, da Binnenreisen innerhalb eines Landes (laut UNWTO geschätzt 5 bis 6 Mrd. Reisen) und Reisen zu Freunden und Verwandten (*visits of friends and relatives, vfr*) nicht erfasst werden (vgl. Mundt, 2001;

UNWTO, 2015, S. 4). Angemerkt sei, dass etwa 2/3 der weltweiten Reisen aus reichen und Schwellenländern in solche führen.

### 1.2 Tourismus – weltweite Wachstumsbranche Nr. 1

Spiegelbildlich zum rasant gestiegenen Reisebedürfnis weiter Bevölkerungskreise hat die wirtschaftliche Bedeutung des Tourismus-Sektors zugenommen. Die "weiße Industrie" gilt global als "der Welt größte Industrie" (World Travel and Tourism Council [WTTC], zit. nach Mundt, 2001, S. 412), als "die Zukunftsindustrie des 21. Jahrhunderts", die "schneller wächst [...] als die übrige Weltwirtschaft" (Opaschowski, 2002, S. 195). Auch nach Einschätzung der Bundesregierung zählt der Tourismus in Deutschland zu den "Schlüsselbranchen". 7 % der Arbeitsplätze sind vom Tourismus abhängig; mit den staatlichen Ausgaben, den Unternehmensinvestitionen, den privaten Ausgaben und den durch den Tourismus getätigten Einnahmen trägt er mehr zur Bruttowertschöpfung der deutschen Volkswirtschaft bei als etwa die Fahrzeugindustrie (Deutscher ReiseVerband DRV, 2014, S. 3 f.).

## 1.3 Die "Widerstandsfähigkeit" des Tourismus

Kein Ereignis kann die globalen Reiseströme dauerhaft ins Stocken oder gar zum Versiegen bringen. Zwar haben sich gerade im vergangenen Jahrzehnt bis dahin ungeahnte Risiken und Hemmnisse aufgetan, die - vorübergehend das Wachstum der Reisetätigkeit abschwächten, die Reiseausgaben bzw. touristischen Einnahmen sinken ließen und die Angst vor einer "Branchenflaute" schürten: Terrorismus und politische Unruhen, Naturkatastrophen und Epidemien, Wirtschaftskrisen und steigende Kraftstoffpreise u. ä. m. (vgl. ausführlicher Bopst, 2011). Doch die Auswirkungen derartiger "Störfaktoren" - einschließlich rein touristischer "Zwischenfälle" wie des Untergangs des Kreuzfahrtschiffs Costa Concordia im Januar 2012 - sind immer wieder lokal und zeitlich begrenzt; und gerade das Reisen ist es ja, das Vergessen und Zuflucht abseits aller existentiellen Bedrohungen verspricht. So erholt sich der Tourismus trotz – oder: wegen – aller genannten Weltprobleme immer wieder schnell. Das Reiseaufkommen stagniert kurzzeitig oder ist leicht rückläufig, wird aber dann wieder "relativ schnell ausgependelt" und erweist sich letztlich als "ultrastabiles System" (Vester, 2001, S. 5).

## 1.4 Deutschland – Drehscheibe des internationalen Tourismus

Etwa 10 % des globalen Reisestroms haben Deutschland als Ausgangs- oder Zielpunkt (outbound-, domestic und incoming tourism). Die Reiselust der Deutschen ist seit Jahren ungebrochen: knapp ¾ der Deutschen verreisen und unternahmen 2014 insgesamt 70,3 Mio. Urlaubreisen von mehr als fünf Tagen, zu knapp 1/3 innerhalb Deutschlands. An vielen Orten der Erde sind Deutsche die größte ausländische Touristengruppe (Italien, Frankreich, Türkei, Dänemark, Ungarn, Norwegen, Kroatien u. a. m.). Zusammen mit ihrer Ausgabenfreudigkeit (2014: 69,9 Mrd. € für Auslandsreisen) hat dies bis vor kurzem den Ruf der Deutschen als "Reiseweltmeister" begründet (der allerdings zurzeit an China übergeht). Bei den incomings liegt Deutschland an 8. Stelle der international beliebtesten Reisedestinationen. Angebotsseitig ist Deutschland auf Platz 3 des Travel & Tourism Competitiveness Index 2015 im weltweiten Vergleich von 141 Staaten (hinter Spanien und Frankreich). Als Reiseziel der Europäer steht Deutschland zum 5. Mal seit 2010 auf Platz 2 hinter Spanien. Bei der Zahl der Hotelübernachtungen wie auch bei der Zahl von Gästen aus der EU hat Deutschland mit Frankreich gleichgezogen und belegt seit 2009 Platz 2 in der EU, im Tages- und Geschäftsreisetourismus Platz 1 (Zahlen nach: Deutscher ReiseVerband (DRV), 2014, S. 2; Deutsche Zentrale für Tourismus (DZT), 2015, S. 5 und 7-9; Spörel, 2007, S. 665; Ammon, 2014, S. 836 ff.).

#### 1.5 Tourismus als Politik-Instrument

Tourismus ist nicht länger nur Nebenschauplatz oder "Begleitumstand" politischer und gesellschaftlicher Vorgänge. Mehr und mehr wird er in politische Überlegungen und Neuordnungen als "tragendes Element" eingebunden, kommt es zum Zusammenspiel von Politik und Tourismus, bei dem der Tourismus als Motor fungiert. Dies lässt sich z. B. seit dem Klimagipfel von Rio (1992) für die internationale Entwicklungsund Umweltpolitik verfolgen, die den Tourismus in die Verantwortung genommen hat: zunächst für die "Umverteilung der "sky-rocketing profits from tourism" und die "Minderung der negativen Auswirkungen des

Tourismus auf Umwelt und kulturelles Erbe"; im Weiteren dann für die "Stärkung der positiven Wirkungen des Tourismus in Bezug auf nachhaltige Entwicklung, Armutsminderung und Völkerverständigung" (vgl. GTZ, 2005 und www.fairunterwegs.org). Aber auch im kleineren Maßstab gehen große und kleine private sowie öffentliche Einrichtungen Allianzen mit dem Tourismus ein und machen sich seine Rezepte zunutze. So werden beispielsweise "die Konstruktionsprinzipien und Erfolgsfaktoren" von touristischen Themenwelten wie dem Europa-Park Rust auch "für den Marktauftritt öffentlicher Anbieter" genutzt und bei Stadtentwicklungsprojekten auf "thematisierte Stadtquartiere und Siedlungen" übertragen (vgl. Steinecke, 2009, S. VI).

## 1.6 Tourismus als Domäne der Wirtschaftswissenschaften

Tourismus wird in Theorie und Praxis in der Hauptsache von ökonomisch ausgerichteten Akteuren gesteuert. Zwar hat sich heute eine Interdisziplinäre Tourismuswissenschaft herausgebildet, doch ist sie noch immer überwiegend in den Wirtschaftszweigen verschiedener Ausbildungsstätten verankert (in geringerem Maß an geographischen und pädagogischen Instituten; vgl. Opaschowski, 2002, S. 13). Lehrende sind überwiegend kaufmännisch ausgerichtet, Studienangebote und -inhalte kreisen um betriebswirtschaftliche Schwerpunkte wie Marketing, Destinationsmanagement, Verkehrswesen u. ä. m. (vgl. hierzu etwa die Einträge des Tourismus-Lexikons von Mundt, Zollondz & Fuchs, 2008). Die kulturwissenschaftliche Betrachtung von Reisen und Tourismus scheint an gleicher Stelle nur kurz auf ("Darüber hinaus werden auch die volkswirtschaftliche Bedeutung des Tourismus, psychologische Momente und soziale Aspekte des Reisens reflektiert", ebd., Klappentext), wie überhaupt kulturwissenschaftliche Beiträge zum Thema "Reisen" nur langsam an Gewicht gewinnen (vgl. Gyr, 2010, S. 3).

In der Praxis hat sich der Tourismus jedoch von rein wirtschaftlichen Kennund Erfolgsziffern abgekehrt. Ein lediglich auf Ertrag ausgerichteter Tourismus ist von geringer Akzeptanz und untergräbt letztlich die eigenen Grundlagen. Touristische Regionen, die lediglich Konsumgüter und Dienstleistungen "auffahren", die nur Schlafplätze und Nahrungsmittel zur Verfügung stellen, sind überholt und erscheinen schnell "unansehnlich" und in Unterhalt und Entsorgung kostspielig (vgl. Romeiß-Stracke, 2008, S. 9 f.). Mehr und mehr setzt sich die Einsicht durch, dass Tourismus "als Sozialund Kulturfaktor genauso wichtig [ist] wie als Wirtschaftsfaktor" (Opaschowski, 2002, S. 144). "Gefragt" – und auch kulturwissenschaftlich angeregt – ist ein "sanfter Tourismus", der zusätzlich Lebenseinstellungen und Erlebnisse vermittelt und unter dem Stichwort der "Nachhaltigkeit" eine Hinwendung zu langlebigeren, sozial- und umweltverträglicheren, auch ästhetischeren Tourismuskonzepten fördert (vgl. Romeiß-Stracke, 2008, S. 9 f.; Global Sustainable Tourism Council, 2012).

## 1.7 Das kulturwissenschaftliche Interesse am Tourismus

Die Kulturwissenschaften ihrerseits könnten aus einem neuen Selbstverständnis heraus und mit Blick auf ihre Praxistauglichkeit für das Thema "Tourismus" empfänglich werden, haben sie sich doch der "Erweiterung der Gegenstandsbereiche und Forschungsstrategien der in der Krise befindlichen Geisteswissenschaften" (Nünning & Nünning 2008, S. XV) verschrieben, um dadurch "zunehmendes Gewicht für die [...] Deutung und Orientierung gegenwärtiger Gesellschaften" (ebd., S. XI;) zu gewinnen. Kulturelle Phänomene, die vormals vom gesellschaftlichen Diskurs ausgeschlossen waren, werden aus den (vorgeblichen) Niederungen des Alltäglichen, Banalen, Wertlosen gehoben und zur Verständigung von Gesellschaften über sich selbst genutzt, über das "mentale Gesamtprogramm" einer Zeit, über ihr Orientierungswissen (Nünning & Nünning, 2008, S. 7). In den Textwissenschaften – mithin in der (Auslands-)Germanistik, in Deutsch als Fremdsprache, im Deutschunterricht – ist ein Thema wie "Reisen" als "Interpretament" und "Lesestoff" (neu) zu erschließen:

- Das Thema "Reisen" und seine Praxis kann semiotisiert werden. Es eignet sich in allen seinen Erscheinungsformen für Analyse, Interpretation und Kommentar und den Wertediskurs der Kulturwissenschaft.
- Den innerhalb des Tourismus produzierten Texten vom Reiseführer über die Hotelinformation bis zur Speisekarte – kann philologische Relevanz zuerkannt werden. Touristische Texte und Übersetzungen kön-

nen herangezogen werden für die philologische Bearbeitung nach den Grundsätzen der Emendation (Berichtigung eines verderbten oder unvollständigen Textes) und der Konjektur (Abwandlung im Sinne einer besseren Sinnentsprechung) – siehe unten: touristische Übe-l-setzungen.

Diese Argumentation mag die Hinwendung zum Thema "Tourismus" rein wissenschaftlich rechtfertigen. In vielen DaF-Ländern ist Tourismus jedoch ganz schlicht Hoffnungsträger für die Germanistik. Durch den Tourismus – angesichts der in den vorausgehenden Kapiteln genannten Umstände und Faktoren – gewinnt Deutsch neue Anziehungskraft: was man, germanistisch geschult, *vom Deutschen leben* weiß, lässt einen vielleicht auch *vom Deutschen leben* (vgl. Kelletat, 2004, S. 152 ff.) – in einem Berufsfeld, in dem deutsche Reisende und deutsche Sprache so vielfältig auftreten.

## 1.8 "Alterität" als Grundwert des Reisens

Wann immer über das Reisen gesprochen wird, kehrt ein Topos wieder, ein Grundelement der Beschreibung touristischen Geschehens: "Alterität", Andersartigkeit. Ist die Andersartigkeit bereits eine Grunderfahrung unseres Daseins, so treffen wir beim Reisen besonders unmittelbar auf sie. "Die Reise muß als einzig mögliche Bewegungsform angesehen werden, die [...] das Thema des 'Anderen' (das 'Fremde') ins Zentrum rückt" (Koban, 1999, S. 321). Verschiedenste Äußerungen zum Reisen enthalten dieses semantische Merkmal "ander-" oder Synonyme dafür. Die Lust auf und das Erleben von Veränderungen (!) – unseres Raum- und Zeitgefühls, unseres Erlebens und unserer Einstellungen, von Ort und sozialen Rollen – scheint im Reisen "aufzugehen" (im doppelten Wortsinn):

"Tapetenwechsel" habe man nötig – so wird aufkommende Reiselust oft erklärt. Die Reise ist für viele "alles – nur ganz anders als zu Hause" (Opaschowski, 2002, S. 60). Das Alltägliche präsentiert sich "in verbesserter Fassung" (...). "Die Rentnerattitüde, die so manchmal in Erscheinung tritt, ist in vieler Hinsicht eine Berichtigung des Alltags; das Alltägliche wird dabei nicht so sehr verneint als vielmehr "in verbesserter Fassung [...] umspielt und überspielt", in "gemächlichem Gebaren", in "intensiver und überschaubarer, [...] aktiv erlebter Geselligkeit" (Bausinger,

1991, S. 349 und 351). Reisende suchen den "Gegenalltag" (Prahl & Steinecke, 1981). "Der Erlebniswert eines Urlaubs [wird] subjektiv immer dann am höchsten bewertet, wenn Ortsveränderung und Rollenwechsel gleichzeitig möglich sind, also Alltagsmilieu und Alltagsrolle aufgegeben werden können" (Opaschowski, 2002, S. 102). "... Eine "(neue) Balance zwischen Autonomie und Geborgenheit [...] - weder Mutter noch Softwarespezialistin, sondern Freeclimberin oder Strandnixe" (Graf, 2004, S. 2). "Das Fremde [wird] in spielerischer Exotik ins eigene Erleben eingebaut; [...] im Urlaub wird auch das Eigene verfremdet, damit neu erfahrbar und bis zu einem gewissen Grad auch veränderbar (Bausinger, 1991, S. 350). "Nie war ich sozusagen mehr Ich als auf den Reisen..." (Rousseau, 1782–1789/1984, S. 162). "An seinen zeitlichen Endpunkten 'Aufbruch' und 'Ankunft/Rückkehr' überschreitet der Reisende symbolische Grenzen" (Leed, 1991/1993, S. 16). "Der moderne Tourismus ist eine Welt für sich" (Bausinger, 1991, S. 344) u. a. m. [Hervorhebungen H.-J. B.]

Umgekehrt geht die Reiselust verloren, je mehr die "gesuchte Exotik" (Ammon, 1991, S. 355) einer Destination abhandenkommt, je mehr ihre Andersartigkeit banal-vertraut wird oder man auf Reisen nicht wirklich das Andere zulässt. So hat etwa Italien, das einstige Sehnsuchtsland der Deutschen,

in den letzten zwei Jahrzehnten große Konkurrenz bekommen. [...] Die Selbstverständlichkeit, mit der die Kinder in einem von der italienischen Küche geprägten Deutschland aufwachsen, hat einen gewissen Einfluss auf diese Sehnsucht. Pasta und Pizza gelten auf deutschen Tellern nicht mehr als exotisch. Somit scheint das einstige, fast mythische Italienbild einem eher alltäglichen gewichen [zu] sein. (Koble, 2012, S. 16)

Die Wirkung von Urlaub und Reisen bleibt auch dann aus, "wenn man mit den gleichen Normen und Rollen aus dem Alltag in den Urlaub springt" (Graf, 2004, S. 2).

Eine (neue?) Kultur des Reisens kann in der Auseinandersetzung mit der "Andersartigkeit auf Reisen" erwachsen: indem Tourismus-Anbieter, Bereitste und Reisende für sich und ihre Gegenüber ein wohltuendes Maß

der Andersartigkeit ausloten oder aushandeln (vgl. M. Erdheim, zit. nach Koban, 1999, S. 316).

## 2. Touristische Übersetzungen

Tourismus ist eine der letzten Bastionen der deutschen Sprache. Wer heute (noch oder wieder) Deutsch lernt oder studiert (gleich, ob in Italien, Litauen oder Kuba), tut dies häufig mit Blick auf Arbeit und Verdienst in Restaurants, Hotels und Ferieneinrichtungen, in denen sich deutsche Reisende einfinden. Ihnen sprachlich entgegenzukommen und sie doch ein Stück weit in die eigene, "gesuchte Exotik" herüberzuziehen, fängt bei durchaus "gut gemachter" (nicht: perfekter) Kommunikation an, die in ihrer Andersartigkeit, ihrer "Differenzqualität" (D. Krusche) Lust auf Mehr aus der Kultur des Gastgebers macht. Warum sollte Deutsch als Ausgangs- und Zielsprache touristischer Texte und Übersetzungen nicht zu voller Blüte entfaltet werden?

Besonderheit und Qualität touristischer Texte und Übersetzungen erreichen uns über einen schmalen Grat grammatikalischer Unauffälligkeit, zielgruppengemäßer Informativität und textsortenspezifischer Expressivität und Werbekraft. Sie sollten exotisch, nicht chaotisch farbig, aber nicht getrübt sein.

## 2.1 The state of the art: Touristische Übel-Setzungen

Was Touristen jedoch tatsächlich im Internet oder "vor Ort" im Ausland, auf Speisekarten, auf Hotelzimmertüren, in Fremdenverkehrsbroschüren oder Beschreibungen einer Sehenswürdigkeit zu lesen bekommen (nicht nur in deutscher Sprache!), sind "kuriose Texte".

Beispiele aus dem gastronomischen Bereich, in dem man sich als Reisender üblicherweise etwa dreimal täglich aufhält, zeigen, warum einem das "aufstoßen" kann. Dem renommierten Langenscheidt-Verlag sind es derlei "Übel-Setzungen" seit einigen Jahren wert, eigene Sammlungen herauszubringen, illustriert und kommentiert unter dem bezeichnenden Titel "Übelsetzungen. Sprachpannen aus aller Welt" (Titus, 2007 ff.). Sie enthalten über-

wiegend Beispiele aus dem touristischen Bereich. Man mag sie schmunzelnd hinnehmen oder aus Unverständnis oder wegen einer Sprachverhunzung die Stirn runzeln. Weitreichender ist der "interkulturelle Schaden". Derartige touristische Texte fördern eine "Primitivisierung" der Reisekultur. Sie machen "überall in der Welt heimischen Traditionen das Überleben schwer" und bieten nur noch "ein groteskes Zerrbild jener Kulturen" (Knapp, 2010) oder einen schmalen, auch zu Hause verfügbaren, internationalen Mainstream-Ausschnitt der örtlichen Kultur.

#### Mehr noch:

- sie behindern tieferes Eindringen in die Gastgeberkultur vor Ort; statt der fremden (hier: gastronomischen) Kultur mit Entdeckerlust zu begegnen, zieht man sich auf Altbekanntes zurück ("... dann doch lieber 'ne Pizza");
- sie erwecken den Eindruck von geringer Professionalität und Sprachkultur der Bereisten und führen zu Respektlosigkeit und Geringschätzung ihnen gegenüber;
- sie begünstigen BSE ("Bad Simple English"; Stoll, 2000, S. 16);
- sie bleiben hinter den Erwartungen und Ansprüchen heutiger erfahrener Reisender zurück, die auf Reisen non-konformistisch und experimentierfreudig für das schöne Neue aufgeschlossen und einer Kultur des Reisens immer mehr zugewandt sind – auch einer Sprachkultur.

Touristische Sprache der oben illustrierten Qualität richtet auch wirtschaftlichen Schaden an: Reisende wählen ein anderes Hotel, ziehen die amerikanische Fastfood-Kette dem kleinen einheimischen Restaurant vor oder bringen im schlimmsten Fall sich oder andere aus Unverständnis in Gefahr. Sprachliches Entgegenkommen, Verständlichkeit und ein zweckmäßiger Sprachstil, ein ansehnliches "Design der Kommunikation" in deutscher Sprache sind also auch aus ökonomischen Überlegungen dem (Vize-) Reiseweltmeister Deutschland gegenüber geboten.

## 2.2 Fallstudie: Bearbeitung einer "Übelsetzung"

Wer sich in einem germanistischen Umfeld mit dem Thema "Tourismus" befasst und touristische Texte sowie Übersetzungen "aufpäppelt", kann DaF-Sprachexpertise, Wissensmanagement und Kulturmittlung ins Spiel bringen. Neben Sachwissen sollte sie/er über Strategien der Informationsbeschaffung verfügen und sensibel für kulturspezifische Ausgestaltungen von Texten sein – insgesamt: zum Kommunikations-Design berufen werden/sein.

Wie DaF-ler/-innen ihr ganzes textlinguistisches Wissen und ihre Kompetenzen als cross-cultural managers ausspielen können, sei an einem Eintrag auf der viersprachigen Speisekarte des Restaurants "Delfino Verde" auf der beliebten Touristen-Insel Elba demonstriert:

Neben viel anderem Bemerkenswertem fand sich dort unter den Fischgerichten (3. Zeile): ital. *triglie alla livornese* – franz. *rougets à la livornese* – engl. *red mullets in the livornese way* – dt. *Livornesenseebarben*.

Es ist anzunehmen, dass kaum ein Tourist jemals dieses Gericht wählt. Warum? Auf den ersten Blick sieht es doch so aus, als wäre alles getan, um einem multinationalen Publikum den Reichtum der italienischen Küche – in die großen Sprachen übersetzt – näher zu bringen. Doch auf den zweiten Blick zeigt sich, dass diese Speisekarte nicht wirklich adressaten- und funktionsgerecht gestaltet ist.

Zuoberst auf der "Mängelliste" steht (wie so oft) ein "Defekt im Ausgangstext" (Schmitt, 1998, S. 147): schon die "Vorgabe" in der Ausgangssprache Italienisch ist mit *Triglie alla Livornese* so ungenügend informativ abgefasst, dass nachweislich auch italienische Muttersprachler/-innen die Zusammensetzung dieses Gerichts nicht kennen (immerhin könnten *sie* aber problemlos nachfragen!). Wenn derartig dürftige Vorgaben zur Übersetzung "weitergereicht" werden, "pflanzen" sich Probleme nach dem GIGO-Prinzip (*garbage in – garbage out*) "fort", die "schwache" Übersetzung ist "vorprogrammiert" und wird dann ungerechterweise den Übersetzenden angelastet (vgl. ebd., S. 148).



## Ristorante **DELFINO VERDE**

sul mare

te "Patide,, PORTO AZZURRO - Isola d'Elba

	1	i	1
SECONDI PIATTI Pesce	DEUVIÈMES PLATS Poissons	SECOND COURSES Fish	HAUPT GERICHTE Fisch
FRITTURA MISTA DI PESCE	FRITURE MIXTE DE POISSONS	FRIED MIXED FISH	GEMISCHT, GEBACKENES VOM MEER
FRITTURA DI TRIGLIE	FRITURE DE ROUGETS	FRIED MULLET	GEBACKENE SEEBARBEN
TRIGLIE ALLA LIVORNESE	ROUGETS A' LA LIVORNESE	RED MULLETS IN THE LIVORNESE WAY	LIVORNESENSEEBARBEN
FRITTURA DI GAMBERETTI	FRITURE D'ECREVISSES	FRIED SHRIMPS	GEBACKENE KREBSE
FRITTURA DI CALAMARI	FRITURE DE COLMARS	FRIED SQUID	GEBACKENE TINTENFISCHE
SPINATELLI FRITTI(SARDINE)	FRITURE D'EPINOCHES	FRIED SPINATELLI	GEBACKENE PANIERTE SARDINEN
SOGLIOLE FRITTE	FRITURE DE SOLES	FRIED SOLE	GEBACKENE SEEZUNGE
SOGLIOLA ALLA MUGNAIA	SOLE DE LA MEUNIÈRE	"MUGNAIA"-SOLE	SEEZUNGE AUF ''MUGNAIA'' ART

Nun zur eigentlichen Übersetzung. Einerseits sollte es in dem (hier: deutschen) Zieltext darum gehen, sprachlich Bizarres zu normalisieren, ohne die in touristischen Texten durchaus zulässige Originalität zu unterdrücken. Andererseits sollten Textfunktionen optimal ausgestaltet werden: also alles getan werden, damit der touristische Text (hier: eine Speisekarte) seine doppelte Textfunktion – der Information und der Werbung – erfüllen kann (vgl. Bopst, 2006, S. 112; vgl. auch Nord, 2009, S. 250; Smith, 1998, S. 241). Demzufolge wären wohl mindestens drei Überarbeitungsschritte oder Korrekturen an dem Eintrag vorzunehmen:

- 1. eine weniger technisch-fachsprachliche Form der Benennung einsetzen: Eine Speisekarte ist keine Montageanleitung, eine "Livornesenseebarbe" ist keine "Zweiradstützschwinge". Textsortenüblich ein Blick in Speisekarten genügt! wäre eher ein Gerichtname, der ohne dreigliedriges Kompositum auskommt: "Seebarben (nach/auf) Livorneser Art";
- die Informativität des Speisekarten-Eintrags durch einen erklärenden Zusatz steigern: In einschlägigen Kochbüchern, im Internet oder beim Auftraggeber erkundigt, können dem Gast in aller Kürze Zutaten (auch

unliebsame!) und Zubereitung des Gerichts aufgeschlüsselt werden: "Seebarben Livorneser Art, gebraten, mit Tomaten-Sellerie-Sud" (vgl. www.Toskana-Studio Bern > Rezeptsammlung vom Toskana-Studio > Seebarben nach Livorneser Art > Triglie alla livornese.htm). Ganz allgemein kann man informative Passagen (zu erkennen an Eigennamen, Zahlenund Ortsangaben, statischen Verben, der insgesamt "faktisch-aufklärenden" Darstellung) nach dem Grundsatz überarbeiten: "manchmal mehr, manchmal weniger, manchmal anderes" (Smith, 1998, S. 241).

3. die Expressivität des Speisekarten-Eintrags erhöhen: Auch wenn dies zusätzlichen Raum auf der Speisekarte erfordert, sollte "sprachlich Appetit gemacht" werden; emotional zur Leserschaft hin vermittelt und um sie geworben werden, z.B. durch einen Zusatz wie: "Seebarben Livorneser Art, kurz gebraten und in pikantem Tomaten-Sellerie-Sud geschmort".

Werbende Passagen (zu erkennen an schmückenden Adjektiven, Hochwertund Verzückungswörtern, dynamischen Verben, direkter Anrede der
Zielgruppe, der insgesamt expressiv-verklärenden Darstellung) – können in
liebenswerter Weise Exotik vermitteln und touristische Reize ausstrahlen.
Sie können aber auch "zu dick aufgetragen" sein und bei einer fremdkulturellen Leserschaft mit anderen Stilerwartungen und Wertehierarchien "nicht
gut ankommen". Touristische Übersetzungen sollten das "Temperament"
eines Textes verständnisvoll übermitteln: loyal gegenüber dem Ausgangstext, aber auch "erträglich" für die Zielgruppe – was einen Stilwechsel, ein
anderes "kulturspezifisches Textmuster" (Reuter, 2010, S. 462) notwendig
machen kann (vgl. auch Gawronsky, 2002, S. 113 f.).

Das nehme zu viel Platz ein? Ja, aber vorher hatte es Platz eingenommen, ohne reale Chance, von deutschen Gästen wahrgenommen, verstanden und bestellt zu werden.

Übrigens sollten während aller Überarbeitungsschritte Hintergrund- und Paralleltexte hinzugezogen werden, also Texte der Zielsprache, die nicht selbst übersetzt sind, sondern von Muttersprachler/-innen und möglichst von Sachkennern zum selben Themenkreis verfasst wurden, inhaltliche

Erläuterungen und stilistische Versatzstücke enthalten und als Fundus für fertige Übersetzungslösungen herhalten.

## Literaturverzeichnis

- Ammon, U. (2014). Die deutsche Sprache im internationalen Tourismus. In U. Ammon, *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt* (S. 833-868). Berlin: de Gruyter.
- Bausinger, H. (1991). Grenzenlos ... Ein Blick auf den modernen Tourismus. In H. Bausinger, K. Beyrer & W. Griep (Hrsg.), *Reisekultur. Von der Pilgerfahrt zum modernen Tourismus* (S. 343–353). München: Beck.
- Bopst, H.-J. (1995). Das Fremde ist (fast) überall. (Literarische) Belege für die Alltäglichkeit von Fremdheitsgefühlen. In N. Dittmar & M. Rost-Roth (Hrsg.), Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin (S. 221–231). Frankfurt a. M.: Lang.
- Bopst, H.-J. (2006). Tourismus und Übersetzung. Lebende Sprachen, 51, 105–115.
- Bopst, H.-J. (2009). Germanistische Arbeit an touristischen Texten. In E. W. B. Hess-Lüttic, P. Colliander & E. Reuter (Hrsg.), Wie kann man vom 'Deutschen' leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik. (Symposion Tampere u. Jyväsklylä 2007, S. 377–396). Frankfurt a. M.: Lang.
- Bopst, H.-J. (2010). Urlaub im Sprachlabyrinth. *economag*. Zugriff am 25.09.2013 über http://www.economag.de/magazin/2010/2/300+Urlaub+im+Sprachlabyrinth+
- Bopst, H.-J. (2011). Tourismus im DaF-Unterricht auf kulturwissenschaftlichem Fundament. *GFL-journal. German as a foreign language*, 2011(3), 56–78. Zugriff am 25.09.2013 über http://www.gfl-journal.de/3-2011/Bopst.pdf
- Bopst, H.-J. (zusammen mit K. Reinke & M. Vejmelka, 2012). Ausstellungsprojekte als alternative Präsentationsform in der Translationsdidaktik (Interview). In S. Hansen-Schirra & D. Kiraly (Hrsg.), *Projekte und Projektionen in der translatorischen Kompetenzentwicklung* (S. 295–313). Frankfurt a. M.: Lang.
- Bopst, H.-J. (2015). Touristische Übersetzungen werden eh' nie gelesen? Ein kulturwissenschaftlicher Beitrag zum Thema "Reisen". In R. Eiduke-

- vičienė & A. Johanning-Radžienė (Hrsg.): Interkulturelle Aspekte der deutsch-litauischen Wirtschaftskommunikation. München: iudicium
- Deutsche Zentrale für Tourismus (DZT). 2015. *Incoming-Tourismus Deutschland*. *Zahlen, Daten, Fakten* 2014. Edition 2015. Zugriff am 20.12.2015 über DZT\_Incoming-Tourismus 2015.pdf
- Deutscher ReiseVerband (DRV). (2014). Fakten und Zahlen 2014 zum deutschen Reisemarkt. Zugriff am 20.12.2015 über https://www.drv.de/fachthemen/statistik-und-marktforschung/fakten-und-zahlen-zum-reisemarkt.html
- Dietrich, I. (1991). Übungen und Arbeitsformen im Projektunterricht. In K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 213–215). Tübingen: Francke.
- Fontane, Th. (1873/2007). Modernes Reisen. Eine Plauderei. In W. Hettche & G. Radecke (Hrsg.), *Theodor Fontane. Von vor und nach der Reise. Plaudereien und kleine Geschichten* (S. 5 ff.). Berlin: Aufbau Verlagsgruppe.
- Forschungsgemeinschaft Urlaub und Reisen (FUR). (2013). Reiseanalyse 2013. Erste Ausgewählte Ergebnisse der 43. Reiseanalyse zur ITB 2013. Zugriff am 25.09.2013 über http://www.fur.de/fileadmin/user\_upload/RA\_2013/ITB/RA2013\_ITB\_Erste\_Ergebnisse\_DE.pdf
- Gawronsky, D. (2002). Die Textform Website und Fragen ihrer Lokalisierung am Beispiel deutscher und französischer Tourismuswebsites (Diplomarbeit). Hochschule Anhalt, Köthen. Zugriff am 25.09.2013 über http://www.dftranslation.de/mediapool/81/812342/data/Diplomarbeit.pdf
- Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ). (2005). Nachhaltiger Tourismus in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit. Internationale Konventionen. Zugriff am 25.09.2013 über http://www.giz.de/Themen/de/dokumente/de-tourismus-kompendium.pdf
- Global Sustainable Tourism Council. (2012). *Global Sustainable Tourism Criteria*. Zugriff am 13.12.2013 über http://www.gstcouncil.org/sustainable-tourism-gstc-criteria.html
- Graf, B. (2004). Selbstfindung im Strandkorb. *Die Zeit*, 22. Juli 2004, http://www.zeit.de/2004/31/Interview\_Seele. Zugriff am 25.09.2013
- Gyr, U. (2010). Geschichte des Tourismus. Strukturen auf dem Weg zur Moderne. In Institut für Europäische Geschichte (IEG) (Hrsg.), Europäische Geschichte Online (EGO), Mainz. Zugriff am 25.09.2013 über

- http://www.ieg-ego.eu/de/threads/europa-unterwegs/tourismus/ueli-gyrgeschichte-des-tourismus
- Herdin, Th. & Luger, K. (2001). Der eroberte Horizont. Tourismus und interkulturelle Kommunikation. *Aus Politik und Zeitgeschichte. Tourismus, B* 47/2001, 6–19.
- Internationale Tourismus Börse (ITB). (2013). ITB World Travel Trends Report 2012/2013. Prepared by IPK International. Zugriff am 13.12.2013 über http://www.itb-berlin.de/media/itbk/itbk\_media/itbk\_pdf/WTTR\_Report \_2013 \_web.pdf
- Kelletat, A. F. (2004). Reden ist Silber. Zur Ausbildung im Übersetzen und Dolmetschen. Universitätsreden 1994–2003. Vaasa/Germersheim: Saxa.
- Kelletat, A. F. (2009). Zeitunglesen und Kulturwissenschaft in der "auslandsgermanistischen" Lehre Ein Zwischenruf. In J. Joachimsthaler & E. Kotte (Hrsg.), Theorie ohne Praxis Praxis ohne Theorie? Kulturwissenschaft(en) im Spannungsfeld zwischen Theorie, Didaktik und kultureller Praxis (S. 167–177). München: iudicium.
- Kelly, D. (2000). Text Selection for Developing Translator Competence: Why Texts from the Tourist Sector Constitute Suitable Material. In Ch. Schäffner & B. Adab (Hrsg.), *Developing translation competence* (S. 157–167). Amsterdam: John Benjamins.
- Kirschbaum, M. / Schuster, K. (2008). Tourismusarchitektur, Design und Lebensstil. In Romeiß-Stracke, F. (Hrsg.), TourismusArchitektur. Baukultur als Erfolgsfaktor (S. 37–48). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Knapp, G. (2010, 17. Mai). Esskultur in Deutschland. Billiger, schneller, schaler. Süddeutsche Zeitung. Zugriff am 20.12.2015 über http://www.sueddeutsche.de/panorama/esskultur-in-deutschland-billiger-schneller-schaler-1.857552
- Knoll, G. (2005). Kulturgeschichte des Reisens. Darmstadt: Primus.
- Koban, A. (1999). Die Reise als Gegenstand von "Cultural Studies" für den Fremdsprachenunterricht. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 25, 315–325.
- Koble, S. (2012). Destination Italien: Stärken, Schwächen und Potenziale des Sehnsuchtslands der Deutschen. (Masterabschlussarbeit). Germersheim.

- Leed, E. J. (1991/1993). Die Erfahrung der Ferne. Reisen von Gilgamesch bis zum Tourismus unserer Tage. (H.-H. Harbort, Übers., 1993). Frankfurt a. M.: Campus.
- Mundt, J. W. (2001). *Einführung in den Tourismus* (2., ergänzte Auflage). München: Oldenbourg.
- Mundt, J. W., Zollondz, H.-D. & Fuchs, W. (Hrsg.). (2008). *Tourismus-Lexikon*. München: Oldenbourg.
- Nord, Ch. (2009). Textanalyse und Übersetzen theoretische Grundlagen, Methoden und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse (4., überarbeitete Auflage). Heidelberg: Groos.
- Nünning, V. & Nünning, A. (Hrsg.). (2008). Einführung in die Kulturwissenschaften. Stuttgart: Metzler.
- Nünning, A. (2005). Grundbegriffe der Kulturtheorie und Kulturwissenschaften. Stuttgart: Metzler.
- Opaschowski, H. W. (2002). *Tourismus. Eine systematische Einführung* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Opladen: Leske + Budrich.
- Prahl, H.-W. & Steinecke, A. (Hrsg.). (1981). Tourismus. Arbeitstexte für den Unterricht. Stuttgart: Reclam.
- Reuter, E. (2010). Fachsprache der Wirtschaft und des Tourismus. In H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 35.1. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (S. 458–467). Berlin: de Gruyter.
- Rösler, D. (1994). Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Metzler.
- Romeiß-Stracke, F. (2005). Was kommt nach der Spaßgesellschaft? Zugriff am 25.09.2013 über http://www.kupoge.de/kongress/2005/dokumentation/romeiss-stracke.pdf
- Romeiß-Stracke, F. (Hrsg.). (2008). *TourismusArchitektur Baukultur als Erfolgsfaktor*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Rousseau, J. J. (1782–1789/1984). *Die Bekenntnisse* (A. Sernau, Übers., 2. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Sanftenberg, R. (1998). Tourismus Fluch oder Segen? Zeitschrift des Deutschen Entwicklungsdienstes, DED-Brief, 1/98, 3–6.

- Schmitt, P. A. (1998). Defekte im Ausgangstext. In M. Snell-Hornby, H. G. Hönig, P. Kussmaul & P. A. Schmitt (Hrsg.), *Handbuch Translation*. (S. 147–151). Tübingen: Stauffenburg.
- Smith, V. (1998). Werbetexte. In M. Snell-Hornby, H. G. Hönig, P. Kussmaul & P. A. Schmitt (Hrsg.), *Handbuch Translation*. (S. 238–242). Tübingen: Stauffenburg.
- Snell-Hornby, M. (1999). The ,Ultimate Confort': Word, Text and the Translation of Tourist Brochures. In G. Andermai & M. Rogers (Hrsg.), Word, Text, Translation. Liber Amicorum for Peter Newmark (S. 95–103). Clavedon: Multilingual Matters.
- Spörel, U. (2007). Grenzüberschreitender Tourismus in Europa: Einreise- und Ausreiseverkehr. In Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Wirtschaft und Statistik 7* (S. 661–669). Zugriff am 13.12.2013 über https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Monatsausgaben/WistaJuli07.pdf? blob = publicationFile
- Steinecke, Albrecht (2007). *Themenwelten im Tourismus. Marktstrukturen Marketing-Management Trends.* München: Oldenbourg Verlag.
- Stoll, K.-H. (2000). *Megasprache Englisch Nischensprache Deutsch?* Schwerpunkt Vortrag 1 bei Tekom-Jahrestagung am 23.11.2000, Wiesbaden.
- Titus, A. (2007). Übelsetzungen. Sprachpannen aus aller Welt. Mit Texten von Titus Arnu. Berlin: Langenscheidt.
- United Nations World Tourism Organisation (UNWTO). (2014). *UNWTO Annual Report* 2014. Zugriff am 17.12.2015 über http://www2.unwto.org/annualreport2014.
- United Nations World Tourism Organisation (UNWTO). (2013). International Tourism Results and Prospects for 2013. *UNWTO World Tourism Barometer*, 11. Zugriff am 25.09.2013 über http://dtxtq4w60xqpw.cloudfront. net/sites/all/files/pdf/unwto\_fitur\_2013\_fin\_1pp.pdf
- United Nations World Tourism Organisation (UNWTO) (2015). *UNWTO Tourism Highlights*. Zugriff am 17.12.2015 über http://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284416899
- Vester, H.-G. (2001). Terror und Terrorismus. *Aus Politik und Zeitgeschichte. Tou¬rismus, B* 47/2001, 3–5.

## Sprachmittlung im Wirtschaftsdeutschunterricht

### Alenka Plos - Universität Maribor, Slowenien

#### Abstract

Sprachmitteln oder Übersetzen im Wirtschaftsdeutschunterricht: Wie geht das? In welchen Situationen sind Sprachmitteln und/oder Übersetzen selbstverständliche Teile der (Fach-)Kommunikation? Es werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie die Sprachmittlung in den Wirtschaftsdeutschunterricht eingebunden werden und den Erwerb der Fachfremdsprache unterstützen kann.

## 1. Einführung

Sprachmittlung beinhaltet verschiedene Formen der mündlichen und schriftlichen Übertragung von Texten in eine andere Sprache. Der Sprachmittler bringt dabei nicht seine eigenen Absichten zum Ausdruck, sondern er ist Mittler zwischen Gesprächspartnern, die einander nicht direkt verstehen können (Europarat, 2001, S. 89).

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) zählt das Simultan-Dolmetschen (Konferenzen, Besprechungen, Reden usw.), das Konsekutiv-Dolmetschen (Begrüßungsansprachen, Führungen usw.) und informelles Dolmetschen zu den Formen der mündlichen Sprachmittlung. Für den Bereich der schriftlichen Sprachmittlung führt der GeR die genaue Übersetzung (z. B. von Verträgen, juristischen und wissenschaftlichen Texten usw.), die literarische Übersetzung, die Zusammenfassung der wesentlichsten Punkte (Zeitungs- und Zeitschriftenartikel usw.) in der L2 oder zwischen L1 und L2 sowie das Paraphrasieren (Fachtexte für Laien usw.) (Europarat, 2001, ebd.) an. In der einschlägigen Literatur findet man noch andere Ansätze, besonders in Bezug auf die Beziehung zwischen Sprachmitteln und Übersetzen. House (2010, S. 323) versteht "Übersetzen' als Oberbegriff

zu 'Übersetzen' und 'Sprachmitteln'". Königs (2010, S. 1041) sieht aber die Sprachmittlung als einen Begriff, den sich anfangs die Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachendidaktik geteilt haben, jedoch hat die Fremdsprachendidaktik das Übersetzen bzw. Sprachmitteln als die fünfte Fertigkeit angesehen und die Übertragung von einzelnen Sätzen bereits als Übersetzen bezeichnet. Seitens der Übersetzungswissenschaft ist aber das Übersetzen als zu komplex für den Fremdsprachenunterricht angesehen worden. Später hat sich in der Übersetzungswissenschaft der Begriff Translation als Oberbegriff durchgesetzt. Auch in der Fremdsprachendidaktik hat sich der Begriff Sprachmittlung in "die Übertragung von Inhalten von der Ausgangs- in die Zielsprache … gewandelt, wobei die Form keine konstitutive Rolle mehr innehat" (Königs, ebenda). Im Vordergrund stehen also der Inhalt und sein Konstantbleiben.

Für Butzkamm ist aber die Rolle des Übersetzens immer ein Teil des Fremdsprachenunterrichts gewesen. Er stellt fest:

Das Übersetzen ist nun auch im *mainstream* angekommen, man darf es nur nicht so nennen! [...] Die fremdsprachige Version einer Schulhomepage sei ein 'authentischer Sprachmittlungsanlass', aber beileibe keine Übersetzung? 'Inhalte einer Infobroschüre ins Englische sprachmitteln', aber nicht übersetzen? Das ist doch Krampf. (Butzkamm, 2012, S. 344)

Er meint, man habe lediglich ein neues Wort erfunden, um das Wort Übersetzen nicht direkt benutzen zu müssen (ebenda). Seiner Meinung nach gehe es beim Sprachmitteln eher um ein Dolmetschen, es gäbe einen Mittler, der für beide Partner übersetzt (ebenda).

## Charakteristika des Wirtschaftsdeutschunterrichts

Hermann Funk hat versucht, eine Bestimmung des Begriffs Wirtschaftssprache Deutsch zu geben, die von den zielgruppenspezifischen Bedürfnissen der Lernenden ausgeht: Der Begriff Wirtschaftssprache Deutsch bezeichnet demgegenüber den rezeptiven und produktiven Gebrauch der deutschen Sprache in wirtschaftsbezogenen Kontexten und mit berufsbezogenen Mitteilungsabsichten. Er beinhaltet daher ebenso fachsprachliche wie allgemeinsprachliche Lexik und Textsorten. Der Grad ihrer Fachlichkeit variiert dabei und wird jeweils vom konkreten beruflichen Verwendungskontext sowie von den fachlichen Vorerfahrungen und Interessen der Teilnehmenden an der berufsbezogenen Kommunikation bestimmt. (Funk, zit. nach Schlack, 2000, S. 162)

In Bezug auf das Fachwissen bzw. die Fachgebiete ist eine Lernergruppe selten homogen: Die Lerner beschäftigen sich mit Rechnungswesen, Marketing, Ökonomie etc., das bedeutet sowohl verschiedene Wortschätze als auch Handlungssituationen und berufsbezogene Mitteilungsabsichten (Verhandlungen, Verkaufsgespräche, Vorstellungsgespräche etc.). Wenn wir bei der Beschreibung von Lernerprofilen von der Kombination Fachwissen und Fremdsprachenkenntnisse ausgehen, erscheint die Einteilung nach Tarp (1994) als passend. Sie ist zwar für die Benutzer von Fachwörterbüchern erstellt worden, lässt sich aber meiner Meinung nach vereinfacht auch für die Beschreibung der Lernergruppen im Wirtschaftsdeutschunterricht bzw. Fachfremdsprachenunterricht benutzen.

Demnach gibt es Lernergruppen, die über Folgendes verfügen:

- 1. ein großes fachliches und großes fremdsprachliches Wissen (Fachleute)
- 2. großes fachliches und kleines fremdsprachliches Wissen (Fachleute)
- 3. kleines fachliches und großes fremdsprachliches Wissen (Laien)
- 4. kleines fachliches und kleines fremdsprachliches Wissen (Laien) (vgl. Tarp, 1994, S. 236).

Vom Lehrer aus gesehen ist der Fachfremdsprachenunterricht schwierig, weil er in der Regel die allgemeinsprachliche Kompetenz hat, der Lerner hingegen über die fachliche Kompetenz verfügt (jedoch nicht immer). Der Sprachenlehrer muss sich bei der Konzipierung des Wirtschaftsdeutschunterrichts auch mit folgendem Dilemma befassen: Wie viel (Fremd-) Sprache und wie viel (betriebs- oder volkswirtschaftliches) Fachwissen muss den

Lernern im Idealfall angeboten werden, damit die Mischung dieser beiden Komponenten letztendlich zu einer kommunikativen Sprachbeherrschung führt? Auf welche Anwendungsbereiche – fachinterne, fachexterne, konferenzgebundene o. ä. Kommunikation – soll sich die Ausbildung beziehen? (vgl. Zhao, 2002, S. 79–80).

## 3. Sprachmittlerische Aktivitäten im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht

Bei der Kategorisierung der sprachmittlerischen Aktivitäten folge ich dem GeR und sehe den Einsatz von Sprachmittlungsaufgaben für meine Lerner als durchaus geeignet.

Diese Lerner sind Studenten, die Wirtschaftsdeutsch als studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an der Wirtschaftsfakultät haben. Es lässt sich feststellen, dass sie im ersten Jahr über geringes Fachwissen verfügen und auch während des Studiums wenig praktische oder berufliche Erfahrungen sammeln. Sie agieren bereits während ihres Studiums in einem zweisprachigen Umfeld. Sie lernen den Fachwortschatz sowohl in der Muttersprache (Fächer wie Marketing, Volkswirtschaftslehre, Wirtschaftsinformatik etc.) als auch im Wirtschaftsdeutschunterricht. Sie müssen fremdsprachige Fachliteratur lesen, um z. B. die Prüfung "Führung und Management im Unternehmen" oder "Ökologiemanagement" zu bestehen. Die fremdsprachige Literatur dient gleichfalls als Quelle für zahlreiche Seminararbeiten, Präsentationen, Projektarbeiten etc. Es handelt sich also um sprachmittlerische Aktivitäten wie Zusammenfassung der wesentlichen Punkte, auch Übersetzungen (Zitate) und Paraphrasieren.

Auch in ihrem späteren Arbeitsumfeld wird es sprachmittlerische Aktivitäten geben: Korrespondenz zusammenfassen oder übersetzen, informelles Dolmetschen für ausländische Geschäftspartner, Zusammenfassung eines Berichts oder Gesprächs für den Vorgesetzten/Mitarbeiter etc.

## 3.1 Aufgaben und Übungen zum Sprachmitteln

## 3.1.1 Zusammenfassen und paraphrasieren

Das Zusammenfassen ist in vielen Arbeitssituationen nötig. So berichtet man z. B. als Student dem Professor, später dem Chef, den Kollegen oder dem Geschäftspartner (mündlich oder schriftlich) über die Inhalte, die Thesen, Kernfragen, Argumente und wichtigsten Ergebnisse, wobei die Quellen/Ausgangsbasis dann verschiedene fremdsprachige Texte – Fachartikel, wissenschaftliche Artikel, Broschüren, E-Mails, Berichte, Prospekte, Kataloge etc. sind.

Es bieten sich folgende Aufgaben an:

- Bei der mündlichen Sprachmittlung erhalten die Lerner einen kurzen deutschen Text (Wirtschaftsnachrichten, Messeinformation, Interview etc.), und müssen ihn mündlich auf Slowenisch zusammenfassen oder umgekehrt (die Anwendungssituation: Sie berichten ihrem slowenischen oder deutschsprachigen Chef oder Mitarbeiter darüber).
- Die schriftliche Zusammenfassung ist ein Teil der schriftlichen Prüfung im sechsten Semester. Die Studenten bekommen einen slowenischen Fachtext (meistens aus der Wirtschaftspresse) und müssen ihn schriftlich auf Deutsch zusammenfassen (d. h. sinngemäß wesentliche Aspekte, Inhalte übertragen).

Hier müssen die Studenten auf zweisprachige Wörterbücher verzichten. Es wird erwartet, dass sie den Text auch über Phasen des Nichtverstehens hinweg sinnvoll zusammenfassen können. Bei der mündlichen Sprachmittlung hilft der Lehrer (Zeitnot) bei der Entschlüsselung vom Vokabular. Besonders wenn die Studenten eine slowenische Vorlage haben, fragen sie am Anfang nach deutschen Äquivalenten für Schlüsselwörter.

#### 3.1.2 Übersetzen

Im Wirtschaftsdeutschunterricht wird meistens das Übersetzen von Geschäftsbriefen geübt: entweder als Übersetzen isolierter Sätze (Briefbausteine) oder vollständiger Briefe. In erster Linie sind das routinemäßige Schreiben (Kontaktaufnahme, Anfrage etc.), die meistens auf einem vorgegebenen

Wortschatz und Briefbausteinen basieren. Bei der Arbeit mit anderen Textsorten (wissenschaftliche Artikel, Fachtexte mit Zitaten) ist es die Aufgabe des Lehrers, die Studenten in dem Sinne zu sensibilisieren und zu der Erkenntnis zu führen, dass gute Sprachbeherrschung nicht gleichbedeutend mit gutem Übersetzen ist. Als Teil ihrer Gesamtnote haben die Studenten die Aufgabe, ein zweisprachiges Glossar zu erstellen. Dafür müssen sie 20 deutsche Fachtermini aus einem Fachgebiet/aus einem Fachartikel aussuchen, dazu das slowenische Äquivalent schreiben und einen passenden Kontext finden. Sie lernen dabei, die unterschiedlichen Informationsquellen zu benutzen und mit einem Wörterbuch richtig umzugehen. Auf die Frage "Wie benutzt man ein Wörterbuch?", sollte die Antwort eigentlich einfach sein. Man schlägt das Wörterbuch auf, sucht nach dem Wort und findet es. Leider zeigen die Unterrichtspraxis und diesbezügliche Studien ganz andere Antworten. So ist festgestellt worden, dass "Wörterbuchbenutzer oft Schwierigkeiten haben, den geeigneten Wörterbuchtyp ihren Bedürfnissen entsprechend auszuwählen und das Informationsangebot in einem Wörterbuch richtig einzuschätzen und zu nutzen" (Engelberg & Lemnitzer, 2009, S. 89). Es herrscht ein Mangel an geeigneten modernen (zweisprachigen) Fachwörterbüchern, besonders für kleinere Sprachen (Slowenisch wird von 2 Millionen Menschen gesprochen, der Markt ist für die großen Verlage zu klein), weil Fachwortschätze so enorm schnell entstehen und sich so spezialisieren. Ich ermutige deshalb meine Studenten, dass sie zweisprachige Glossare/ Wortschatzlisten (mit Einbettung in einen Kontext) erstellen. Wir diskutieren darüber, wie wichtig es ist, dass sie als künftige Fachleute zur Bildung der muttersprachlichen Terminologie beitragen. Das heißt, dass sie sich um die Exaktheit und Eindeutigkeit der Fachwörter kümmern, dass sie nicht automatisch Fachwörter übernehmen bzw. sich für Lehnübersetzungen entscheiden. Durch das Übersetzen erfahren sie, dass auch Polysemie berücksichtigt und auf verschiedene fachsprachliche Kollokationen sowie auch auf den fachlichen Hintergrund aufgepasst werden muss, sonst kommt es zu Missverständnissen, zu komischen Ergebnissen, die die echte (Geschäfts-)Kommunikation erschweren und belasten können. Ich mache sie auch darauf aufmerksam, dass vielleicht später, wenn sie in einer Firma arbeiten und jemandem einen Übersetzungsauftrag erteilen werden, der

Übersetzer sich an sie wenden kann, weil er/sie die fachliche Dimension eines Ausdrucks aus Mangel am Fachwissen nicht (er)kennen wird.

#### 3.1.3 Informelles Dolmetschen

Es werden im Unterricht berufsbezogene Situationen vorgegeben, in denen informelles Dolmetschen selbstverständlicher Teil der Kommunikation ist, z. B. Geschäftsessen im Restaurant (dem ausländischen Geschäftspartner die heimische Speisekarte erklären), Stadtrundgang mit dem ausländischen Geschäftspartner, Werksbesuch (Fragen und Antworten übersetzen), Betreuung von Geschäftspartnern (Broschüren mit Kulturveranstaltungen, Freizeitaktivitäten in der Stadt erklären und Informationen geben).

## 4. Schlussbemerkung

Sprachmitteln kann gewinnbringend im Wirtschaftsdeutschunterricht eingesetzt werden, es bieten sich nämlich eine Reihe von realitätsnahen und nachvollziehbaren Handlungssituationen. Durch Sprachmitteln erkennen und nutzen die Lerner Vernetzungen zwischen Sprachen und werden für Kontraste und Sprachbesonderheiten sensibilisiert.

## Literaturverzeichnis

- Butzkamm, W. (2012). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen* (3., komplett überarbeitete Aufl.). Tübingen: Francke.
- Engelberg, S. & Lemnitzer, L. (2009). *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung* (4., überarbeitete und erw. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg.
- Europarat. (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Übers. von Jürgen Quetz et al. Berlin: Langenscheidt.
- House, J. (2010). Übersetzen und Sprachmitteln. In H. J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch.* 1. *Halbband* (S. 323–331). Berlin/New York: de Gruyter.

- Königs, F. G. (2010). Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In H. J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch.* 1. *Halbband* (S. 1040–1046). Berlin/New York: de Gruyter.
- Schlak, T. (2000). "Wirtschaftsdeutsch" Definitionsversuche eines undefinierbaren Begriffs. *Deutsch als Fremdsprache in Korea*. Zugriff am 30.1.2014 über daf.german.or.kr/arbeit/6-torsten.doc
- Tarp, S. (1994). Funktionen in Fachwörterbüchern. In B. Schaeder & H. Bergenholtz (Hrsg.), Fachlexikographie: Fachwissen und seine Repräsentation in Wörterbüchern (S. 229–246). Tübingen: Narr.
- Zhao, J. (2002). Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache: ein didaktisches Modell, dargestellt am Beispiel der chinesischen Germanistik-Studiengänge. Tübingen: Narr.

## Wie können Übersetzungsübungen sinnvoll in den DaF-Unterricht integriert werden? Psycholinguistische Aspekte des Übersetzens und didaktische Schlussfolgerungen

Martin Harfmann - Al Azhar Universität, Kairo, Ägypten

#### Abstract

In diesem Beitrag geht es darum, Erkenntnisse über den Übersetzungsprozess herauszuarbeiten, um auf deren Basis die Frage zu diskutieren, auf welche Weise Übersetzungsübungen sinnvoll in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können. Zunächst wird die Auseinandersetzung über die Rolle der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht nachgezeichnet. Diese Diskussion soll verdeutlichen, warum der Übersetzung zunehmend wieder eine wichtigere Rolle bei der Fremdsprachenvermittlung beigemessen wird. Dann werden Modelle zur Beschreibung des Übersetzungsprozesses behandelt und verglichen, wobei der Schwerpunkt auf Wills (1998) und Bell (1998) gelegt wird. Im Folgenden wird auf die Faktoren eingegangen, die den Übersetzungsprozess beeinflussen. Aus der Diskussion über den Übersetzungsprozess und die ihn prägenden Faktoren werden schließlich didaktische Konsequenzen gezogen und es wird dargelegt, auf welche Weise Übersetzungsübungen als eine sinnvolle Ergänzung zu anderen Übungsformen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können. Die didaktischen Schlussfolgerungen werden vor dem Hintergrund von Übersetzungsaufgaben erörtert, die ich Studierenden des Fachs "Islamwissenschaft auf Deutsch" im 4. Studienjahr im Rahmen eines Kurses zur arabisch-deutschen Übersetzung an der Azhar Universität im Sommersemester 2013 erteilt habe.

# 1. Übersetzungsübungen im Fremdsprachenunterricht

Übersetzungsübungen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts wurden im 20. Jahrhundert weitgehend abgelehnt (Cook, 1998, S. 117; siehe auch Harfmann, 2013). Diese Ablehnung ist Königs (2010, S. 1041) zufolge u. a. auf die Kritik an der Grammatikübersetzungsmethode zurückzuführen. Dieser Lehrmethode liegt die Annahme zugrunde, dass der Fremdsprachenunterricht im Kern aus der Vermittlung von Wörtern und Regeln besteht, die die Lernenden auswendig zu lernen haben (Edmondson & House, 2006, S. 114). Übersetzungsübungen dienten dazu, fremdprachliche Strukturen einzuüben. Die Lehrperson trat als Auftraggeber der Übersetzung in Erscheinung und somit konnte das Übersetzen von den Lernenden nicht als kommunikativer Akt verstanden werden. Die Muttersprache der Lernenden wurde als Unterrichtssprache verwendet, sodass Regeln der Zielsprache in der L1 erklärt wie auch Fragen zur Zielsprache in der L1 gestellt wurden (Edmondson & House, 2006, S. 114 f.). Im Fokus des Unterrichts stand die Entwicklung der Lese- und Schreibfertigkeiten; dem Trainieren des Hörverstehens und des Sprechens wurde demgegenüber eine geringere Bedeutung beigemessen.

Bei der Grammatikübersetzungsmethode diente die Hin- und Herübersetzung auch dazu, Lernfortschritte zu testen (Edmondson & House 2006, S. 114). Königs (2010, S. 1043) macht hierzu deutlich, dass fremdsprachliche Kompetenzen nicht durch Übersetzungsaufgaben überprüft werden können, da das Übersetzen nur die translatorische Kompetenz testet, die von fremdsprachlichen Kompetenzen zu unterscheiden ist.

Die Kritik an der Grammatikübersetzungsmethode veranlasste Vertreter der Reformbewegung zur Entwicklung der Direkten Methode, bei der die Entwicklung der Sprech- und Schreibkompetenzen im Vordergrund stand (Edmondson & House, 2006, S. 115). Dieser Lehrmethode lag die Annahme zugrunde, dass ein zu starker Bezug auf die Muttersprache der Lernenden im Unterricht den Erwerb einer Fremdsprache hemme, da die L1 die Interferenz verstärke (Cook, 1998, S. 117). In der Folge wurden Übersetzungs-

übungen in fremdsprachlichen Vermittlungskontexten weitgehend ignoriert, um zielsprachlichen Übungen Vorrang einzuräumen (Cook, 1998, S. 117). Die Frage, ob dem Übersetzen im Fremdsprachenunterricht eine Rolle zukommen soll oder nicht, ist also eng mit der Auseinandersetzung darüber verknüpft, ob und in welchem Maße die Muttersprache der Lernenden im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen ist (Königs, 2010, S. 1042). Diesbezüglich wurde in den letzten Jahren vermehrt auf den positiven Einfluss der L1 auf den Erwerb der L2 hingewiesen. So befürwortet Butzkamm (2000, S. 417) einen von der Lehrperson gesteuerten Einsatz der L1 im Fremdsprachenunterricht, um neu eingeführte Wörter oder Äußerungen zu semantisieren und ihr Verständnis zu sichern.

Cook (1998, S. 119) macht darauf aufmerksam, dass Lernende bei der Bewältigung ungesteuerter Aufgaben häufig auf Vermeidungsstrategien zurückgreifen, um solchen Bereichen des L2-Systems aus dem Wege zu gehen, die ihnen Schwierigkeiten bereiten. Durch Übersetzungsübungen sind Lernende dazu gezwungen, sich mit diesen komplexen Erscheinungen in der Fremdsprache auseinanderzusetzen.

Königs (2010, S. 1043) betont die Wichtigkeit der Bewusstheit über fremdsprachliche Strukturen und Lernprozesse in der L2 für die Aneignung dieser Fremdsprache. Seinem Ansatz zufolge können Übersetzungsübungen dazu dienen, Unterschiede zwischen L1 und L2 bewusst zu machen und so negativen Transfer vermeiden helfen (Königs, 2000, S. 8). In der Diskussion um die Vor- und Nachteile der Integration von Übersetzungsübungen in den Fremdsprachenunterricht wurde angeführt, dass das Übersetzen und die Diskussion von Übersetzungslösungen zur Schulung eines präzisen sprachlichen Ausdrucks in der Mutter- und der Fremdsprache beitragen kann (Königs, 2010, S. 1042). House (2010, S. 329) vertritt ebenso wie Königs (2010) die Ansicht, dass Übersetzungsübungen zur Herausbildung einer Sprachbewusstheit beitragen können. Sie arbeitet den Nutzen von Übungen heraus, die das Ziel haben, muttersprachliche und fremdsprachliche Diskurse sowie deren Versionen und Übersetzungen zu untersuchen (House, 2010, S. 330). Mithilfe solcher Übungen kann beispielsweise auf die

Unterschiede bezüglich der sprachlichen Umsetzung von Höflichkeit oder Indirektheit in unterschiedlichen Sprachen eingegangen sowie der Textproduktion zugrundeliegende Ideologien herausgearbeitet werden. House (2010, S. 328 f.) hebt ebenso wie Königs (2010, S. 1045) hervor, dass Lernende das Übersetzen als einen kommunikativen Akt verstehen sollen und daher Übersetzungsaufgaben von Lehrenden in realistische und für Lerner nachvollziehbare Situationen einzurahmen sind.

# 2. Modelle zur Beschreibung des Übersetzungsprozesses

Übersetzung ist nicht nur als eine kommunikative Handlung zu sehen, zu der die Rezeption eines Ausgangstextes und die Produktion eines Zieltextes gehören, sondern auch als Ergebnis einer kognitiven Tätigkeit zu betrachten, die von Übersetzern geleistet wird (Albir & Alves, 2009, S. 54). Daher ist es wichtig, sich sowohl mit den mentalen Prozessen zu beschäftigen, die der Erledigung einer Übersetzungsaufgabe zugrunde liegen, als auch die kognitiven Fähigkeiten zu berücksichtigen, über die jemand verfügen muss, um eine bestimmte Übersetzungsaufgabe zu bewältigen (ebd.).

Die Analyse des Übersetzungsprozesses ist mit zahlreichen Schwierigkeiten verbunden, denn zum einen sind kognitive Prozesse nicht direkt beobachtbar und zum anderen gilt der Übersetzungsprozess als äußerst komplex (ebd.). Königs (2003, S. 315) macht deutlich, dass die Übersetzungswissenschaft tendenziell produktorientiert war und sich stark an der Linguistik ausgerichtet habe. Dieses gelte auch für die Übersetzungsdidaktik, bei der die linguistische Analyse von Übersetzungsprodukten lange Zeit im Mittelpunkt gestanden habe und andere Bezugswissenschaften vernachlässigt worden seien (ebd.).

In der Kognitionswissenschaft ist man der Frage nachgegangen, in welche Phasen der Übersetzungsprozess unterteilt werden kann. Insbesondere für die Übersetzungsdidaktik ist es von Bedeutung, über ein besseres Verständnis des Übersetzungsprozesses und der Probleme von Lernenden zu verfügen, um effektive didaktische Konsequenzen ziehen zu können. Darüber hinaus sollen die Kompetenzen genauer beschrieben werden, die jemand braucht, um adäquat übersetzen zu können. Auch wird untersucht, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Übersetzungsprozess und anderen Prozessen bestehen, die beispielsweise beim Lesen und Schreiben in der Fremdsprache ablaufen, um die Frage zu beantworten, inwiefern Übersetzungsübungen für den Spracherwerb nützlich sein können¹. Schließlich geht man der Frage nach, bis zu welchem Maße die Informationsverarbeitung beim Übersetzen individuell unterschiedlich verläuft (Bell, 1998, S. 185).

# 2.1 Übersetzen als Entscheidungsprozess (Wills)

Wills (1998) sieht Übersetzen als ein Verhalten an, das wesentlich von einem Entscheidungsprozess bestimmt wird, wobei er deutlich macht, dass Entscheidungsprozesse eng mit dem Lösen von Problemen verbunden sind. Wills (1998, S. 57) zufolge können Probleme durch zwei unterschiedliche Wissensarten überwunden werden, nämlich 1) durch deklaratives Wissen, das auf den im Gedächtnis gespeicherten Informationen und Erfahrungen beruht und 2) durch prozedurales Wissen, durch das Menschen in der Lage sind, situationsgerechte Handlungsschritte zu unternehmen, um ihr Ziel zu

\_

Königs (1990) hat den Übersetzungsprozess, genauer das Hinübersetzen (aus der Mutter- in die Fremdsprache) mit dem Prozess des fremdsprachlichen Schreibens verglichen. Bei seiner empirischen Studie hatten vier deutsche Spanischlerner eine Schreib- und eine Übersetzungsaufgabe zu lösen. Es wurden Daten durch Protokolle des lauten Denkens dieser Versuchsteilnehmer sowie durch nach dem Experiment erhobene Antworten zu Fragen über die Lernerbiografie der Probanden gesammelt. Allgemein lässt sich als Ergebnis festhalten, dass die Schreib- und Übersetzungsprozesse zum einen individuell sehr unterschiedlich verlaufen, sich aber Parallelen bei einzelnen Versuchsteilnehmern einerseits bezüglich ihrer Verwendung von Strategien beim Übersetzen und andererseits dem Schreiben erkennen lassen (Königs, 1990, S. 286). Zur Versuchsanordnung siehe Königs (1990, S. 279 f.). Eine sehr detaillierte Beschreibung des Experiments lässt sich bei Königs (1989, S. 153 ff.) finden.

erreichen. Beim Übersetzen wird man mit einem sehr komplexen Entscheidungsprozess konfrontiert, da es sich dabei im Kern um eine *abgeleitete Tätigkeit* handelt, bei der kein Original geschaffen, sondern ein Ausgangstext in einen Zieltext überführt wird (ebd.). Der Zweck des Übersetzens besteht darin, einen Ausgangstext für eine zielsprachige Leserschaft zu reproduzieren. Hierbei sind Wills (ebd.) zufolge nicht nur semantische, funktionale, pragmatische und stilistische Dimensionen zu bedenken, sondern auch die Erwartungen und Bedürfnisse des zielsprachigen Publikums.

Bezüglich des Entscheidungsprozesses ist zwischen Makro- und Mikroebene zu unterscheiden (Wills, 1998, S. 58). Entscheidungen auf der Makroebene machen eine Strategie erforderlich, die sich auf den Text als Ganzes bezieht. Diese Entscheidungen müssen mit solchen Strategien vereinbar sein, die die unteren Ebenen des Textes betreffen. Auf der Makroebene geht es nach Wills (ebd.) um eine Orientierung an der Lasswell-Formel, der zufolge zu beantworten ist, wer was zu wem sagt, mit welcher kommunikativen Absicht dies getan wird, in welchem räumlichen und zeitlichen Kontext die Kommunikation stattfindet und welche sprachlichen Mittel dazu verwendet werden. Während Wills (ebd.) Entscheidungsprozesse auf der Makroebene als generell weniger komplex einstuft, sind Probleme auf der Mikroebene seiner Ansicht nach häufig schwerer zu lösen. Auf der Mikroebene können dem Übersetzer u. a. das Verständnis von Metaphern, semantisch vage lexikalische Einheiten oder ironische Äußerungen Schwierigkeiten bereiten. Es kommt hinzu, dass Probleme auf der Mikroebene nur in geringem Maße verallgemeinerbar und daher allgemeine Problemlösungsstrategien kaum effektiv sind. Wills (1998, S. 60) unterscheidet sechs Phasen des Entscheidungsprozesses, nämlich die Identifikation des Übersetzungsproblems, die Beschreibung dieses Übersetzungsproblems, das Sammeln von Informationen, das Nachdenken über folgende Handlungsschritte, den Moment der Entscheidungsfindung und die Bewertung des Übersetzungsergebnisses.

Übersetzungstheorien gehen davon aus, dass Übersetzungsprozesse rekursiv sind und nicht streng linear verlaufen (siehe auch Albir & Alves, 2009, S. 63; Königs, 1990, S. 281). Die Linearität kann aufgrund von Problemen an

bestimmten Stellen durchbrochen werden, sodass der Übersetzer an einen bestimmten Ort im Text zurückkehrt, den er bereits passiert und bearbeitet hatte. Wills (1998, S. 60) geht davon aus, dass sich auf jeder der von ihm angeführten Ebenen eine Störung ergeben kann, die zu einer Verzögerung oder einem Stopp des Entscheidungsvorgangs führen kann (ebd.). Wenn sich für den Übersetzer eine große Anzahl an alternativen Entscheidungsmöglichkeiten ergibt, dann führt dies möglicherweise zu entscheidungsvermeidendem Verhalten. Auch das Sammeln von möglichst vielen Informationen zieht nicht automatisch ein besseres Ergebnis nach sich. Hinsichtlich der Übersetzerausbildung wird insbesondere Vereinfachungsstrategien eine wichtige Bedeutung beigemessen, damit Übersetzungsprobleme nicht die Verarbeitungskapazität des Arbeitsgedächtnisses übersteigen.

# 2.2 Ein linguistisches und psycholinguistisches Modell vom Übersetzungsprozess (Bell)

Auch Bell (1998, S. 188) zufolge spielt die begrenzte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zum Verständnis des Übersetzungsprozesses eine wichtige Rolle. Bell (1998) unterteilt den Übersetzungsprozess in drei Stufen, nämlich in Analyse, Synthese und Revision. Bei der Analyse wird der Text rezipiert, wobei der Übersetzer auf seine Kenntnisse hinsichtlich bestimmter Wissensdomänen und Genrekonventionen in den Sprachkulturen aufbaut, die in den Übersetzungsprozess involviert sind (Bell, 1998, S. 187). Der Text muss auf semantischer, syntaktischer und pragmatischer Ebene verarbeitet werden. Die Analyse findet sowohl auf der Mikro- als auch auf der Makroebene statt. Bottom-up-Prozesse auf dem Mikrolevel, die sich auf die Satzebene beziehen, wechseln sich mit top-down-Prozessen auf dem Makrolevel ab, die den Text als Ganzes erfassen (ebd.). Auf der Makroebene geht es bei der Rezeption um die Beachtung der Aspekte Kohäsion und Kohärenz sowie um die Berücksichtigung des Genres, dem sich der Text zuordnen lässt. Die Analyse mündet in eine nicht-sprachliche Phase, in der eine semantische Repräsentation der Bedeutung des Ausgangstextes entsteht (Bell, 1991, S. 56 f.). Nachdem der Übersetzer sich dazu entschieden hat, den Ausgangstext auf der Ebene seiner semantischen Repräsentation zu übersetzen, setzt die Synthesephase ein, bei der das ausgangssprachliche Input auf der pragmatischen, semantischen und syntaktischen Ebene erneut verarbeitet und in einen zielsprachigen Text umgesetzt wird (Bell, 1998, S. 187; siehe auch Albir & Alves, 2009, S. 63; Königs, 1990, S. 281). Zur Synthese gehört ebenso die Evaluierung des Übersetzungsentwurfs. Hierbei spielen sowohl die Bedeutung des Originals, die Intention, die der Autor mit dem Verfassen seines Textes verfolgte, und die Absicht des Übersetzers beim Übersetzen des Textes als auch die Bedürfnisse des Zielpublikums eine Rolle (ebd.). In der abschließenden Revisionsphase wird die Übersetzungsskizze auf der Basis der Evaluierung überarbeitet und korrigiert.

Ein Übersetzungsproblem ergibt sich entweder bei der Rezeption des Ausgangstextes oder bei der Produktion des Zieltextes und führt dazu, dass der Analyse- bzw. der Syntheseprozess unterbrochen wird und nicht automatisch ablaufen kann (Bell, 1998, S. 188).

Eine Übersetzungsstrategie ist ein potentiell bewusstes Verfahren für das Lösen eines Problems, dem man beim Übersetzen begegnet, wobei Probleme sowohl auf der Mikro- als auch auf der Makroebene auftauchen können (ebd.)<sup>2</sup>. Um auf geeignete Strategien zurückgreifen zu können, braucht man u. a. auch ein kritisches Bewusstsein bezüglich inhaltlicher und stilistischer Elemente bei Texten mit ähnlicher kommunikativer Funktion sowie Wissen über die situativ angemessene Verwendung sprachlicher Mittel. Bell (1991, S. 188) hält im Rahmen der Analyse- und Synthesephase auf der pragmatischen Ebene die Registeranalyse für wichtig, bei der es darum geht, Korrelationen zwischen dem Kontext der Textproduktion und stilistischen Merkmalen des Textes zu erkennen<sup>3</sup>.

Ein grundlegendes Problem stellt für den Übersetzer die begrenzte Leistungsfähigkeit des Arbeitsgedächtnisses dar. Die Textanalyse und -synthese werden grundsätzlich immer nur an einem bestimmten Satz durchgeführt, eine Erweiterung der Übersetzungseinheit scheitert an der begrenzten Kapa-

\_

<sup>2</sup> Zur Bestimmung des Begriffs Übersetzungsstrategie als ein potentiell bewusstes Vorgehen siehe auch Lörscher (1991, S. 74 ff.).

<sup>3</sup> Für die Registeranalyse greift er auf die stilistischen Parameter tenor of discourse, mode of discourse und domain of discourse zurück (Bell, 1991, S. 54 ff.).

zität des Arbeitsgedächtnisses, das bei Analyse- und Syntheseprozessen aktiviert wird (Bell, 1998, S. 188). Daher hat der Übersetzer im Allgemeinen einen Bedarf an Strategien, die den Druck auf das Arbeitsgedächtnis verringern.

# 2.3 Modelle vom Übersetzungsprozess im Vergleich

Aus der Diskussion der vorgestellten Modelle ergeben sich die folgenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede<sup>4</sup>:

- Beide Modelle betonen die Bedeutung, die der Informationsspeicherung und der begrenzten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses beim Übersetzungsprozess zukommt.
- Bei beiden Modellen wird das Übersetzen als eine komplexe Problemlösungsaufgabe aufgefasst. Daher müssen Übersetzer Strategien zur Entlastung des Arbeitsgedächtnisses entwickeln. Wills (1998) betont die Bedeutung von Vereinfachungsstrategien, die die Entscheidungsfindung zur Lösung von Übersetzungsproblemen erleichtern. Probleme auf der Mikroebene des Textes seien weniger leicht zu kategorisieren als Probleme auf der Makroebene, die in der Regel weniger Schwierigkeiten verursachen. Wills (1998) unterscheidet deklaratives von prozeduralem Wissen, die beide zur Bewältigung von Problemen herangezogen werden. Bell (1998) verweist darauf, dass sich bottom-up-Prozesse auf der syntaktischen Ebene mit top-down-Prozessen auf der textuellen Ebene abwechseln. Er betont die Notwendigkeit, über ein kritisches Bewusstsein bezüglich der situativ und stilistisch angemessenen Verwendung sprachlicher Mittel im Text zu verfügen.
- Beide Modelle unterscheiden wichtige Stufen des Übersetzungsprozesses, bei dem sich rezeptive und produktive Elemente unterscheiden lassen. Diese Stufen müssen aber nicht streng linear verlaufen. Bell (1998)

-

<sup>4</sup> Zu den wichtigen Merkmalen des Übersetzungsprozesses, die von unterschiedlichen kognitiven Modellen hervorgehoben werden, siehe auch Albir und Alves (2009, S. 62 f.).

hebt im Gegensatz zu Wills (1998) hervor, dass der Übersetzer am Ende der Analysephase eine nicht-sprachliche Phase durchläuft, in der eine semantische Repräsentation der Bedeutung des Ausgangstextes entsteht. Bei beiden Modellen wird von einer Revisionsphase ausgegangen, in der der Zieltext überarbeitet wird.

# 3. Welche Faktoren beeinflussen den Übersetzungsprozess?

Bell (1998, S. 185 ff.) geht u. a. der Frage nach, inwiefern sich die Informationsverarbeitung beim Übersetzen von der beim Lesen oder Schreiben unterscheidet. Zunächst kann festgestellt werden, dass das Übersetzen auf bilingualem Sprachgebrauch beruht. Beim Übersetzen muss zwar auch gelesen und geschrieben werden; da man aber beim Übersetzen unter spezifischen Bedingungen bzw. Zwängen handelt, kann davon ausgegangen werden, dass Übersetzer anders lesen und schreiben als Sprachbenutzer, die nicht das Ziel verfolgen, eine Übersetzung zu produzieren (Bell, 1998, S. 186). Bell nennt folgende Bedingungen, die für Übersetzer besonders relevant sind und sich auf die rezeptiven Aspekte des Übersetzens beziehen (ebd.):

- Die Übersetzungsaufgabe bzw. die Handlung, die der Übersetzer auszuführen hat, sowie der Kontext, in dem diese Handlung vollzogen wird: So sind Übersetzungsaufgaben innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens zu lösen. Im Rahmen der Deadline hat der Übersetzer Zeit, zwischen verschiedenen Übersetzungslösungen abzuwägen, bevor er sich für die aus seiner Perspektive angemessenste Variante entscheidet.
- Die lexikalische und stilistische Struktur des Ausgangstextes, an die sich der Übersetzer auszurichten hat. Während beim monolingualen Sprachgebrauch ein Text gelesen wird, um ihn zu verstehen, wird beim Übersetzen das Original gelesen, um es in einen Zieltext zu überführen. Während beim monolingualen Sprachgebrauch das Sammeln von Informa-

tionen aus dem Text das primäre Ziel darstellt, geht es beim Übersetzen u. a. darum, Übersetzungsprobleme beim Lesen des Originals zu antizipieren.

- Die Rolle, die der Übersetzer als Empfänger von Nachrichten spielt, ist anders als die vom monolingual Kommunizierenden. Der monolingual Kommunizierende ist senderorientiert, sofern er auf die Nachricht des anderen Kommunikationsteilnehmers (oder der anderen Kommunikationsteilnehmer) achtet, um angemessen reagieren zu können. Der Übersetzer ist hingegen empfängerorientiert und achtet auf die Nachricht im Originaltext, um diese den Empfängern des zu erstellenden Zieltextes weiterzuvermitteln. Es ist zu erwarten, dass Übersetzer persönliche Reaktionen auf die Nachricht kontrollieren, um den Erwartungen des zielsprachigen Publikums, für das die Übersetzung angefertigt wird, besser entsprechen zu können.

Auch bezüglich der produktiven Elemente des Übersetzens unterscheiden sich die Bedingungen im Vergleich zum monolingualen Sprachgebrauch (Bell, 1998, S. 187). Als Beispiel führe ich den monolingualen schriftlichen Nachrichtenaustausch<sup>5</sup> an, bei dem man davon ausgehen kann, dass die Kommunizierenden dieselbe Sprache benutzen, wobei sich die ausgetauschten Nachrichten semantisch unterscheiden und dadurch auch unterschiedliche syntaktische und pragmatische Merkmale aufweisen. Das Übersetzen ist dagegen eine bilinguale Tätigkeit, bei der ein Zieltext produziert wird, der semantische Äquivalenz zum Originaltext aufweisen soll, wobei Modifizierungen auf der semantischen Ebene zwecks Anpassung an die zielsprachlichen Erwartungsnormen eventuell angebracht sind.

<sup>5</sup> Bell (1998, S. 187) macht die Unterschiede zwischen den Bedingungen des monolingualen Sprachgebrauchs und den produktiven Elementen des Übersetzens am Beispiel des Dolmetschens fest.

# 4. Didaktische Konsequenzen

Zur Veranschaulichung der didaktischen Konsequenzen folgen nun Erörterungen zu dem von mir durchgeführten Übersetzungskurs für Studierende des Faches Islamwissenschaft auf Deutsch im 4. Studienjahr an der Azhar-Universität. Der Unterricht wurde im Sommersemester 2013 durchgeführt. Im Folgenden werden die Aufgabenstellung und die Zielsetzung des Unterrichts erläutert. Dann wird zur Gestaltung des problemorientierten Übersetzungsunterrichts Stellung bezogen. Schließlich wird punktuell auf einige Übersetzungsprobleme eingegangen und mögliche Hilfsmittel zu ihrer Lösung diskutiert.

# 4.1 Zur Aufgabenstellung und Zielsetzung im Übersetzungsunterricht

Ziel des Unterrichts ist nicht nur der Ausbau der Übersetzungskompetenz, sondern auch die Schulung der Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben. Hierbei folge ich Königs (1994, S. 120), der sich für einen integrativen Übersetzungsunterricht ausspricht:

Übersetzen sollte nicht (länger) isoliert von anderen sprachlichen Fertigkeiten betrachtet werden. Es ist zwar eine eigenständige, jedoch keine "frei im Raum schwebende" Fertigkeit.<sup>6</sup>

Während des Unterrichts wurden Teile der Einleitung eines theologischen Buchs von Amr Khaled mit dem Titel Da'wa li-t-ta'āyuš (Einladung zum Zusammenleben) rezipiert und übersetzt. Die Studierenden sollten den Text mit dem Ziel ins Deutsche übersetzen, ihn an der islamischen Kultur interessierten deutschsprachigen Personen zugänglich zu machen, die über keine (bzw. nicht genügend) Arabischkenntnisse verfügen, um den Originaltext zu rezipieren. Die Vorgabe einer allgemeinen Zielsetzung diente dazu, die Übersetzungsaufgabe in eine realistische Kommunikationssitua-

-

<sup>6</sup> Zum Konzept des integrativen Übersetzungsunterrichts im Rahmen der DaF-Vermittlung siehe auch Königs (2000, S. 11 ff.).

tion zu integrieren und mögliche Erwartungen von zielsprachigen Rezipienten zu diskutieren.

Amr Khaled ist als ägyptischer muslimischer Autor und Fernsehprediger aufgrund seiner großen Popularität interessant. Für die in Kairo lebende Journalistin Julia Gerlach, die sich mit Amr Khaled in ihrem Buch Zwischen Pop und Dschihad: Muslimische Jugendliche in Deutschland beschäftigt hat, ist er der größte Star des Pop-Islam (Gerlach, 2006, S. 29). Sie macht darauf aufmerksam, dass er zunehmend auch junge Muslime in Deutschland beeinflusst (Gerlach, 2006, S. 34). In seinen Predigten, die nicht nur der religiösen Erbauung dienen, sondern auch hohen Unterhaltungswert haben, beschäftigt er sich vor allem mit Themen, die Jugendliche interessieren (Gerlach, 2006, S. 35 f.).

Als Vorbereitung auf die Übersetzungsübung wurde das Äquivalenzkonzept von House (1997, S. 30 ff.) erläutert, demzufolge bei der Übersetzung das Erhalten bestimmter Aspekte der Bedeutung im Zentrum steht. Demnach werden der semantische, der pragmatische und der textuelle Aspekt von Bedeutung als wesentlich erachtet. Diese drei Aspekte wurden House (1997, S. 30 f.) folgend erläutert. Beispiele für die deutsch-arabische Übersetzung im Internet wurden diskutiert. Bei der Diskussion über die Adäquatheit der Übersetzungslösungen wurde besonderes Augenmerk auf die genannten Bedeutungskomponenten gelegt. Es ging vor allem darum zu vermitteln, dass beim Übersetzen kaum alle Äquivalenzforderungen in gleichem Maße eingehalten werden können, sondern der Übersetzer dazu gezwungen ist, eine Hierarchie dieser Anforderungen vorzugeben, um einen, diesen Prioritäten gemäßen, Zieltext produzieren zu können.

# 4.2 Zum problemorientierten Übersetzungsunterricht

Ausgehend von Wills (1998) und Bell (1998) wurde das Übersetzen als ein Problemlösungsprozess verstanden. Zunächst wurden die Studierenden dazu aufgefordert, sich in Zweiergruppen zusammenzufinden und jeweils eine Übersetzung eines Textabschnitts zu einem bestimmten Termin zu erstellen und diesen Zieltext Kursteilnehmern im Plenum zur Verfügung zu stellen. Zusätzlich sollten solche Textstellen in dem jeweiligen Textabschnitt

ausfindig gemacht werden, deren Übersetzung Schwierigkeiten bereiten. Zur Aufgabe gehörte es, diese Übersetzungsbeispiele zu notieren und gegebenenfalls mehrere mögliche Übersetzungslösungen zu präsentieren. Darüber hinaus ordneten die jeweiligen Zweiergruppen die von ihnen herausgearbeiteten Schwierigkeiten jeweils der semantischen, pragmatischen oder textuellen Ebene zu und beschrieben sie ausführlich. Jede Zweiergruppe machte den Kursteilnehmern ein Papier mit der Beschreibung von Übersetzungsproblemen zugänglich, damit diese im Plenum diskutiert werden konnten. Die Beschreibung und Kategorisierung von Übersetzungsproblemen dient dazu, die Problemlösung zu vereinfachen und, falls möglich, Strategien zur Lösung ähnlich gelagerter Probleme zu erarbeiten. Die Anzahl möglicher Übersetzungslösungen soll eingegrenzt werden, um Blockaden zu vermeiden. Im Plenum präsentierte die jeweilige Gruppe zuerst die Auflistung von Übersetzungsproblemen und dann ihren Übersetzungsvorschlag für die gesamte Textpassage.

Die Aufforderung, sich mit den eigenen Übersetzungsproblemen intensiv zu beschäftigen, entspricht Königs Forderung (2010, S. 1046; siehe auch Königs, 2000, S. 11), die Übersetzungsfertigkeit möglichst selbstreflexiv zu trainieren. Lerner erhalten so die Möglichkeit, sich eigener Prozesse bewusst zu werden, die vor der Zieltextproduktion ablaufen. Das hierbei erworbene Wissen kann so für folgende Lernprozesse herangezogen werden. Strategien, die sich Studierende im Laufe ihrer Lernerbiografie angeeignet haben, können gegebenenfalls im Hinblick auf das Lernziel optimiert werden.

# 4.3 Zu Übersetzungsproblemen und Hilfsmitteln im Unterricht

Die im Unterricht beobachteten Übersetzungsprobleme betrafen zum einen fehlendes Sprachwissen und zum anderen fehlende Kenntnisse bezüglich der erforderlichen strategischen Handlungsschritte zur Lösung eines Übersetzungsproblems.

Auf der semantischen Ebene wurde mit den Studierenden über Unterschiede bezüglich der Verwendung von Kollokationen im Arabischen und Deutschen diskutiert, da bestimmte Kombinationen, die im arabischen Ausgangstext auftauchen, für die Produktion des deutschen Zieltextes wortwörtlich übernommen wurden, obwohl diese im Deutschen unüblich sind<sup>7</sup>. Im Unterricht wurde darauf verwiesen, dass Fragen hinsichtlich der Kollokation im Deutschen durch die Benutzung des Wortschatz-Portals der Universität Leipzig (http://wortschatz.uni-leipzig) gelöst werden können, das ein Korpus des deutschen Wortschatzes mit Informationen zu signifikanten Kookkurrenzen enthält.

Auf der pragmatischen Ebene wurde die deutsche Übersetzung metaphorisch verwendeter Begriffe im arabischen Ausgangstext thematisiert. Zunächst war es hierfür wichtig, die Unterschiede zwischen dem semantischen und dem pragmatischen Aspekt von Bedeutung herauszuarbeiten und anhand von Beispielen zu diskutieren, um beispielsweise die Bewusstheit für die konnotative Bedeutung sprachlicher Symbole im Ausgangstext, die über den denotativen Gehalt hinausgeht, zu schärfen. Auch wurden auf der pragmatischen Ebene Unterschiede bezüglich der stilistischen Konventionen bei der Verwendung von Nominalisierungen bzw. Verbalisierungen im Arabischen und Deutschen erörtert.

Auf der textuellen Ebene wurde die deutsche Übersetzung elliptischer Formulierungen im arabischen Originaltext behandelt, wobei der Frage nachgegangen wurde, unter welchen Umständen Ellipsen im Ausgangstext in vollständige Äußerungen im Zieltext umgewandelt werden müssen, um die Verständlichkeit des zielsprachlichen Textes zu garantieren. Andererseits wurde die Funktion elliptischer Strukturen im Original thematisiert, die den mündlichen, fragmentarischen Charakter des Textes unterstreichen und auf eine involvierte Textproduktion hindeuten<sup>8</sup>. Elliptische Formulierungen sollten daher – falls verständlich – im Zieltext belassen werden, um eine Über-

<sup>7</sup> So verwendeten Studierende beispielsweise häufig den Ausdruck *Das Buch spricht über...*, der auf die wortwörtlichen Übersetzung der Formulierung *yataḥaddaṭ al-kitāb...* zurückgeht.

<sup>8</sup> Zu den Merkmalen einer involvierten Textproduktion im Englischen siehe Biber (1988, S. 105 f.). Vorausgesetzt wurde bei der Diskussion im Plenum, dass elliptische Strukturen nicht nur im Englischen sondern auch im Arabischen als ein Zeichen für eine involvierte Textproduktion gewertet werden können.

setzung zu produzieren, die die kommunikative Funktion betreffend ebenfalls involviert ist.

Auf textueller Ebene wurde weiterhin die Frage behandelt, ob und bis zu welchem Ausmaß Wiederholungen von einzelnen Wörtern oder Strukturen, die sich im Ausgangstext befinden, in den Zieltext zu übernehmen oder wegzulassen sind, um eine Anpassung an zielsprachliche Konventionen zu erreichen.

Zur Diskussion über Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich stilistischer Konventionen wurde die Arabische Stilistik von Stock (2005) verwendet, in der Themen wie der Gebrauch von Ellipsen, Wiederholungen und Nominalisierungen oder Verbalsierungen in bestimmten arabischen Textsorten ausführlich behandelt und durch Beispiele veranschaulicht werden. Allerdings waren Beschreibungen zum im Unterricht behandelten populären muslimisch-religiösen Diskurs für das Arabische und das Deutsche nicht verfügbar und konnten somit nicht in die Diskussion einbezogen werden.

#### Literaturverzeichnis

- Albir, A. H. & Alves, F. (2009). Translation as a Cognitive Activity. In J. Munday (Hrsg.), *The Routledge Companion to Translation Studies* (S. 54–73). London: Routledge.
- Bell, R. T. (1991). Translation and Translating. Theory and Practice. London: Longman.
- Bell, R. T. (1998). Psycholinguistics/cognitive approaches. In M. Baker (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (S. 185–190). London: Routledge.
- Biber, D. (1988). *Variation across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butzkamm, W. (2000). Monolingual Principle. In M. Byram (Hrsg.), Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning (S. 415–417). London: Routledge.
- Cook, G. (1998). Use of Translation in Language Teaching. In M. Baker (Hrsg.), Routledge Encyclopedia of Translation Studies (S. 117–120). London: Routledge.

- Edmondson, W. & House, J. (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (3. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Gerlach, J. (2006). Zwischen Pop und Dschihad: Muslimische Jugendliche in Deutschland. Berlin: Ch. Links.
- Harfmann, M. (2013). Übersetzungsübungen im DaF-Unterricht zur Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse. In D. A. F. Salama, N. Metwally, N. El Dib, A. Khattab, A. E. Ayad, H. Matta, F. Massoud & M. Noueshi (Hrsg.), Wenden und Kontinuität. 3. Internationaler Germanistik-Kongress, Kairo/Ägypten, 27.–29. März 2012. Kongressakten (S. 429–454). Kairo: Dar al-Kutub al-Misriyya.
- House, J. (2010). Übersetzen und Sprachmitteln. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 35.1. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (S. 323–331). Berlin: de Gruyter.
- House, J. (1997). Translation Quality Assessment. A Model revisited. Tübingen: Narr.
- Khaled, A. (2008). *Da'wa li-t-ta'āyuš*. Beirut: Arab Scientific Publishers.
- Königs, F. G. (1989). Übersetzungsdidaktik und Psycholinguistik. Gedanken und Befunde zu einer ebenso zwangsläufigen wie notwendigen Verbindung. In F. G. Königs (Hrsg.), Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Neue Beiträge zu einem alten Thema (S. 147–178). München: Goethe-Institut.
- Königs, F. G. (1990). Übersetzen und Schreiben in der Fremdsprache: Psycholinguistische Beziehungen und didaktische Konsequenzen. In R. Arntz & G. Thome (Hrsg.), Übersetzungswissenschaft. Ergebnisse und Perspektiven. Festschrift für Wolfram Wills zum 65. Geburtstag (S. 278–288). Tübingen: Narr.
- Königs, F. G. (1994). Psycholinguistische und didaktische Aspekte der Übersetzerausbildung. Neun Thesen zur Reflexion (und zur Provokation). In H. Breitung (Hrsg.), Dolmetscher- und Übersetzerausbildung. Materialien eines internationalen Produktionsseminars 17.–21.12.1993 (S. 116–136). München: Goethe-Institut.
- Königs, F. G. (2000). Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders! *Fremdsprache Deutsch*, 23, 6–13.

- Königs, F. G. (2003). Übungen zur Sprachmittlung. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl., S. 315–317). Tübingen: Francke.
- Königs, F. G. (2010). Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 35.1. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (S. 1040–1047). Berlin: de Gruyter.
- Lörscher, W. (1991). Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation. Tübingen: Narr.
- Stock, K. (2005). Arabische Stilistik. Wiesbaden: Reichert.
- Universität Leipzig. *Wortschatz-Portal der Universität Leipzig*. Zugriff am 09.10.2013 über http://wortschatz.uni-leipzig.de
- Wills, W. (1998). Decision making in Translation. In M. Baker (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (S. 57–60) London: Routledge.

# Kommunikatives Übersetzen im DaF-Unterricht an polnischen Gymnasien – eine empirische Studie

Patricia Hartwich - Universidad Wrocław, Polen

#### Abstract

Der Beitrag stellt eine empirische Studie zum Übersetzen im DaF-Unterricht an polnischen Gymnasien vor. Das Hauptziel ist eine Bestandsaufnahme der unterrichtlichen Übersetzungstätigkeiten sowie die Erfassung der Übersetzungs- und translatorischen Metakompetenz von Schülern und Lehrern. Mittels Umfragen, Analyse individueller Übersetzungsprodukte sowie Lehrwerkanalyse wird die Rolle von Übersetzungsaktivitäten unterschiedlicher Art und Funktion im DaF-Unterricht beleuchtet. Den Untersuchungsschwerpunkt bildet das kommunikative Übersetzen, das bereits 2001 als eigenständiges Lehr- und Lernziel unter dem Begriff Sprachmittlung in den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen aufgenommen wurde, in polnischen Lehrwerken jedoch bis heute völlig ausgeklammert wird und auch den befragten Lehrern unbekannt ist. Im Unterricht wird hingegen sehr häufig in instrumenteller Funktion, vor allem zur Semantisierung, Verständnis- und Lexikkontrolle, auf Wort- und Satzebene übersetzt. Die fehlende Einbettung von Übersetzungsübungen in einen lebensnahen kommunikativen Kontext im Unterricht korrespondiert mit der schwach ausgeprägten praktischen Übersetzungskompetenz der Schüler (und teilweise auch der Lehrer) sowie einem eklatanten Fehlverständnis vom Übersetzen. Trotz der ermittelten Defizite stehen Schüler und Lehrer einer gezielten Entwicklung der kommunikativen Übersetzungskompetenz grundsätzlich positiv gegenüber und ihre Einbeziehung in den DaF-Unterricht erscheint gewinnbringend.

# Übersetzen und Übersetzungskompetenz im Fremdsprachenunterricht

Unter den Begriffen Mediation und Sprachmittlung hat das Übersetzen in den letzten Jahren verstärkt in die Fachdiskussion und in die fremdsprachenunterrichtlichen Klassenzimmer zurückgefunden, was nicht zuletzt in der expliziten Aufnahme von Übersetzungsaktivitäten in den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) begründet sein dürfte (Europarat, 2001, S. 89 ff.). Der effektiven Umsetzung dieses Lehrziels stehen jedoch vielerorts noch immer starke Vorurteile, überkommene Lehr- und Lerntraditionen sowie falsche Vorstellungen vom Übersetzen im Wege. Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Übersetzen im DaF-Unterricht vorgestellt, die im Juni 2013 an polnischen Gymnasien durchgeführt wurde. Ziel der Studie war eine Bestandsaufnahme der im gymnasialen DaF-Unterricht realisierten Übersetzungstätigkeiten unter Einbeziehung der verwendeten Lehrwerke sowie die Erhebung von Daten, die eine Einschätzung der Übersetzungskompetenz sowie der translatorischen Metakompetenz<sup>1</sup> bei Schülern und Lehrern gestattete. Durch Verschränkung von fremdsprachen- und translationsdidaktischen Sichtweisen sollen Möglichkeiten und Potenziale eines zielführenden Einsatzes von Übersetzungsübungen zur Ausbildung einer kommunikativen Übersetzungskompetenz bei Fremdsprachenlernern aufgezeigt werden.

# 1.1 Begriffsklärung

In der letzten Dekade haben sich in der Fremdsprachendidaktik vor allem zwei Begriffe zur Bezeichnung von Übersetzungstätigkeiten im Fremdsprachenunterricht etabliert, die meist synonym benutzt werden: *Sprachmittlung* und *Mediation*. Mithilfe dieser Begriffe wurde eine zweifache Abgrenzung

Die in diesem Beitrag verwendeten Begriffe Übersetzungskompetenz und translatorische Metakompetenz entsprechen im Wesentlichen dem Begriffspaar Translationskompetenz vs. translatori-

kompetenz entsprechen im Wesentlichen dem Begriffspaar Translationskompetenz vs. translatorische Kompetenz nach F. Grucza (2008). Übersetzungskompetenz und translatorische Metakompetenz werden hier als konstitutive Bestandteile der kommunikativen Übersetzungskompetenz betrachtet, die sich sowohl auf mündliche als auch auf schriftliche Sprachaktivitäten bezieht, vgl. 1.1.

von Übersetzungstätigkeiten, die in einen konkreten kommunikativen Kontext eingebunden sind, angestrebt – einerseits gegen die rein sprachorientierten, wort- und satzbasierten Übersetzungstätigkeiten im Fremdsprachenunterricht, wie sie beispielsweise mit der Grammatik-Übersetzungsmethode praktiziert wurden, und andererseits gegen professionelle translatorische Expertentätigkeit, die als verantwortungsvolle, hochkomplexe Handlung die umfassende und qualifizierte Ausbildung unterschiedlicher sprachlicher und außersprachlicher Kompetenzen voraussetzt. Wie u. a. von Königs (2008) argumentiert wird, erscheinen jedoch beide Begriffe aus unterschiedlichen Gründen problematisch.

Der Begriff Sprachmittlung wurde und wird in der Fachliteratur nicht einheitlich aufgefasst. Different ist sein Verständnis hinsichtlich des Grades der Professionalität, der Genauigkeit, der Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit, der Sichtbarkeit und aktiven Rolle des Sprachmittlers im Rahmen eines kommunikativen Aktes, der funktional-situativen vs. textorientierten Ausrichtung der translatorischen Handlung. Erinnert sei an dieser Stelle einerseits an die mit dem Terminus Sprachmittlung verbundenen translationswissenschaftlichen Grundlagen der Leipziger Schule (vgl. Kade, 1980) und andererseits an die Abgrenzungsversuche von Knapp und Knapp-Potthoff (1985), die den Ausgangspunkt für zahlreiche spätere Definitionen der Sprachmittlung im fremdsprachendidaktischen Kontext bildeten (vgl. z. B. Caspari, 2008; Hallet, 2008; De Florio-Hansen, 2008; Rössler, 2008).

Auch der Begriff Mediation stellt sich nicht eindeutig dar. Im Bereich der Diplomatie bezeichnet er die "Vermittlung eines Staates in einem Streit zwischen anderen Mächten" (Duden), bildungssprachlich eine "aussöhnende Vermittlung" (ebd.) und rechtssprachlich "eine außergerichtliche Form der Konfliktbearbeitung, bei der eine neutrale Vermittlungsperson (Mediator/Mediatorin) die Parteien bei der Entwicklung einer Lösung unterstützt" (Springer Gabler Verlag). Die Anwendung dieses Begriffs auf die Fremdsprachendidaktik ist demnach nur bedingt angemessen, da hier, wie von Königs (2010) zu Recht bemerkt wurde, das Vorhandensein eines Konflikts vorausgesetzt wird, was sicher nicht als ein immanentes Merkmal interkultureller Translationshandlungen gelten kann.

In einer anderen Bedeutung wird der Begriff Mediation in den staatlichen Programmrichtlinien des polnischen Bildungsministeriums zum Fremdsprachenunterricht (MEN, 2009) aufgefasst: Hier bezeichnet er die "Verarbeitung von Äußerungen in mündlicher und schriftlicher Form"<sup>2</sup>, darunter die Verbalisierung von graphisch dargebotenen Informationen aus einem Diagramm oder Film oder die Umwandlung von Aussagen aus einer Sprache in eine andere unter völliger Ausklammerung jeglichen kommunikativ-situativen Kontextes.

Aufgrund der semantischen Vorbelastung und Unklarheit der o. g. Termine wird hier für den Fremdsprachenunterricht der Begriff kommunikatives Übersetzen vorgeschlagen. Diese Bezeichnung, auf die man vereinzelt in Lehrmaterialien stoßen kann, verweist klar auf die funktionale Kontextgebundenheit der jeweiligen Übersetzungsaktivität im Rahmen eines Kommunikationsaktes und grenzt diese somit von rein sprachgebundenen Übersetzungstätigkeiten im Fremdsprachenunterricht (Formen des Hilfsübersetzens) ab. Kommunikatives Übersetzen im Sinne einer translatorischen Handlung umfasst sowohl mündliche als auch schriftliche Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht, bei denen entsprechend einer Übersetzungsaufgabe in einem konkreten, lebensnahen kommunikativen Kontext sprachlich zwischen zwei (oder mehr) Partnern, die keine gemeinsame Sprache sprechen, vermittelt wird. Dabei werden nicht die eigenen, sondern fremde Meinungen und Absichten ausgedrückt. Ziel ist die Herbeiführung von Verständnis zwischen den beteiligten Kommunikationspartnern. Aus der jeweiligen Übersetzungsaufgabe ergeben sich Adressatenorientierung, erforderliche Genauigkeit und Form der Übersetzung. Anders als in den weiter oben erwähnten Definitionen der Mediation und Sprachmittlung vorausgesetzt wird, sind Übersetzungsaktivitäten beim kommunikativen Übersetzen nach unserem Verständnis nicht per se auf die sinngemäße Übertragung beschränkt. In Abhängigkeit von den jeweiligen sprachlichen und außersprachlichen Fertigkeiten der Lerner und dem Schwierigkeitsgrad des

<sup>2</sup> Übersetzt von der Autorin. Originaler Wortlaut: "przetwarzanie wypowiedzi w formie ustnej i pisemnej".

vorliegenden Ausgangstextes kann die vom Lehrer erwartete Übersetzungsgenauigkeit über die Aufgabenstellung reguliert werden.

Darüber hinaus wird im Folgenden davon ausgegangen, dass sich kommunikatives Übersetzen nicht grundsätzlich von professionellen Übersetzungstätigkeiten unterscheidet, da beide im Kontext eines gleich strukturierten Kommunikationsaktes betrachtet werden und die funktionale Orientierung in der Übersetzungswissenschaft wie in der Fremdsprachendidaktik eine gemeinsame Grundlage schafft. Mit Kautz (2002) wird hier prinzipiell die Möglichkeit der Ausbildung einer Übersetzungskompetenz im Fremdsprachenunterricht angenommen, die sich zweifellos quantitativ, nicht jedoch qualitativ von der Übersetzungskompetenz und translatorischen Metakompetenz eines professionellen Translators unterscheidet (im Sinne einer "übersetzerischen Grundkompetenz", vgl. Nord, 2010, S. 122).

## 1.2 Funktionale Differenzierung

Grundlegend für die Zwecke der vorgestellten Studie ist die funktionale Unterscheidung von Übersetzungstätigkeiten im Fremdsprachenunterricht. Dabei schließen wir uns der in der Fachdiskussion gängigen Differenzierung an, nach der mündliche und schriftliche Übersetzungsaktivitäten in zwei Gruppen eingeteilt werden: das sog. instrumentelle Übersetzen (auch Hilfsübersetzen genannt) und das Übersetzen als eigenständiges Lehr- und Lernziel (vgl. z. B. Kautz, 2002; Königs, 2000; Krings, 1995).

Das instrumentelle Übersetzen dient nicht der Ausbildung einer Übersetzungskompetenz, sondern wird allein als Mittel zur Realisierung eines anderen Lehrziels oder aber in Kontrollfunktion eingesetzt. Im Gegensatz dazu wird beim Übersetzen als eigenständigem Lehr- und Lernziel explizit die Ausbildung von Übersetzungskompetenz und translatorischer Metakompetenz als Voraussetzungen einer praktischen interkulturellen Handlungsfähigkeit angestrebt. In diesem Zusammenhang wird zuweilen von einer zusätzlichen "fünften Fertigkeit" gesprochen, die bei den Lernern neben den traditionellen vier Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden soll.



Abb. 1 – Übersetzungstätigkeiten im Fremdsprachenunterricht: funktionale Typologie (zusammenfassende Darstellung in Anlehnung an Königs, 2000; Krings, 1995; Roche, 2005)

# 2. Kommunikatives Übersetzen im DaF-Unterricht an polnischen Gymnasien – eine empirische Studie

# 2.1 Forschungsproblem

Die Forschungsproblematik gliedert sich in vier umfangreiche Forschungsbereiche:

#### 1. Übersetzungstätigkeiten im gegenwärtigen DaF-Unterricht

Wird im DaF-Unterricht an polnischen Gymnasien übersetzt? Welche Übersetzungstätigkeiten finden dort statt? Welche Formen des Hilfsübersetzens, welche Formen/Übungen des kommunikativen Übersetzens finden Anwendung? Auf welchen sprachlichen Ebenen wird wie oft und wozu übersetzt?

2. Bild der Schüler und Lehrer vom Übersetzen und vom Übersetzer

Welche Vorstellungen haben Schüler und Lehrer vom Übersetzen und vom Übersetzer? Was ist Übersetzen? Wo trifft man im täglichen Leben auf Übersetzungen? Welche Arten des Übersetzens/Dolmetschens sind den Lehrern und Schülern bekannt? Welche Fähigkeiten erfordert es? Woran erkennt man eine gute Übersetzung? Welche Hilfsmittel nutzt ein Übersetzer?

- 3. Praktische Übersetzungskompetenz der Schüler und Lehrer Ermittlung der praktischen Übersetzungskompetenz bei Schülern und Lehrern, auffällige Übersetzungsfehler, ggf. Rückschluss auf Defizite, Einschätzung der eigenen Übersetzungskompetenz und -leistung.
- 4. Potenzial des Einsatzes von kommunikativen Übersetzungsübungen im DaF-Unterricht an polnischen Gymnasien

Wie ist die Einstellung der Lehrer und Schüler in Bezug auf das Übersetzen im DaF-Unterricht im Allgemeinen und auf kommunikative Übersetzungsziele und -übungen im Besonderen? Welche Vor- und Nachteile werden genannt? Inwieweit entspricht bzw. widerspricht die Ausbildung einer kommunikativen Übersetzungskompetenz den jeweiligen allgemeinen Unterrichtszielen und methodischen Prinzipien (darunter Einsprachigkeit/Zweisprachigkeit, interkulturelle Perspektive, Landeskunde)?

# 2.2 Versuchsplan

Methodisch wurde in den folgenden Schritten vorgegangen:

- Durchführung einer Fragebogenumfrage unter Schülern;
- 2. Durchführung einer Fragebogenumfrage unter Lehrern;
- 3. Bearbeitung einer praktischen Übersetzungsaufgabe durch Schüler und Lehrer;
- 4. Analyse der nach Angabe von Lehrern und Schülern verwendeten Lehrwerke

#### 2.3 Durchführung

## 2.3.1 Umfrage

Die Umfrage wurde im Juni 2013 an drei polnischen Gymnasien³ in Wroclaw (Breslau) mithilfe von Fragebögen durchgeführt. Befragt wurden insgesamt 56 Schüler aus vier Klassen im Alter von 14 bis 15 Jahren sowie 5 Lehrer. Sowohl die Schüler- als auch die Lehrerfragebögen waren in Polnisch verfasst. Die Schülerbefragung umfasste 87 Fragen, davon 74 geschlossene, 4 halboffene und 9 offene. Die Lehrerbefragung bestand aus 77 Fragen, davon 31 geschlossene, 15 halboffene und 31 offene. Die Umfrage wurde anonym und in Anwesenheit der Versuchsleiterin durchgeführt. Die Fragebögen einer Lernergruppe sowie des entsprechenden Lehrers wurden mit einer gemeinsamen Nummer gekennzeichnet, um eine spätere Zuordnung zu ermöglichen. Dies diente zum einen der teilweisen Verifizierung der Angaben (inwieweit bei analogen Fragen die Angaben der Lehrer denen der Schüler entsprechen). Zum anderen wurde versucht, Hinweise auf Kausalbeziehungen zwischen Lehrer- und Schülerverhalten abzuleiten.

#### 2.3.2 Praktische Übersetzungsaufgabe

Die praktische Übersetzungsaufgabe bestand aus einem Übersetzungsauftrag, in den ein einfacher deutschsprachiger Text (97 Wörter) eingebettet war. Sowohl die Übersetzungsaufgabe als auch die Thematik des Textes orientierte sich am faktischen bzw. potenziellen Lebensumfeld der Schüler (Schule, Zeugnisnoten, Ferien, deutsche Partnerschule). Übersetzt wurde in Einzelarbeit aus dem Deutschen in die Muttersprache. Als Hilfsmittel erhielt jeder Schüler/Lehrer ein modernes Wörterbuch Deutsch-Polnisch<sup>4</sup> (in kopierten Auszügen), das sämtliche im Text vorkommende Wörter enthielt.

-

<sup>3</sup> Anzumerken ist, dass aufgrund der unterschiedlichen Schulsysteme das polnische Gymnasium (gimnazjum) nicht mit dem deutschen Gymnasium gleichgesetzt werden kann, da es in Polen bis einschließlich Klassenstufe 9 kein gegliedertes Schulsystem gibt und alle Schüler im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht nach der sechsjährigen Grundschule das dreijährige polnische Gymnasium besuchen. Somit sind die Versuchsteilnehmer der vorliegenden Studie allgemein der deutschen Sekundarstufe I (Klassenstufe 9) Gymnasium zuzurechnen.

<sup>4</sup> Großwörterbuch Deutsch-Polnisch mit 400.000 Stichwörtern, Warszawa: PWN, 2012.

#### 2.3.3 Analyse der verwendeten Lehrwerke

Mithilfe der Umfrage wurden zunächst die von den einzelnen Lernergruppen und Lehrern verwendeten Unterrichtslehrwerke ermittelt, die anschließend einer Analyse unterzogen wurden. Es handelt sich hierbei ausnahmslos um Lehrwerke polnischer Autorenschaft, deren Erscheinungsdatum nicht länger als drei Jahre zurückliegt<sup>5</sup>.

Schwerpunkt bei der Lehrwerksanalyse bildete neben Fragen zum allgemeinen Lehrkonzept – Einsprachigkeit/Zweisprachigkeit, Bedeutung der interkulturellen Perspektive und Landeskunde – vor allem die Frage, ob und in welcher Form in den Lehrwerken Übersetzungsaktivitäten (Hilfsübersetzen, Übersetzen als eigenständiges Lehr- und Lernziel) vorgesehen sind, wie oft und in welcher Funktion diese Übungen vorkommen und ob – im Einklang mit dem GeR – Übungen zum kommunikativen Übersetzen angeboten werden.

## 2.4 Allgemeine Angaben zu den Versuchsteilnehmern

Mithilfe der Umfragen wurden allgemeine Angaben zu den Versuchsteilnehmern ermittelt. Demnach erwiesen sich alle Lernergruppen als absolut homogen hinsichtlich der Muttersprache (zu 100 % Polnisch) und weitgehend homogen hinsichtlich der Sprachenfolge (83 % lernten Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch).

In fast allen Gruppen wurde jedoch eine auffallend hohe Heterogenität in Bezug auf die individuellen DaF-Lernjahre festgestellt. Innerhalb der einzelnen Gruppen betrug die Differenz bis zu 6 Jahre. Diese Situation kann jedoch innerhalb des polnischen Bildungssystems als typisch gelten, sodass die erhobenen Daten durchaus repräsentativ sind<sup>6</sup>. Da angenommen wurde,

\_

Nach den Angaben von Lehrern und Schülern wurden folgende Lehrwerke im DaF-Unterricht verwendet: Kompass 3 (Lehr- und Übungsbuch), Warszawa: PWN, 2011; Kompass 4 (Lehr- und Übungsbuch), Warszawa: PWN, 2010; Aha neu 2 A (Lehr- und Übungsbuch), Warszawa: WSiP Europa, 2012.

<sup>6</sup> Aufgrund des obligatorischen mehrmaligen Schulwechsels (Grundschule – Gymnasium – Lizeum/ Berufsschule – evtl. Hochschule) sowie des stark entwickelten privaten Bildungssektors (außerschulischer Fremdsprachenunterricht) kommt es in Polen häufig zum Phänomen des sog. "wiederholten Anfängers", d. h., dass ein Lerner im Laufe seiner Schulausbildung beim Lernen einer Fremdsprache ungeachtet seiner Vorkenntnisse oft mehrmals "bei

dass die Zahl der individuellen DaF-Lernjahre einen deutlichen Einfluss auf die Übersetzungsleistung und translatorische Metakompetenz haben, wurde dieser Faktor bei der Auswertung explizit berücksichtigt.

Alle befragten Schüler lernten in der Schule mit zwei Wochenstunden Deutsch. Lediglich 4 Schüler hatten nach eigenen Angaben zusätzlich außerschulischen Deutschunterricht.

Die Lehrer verfügten nach eigenen Angaben über ein sehr unterschiedliches Maß an Lehrerfahrung im DaF-Bereich (1 bis 20 Jahre).

#### 2.5 Auswertung

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Studie vorgestellt.

#### 2.5.1 Übersetzungstätigkeiten im DaF-Unterricht – Funktion

Die Untersuchung hat ergeben, dass alle befragten Schüler und Lehrer im DaF-Unterricht übersetzen. Zu den Funktionen der unterrichtlichen Übersetzungstätigkeiten wurden folgende Angaben ermittelt:

- Lehrer übersetzen im DaF-Unterricht (ins Polnische):
  - zur Semantisierungshilfe und Verständnissicherung (beim Leseverstehen, bei schwierigem Wortschatz sowie bei Arbeitsanweisungen)
- Schüler übersetzen im DaF-Unterricht ins Polnische:
  - zur Semantisierung (61 %)
  - zur Leistungskontrolle (52 %)
  - zur Verstehenskontrolle bei Hör- und Lesetexten (24,2 %)
  - zur Erstellung von Vokabellisten (als Lernstrategie)
- Schüler übersetzen im DaF-Unterricht ins Deutsche:
  - zur Festigung und Bewertung (Sätze als Hausaufgabe)
  - zur Festigung der Syntax (grammatisches/imitatives Übersetzen)

Null beginnen" muss. Die daraus resultierende starke Heterogenität innerhalb der einzelnen Lernergruppen scheint seitens der befragten Lehrer wenig Beachtung zu finden, da diese das Sprachniveau ihrer Schüler ausnahmslos homogen (vermutlich dem verwendeten Lehrwerk entsprechend) mit A2 (drei Gruppen) bzw. A1 (eine Gruppe) einschätzten.

 zur Leistungskontrolle (Kontrolle und Bewertung des Hörverstehens, Wortschatzkontrolle)

## 2.5.2 Sprachliche Ebenen der Übersetzungstätigkeiten im DaF-Unterricht

Im Hinblick auf die sprachlichen Ebenen, auf denen im DaF-Unterricht übersetzt wird, ergibt sich nach Schülerangaben die deutliche Tendenz einer umgekehrten Proportionalität zwischen der Größe der Übersetzungseinheit und der Häufigkeit ihres Übersetzens im Unterricht: Je größer die Übersetzungseinheit, desto seltener wird sie im Unterricht übersetzt.

Die Angaben der Lehrer bestätigen diese Tendenz. Insgesamt sind die Lehrer jedoch der Auffassung, dass die Schüler häufiger im Unterricht übersetzen, als dies von den Schülern selbst eingeschätzt wird.

# 2.5.3 Gezielte Entwicklung der Übersetzungskompetenz und der translatorischen Metakompetenz im Unterricht

95,7 % der befragten Schüler gaben an, dass keine Übungen zur gezielten Entwicklung der mündlichen Übersetzungskompetenz (Dolmetschen) stattfinden. Ähnlich eindeutig fallen die Antworten auch im Hinblick auf Übungen zur schriftlichen Übersetzungskompetenz aus (81,6 %).

Ein wichtiger Aspekt der Translationsdidaktik betrifft die explizite Thematisierung des Übersetzens (Übersetzungsprobleme, Übersetzungsstrategien, Kriterien zur Beurteilung der Übersetzungsqualität, Reflektieren des eigenen Translationsprozesses sowie Übersetzungskritik). In diesen Bereich wurde auch der muttersprachliche Unterricht einbezogen, da die Schüler entsprechend dem Literaturkanon im Polnischunterricht bereits langjährige Erfahrung bei der Behandlung übersetzter Literatur hatten.

Die Mehrzahl der Schüler (60,4 %) gab an, dass Übersetzen im Muttersprachenunterricht nicht thematisiert wird. Im Falle des Deutschunterrichts sind die Angaben noch klarer (77,4 %). Demnach wird Übersetzen im Muttersprachenunterricht eher nicht, insgesamt jedoch etwas häufiger explizit thematisiert als im Deutschunterricht.

#### 2.5.4 Bild vom Übersetzen und Übersetzer

Die seltene Thematisierung des Übersetzens im Unterricht spiegelte sich auch in den Antworten auf die Fragen aus dem nächsten Bereich wider, und zwar in Bezug auf das Bild, das die Schüler und Lehrer vom Übersetzen und Übersetzer haben.

Wie aus dem Diagramm ersichtlich wird, gab die deutliche Mehrheit der Schüler an, keine Arten oder Formen des Übersetzens zu kennen. Aufschlussreich waren auch die übrigen Antworten derjenigen Schüler, die einige Arten zu kennen glaubten. So wurden als Arten des Übersetzens (in der Reihenfolge abnehmender Häufigkeit) genannt: Internet, Wörterbuch, von einer Sprache in die andere – mithin Kategorien, die von einem falschen bzw. sehr eingeschränkten Verständnis vom Wesen des Übersetzens zeugen. Nennungen von translationsrelevaten Kategorien, wie wörtlich vs. nicht wörtlich, Konferenzdolmetschen, Filmübersetzung, literarische Übersetzung, beglaubigte Übersetzung, Übersetzung von Rechtstexten, waren bei den Schülern äußerst selten, kamen aber auch bei den Lehrern nur in einem von 5 Fällen vor.

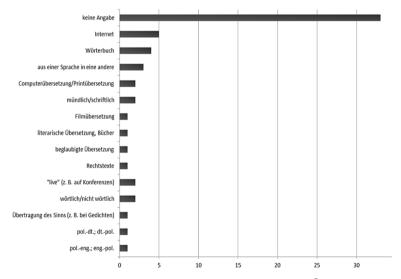


Abb. 2 – Schülerangaben zur Frage: Welche Arten des professionellen Übersetzens/Dolmetschens kennst du?

Insgesamt weisen die Schülerantworten auf ein großes Wissensdefizit und ein kategoriales Unverständnis hin, das jedoch auch bei den Lehrern, obgleich in geringerem Maße, festgestellt werden musste.

#### 2.5.5 Übersetzungen im täglichen Lebensumfeld

Eine andere Frage bezog sich auf das Bewusstsein der Schüler hinsichtlich der Präsenz von Übersetzungen jeglicher Art im täglichen Leben. Auf die Frage, wo man im täglichen Leben auf Übersetzungen trifft, wurden – den schulischen Bereich sowie Literatur ausgenommen – vor allem offensichtliche Formen der Übersetzung (Formen der *overt translation* nach House, 2003) genannt: das Internet (wo häufig gezielt eine von mehreren Sprachversionen ausgewählt werden muss), Fernsehfilme und -serien (weil Polen zu den sog. *Over-voice-*Ländern gehört) usw.

Die gerade im Alltag omnipräsenten Übersetzungen von Gebrauchstexten, sei es in Form von Gebrauchsanweisungen, Spielanleitungen, Produktinformationen, Werbung, Beipackzetteln oder lokalisierten Computerprogrammen (mithin Formen der *covert translation*), wurden nur von drei Schülern genannt. Auch die Antworten auf diese Frage lassen bei den Schülern auf ein relativ einseitiges und begrenztes Verständnis vom Übersetzen schließen.

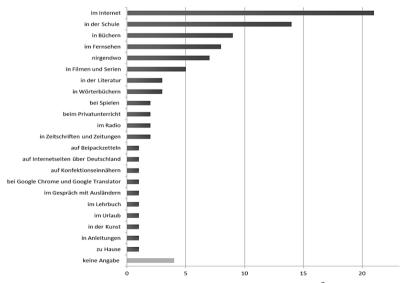


Abb. 3 – Schülerangaben zur Frage: Wo trifft man im täglichen Leben auf Übersetzungen?

#### 2.5.6 Übersetzungsprozess und Kompetenzen des Übersetzers

Im Hinblick auf das Verständnis der Schüler vom Übersetzungsprozess und den notwendigen Kompetenzen des Übersetzers kann die nächste Frage aufschlussreich sein. Die Schüler wurden gefragt, ob und welche Hilfsmittel professionelle Übersetzer und Dolmetscher benötigen. Die Mehrheit der Schüler äußerte die Meinung, dass dies nicht oder nur in wenigen Ausnahmefällen notwendig sei. Lediglich 32 % gaben an, dass ein professioneller Übersetzer auf Wörterbücher zurückgreift, wobei vor allem zweisprachige Wörterbücher, in einzelnen Fällen auch einsprachige oder idiomatische Wörterbücher genannt wurden.

Wenn man bedenkt, dass die Recherchekompetenz (auch aufgrund der heute praktisch unvermeidbaren thematisch-fachlichen Vielseitigkeit des Übersetzers) eine seiner Schlüsselkompetenzen bildet, ist auch dieses Ergebnis als ein Hinweis auf ein wesentliches Fehlverständnis vom Übersetzungsprozess zu deuten. In der Überzeugung eines Großteils der Schüler liefern Wörterbücher fertige Übersetzungen und ein professioneller Übersetzer wird als ein "wandelndes Wörterbuch" angesehen.

Da die Fähigkeit zur selbstständigen Wissensaneignung und die Lernbereitschaft zweifellos als allgemeine schulische Lehrziele zu betrachten sind, könnte hier auch eine wesentliche Schnittstelle zwischen der Übersetzungskompetenz und den allgemeinen Unterrichtszielen liegen.

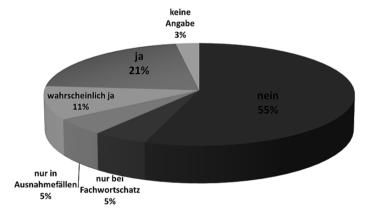
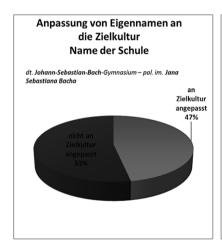


Abb. 4 – Schülerangaben zur Frage: Benötigt ein professioneller Übersetzer Hilfsmittel?

## 2.5.7 Praktische Übersetzungskompetenz von Schülern und Lehrern

Beim Bearbeiten der praktischen Übersetzungsaufgabe wurden die Schüler mit verschiedenen Übersetzungsproblemen konfrontiert: u. a. mit den sogenannten falschen Freunden und mit idiomatischen Wendungen sowie Ausdrücken, die eine weitergehende sprachliche oder kulturbedingte Anpassung an die Zielkultur erforderten.

Bei den beiden unten angeführten Beispielen (Abb. 5) war eine einfache sprachliche Anpassung von Eigennamen bzw. geografischen Bezeichnungen erforderlich, damit der Zieltext den Normen der polnischen Sprachverwendung entspricht. Es wurden solche Beispiele in den Ausgangstext eingebaut, deren polnische Äquivalente den Schülern bekannt sein mussten (aus dem Musik-, Geografie- und Deutschunterricht, Landeskunde und/oder aufgrund des individuellen Weltwissens). Dennoch war ein Großteil der Schüler diesen einfachen Übersetzungsproblemen nicht gewachsen.



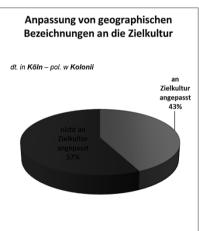


Abb. 5 – Praktische Übersetzungskompetenz: Anpassung von Eigennamen/geografischen Namen an die Zielkultur

Das Ergebnis korrespondiert mit dem geringen landeskundlichen Interesse der Schüler und dem subjektiv geringen Wissen in diesem Bereich, die infolge der Schülerumfrage festgestellt wurden, aber auch mit der geringen Bedeutung, die von Lehrern und Schülern sowie in den verwendeten Lehrwerken der interkulturellen Perspektive im Deutschunterricht beigemessen wird.

Noch deutlicher werden die Defizite der kommunikativen Übersetzungskompetenz der Schüler im nächsten Beispiel. Das Übersetzungsproblem resultiert hier aus den unterschiedlichen Schulnotensystemen in Polen und Deutschland: Auf einer Skala von Eins bis Sechs ist in Polen die Sechs die beste und die Eins die schlechteste Note, während es in Deutschland genau umgekehrt ist. Im vorliegenden Beispiel mussten die beiden Noten für das Textverständnis vom Rezipienten jeweils eindeutig positiv bzw. negativ konnotiert werden. Somit war eine kulturbedingte Anpassung erforderlich, die jedoch nur von einem Bruchteil der Schüler (und auch von einigen Lehrern nicht konsequent) vorgenommen wurde.

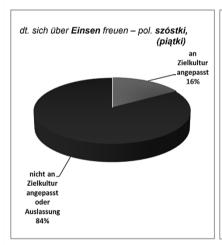




Abb. 6 - Praktische Übersetzungskompetenz: Anpassung an das Notensystem der Zielkultur

# 3. Status quo und Ausblick

Die wichtigsten Untersuchungsergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Begriffe Sprachmittlung, kommunikatives Übersetzen sowie Mediation (letzterer wird in den polnischen staatlichen Bildungsrichtlinien aufgeführt) sind den Lehrern nicht bekannt; sie sind nicht Gegenstand beruflicher Ausbildung und Weiterbildung.
- Kommunikatives Übersetzen (in jedweder Form, mündlich wie schriftlich) wird im Unterricht nicht geübt.
- In den verwendeten Lehrwerken kommen weder Übungen zur gezielten Entwicklung der translatorischen Kompetenz noch Übungen zum kommunikativen Übersetzen vor.
- Im Gegensatz dazu bilden Formen des instrumentellen Übersetzens einen festen Bestandteil des stark lehrbuchgelenkten Unterrichts, der fast zu gleichen Teilen zweisprachig verläuft.
- Die interkulturelle Perspektive wird in den verwendeten Lehrwerken allenfalls marginal vorgeschlagen. Analog ist das Interesse bei Lehrern und Schülern an interkulturellen Themen gering. Dies korrespondiert mit der meist schwach ausgeprägten praktischen Übersetzungskompetenz der Schüler (z. B. bei der fehlenden Anpassung des Notensystems).
- Die Vorstellungen der Schüler vom (außerschulischen) Übersetzen entsprechen den Kategorien des unterrichtlichen Hilfsübersetzens und haben nichts mit einer realen interkulturellen Translationshandlung zu tun. Im Ergebnis sind die meisten Schüler subjektiv und objektiv einer einfachen kommunikativen Übersetzungsaufgabe nicht gewachsen. Hier wird das Potenzial des kommunikativen Übersetzens im DaF-Unterricht deutlich.
- Die Mehrzahl der Lehrer steht einer möglichen Entwicklung der kommunikativen Übersetzungskompetenz im Unterricht grundsätzlich positiv gegenüber, wobei insbesondere die starke Praxisorientierung (als Ermöglichung realer Handlungschancen) begrüßt wird. Bedenken gibt es seitens der befragten Lehrer einzig hinsichtlich der relativ geringen Wochenstundenzahl.

 Das Interesse am kommunikativen Übersetzen, insbesondere im mündlichen Bereich, ist auch bei den Schülern relativ groß. In Anbetracht der generell eher negativen Einstellung der Schüler zum Deutschlernen, die im Rahmen der Studie festgestellt wurde, könnte hier möglicherweise erhebliches Motivationspotenzial liegen.

Abschließend bleibt zu hoffen, dass das kommunikative Übersetzen als ein lebensnahes, motivierendes Lehr- und Lernziel vom Bildungsministerium, von Lehrbuchautoren und Lehrern in die polnischen Lehrprogramme aufgenommen wird. Voraussetzung hierfür ist die Einbeziehung der Translatorik in die Lehreraus- und -weiterbildung, was in den entsprechenden Ausbildungsstätten bisher nur in Ausnahmefällen geschieht<sup>7</sup>, um die Lehrkräfte mit adäquaten translationsdidaktischen Grundlagen auszustatten.

#### Literaturverzeichnis

- Caspari, D. (2008). Didaktisches Lexikon "Sprachmittlung". Praxis Fremd-sprachenunterricht, 5(5), 60.
- De Florio-Hansen, I. (2008). Sprachmitteln. Überlegungen zur Mediation im Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, *5*(5), 3–8.
- Duden (o. J.). Mediation. In *Duden Wörterbuch*. Zugriff am 28.02.2014 über https://www.duden.de/rechtschreibung/Mediation
- Europarat (Hrsg.). (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. München: Langenscheidt.
- Grucza, F. (2008). Germanistische Translatorik ihr Gegenstand und ihre Aufgaben. In F. Grucza (Hrsg.), *Translatorik in Forschung und Lehre der Germanistik* (S. 27–49). Warszawa: Wydawnictow Euro-Edukacja.
- Hallet, W. (2008). Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln: Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 93, 2–7.

\_

<sup>7</sup> Ein Versuch der gezielten Entwicklung translatorischer und translationsdidaktischer Grundkompetenzen im Rahmen der Lehrerweiterbildung wird derzeit an der Universität Wrocław in Form eines Weiterbildungsangebots für DaF-Lehrer unternommen.

- House, J. (2003). Übersetzen im Unterricht. In G. Schneider & M. Clalüna (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht* (S. 153–164). München: iudicium.
- Kade, O. (1980). Die Sprachmittlung als gesellschaftliche Erscheinung und Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Kautz, U. (2002). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: iudicium.
- Knapp, K. & Knapp-Potthoff, A. (1985). Sprachmittlertätigkeit in interkultureller Kommunikation. In J. Rehbein (Hrsg.), Interkulturelle Kommunikation (S. 450–463). Tübingen: Narr.
- Königs, F. G. (2000). Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders! *Fremdsprache Deutsch*, 23, S. 6–13.
- Königs, F. G. (2008). Vom Kopf auf die Füße stellen? Vom Sinn und Unsinn des Sprachmittelns im Fremdsprachenunterricht. In K. Myczko, B. Skowronek & W. Zabrocki (Hrsg.), *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa* (Seria Językoznawstwo nr 29, tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera, S. 297–312). Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Königs, F. G. (2010). Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 35.1. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (S. 1040–1047). Berlin: de Gruyter.
- Krings, H. P. (1995). Übersetzen und Dolmetschen. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 325–332). Tübingen: UTB, Francke.
- MEN (2009). Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Zugriff am 28.02.2014 über http://archiwum.men.gov.pl/index.php?option=com\_content&view=articl e&id=2061%3Atom-3-jzyki-obce-w-szkole-podstawowej-gimnazjum-i-liceum&catid=230%3Aksztacenie-i-kadra-ksztacenie-ogolne-podstawa-programowa&Itemid=290
- Nord, C. (2010). Fertigkeit Übersetzen: Ein Kurs zum Übersetzenlehren und -lernen. Berlin: BDÜ.

- Roche, J. (2005). Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Francke.
- Rössler, A. (2008). Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potential von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik, 2(1), 53–77.
- Springer Gabler Verlag (Hrsg.). (o. J.). Mediation. In *Gabler Wirtschaftslexikon*.

  Zugriff am 28.02.2014 über http://wirtschaftslexikon.gabler.de/
  Archiv/58408/ mediation-v8.html

## Der Phraseologismus als translatorische Herausforderung

Jasmina Mahmutović – Philosophische Fakultät Sarajevo, Bosnien und Herzegowina

#### Abstract

Da die Vermittlung von Phraseologismen von großer wortschatzdidaktischer Bedeutung ist, werden in diesem Beitrag einige übersetzungsbezogene Aspekte der Phraseologismen erörtert und verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten für Phraseologismen behandelt. Exemplarisch soll das an Phraseologismen mit dem Bestandteil Kopf im Sprachenpaar Deutsch-Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BHS) demonstriert werden. Phraseologismen werden hier nach Gläser (1986, S. 15) als feste Wortverbindungen verstanden, die zum Lexikon einer Sprache gehören und den Angehörigen der Sprachgemeinschaft als fertige lexikalische und kommunikative Einheiten reproduktiv zur Verfügung stehen. In diesem Beitrag werden Phraseologismen in dem genannten Sprachenpaar inventarisiert und in vier Typen von Äquivalenzbeziehungen nach Gläser (1986, S. 167) eingeteilt: vollständige Äquivalenz, partielle Äquivalenz, Nulläquivalenz und scheinbare Äquivalenz. Durch diese Klassifizierung ergeben sich verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten, die hier näher dargestellt werden sollen. Die größte Herausforderung für den Fremdsprachenlerner besteht darin, den Phraseologismus im Text zu erkennen, zu verstehen und als Ganzes wiederzugeben, damit die Aussage nicht einen Teil ihrer Ausdruckskraft einbüßt und keine falschen Inhalte vermittelt werden. Diese Untersuchung versteht sich als Ansatz zur Lösung sprachenpaarspezifischer (Deutsch-BHS) Übersetzungsprobleme im Bereich der Phraseologismen und zur Sensibilisierung von Lernenden, dass eine Einszu-Eins-Übersetzung nur in seltenen Fällen möglich ist.

#### 1. Einleitung

Die Vermittlung von Phraseologismen ist von großer wortschatzdidaktischer Bedeutung. Phraseologismen begegnen Fremdsprachenlernenden schon im frühen Stadium des Fremdsprachenerwerbs. Fortgeschrittenen Lernern begegnen sie nicht nur bei der Lektüre von Zeitungen, Magazinen und Romanen, sondern vor allem auch bei der Konversation. Im Fremdsprachenunterricht können Phraseologismen bereits beim Übersetzen alltagssprachlicher Texte zu Verständnisbarrieren führen (Gläser, 1986, S. 165).

Deshalb werden in diesem Beitrag einige übersetzungsbezogene Aspekte der Phraseologismen erörtert und verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten für Phraseologismen behandelt. Exemplarisch soll das an Phraseologismen mit der Komponente *Kopf* im Sprachenpaar Deutsch-Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BHS) demonstriert werden. Die untersuchten Phraseologismen wurden in erster Linie mithilfe von Wörterbüchern analysiert, da diese die kodifizierte Norm darstellen.

#### 1. Für das Deutsche:

- 1.1 Deutsches Universalwörterbuch des Dudenverlags (2011)
- 1.2 Duden Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten (1998)
- 2. Für das BHS:
  - 2.1 Rečnik srpskoga jezika (2011)
- Zur Durchführung der kontrastiven Analyse wurde zusätzlich das Wörterbuch Deutsch-serbokroatisches phraseologisches Wörterbuch von Mrazović & Primorac (1991) zurate gezogen.

#### 2. Theoretischer Rahmen

#### 2.1 Was sind Phraseologismen?

Phraseologismen sind sprachliche Erscheinungen, die eine feste Wortverbindung darstellen. Sie bestehen aus mehr als einem Wort, und die Wörter sind nicht für dieses eine Mal zusammengestellt worden (Burger, 2003, S. 11). Ein

Phraseologismus ist dadurch gekennzeichnet, dass er etwas ausdrückt, was sich durch die einzelnen Wortkomponenten nicht erschließen lässt. Diese Bedeutung wird als phraseologische Bedeutung bzw. Lesart bezeichnet (Burger, 2003, S. 13).

#### 2.2 Kriterien zur Bestimmung von Phraseologismen

Zur Abgrenzung der Phraseologismen von den freien Wortverbindungen werden hier die drei von Burger aufgestellten Kriterien herangezogen: Polylexikalität, Festigkeit und Idiomatizität (S. 15–31).

#### 2.2.1 Polylexikalität

Dieses Merkmal bedeutet, dass ein Phraseologismus aus mehreren Wörtern besteht. Laut Burger liegt die Untergrenze bei zwei Wörtern und die Obergrenze bei einem Satz.

#### 2.2.2 Festigkeit

Der Phraseologismus ist mental als Einheit gespeichert, ähnlich wie ein Wort. Er kann deshalb als Ganzes abgerufen und produziert werden (Burger, 2003, S. 17). Reproduzierbarkeit bedeutet, dass der Phraseologismus als fertige Einheit in der Sprache zur Verfügung steht (Palm, 1997, S. 36).

#### 2.2.3 Idiomatizität

Dieses Kriterium besagt, dass sich die Bedeutung eines Phraseologismus nicht zwangsläufig aus der Bedeutung seiner einzelnen Wörter erklären lässt. Diese Differenz zwischen phraseologischer und wörtlicher Bedeutung und die damit verbundene Bedeutungsverdunkelung bzw. Bedeutungsaufhebung bezeichnet man als Idiomatizität.

#### 2.3 Warum werden Phraseologismen benutzt?

- Grundsätzlich können Phraseologismen eine intensivierende Funktion ausüben, indem sie dazu beitragen, eine Aussage zu akzentuieren oder zu pointieren (Gläser, 1986, S. 37).
- Phraseologismen zeigen unsere Gefühle. Ihnen wird eine starke Expressivität zugeschrieben. Burger (2003) spricht vom pragmatischen Mehrwert.

- Phraseologismen ermöglichen ein schnelles Verständnis durch Anknüpfung an Vertrautes (Janich, zit. nach Donalies, 2009, S. 48).
- Wegen ihrer hohen Frequenz und Bekanntheit tragen sie zu reibungslosen und störungsfreien Kommunikationsabläufen bei (Stein, zit. nach Donalies, 2009, S. 48). Man muss das Rad nicht neu erfinden und kann sich auf die guten alten bewährten Geister verlassen (Donalies, 2009, S. 48).
- Phraseologismen transportieren Erfahrungen: Was man nicht im Kopf hat, hat man in den Beinen. Den Kopf halt kühl, die Füße warm.

## 2.4 Welche Übersetzungsprobleme sind mit Phraseologismen verbunden?

Beim Übersetzen von Phraseologismen können laut Werner Koller (1973) drei Arten von Problemen auftreten: Rezeptionsprobleme, Äquivalenzprobleme und Produktionsprobleme.

Rezeption – Phraseologismen haben oft eine Bedeutung, die sich nicht aus den einzelnen Wortkomponenten erschließen lässt. Deswegen ist es für einen Fremdsprachler schwer, diese Phraseologismen zu erkennen und sie in die Zielsprache zu übersetzen (Palm, 1997). Ein starker Kontrast zwischen wörtlicher und phraseologischer Bedeutung kann sich laut Baker (1992, S. 79) für den Fremdsprachler als Segen erweisen, denn die wörtliche Bedeutung ergibt keinen Sinn und alarmiert ihn, dass ein Phraseologismus vorliegt.

*Produktion* – Der Fremdsprachler hat den Phraseologismus zwar verstanden, es gelingt ihm aber nicht, sich von dessen Bildlichkeit oder Struktur zu lösen.

Äquivalenz – Der Fremdsprachler findet kein Äquivalent oder es gibt kein Äquivalent in der Zielsprache.

#### 2.4.1 Äquivalenzbeziehungen

Nach Gläser (1986, S. 167) gibt es auf der Ebene des phraseologischen Inventars der Ausgangssprache und der Zielsprache vier verschiedene Arten von Äquivalenzbeziehungen.

Vollständige Äquivalenz besteht dann, wenn nicht nur die denotative Bedeutung, sondern auch die emotional-expressiven und stilistischen Konnotationen in beiden Sprachen übereinstimmen. Die Metaphern entstammen der gleichen Bildsphäre. Die Kriterien haben die gleiche semantische Äquivalenz, gleiche lexikalische Besetzung und syntaktische Struktur und es gibt keine konnotativen Unterschiede.

Partielle Äquivalenz liegt bei solchen Phraseologismen vor, die in ihrer denotativen Bedeutung zwar vollständig äquivalent sind, aber aufgrund unterschiedlicher Bildsphären unterschiedliche Konnotationen tragen können. Die Bevorzugung eines bestimmten Bilds kann soziale, kulturelle oder historische Gründe haben. Wichtig ist, dass die Phraseologismen trotz ihres nationalen Kolorits funktional gleichwertig und damit kommunikativ äquivalent sind. Partielle Äquivalenz ist auch bei solchen Phraseologismen festzustellen, die nicht auf eine Metapher oder Metonymie zurückgeführt werden können, wie z. B. bei Routineformeln. Die Äquivalenz beruht hier auf der Eindeutigkeit der Situationen und der für sie verbindlichen stereotypen Wendungen.

Fehlende Äquivalenz oder Nulläquivalenz liegt vor, wenn aufgrund historischer oder kultureller Gegebenheiten spezifische Realien und demzufolge entsprechende Benennungen in einer Sprache fehlen.

Bei scheinbarer Äquivalenz gibt es nur oberflächliche Ähnlichkeiten zwischen dem ausgangssprachlichen und dem zielsprachlichen Phraseologismus. Es handelt sich laut Albrecht (2005) um das Phänomen der falschen Freunde bzw. "Wendungen, die sich formal weitgehend entsprechend, inhaltlich jedoch deutliche Unterschiede aufweisen" (S. 119). Dieses Phänomen ist für Fremdsprachenlernende und Übersetzer ein "vertrauter Freund" (Haschka,

1989, S. 148). Es "erscheint nicht nur auf der Wortebene, sondern auch in der Idiomatik, der Grammatik und auf der Textebene" (Kußmaul, 2010, S. 18).

#### 3. Systematischer Teil

#### 3.1 Wie übersetzt man Phraseologismen?

Die Standardregel normativer Übersetzungsdidaktik lautet nach Albrecht (2005): "Phraseologismen stellen Sinneinheiten dar, die als Ganzes wiedergegeben werden müssen; am besten wiederum durch einen Phraseologismus der Zielsprache, dessen Bedeutung ungefähr der des ausgangssprachlichen Phraseologismus entspricht" (S. 118).

Findet man keinen passenden zielsprachlichen Phraseologismus, so muss man den Sinn eben mit normalen sprachlichen Mitteln wiedergeben. Auf keinen Fall dürfen Phraseologismen wörtlich übersetzt werden (Albrecht 2005, S. 119). Das einzelne Wort ist der denkbar schlechteste Ausgangspunkt für das Übersetzen und Dolmetschen, denn "wer sich an Wörter klammert, erliegt dem Trugbild ihrer Identität. Er vereinsamt an der Spitze des Eisbergs" (Prunč, 2003, S. 20).

Im Folgenden werden einige Übersetzungsstrategien für Phraseologismen nach Albrecht, Burger, Gläser, Koller und Baker vorgestellt.

1. Vollständige Äquivalenz stellt den Idealfall dar. Sie wird beim Übersetzen durch Substitution verwirklicht. Volle oder annähernde Übersetzbarkeit ist nur dann gewährleistet, wenn es sich um international, z. B. durch Entlehnungsvorgänge, verbreitete Phraseologismen handelt, die in AS und ZS die genau gleiche Bedeutung haben. Solche Phraseologismen finden sich vor allem in Sprachen, die dem gleichen Kulturkreis angehören (Koller, 1973, S. 100). Das ist nach Koller (1973, S. 171) bei Lehnphraseologismen aus der antiken Literatur oder der Bibel der Fall, die in die europäischen Sprachen übernommen wurden.

Deutsch BHS

Den Kopf in den Sand stecken Zabiti glavu u pijesak Nicht wissen, wo einem der Kopf steht Ne znam gdje mi je glava

Augen im Kopf haben Imati oči u glavi

2. Partielle Äquivalenz: Gute Übersetzungsmöglichkeiten gibt es dann, wenn es in beiden Sprachen ähnliche Metaphorisierungen gibt und die Bedeutung gleich ist (Burger, 1973, S. 101). Baker (1992, S. 87) rät, in solchen Fällen einen Phraseologismus mit ähnlicher Bedeutung, aber unterschiedlicher Form zu wählen. Hier gibt es zwei Untergruppen:

#### 2.1 die Komponente Kopf ist in der ZS erhalten

Deutsch BHS

Kopf und Kragen verlieren Izgubiti glavu Von Kopf bis Fuß Od glave do pete Den Kopf aus der Schlinge ziehen Izvući živu glavu

Hals über Kopf davonrennen Bježati glavom bez obzira

Kopf oder Zahl Glava ili pismo

#### 2.2 die Komponente Kopf ist in der ZS nicht erhalten

Deutsch BHS

Nicht auf den Kopf gefallen sein Nisam pao sa kruške Kopf an Kopf stehen Zbijeni kao sardine Seinen Kopf hinhalten Podmetnuti svoja leđa

- Nulläquivalenz: Oft gibt es in der ZS keinen äquivalenten Phraseologismus. Hier bieten sich dem Übersetzer verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten an:
  - 3.1 Er sucht nach einem Phraseologismus, dessen Bedeutung der des AS-Phraseologismus möglichst nahe kommt.

Deutsch BHS

Den Kopf unter dem Arm tragen Duša mu je u nosu

Sich blutige Köpfe einholen Obrati (zelen) bostan, izvući deblji

kraj

3.2 Er sucht nach einem einfachen Wort, das der Bedeutung des Phraseologismus möglichst nahe kommt.

3.3 Er wählt eine Umschreibung durch mehrere Wörter (Burger, 1973, S. 101). Hier verliert der Phraseologismus seinen phraseologischen Charakter.

Deutsch BHS

Butter auf dem Kopf haben imati grižu savjesti

3.4 Nulläquivalenz kann nach Gläser (1986) durch Anmerkungen im Zieltext ausgeglichen werden.

- 4. Scheinbare Äquivalenz: Hier gibt es nur oberflächliche Ähnlichkeiten zwischen den Übersetzungen. Man unterscheidet zwischen absoluten und partiellen falschen Freunden.
  - 4.1 Absolute falsche Freunde: Im Falle von absoluten falschen Freunden haben die Phraseologismen keine einzige gemeinsame Lesart. Die Lesarten in den folgenden Beispielen sind kursiv geschrieben.

Deutsch BHS

etwas im Kopf haben imati što u glavi etwas auswendig wissen Grips haben

Deutsch BHS

sich an den Kopf fassen uhvatiti se za glavu

kein Verständnis für etwas haben seinen Fehler einsehen und

verzweifelt sein

Deutsch BHS

den Kopf hängen lassen sagnuti, pognuti, saviti, prikloniti

glavu

mutlos sein einlenken, nachgeben

Deutsch BHS

jmdm. raucht der Kopf puši mi se glava

jmd. muss sich beim Nachdenken sehr große Sorgen haben, viel um die

anstrengen Ohren haben

Deutsch BHS

Butter auf dem Kopf haben imati putera na glavi ein schlechtes Gewissen haben Dreck am Stecken haben

*Imati putera na glavi* besagt, dass jemand eine zweifelhafte Vergangenheit hat, was nicht unbedingt bedeutet, dass er auch ein schlechtes Gewissen hat.

4.2 Partielle falsche Freunde: Bei dieser Gruppe besteht eine inhaltliche Übereinstimmung in einer oder mehreren, jedoch nicht in allen Lesarten.

Deutsch BHS

den Kopf verlieren izgubiti glavu

1. ums Leben kommen

die Übersicht, die Ruhe, die Fassung 2. die Übersicht, die Ruhe, die

verlieren Fassung verlieren
3. sehr verliebt sein

#### 4. Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurden Phraseologismen mit der Komponente Kopf im Sprachenpaar Deutsch-BHS inventarisiert und in vier Typen von Äquivalenzbeziehungen eingeteilt: vollständige Äquivalenz, partielle Äquivalenz, Nulläquivalenz und scheinbare Äquivalenz. Durch diese Klassifizierung ergeben sich verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten. Als Sinneinheiten

müssen Phraseologismen nach Albrecht (2005) als Ganzes wiedergegeben werden, am besten wiederum durch einen Phraseologismus in der Zielsprache, dessen Bedeutung ungefähr der des ausgangsprachlichen Phraseologismus entspricht (S. 118). Das ist aber nur bei vollständiger oder partieller Äquivalenz möglich. Bei Nulläquivalenz und scheinbarer Äquivalenz bieten sich alternative Übersetzungsmöglichkeiten an: die Wiedergabe durch einen Phraseologismus oder ein Wort, dessen Bedeutung dem des Ausgangsphraseologismus möglichst nahe kommt; durch Paraphrasierung oder durch neutrale sprachliche Mittel. Die Faustregel für die Übersetzung von Phraseologismen lautet: Phraseologismen übersetzt man so phraseologisch wie möglich. Otto Kade definiert eine geglückte Übersetzung wie folgt:

Ein Wesenszug des Übersetzens besteht darin, dass das gleiche wie im Original anders als im Original ausgedrückt wird. Deshalb finden sich in jeder guten Übersetzung Auslassungen und Hinzufügungen, Umstellungen und Verschiebungen gegenüber dem Original, die keineswegs versehentliche oder willkürliche Eingriffe des Übersetzers sind. Sie ergeben sich vielmehr aus der Verschiedenheit der Sprache und sind zum Anderen aus sozialen (im Besonderen soziokulturellen) Unterschieden zwischen den Gemeinschaften, zwischen denen das Übersetzen eine Vermittlung der Kommunikation ermöglicht, abzuleiten (Gläser, 1986, S. 166).

Zusammenfassend wird festgehalten, dass die größte Herausforderung für den Fremdsprachenlerner darin besteht, den Phraseologismus im Text zu erkennen, zu verstehen und als Ganzes wiederzugeben, damit die Aussage nicht einen Teil ihrer Ausdruckskraft einbüßt und keine falschen Inhalte vermittelt werden. Diese Untersuchung versteht sich als Ansatz zur Lösung sprachenpaarspezifischer (Deutsch-BHS) Übersetzungsprobleme im Bereich der Phraseologismen und zur Sensibilisierung von Lernenden, dass eine Eins-zu-Eins-Übersetzung nur in seltenen Fällen möglich ist.

#### Literaturverzeichnis

- Albrecht, J. (2005). Übersetzung und Linguistik. Tübingen: Narr.
- Baker, M. (1992). *In Other Words. A Coursebook on Translation*. London: Routledge.
- Burger, H. (1973). Idiomatik des Deutschen. Tübingen: Niemeyer.
- Burger, H. (2003). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen.* Berlin: ESV.
- Donalies, E. (2009). Basiswissen Deutsche Phraseologie. Tübingen: Francke.
- Dudenredaktion (Hrsg.). (1998). Duden: Bd. 11. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Mannheim: Dudenverlag.
- Dudenredaktion (Hrsg.). (2011). *Deutsches Universalwörterbuch* (7., überarbeitete und erweiterte Auflage). Mannheim: Dudenverlag.
- Gläser, R. (1986). *Phraseologie der englischen Sprache*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Haschka, Ch. (1989). Zur Entwicklungsgeschichte der 'faux amis'-Forschung. *Lebende Sprachen*, 34, 148–152.
- Koller, W. (1973). Grundprobleme der Übersetzungstheorie. Bern: Francke.
- Kußmaul, P. (2010). Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen: Narr.
- Matica srpska. (Hrsg.). (2011). Rečnik srpskoga jezika. Novi Sad: Matica srpska.
- Mrazović, P. & Primorac, R. (1991). *Nemačko–srpskohrvatski frazeološki Rečnik*. Belgrad: Narodna knjiga.
- Palm, Ch. (1997). *Phraseologie Eine Einführung* (2., durchgesehene Auflage). Tübingen: Narr.

#### Übersetzung deutscher Texte des 19. Jahrhunderts im Unterricht an einer brasilianischen Universität

Gerson Roberto Neumann – UFRGS Porto Alegre, Brasilien Mauni Lima Oliveira – UFRGS Porto Alegre, Brasilien

#### Abstract

In diesem Beitrag werden über die Übersetzung von Friedrich Gerstäckers "Die Colonie – Ein brasilianisches Lebensbild" (1864) und auch über andere Texte des Autors berichtet. Ziel ist es, die Probleme und Schwierigkeiten bei der Übersetzung von einem Text des 19. Jahrhunderts zu diskutieren, indem man die sozialen und historischen Hintergründe berücksichtigt.

#### 1. Einleitung

Der Bachelor-Übersetzungskurs der Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) in der südbrasilianischen Stadt Porto Alegre beinhaltet neben anderen Fächern auch die deutsche Sprache. Deshalb wird in vier während des Kurses angebotenen Seminaren das Übersetzen des Deutschen ins Portugiesische studiert und praktiziert. Dabei sollen reale Situationen stattfinden, d. h., die Studenten sollen besonders am Ende des Kurses Kontakt mit echten Aufträgen haben, bei denen sie Texte übersetzen, die tatsächlich veröffentlicht werden oder ein bestimmtes konkretes Ziel erfüllen.

Da mein individuelles Forschungsprojekt an der UFRGS auf die Untersuchung und Bearbeitung von Texten deutscher Reisender abzielt, die Brasilien im 19. Jahrhundert durchreisten, sollen die Studenten der Übersetzungs-

seminare aktiv daran teilnehmen, indem sie die ausgewählten Werke übersetzen.

In diesem Beitrag soll über den Kontakt der deutschen und portugiesischen Sprachen im Moment der Übersetzung eines Textes des 19. Jahrhunderts berichtet werden. Die Tatsachen, dass es sich hier um einen relativ alten Text handelt und dass es historische sowie soziale Unterschiede in Bezug auf die heutige Sprache und in den Dialogen der Menschen gibt, bereiten den Studenten oft große Schwierigkeiten. Außerdem spielt der Stil der Autoren auch eine wichtige Rolle; dieser Aspekt soll daher ebenfalls in Betracht gezogen werden. Besonders wichtig sind aber die kulturellen Sprachkenntnisse, die der Sprachenspezialist während seiner Aus- und Fortbildung entwickeln muss: Er muss zwischen beiden Sprachen "schweben" können und beide gut beherrschen, damit er einen Text für den Leser einer anderen Sprache anbieten kann. In meinem Beitrag soll daher über praktische Ergebnisse in einem brasilianischen Unterrichtskontext berichtet werden.

#### 1.1 Der Autor

Friedrich Gerstäcker (1816–1872) war ein deutscher Schriftsteller, der für seine Bücher über Nordamerika bekannt wurde. Seine Bestseller *Regulatoren von Arkansas* (1846) und *Die Flußpiraten des Mississippi* (1847) wurden sofort in viele Sprachen übersetzt. Im Jahr 1837 reiste er zum ersten Mal in die Vereinigten Staaten, wo er sich mit verschiedenen Berufen, zum Beispiel als Goldschmied, Koch und Matrose, durchschlägt, aber angesichts seines abenteuerlichen Geistes war er stets unterwegs. So wurde er auch Jäger und bereiste den Subkontinent von Kanada nach Texas und von Arkansas nach Louisiana. Während dieser Zeit schickte er seiner Mutter seine Tagebücher, die als Material für seine zukünftigen Bücher dienen werden. 1843 kehrte er nach Deutschland zurück, wo er dann offiziell den Beruf als freier Schriftsteller annahm. Zwischen 1849 und 1867 unternahm er eine Reihe von Reisen, darunter auch nach Brasilien in Südamerika, wo er Material für seine Bücher sammelte.

Die Bedeutung, den Autor Friedrich Gerstäcker zu kennen und in Brasilien zu bearbeiten, liegt in der Tatsache, dass er als Autor zu einer nicht-kanonischen literarischen Schriftstellergruppe gehört, die den unruhigen deutschen sozio-historischen Kontext des neunzehnten Jahrhunderts, das von sozialen Unruhen und auch der Auswanderung (nach Brasilien) gekennzeichnet ist, auf eine interessante Weise literarisch darstellt. Da er Brasilien mehrmals besuchte, bildet sein Werk eine wichtige Darstellung von Brasilien, des brasilianischen Volkes, der in Brasilien noch betriebenen Sklaverei und der religiösen Schwierigkeiten, besonders der Lutheraner in einem katholischen Land.

In Gerstäckers Texten kann man deutlich seine Erfahrungen als Reisender durch die deutschen Einwanderungssiedlungen Südamerikas erkennen, denn seine Figuren sprechen so, wie es die Einheimischen wirklich tun: auf Spanisch oder Portugiesisch. Dies ist eine der ersten Schwierigkeiten bei der Übersetzung: diese Worte zu erkennen und die "richtige" Rechtschreibung in Portugiesisch zu finden und anzuwenden. Viele Fälle sind mit der Beschreibung von Orten oder der lokalen Fauna verbunden. Eine weitere interessante Besonderheit seines Schreibens ist die Anpassung an die Weltliteratur seiner Zeit: Im 19. Jahrhundert etablierte sich Französisch als literarisch legitim und gehörte zum Wortschatz von Autoren wie Gerstäcker. Einige Begriffe wie *frappierend* oder *courbettirend* sind meist nicht in einfachen Wörterbüchern Portugiesisch/Deutsch zu finden, selbst in Wörterbüchern für Deutsch als Fremdsprache nicht. In diesen Fällen ist es notwendig, auf vollständigere Wörterbücher zurückzugreifen.

#### 1.2 Die Übersetzung: Beispiele

Die meisten Beispiele stammen aus dem Roman *Die Colonie - Brasilianisches Lebensbild* (1864), weil dieser die größte Herausforderung für die Studenten war. In den folgenden Beispielen soll gezeigt werden, warum dies der Fall ist. Schon die Schriftform des Romans bringt dem heutigen Leser Schwierigkeiten, denn die meisten Studenten müssen sich erst an die Frakturschrift gewöhnen.

Während der Arbeit am ersten Band wurden linguistische Aspekte identifiziert, die bei der Übersetzung eine wichtige Rolle spielen. Diese von den Studenten hervorgehobenen Punkte sollen im Folgenden dargestellt werden.

#### 1.2.1 Der Einfluss der lokalen Sprache

Aufgrund seiner Reisen in die deutschen Siedlungen in Südamerika kann man in Gerstäckers Prosa Wörter aus dem Portugiesischen und Spanischen, verschmolzen mit der Phonetik der deutschen Sprache, finden. Es wird angenommen, dass der Autor durch seinen Zugang zu den Menschen gute Kontakte zu diesen Sprachen hatte. Der Autor hat sicherlich so geschrieben, weil er diese Wörter so verstanden hat (und vermutlich auch, weil die deutschen Einwanderer, mit denen Gerstäcker auf seinen Reisen Kontakt hatte, ebenfalls so sprachen).

Schon im ersten Kapitel wird der Leser mit einem solchen Beispiel konfrontiert. In diesem Beispiel sehen wir das Wort *Chagra*, das sich sowohl auf Wohnung als auch auf ein Landgut (kleiner Bauernhof) bezieht. Zu diesem Wort steht auch im Roman eine Fußnote, in der der Autor dies erklärt. Die phonetische Nähe von [c] und [g] sowie der Vokal [a] ermöglichen einen deutlichen Bezug zum Wort *chácara* aus dem Portugiesischen.

#### Original

Ein würziger Duft wehte dabei über den ganzen Bergeshang, der sich hie gerade und neben einer kleinen, freundlichen Wohnung oder *Chagra* dem Thale zu öffnete, und zwei Reiter, die den schmalen Waldweg herüber gekommen waren, hielten überrascht ihre Pferde an, als sie das entzückende Bild erblickten, das sich unter ihnen ausbreitete.

#### Übersetzung

Um aroma moscado saboroso flutuava pela encosta da montanha, que aqui se abria após o vale, junto a uma pequena e simpática *chácara* e dois cavaleiros, que haviam vindo pelo estreito caminho da floresta, surpresos pararam seus cavalos ao avistar a encantadora imagem que se estendia a seus pés.

Tab. 1 - Beispiel Chagra

## 1.2.2 Anpassung der Nomenklatur für die Identifikation der lokalen Flora

Schon im folgenden Fall war es nicht möglich, den Ursprung des Begriffs *Tucung-Pflanze* in der lokalen Sprache zu identifizieren. Da es im 19. Jahrhundert großes Interesse für die exotische Flora und Fauna gab und da der Autor viel gereist ist, wird angenommen, dass Gerstäcker die Nomenklatur

einer ähnlichen Art von Palmen verwendete , denn nach der Beschreibung handelt es sich um eine solche Art von Pflanzen. Die einzigen Einträge bei Internet-Recherchen wiesen auf eine Art von Palmen in Teilen Südasiens hin.

#### Original

#### Übersetzung

Und doch hatte ihn dieses Mal sein sonst so scharfes Auge im Stiche gelassen, denn hinter einem kleinen Dickicht der hier gerade sehr üppig wachsenden Flachsoder Tucung-Pflanze, hinter die sich Elise zurückgezogen, um die Fremden erst vorüber zu lassen, hatten ein Paar lächelnde Augen seinen unschuldigen Raub beobachtet und folgten ihm, bis sich der Wald wieder hinter ihm schloß.

E seu olho normalmente tão aguçado o deixara na mão desta vez, pois atrás de uma pequena mata espessa de *linho ou coqueiro* que justamente aqui cresciam muito exuberantemente, atrás do que Elise se recolhera, para primeiro deixar os forasteiros passarem, um par de olhos sorridentes havia observado seu roubo inocente e seguiram-no até que a floresta fechou-se novamente atrás dele.

Tab. 2 - Beispiel Tucung-Pflanze

#### 1.2.3 Einfluss der französischen Sprache

Ein weiteres interessantes Merkmal von Friedrich Gerstäckers Schreiben entspricht der Zeit der Weltliteratur, denn im 19. Jahrhundert galt die französische Sprache als literarisch etabliert. In seinem Roman findet der Leser also Wörter aus dem Französischen, viele davon veraltet, die dem heutigen Leser und Übersetzer Schwierigkeiten bereiten können.

Beispiel 1: courbettirenden

#### Original Übersetzung »Nicht böse, Mütterchen, nicht böse,« "Não fique brava, mamãezinha, não fique lachte Helene, indem sie den Hals ihres brava," riu Helene enquanto batia no noch immer tanzenden und pescoço do seu cavalo branco ainda courbettirenden Schimmels klopfte; »Oskar dançante e saltitante; "mas Oskar afirmou behauptete aber, daß sein Rappe que seu cavalo morzelo seria mais veloz flüchtiger wäre als meine Sylphide, und que a minha Sylphide e eu o contrário da habe ich ihm eben das Gegentheil mas, Sylphide - calma, coração, calma -

aber, Sylphide — ruhig, mein Herz, ruhig — que brava se tornou só porque eu não a — wie wild sie nur geworden ist, weil ich — cavalguei nos últimos dois dias!" sie die beiden letzten Tage nicht geritten habe!«

Tab. 3 - Beispiel courbettirend

In diesem Beispiel sehen wir das vom Französischen abgeleitete Wort *courbettirenden* nach den damaligen Rechtschreibungsregeln geschrieben – mit [c] anstelle von [k] oder durch den Einfluss der französischen Schreibweise für [u] und [i] anstelle von [ie]. Um zu einer Lösung auf Portugiesisch zu gelangen, war es notwendig, erst das Verb *kurbettieren* und dann das Substantiv *Kurbette* zu suchen.

#### Beispiel 2 – Deutsch x Französisch

Gerstäcker benutzt die Form "Frau Gräfin", um die Mutter der Familie Baulen zu bezeichnen, wie im folgenden Beispiel gezeigt wird:

Original	Übersetzung
Die Frau Gräfin Baulen hatte des Directors Haus etwas in Aufregung verlassen, und der Gedanke daran, oder etwas Anderes auch vielleicht, lag ihr schwer auf dem Herzen, als sie ihrer eigenen Wohnung wieder zuschritt.	A Condessa Baulen havia deixado a casa do Diretor algo alvoroçada e o pensamento nisso, ou talvez em outra coisa também, lhe inquietava o coração quando retornou à própria casa.

Tab. 4 - Beispiel Frau Gräfin

Das Wort Comtesse wird verwendet, um die Tochter Helene zu bezeichnen:

Original	Übersetzung
"[…] Beiden gehören aber zusammen,	"[] Mas ambas estão juntas, pois a
denn die junge Dame ist die <i>Comtesse</i> , die	jovem dama é a <i>Condessa</i> , a filha da
Tochter der Gräfin."	Senhora Condessa."

Tab. 5 - Beispiel Comtesse

Allerdings haben beide Begriffe auf Portugiesisch die gleiche Übersetzung: Condessa. Um beide zu unterscheiden, haben wir uns für die Form Senhora Condessa für die Mutter Gräfin und Condessa oder Condessa Helene für die Tochter entschieden.

#### 1.2.4 Die deutsche Rechtschreibung

Unterschiede zwischen der heutigen und der von Gerstäcker benutzten Schreibform sind ebenso deutlich: Es handelt sich schließlich um die deutsche Sprache des 19. Jahrhunderts. Sowie die portugiesische Sprache nicht die gleiche des 19. Jahrhunderts ist, entwickelte sich auch die deutsche und selbstverständlich haben während des letzten Jahrhunderts in beiden Sprachen Rechtschreibreformen stattgefunden. Deshalb mussten die Studenten über die Schreibform, die sie für die Übersetzung ins Portugiesische benutzen würden, diskutieren, was wiederum sehr positiv für die Arbeit im Allgemeinen war.

Übersetzung

quando seu irmão, ainda não no melhor

dos humores, retornou.

Beispiel 1 – Verben mit [ie], die nur mit [i] geschrieben wurden:

# Die Aufmerksamkeit dieses wunderlichen A atenção desse estranho forasteiro, que Fremden, der sich außerdem fast ademais furtou-se quase que ängstlich jedem nur möglichen Danke entzog, hatte aber doch etwas so agradecimento, tinha algo tão peculiar, Eigenthümliches, daß sie, frappirt davon, auf der Schwelle des Gartens stehen blieb umbral do jardim e só recolheu-se à casa

Tab. 6 - Beispiel Verben mit [i]

Laune, zurückkam.

und sich erst in das Haus zurückzog, als

ihr Bruder, eben nicht in der besten

Original

Im Duden-Online Wörterbuch findet man das Verb mit [ie]. Die Studenten müssen jedoch darauf achten, dass bei der Arbeit mit älteren Texten oft mit einer anderen Orthographie zu rechnen ist.

#### Beispiel 2 – Wörter mit [th]

Einige Wörter wie *Thal,* die heute nur mit [t] wurden zu dieser Zeit in der [th]-Form geschrieben, wie man im folgenden Beispiel sehen kann. Im Grunde genommen sollte das aber keine Schwierigkeiten darstellen:

#### Original Übersetzung

»Ja,« lachte der hinter der Hecke, »wenn die Brücke nicht wieder eingebrochen wäre, die der Bleifuß da neulich erst neu gebaut hat, dann wär's auch nicht viel mehr als ein halb Stündchen zu *Thal*. So aber müßt Ihr hier rechts unter meiner Chagra durch, um der Schlucht aus dem Wege zu gehen, und der Pfad zieht sich mordmäßig in die Länge. Aber steigt ab, das besprechen wir besser im Hause.«

"Sim", riu aquele atrás da sebe, "se a ponte que o "brasileiro" recentemente construiu lá não estivesse mais uma vez quebrada, então não seria mais que uma meia horinha até o *vale*. Mas assim vocês precisam atravessar aqui à direita abaixo da minha chácara para afastarem-se do desfiladeiro e a trilha se estende consideravelmente. Mas apeiem, falamos melhor a respeito dentro de casa."

Tab. 7 - Beispiel [th]

#### 2. Schlussfolgerungen

Um den reisenden Autor Friedrich Gerstäcker zu übersetzen, genügt es nicht, nur die Eigenschaften des deutschen 19. Jahrhunderts zu beobachten und sich für eine Form zu entscheiden. Ob man also das brasilianische Portugiesisch, das Portugiesische des 19. Jahrhunderts oder, wie in dieser Übersetzung, eine Form, die sich der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts annähert, verwendet, muss gut bedacht werden. Man muss berücksichtigen, dass Gerstäckers Prosa seine Erfahrung als Reisender, Forscher, Schriftsteller sowie die Kontakte mit anderen Realitäten und anderen Sprachen widerspiegelt. Es liegt also an den Übersetzern, den kulturellen Hintergrund des Schriftstellers zu berücksichtigen, um geeignete Lösungen nicht nur in Bezug auf den Sinn zu suchen, sondern gleichzeitig auch die Stärke und den Fluss seiner Prosa zu erhalten.

Das Ergebnis dieser Arbeit wird Teil der ersten Veröffentlichung der Übersetzung von Gerstäckers Werken ins Portugiesische sein. So wird der Weg für weitere wichtige Autoren geebnet, die das Leben der Einwanderer in Brasilien literarisch dargestellt haben.

#### Literaturverzeichnis

- Duden-Online. (o. J.). Dicionário online. Zugriff über www.duden.de
- Gerstäcker, F. (1861). Die Deutschen im Ausland. Vorlesung gehalten von Friedrich Gerstäcker im Saale der Kaiserlichen Militär-Academie zu Rio de Janeiro, den 21. September 1861. Rio de Janeiro: Druck und Herausgabe von Lorenz Winter.
- Gerstäcker, F. (1862). Achtzehn Monate in Südamerika und dessen deutschen Kolonien. Bd. 2. Leipzig: Costenoble.
- Gerstäcker, F. (1862). Deutsche Colonisation in Brasilien. *Die Gartenlaube*, 29, 454–456.
- Gerstäcker, F. (1862). Wohlgemeinte Warnung für Auswanderer. *Die Garten-laube*, 30, 479–480.
- Gerstäcker, F. (1864). Die Colonie. Brasilianisches Lebensbild. Jena: Costenoble.
- Gerstäcker, F. (1869). Ein Parcerie-Vertrag. Erzählung zur Warnung und Belehrung für Auswanderer und ihre Freunde. Volksbuch. Leipzig: Keil.
- Langenscheidt (2001). *Taschenwörterbuch Portugiesisch*. Munique: Editora Langenscheidt.
- Neumann, G. R. (2005). A temática da emigração alemã para o Brasil em obras de três autores da literatura alemã do século XIX: Amalia Schoppe, Friedrich Gerstäcker e Joseph Hörmeyer *Revista Métis*. *História e Cultura, Caxias do Sul RS, 4(8), S. 37–60*.
- Neumann, G. R. (2005). Brasilien ist nicht weit von hier! Die Thematik der deutschen Auswanderung nach Brasilien in der deutschen Literatur im 19. Jahrhundert (1800–1871). Frankfurt a. M.: Lang
- Pauker (o. J.). Dicionário online. Zugriff über www.pauker.at
- Projekt Gutenberg (o. J.). Zugriff über www.gutenberg.org
- Wahrig (2008). Deutsches Wörterbuch. München: Wissen Media Verlag.

#### Skopos und die vortranslatorische Textanalyse

laroslava Ivanenko - Taras-Schewchenko-Universität Kiew, Ukraine

#### Abstract

Die heutige Translatologie bietet eine Reihe von gängigen Theorien, die das Herangehen an den Translationsvorgang bestimmen. Die Skopostheorie ist eine davon. Vom Standpunkt der Skopostheorie hat jedes Translat einem Zweck zu entsprechen und letztendlich eine festgesetzte Funktion zu erfüllen. Die vortranslatorische Textanalyse ist ein Weg, um eine funktionale Übersetzung von hoher Qualität zu erreichen. Sie hilft dabei herauszufinden, mit welchen Mitteln der Zweck im Original realisiert ist und welche Mittel der Zielsprache benötigt werden, um diesen Zweck im Translat wiederzugeben. Da literarische Texte die ästhetische Funktion (J. Mukařovský, R. Jakobson, E. Riesel, M. Brandes, W. Fleischer, G. Michel u. a.) realisieren, bezieht sich die vortranslatorische Analyse eines literarischen Textes in erster Linie auf die Bestimmung der ästhetischen Funktion eines konkreten Werkes, die dem Anliegen des Autors entspricht, um dementsprechend die Intention des Autors in der Übersetzung zu verwerten. Die Skopostheorie der Translatologie steht der kommunikativ-pragmatischen Sicht nahe, auf die vor- und translatorische Techniken einer literarischen Übersetzung zurückgreifen können.

Wer, wem, was, wie und wofür mitteilt? Das sind die wichtigsten Fragen, die man im Prozess der vortranslatorischen Textanalyse beantworten muss. Die Antworten auf diese Fragen können in zwei Kategorien geteilt werden: textexterne und textinterne Faktoren. Im Lexikon der Sprachwissenschaft erwähnt Hadumod Bußmann (1990, S. 776) textexterne und textinterne Faktoren als Elemente, die nämlich die Textualität des Textes begründen. In der Textlinguistik und Texttheorie ist der Text also

sprachliche Äußerungsform einer kommunikativen Handlung, die im Einzelnen bestimmt ist (a) nach den pragmatischen, "textexternen" Kriterien einer kommu-

nikativen Intention, die situationsspezifisch ist und auf eine entsprechende Hörererwartung trifft, und (b) nach den sprachlichen, "textinternen" Merkmalen einer konsistenten, in der Regel wort- und satzübergreifenden Struktur: Grenzsignale, grammatische Kohäsion, dominierendes Textthema und inhaltliche Kohärenz (Makrostruktur, thematische Entfaltung) [...] Die textexternen und textinternen Faktoren begründen zusammen die Textualität einer abstrakten Einheit "Text", die den konkreten Texten der Parole, dem "Textvorkommen" konstitutiv zugrunde liegt.

Zu den textinternen Faktoren gehört also alles, was mit der Sprache und mit sprachlicher Textgestaltung verbunden ist. Zu den textexternen Faktoren gehört alles, was sich außerhalb des Textes befindet, aber einen direkten oder indirekten Einfluss auf den Text hat.

Der Autor, seine Epoche, biographische Daten, die literarische Richtung, zu der er gehört – all diese und andere Faktoren werden nicht direkt im Text verkörpert, sie sind aber wichtig für seine Analyse und Übersetzung. Das Gleiche gilt auch für die allgemeine kommunikative Situation und für solche Faktoren, wie Empfänger bzw. Rezipient. Informationen solcher Art bilden Kontexte, in denen der Text betrachtet werden muss. Wenn der Autor eine philologische Ausbildung hat, aber die Sprache, die er verwendet, "Fehler" aufweist, so kann es um einen stilistischen Wert solcher "Fehler" gehen, die unbedingt in der Übersetzung beibehalten werden sollen. Ein anderer Faktor ist die Zugehörigkeit des Werkes zu einer bestimmten Gattung, einem bestimmten Textgenre und Texttyp, was den Textaufbau und seine innere Struktur beeinflusst.

Textinterne Faktoren werden hauptsächlich in dem Textmodell realisiert, das aus der horizontalen und vertikalen Struktur gebaut wird. S. M. Ivanenko (1987) schreibt in ihrer Dissertation, dass beim Aufbau der horizontalen Struktur die wichtigsten Kompositionselemente zusammengefügt werden.

Die horizontale Struktur kann als folgende Reihe folgender Kompositionselemente dargestellt werden: Titel/Kopf → Einleitung → Hauptteil → Schlussfolgerung. Solganik (2001, S. 45) unterscheidet aber nur drei Komponenten: Einleitung, Hauptteil und Schlussfolgerung, wobei er den Titel nicht in Betracht zieht. Es gibt aber auch andere Variationen: So wird

z. B. im Fall einer Novelle der Hauptteil in die Entwicklung des Sujets und den Höhepunkt unterteilt.

Wie bereits erwähnt, gehören horizontale und vertikale Strukturen des Textes zu den Elementen, in denen die Ganzheit des Textes realisiert wird. Laut M. P. Brandes wird die vertikale Struktur auf die horizontale aufgelegt. Sie verbindet ihre Elemente und realisiert sich in solchen Kompositionsformen, wie Bericht, Beschreibung und Erörterung. Diese Formen sind einerseits Formen der sekundären Wiedergabe der Realität und andererseits Kommunikationsformen, die die Gedanken in die Bewegung bringen und ihnen eine objektive Reihenfolge verleihen, so Brandes (2001, S. 18)

Eine andere wichtige Kategorie, die vor dem Übersetzen analysiert werden muss, ist der Textton. Der Textton ist eine Kategorie, die auf allen Sprachebenen mithilfe der expressiven Mittel realisiert wird und die Einstellung des Autors in sich trägt. Die Texttöne werden auch durch die Verwendung unterschiedlicher architektonischer Formen realisiert. S. M. Ivanenko (2004) schätzt den Textton als eine Textkategorie des 1. Grades ein und ist davon überzeugt, dass er eine der Kategorien ist, die die Ganzheit des Textes formen. Das bedeutet auch, dass der Ton durch phonologische, grammatische, semantische und stilistische Kategorien charakterisiert und auch entsprechende sprachliche Mittel realisiert werden kann.

Um das Verhältnis zwischen textexternen und textinternen Faktoren darzustellen, setzt S. M. Ivanenko das Kommunikationsmodell nach C. E. Shannon und W. Weaver und das Modell der Genreform von M. P. Brandes zusammen.

Kommunikationsbereich	<b>→</b>	(Funktional) Stilform
Kommunikationssituation	<b>→</b>	Textsortenform
Raum, Zeit, Kausalität	<b>→</b>	Kompositionsformen
Sender Sachverhalt Intention	<b>→</b>	Ton

Empfänger (Zahl) Möglichkeit der Rückkop- pelung	<b>→</b>	architektonische Redeformen
Medium der Informationsvermittlung optisch	÷	schriftliche Form
Kode	<b>→</b>	Sprache

Tab. 1 – Das integrierte Textmodell (Ivanenko, 2005, S. 10)

Laut ihrer Tabelle gehört die Textsortenform, also die Kategorie der Gattungs- und Genrebezogenheit, zu den textinternen Faktoren. S. M. Ivanenko kommt zu dem Ergebnis, dass eine im Laufe der Zeit geformte Struktur durch den Autor verändert werden kann, obwohl sie für dieses oder jenes Genre, diese oder jene Gattung bzw. Textsorte typisch ist und einige Textbesonderheiten im Voraus bestimmt. Und so transformiert sie sich in einen textinternen Faktor, der sich aus dem Text erschließen lässt und die Textsorte vom Inneren des Textes her beeinflusst.

Es existieren aber allgemeine Tendenzen, die die Textgestaltung nach der Zugehörigkeit zu der einen oder anderen Textsorte regeln. Die Frage, ob sie verändert werden oder nicht, gehört zum Bereich der translatorischen Entscheidungen. Der Translator geht immer von den existierenden Schemen aus, die seine Wahl oder zumindest Vorwahl von außen beeinflussen. Die Art des Einflusses spielt dabei kaum eine Rolle. Der Faktor bleibt also textextern.

Aufgrund der von S. M. Ivanenko geschaffenen Tabelle möchte ich ein Schema vorschlagen, das die Verbindungen zwischen textexternen und textinternen Faktoren aufzeigt. Mit den roten (untere Bildhälfte) und blauen Pfeilen (obere Hälfte) wird jeweils die Zugehörigkeit bzw. Verkörperung der Elemente gezeigt. Die schwarzen Pfeile stellen den Einfluss dar.

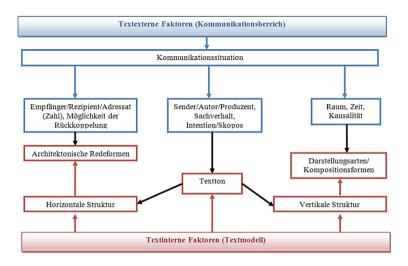


Abb. 1 - Verbindungen zwischen textexternen und textinternen Faktoren

All diese Elemente und Besonderheiten sind von einer großen Wichtigkeit für den Text. Sie sollen unbedingt im Rahmen einer vortranslatorischen Textanalyse präzise analysiert und in der Übersetzung wiedergegeben werden, damit der pragmatische Aspekt des literarischen Textes realisiert wird. Der Leser der Übersetzung empfindet daher den Text gleich wie der Leser des Originals, weil das der häufigste Skopos bei den literarischen Übersetzungen ist.

Bei den Translationstheorien kann man zwei große Gruppen unterscheiden. Abstrakte Modelle fokussieren auf verschiedene Faktoren, die das übersetzerische Handeln bestimmen. Den eigentlichen Vorgang des Übersetzens betrachten sie dabei nicht. Im Gegenteil dazu versuchen konkret-dynamischpsychologische Modelle die kognitiven und unbewussten Prozesse, die beim Translator während der Übersetzung ablaufen, abzubilden (Albrecht, 2005, S. 27). Translationstheorien operieren mit Übersetzungsmodellen, die sich nach dem Objekt der Untersuchung unterscheiden. Sie können sich auf die textinternen sowie textexternen Merkmale konzentrieren oder das Handeln des Übersetzers erforschen. Die Skopostheorie gehört zur zweiten Gruppe

der Theorien, die die translatorische Handlungsebene als Perspektive gewählt haben (Wilmshöfer, 2010, S. 5).

Auf der Basis ihrer Auffassung von Translation als Handeln formulieren Reiß und Vermeer die Skopostheorie, laut der der Translationsprozess durch den gesetzten Zweck bzw. Skopos determiniert ist.

Diese Theorie gehört zu den funktionalen Übersetzungstheorien und beinhaltet außerdem das Modell der interkulturellen Kommunikation, betrachtet Translation als Kulturtransfer und bezieht sich auf das Faktorenmodell der Translation (Stolze, 1994, S. 155 f.). Der Zweck ist hier die kommunikative Situation, für die das Produkt (damit meint man die Übersetzung oder Verdolmetschung) bestimmt ist. Sie ist in Form eines Übersetzungsauftrags aufgebaut. Diese Situation hat nach Nord (1993, S. 9) zwei wichtige Faktoren:

- "a) die kommunikative Funktion des Textes als konstituierendes Textualitätsmerkmal,
- b) der Empfänger oder Rezipient, der als letztes Glied in der Kette der Kommunikationsteilnehmer dem Text im Akt des Empfangens eine bestimmte Funktion zuschreibt "

Was wird aber unter dem Begriff der Textfunktion verstanden? Textfunktion ist die kommunikative Funktion bzw. als Kombination aus den kommunikativen Funktionen eines Textes in seiner konkreten (Rezeptions-) Situation zu verstehen, wie sie sich aus der jeweils spezifischen Konstellation von Senderintention, Empfängererwartung, Medium, Ort, Zeit und Anlass einer kommunikativen Handlung ergibt.

Kommunikation wird als zielgerichtete Handlung angesehen und da die Kommunikanten oft unterschiedliche kulturelle Sozialisierungen haben, ist funktionsgerechte Translation, die der erfolgreichen Beendung der Handlung dient, notwendig (Stolze, 1994, S. 157). Da Texte eine Sonderform des kommunikativen Handels darstellen, sind sie immer kulturbezogen und können ohne den kulturellen Kontext nicht wahrgenommen werden. Laut Reiß und Vermeer wird der Textsinn nicht übersetzt, sondern mit Bezug auf die geltende Norm, aktuelle Situation des Textes oder Textproduzenten verarbeitet (Reiß & Vermeer, 1984, S. 33). Der Umfang, also der Rahmen

dieser Verarbeitung, wird durch den Übersetzer bestimmt, wobei er sich von solchen Kategorien wie "Zweck" oder auch "Skopos" genannt leiten lässt (Stolze, 1994, S. 163, zit. nach Harhoff, 1991, S. 123). "Als oberste Regel einer Translationstheorie setzen wir die "Skoposregel" an: Eine Handlung wird von ihrem Zweck bestimmt (ist Funktion ihres Zwecks) – Mit anderen Worten: für Translation gilt "Der Zweck heiligt die Mittel".

Ob der vorhergesetzte Zweck wirklich die Mittel heiligt, ist eine gute Frage, da er eher diese Mittel im Voraus bestimmt. Die Voraussetzung eines Zwecks, ob richtig oder falsch, führt zu der Wahl der entsprechenden Handlungsweise, also Methoden, die zur Erreichung dieses Zwecks führen. Selbst die Skoposwahl, die auf den ersten Blick frei, individuell und deswegen auch rein subjektiv zu sein scheint, ist auch durch bestimmte Kriterien begrenzt. So beschränken Reiß und Vermeer die Wahlfreiheit der Translatoren dadurch, dass sie drei Kategorien in ihre allgemeine Translationstheorie einführen: Übersetzung als Informationsangebot, Übersetzen als Handeln und Rezipientenbezogenheit.

Die durch Diller und Kornelius, House sowie Neubert vertretene Informationstheorie wurde von Reiß und Vermeer übernommen und weiterentwickelt. Laut dieser Theorie wird jeder Text als Informationsangebot angesehen, was auch das Translat als einen Text zum Informationsangebot macht (zit. nach Harhoff, 1991, S. 74). Eine Grundlage dafür, den Text als Informationsangebot zu behandeln, bildet vor allem folgende Auffassung, "[...] daß die Wirklichkeit in jedem Kommunikationsspiel zwischen den Partnern neu auszuhandeln ist und nur für die Dauer der Übereinkunft (Kommunikation) Gültigkeit hat. Wirklichkeit ist nicht überindividuell vorgegeben" (Vermeer, 1982, S. 99). Das Gleiche gilt auch für den Text, da er eine Art der Kommunikation darstellt. Außerdem betonen Reiß und Vermeer: "ein Text ist kein Text, sondern er wird als je der und der Text rezipiert und, z. B. durch einen Translator interpretiert, in je eigener Weise tradiert" (Reiß & Vermeer, 1984, S. 58).

Jeder Text ist nicht nur eine Wörter- und Zeichenkombination, sondern ein Sinn- und Bedeutungsträger. Obwohl sich die Bedeutung durch den Text selbst erschließen lässt, bleibt der Textsinn von den äußeren Bedingungen, wie z. B. kulturelle Eingebundenheit oder Kommunikationssituation, abhän-

gig, woraus folgt, dass sich mit der Veränderung der Situation auch der Sinn des Textes verändern kann. Deswegen soll der gleiche Text in verschiedenen Situationen als unterschiedliches Informationsangebot angesehen werden.

"Translation setzt Verstehen eines Textes, damit Interpretation des Gegenstandes "Text" in einer Situation voraus. Damit ist Translation nicht nur an Bedeutung, sondern an Sinn [...], also an Textsinn-in-Situation, gebunden" (Reiß & Vermeer, 1984, S. 58). Der Skopos wird also durch die richtige Interpretation des Sinns des Textes, als eines Informationsangebotes, beeinflusst oder sogar bestimmt.

Reiß und Vermeer gehen weiter und bestimmen das Translat selbst nicht als ein Informationsangebot, sondern präzisieren, dass es ein Informationsangebot über ein Informationsangebot sei:

Entscheidend für unsere Theorie als einheitliche Translationstheorie ist, daß jedes Translat (Übersetzung oder Verdolmetschung) unabhängig von seiner Funktion [...] und Textsorte als Informationsangebot in einer Zielsprache und deren Kultur über ein Informationsangebot aus einer Ausgangssprache und deren Kultur gefasst wird. (Reiß & Vermeer, 1984, S. 76)

So sehen wir, dass die allgemeine Translationstheorie als Ausgangspunkt die Ansicht hat, dass Sprache und Kultur interdependent sind (Stolze, 1994, S. 156). Der Begriff "Kultur" umfasst dabei laut Reiß und Vermeer "all das, was man wissen, beherrschen und empfinden muss, um beurteilen zu können, wo sich Einheimische in ihren verschiedenen Rollen erwartungskonform oder abweichend verhalten" (Reiß & Vermeer, 1984, S. 26).

Um zu verstehen, auf welche Weise die Skopostheorie durch die Kategorie "Übersetzen als Handeln" begrenzt wird, muss man zuerst klären, was Reiß und Vermeer unter Handlung verstanden haben und auf welche Weise sie mit der Translation verbunden ist.

Translation, auch Text-in-Situation angewandt, ist nicht nur eine rein sprachliche Handlung, sondern vielmehr ein gesamtmenschliches Handeln und schließt als Sondersorte von Transfer auch die Möglichkeit des Umsetzens von sprachlichem in aktionales Handeln und umgekehrt ein. (Reiß & Vermeer, 1984, S. 91)

#### Handlung definieren sie auf folgende Weise:

Eine Handlung bezweckt die Erreichung eines Zieles und damit die Änderung eines bestehenden Zustandes. Die Motivation für eine Handlung besteht darin, daß das angestrebte Ziel höher eingeschätzt wird als der bestehende Zustand. [...] Einer Handlung ist grundsätzlich eine (bewußte oder unbewußte) Erwartung über einen zukünftigen Zustand im Vergleich zur Einschätzung eines bestehenden Zustandes vorgeordnet. Wir fassen alle Voraussetzungen für eine Handlung zusammen, indem wir voraussetzen, eine Zweckwahl sei innerhalb einer situationsbedingten kulturspezifisch möglichen Variantenmenge für den Handelnden sinnvoll. (Reiß & Vermeer, 1984, S. 95)

Einerseits schreibt Vermeer, "daß eine Translation immer eine persönliche Leistung sein muss", da sie wie eine Handlung immer die Handlung eines bestimmten Menschen sei und vom Gesamtverhalten dieses Menschen, seiner aktuellen Disposition, seiner Einstellung gegenüber dem zu behandelnden Gegenstand und gegenüber einem realen oder fiktiven Partner usw. abhänge (Vermeer, 1986, S. 34). Andererseits sehen Reiß und Vermeer als Dominante der Translation den Zweck, den sie als Synonym zu den Begriffen "Skopos" und "Funktion" verwenden. Der Zweck werde also als äußerlich determiniert dargestellt. Er scheine sich auf "situationsbedingtes funktionales Reagieren" zusammenzukürzen. Das Handeln des Individuums bestehe demnach auch nicht darin, dass es selbstgesetzte Zwecke verfolgt, sondern sei von vornherein als adäquates Fungieren definiert, so Gabriele Harhoff (1991, S. 110). Das Handeln hat immer einen Hintergrund, wird also verursacht, durch zahlreiche Bedingungen bestimmt, was der freien und "subjektiven" Wahl des Translators die Freiheit wegnimmt. Abgesehen von der Situation, wenn der Skopos durch den Auftraggeber vorher bestimmt ist, wie es im literarischen Übersetzen der Fall sein kann. Als Beispiel kann eine Situation angeführt werden, wenn der Auftraggeber den Translator bittet, den durch den Autor vertretenen Standpunkt gegenüber einer für die Zielsprachenkultur heiklen Frage zu mildern.

Außerdem verstehen Reiß und Vermeer den Skopos eines Translats als rezipientenabhängig. Der Translator als Autor des Informationsangebots in der ZS über ein Informationsangebot in der AS muss die Besonderheiten des möglichen Rezipienten (Adressaten) des Translats berücksichtigen, da für die Erreichung des gesetzten Zwecks bei verschiedenen Auditorien manchmal verschiedene Mittel zu gebrauchen sind. Man kann den gleichen Text verschieden für Kinder, Schüler oder ausgebildete Menschen übersetzen, sodass sie nicht nur den Inhalt des Textes, sondern auch den Sinn begreifen können. Außerdem ist der Translator bei der Herstellung der Übersetzung von dem Wunsch geleitet, dem bestimmten Adressaten eine Information mitzuteilen, wie es auch beim Autor des originalen Informationsangebots der Fall ist.

Obwohl die Zwecksetzung von verschiedenen Bedingungen bestimmt wird, nimmt der Translator eine aktive Rolle ein, wobei er individuelle Entscheidungen über Zwecksetzung und dementsprechend das übersetzerische Handeln trifft. Er wählt also normalerweise aus, was und wie er übersetzt.

Funktion wird einem Text vom Sender mitgegeben, aber jeder Rezipient hat sie neu zu etablieren, zum Beispiel die Senderfunktion wieder zu erkennen und sich seinerseits zu entscheiden, ob er diese Funktion beinhalten kann, will, muß, darf, soll: Funktion wird einem Text erst dynamisch in seiner Verwendung zugesprochen[...] jede Translation wird damit notwendigerweise [...] zu einer komplexen Entscheidung, die sich aus der Frage ergibt, wozu = in welcher Funktion ein gegebener Text übersetzt werden soll. (Vermeer, 1986, S. 79)

Die Skopostheorie von Reiß und Vermeer hat einen abstrakten Charakter. Ihre Relevanz für die Translationswissenschaft ist unbestreitbar, da sie den Faktor der Zweckmäßigkeit bzw. Funktionsmäßigkeit einführt, was einerseits ermöglicht, alle Übersetzungsmodelle unter einen Hut zu bringen, andererseits aber die praktische Frage, "wie" man übersetzt, nicht klärt. Zwar sprechen Reiß und Vermeer vom Übersetzen als Handeln, geben aber keine praktischen Ratschläge, wie man in der einen oder anderen Situation

handelt. Diese Entscheidungen überlassen sie dem Translator, geben aber einen allgemeinen Rahmen an, in dem sich das translatorische Handeln vollziehen muss. Deswegen kann man nicht von einem großen Nutzen der Skopostheorie für die vortranslatorische Textanalyse sprechen, was aber keinesfalls bedeutet, dass zwischen beiden Begriffen kein Verhältnis festgestellt werden kann. Obwohl es die ursprüngliche Absicht war, festzustellen, ob die Skopostheorie als eine moderne Translationstheorie im Bereich der vortranslatorischen Textanalyse anwendbar ist, wurde im Laufe der Arbeit festgestellt, dass das Verhältnis umgekehrt ist.

Die vortranslatorische Textanalyse trägt einen praktischen Charakter und kann als Teil des Prozesses der Skoposbestimmung und -festsetzung angesehen werden, da ihre gründliche Durchführung zum tieferen Verständnis des Textes führt, also hilft, den Sinn des Textes und sein Skopos richtig zu bestimmen. Diese Analyse beschäftigt sich nicht nur mit textinternen, sondern auch mit textexternen Faktoren, was bedeutet, dass die kulturelle, kommunikative und situative Einbettung auch berücksichtigt werden muss.

#### Literaturverzeichnis

Albrecht, J. (2005). Übersetzung und Linguistik. Tübingen: Narr.

Brandes, M. P. (2001) *Predperevodčeskij analiz teksta* (3. Auflage). Moskau: Vysshaya Shkola.

Bußmann, H. (1990). Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.

Harhoff, G. (1991). Grenzen der Skopostheorie von Translation und ihrer praktischen Anwendbarkeit. Frankfurt a. M.: Anglo-American Forum.

Ivanenko, S. (1987). Mežstilevoj žanr «kommjunike» i ego lingvo-tekstvovye charakteristiki (na materiale tekstov na nemeckom jazyke). Kyiv: Kyiv National Linguistic University.

Ivanenko, S. (2004). Textmodell und die Textkategorie Ton. Stil, 3, 131–138.

Ivanenko, S. (2005). *Textpolyphonie aus psychologisch fundierter kommunikativ-pragmatischer Sicht*. Frankfurt a. M.: Lang.

Nord, C. (1993). Einführung in das funktionale Übersetzen. Am Beispiel von Titeln und Überschriften. Tübingen: Narr.

Reiß, K. & Vermeer, H. J. (1984). Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Tübingen: Niemeyer.

- Solganik, G. J. (2001). Stilistika teksta (3. Aufl.). Moskau: Vysshaya Shkola.
- Stolze, R. (1994). Übersetzungstheorien Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Vermeer, H. J. (1982). Translation als "Informationsangebot". *Lebende Sprachen*, 27, 97–100:
- Vermeer, H. J. (1986). Voraussetzungen für eine Translationstheorie einige Kapitel Kultur- und Sprachtheorie. Heidelberg: Niemeyer.
- Wilmshöfer A. (2010). Funktionale Translationstheorie Die Skopostheorie von Reiß / Vermeer: Zur Existenz eines Skopos-Gedankens in anderen Translationsmodellen. München: Grin Verlag.

## Das ewige Leid mit den Fußnoten: die italienische Übersetzung von Peter Handkes Erzählung *Die morawische Nacht*

Hans Honnacker - Liceo artistico "L.B. Alberti", Florenz, Italien

#### Abstract

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob es sinnvoll ist, beim Übersetzen auf erklärende Anmerkungen im Text zurückzugreifen. Am konkreten Fallbeispiel der italienischen Übersetzung Claudio Groffs von Peter Handkes Erzählung Die morawische Nacht wird gezeigt, welche Strategien der Übersetzer bei seiner Translation verfolgt hat, wobei die möglichen Gründe erforscht werden, warum er es an bestimmten Stellen für hilfreich bzw. notwendig erachtet hat, auf erläuternde Fußnoten zurückzugreifen. Es handelt sich dabei meist um kurze Anmerkungen, die den Lesefluss nicht stören, sondern dem italienischen Leser hilfreiche, teils sprachliche, teils kulturelle Hinweise für ein besseres Textverständnis geben. Daher ist Groffs Übersetzungsstrategie insgesamt durchaus als legitim anzusehen.

#### Übersetzbarkeit literarischer Texte

In der Debatte um die Übersetzbarkeit literarischer Texte wird oft auch die Frage mitdiskutiert, ob es sinnvoll ist, beim Übersetzen auf erklärende Anmerkungen im Text zurückzugreifen. Während dies etwa Mattioli (2003, S. 254) für die Translation von Klassikern befürwortet, sieht Eco (2006, S. 111) Fußnoten generell als eine "Niederlage" des Übersetzers an. Wenn sich auch diese Frage letztlich theoretisch wahrscheinlich nicht endgültig lösen lässt, sind Anmerkungen oder andere kompensatorische Mittel m. E. eine Konsequenz der Uneinheitlichkeit zweier Sprachsysteme und daher wohl unvermeidbar. Denn, wenn man wie Eco davon ausgeht, dass natür-

liche Sprachen unterschiedliche Segmentierungen bei der Beschreibung der "Wirklichkeit" bzw. möglicher Welten, etwa bei der Deskription von Farben vornehmen (Eco, 2006, S. 410 ff.), ist eine Eins-zu-Eins-Übersetzung vielfach nicht möglich, eine erklärende aber durchaus (Honnacker, 2005, S. 12).

Interessant ist in diesem Zusammenhang der Fall der 2012 erschienenen italienischen Übersetzung Claudio Groffs von Peter Handkes Erzählung *Die morawische Nacht* (Handke, 2012). Soweit ich sehen kann, handelt es sich hier um einen der seltenen Fälle, in dem ein Übersetzer von zeitgenössischen Romanen bzw. Erzählungen nicht wenige, zum Teil auch längere Fußnoten in seine Translation einfügt, um diese dem italienischen Leser verständlicher zu machen. In italienischen Übersetzungen vergleichbarer Prosatexte der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur wie etwa der Translation Paola Olivieris von Daniel Kehlmanns Roman *Die Vermessung der Welt* ist dies dagegen nicht der Fall (Kehlmann, 2006).

Ziel meines Beitrags ist es daher, am konkreten Fallbeispiel der Übersetzung Groffs zu zeigen, welche Strategien der Übersetzer bei seiner Translation verfolgt hat und der Frage nachzugehen, warum er es an bestimmten Stellen für hilfreich bzw. notwendig erachtet hat, auf erläuternde Anmerkungen zurückzugreifen. Dabei soll auch mitdiskutiert werden, ob die Fußnoten für das Verständnis der Erzählung unverzichtbar sind oder eher den Lesefluss beeinträchtigen und ob eventuell andere kompensatorische Übersetzungsstrategien sinnvoller gewesen wären.

# 2. Textbeispiele aus der italienischen Übersetzung von Peter Handkes Erzählung *Die morawische Nacht*

Groff hat in seine Übersetzung ins Italienische insgesamt dreizehn Fußnoten auf 338 Seiten – eine pro sechsundzwanzig Seiten – eingefügt: zwar keine große, aber doch eine signifikante Anzahl (Handke, 2012, S. 19, 28, 34, 73, 100, 107, 164 f., 224, 226, 257, 288, 323).

<sup>1</sup> Vgl. hierzu auch die dort zitierte, weiterführende Bibliographie.

Es handelt sich meist um kurze Anmerkungen, die den Lesefluss nicht stören, sondern dem italienischen Leser hilfreiche, teils sprachliche, teils kulturelle – literarische oder zeitgeschichtliche – Hinweise geben. In der italienischen Ausgabe von Handkes Erzählung ist leider kein Vor- oder Nachwort – nur eine kurze Danksagung an die Österreichische Gesellschaft für Literatur (ebd., S. 339) – beigegeben, in dem der Übersetzer seine Wahl erläutern würde. So bleibt nur, die Übersetzungsstrategie Groffs aus dem Text zu erschließen.

Der Großteil der Fußnoten – acht von dreizehn (mehr als 60 Prozent der Gesamtanzahl) – sind kurzer, linguistischer und erklärender Art. Etwa die italienische Anmerkung "Il termine tedesco per «scappamento» è Auspuff"<sup>2</sup> (ebd., S. 34), um in Handkes Text das balkanische Lehnwort "auspuh" zu erläutern, das im Italienischen als solches nicht erkennbar ist:

Was für einen Krach unser Bus doch machte dort auf dem Schuttplatz (und wie schwarz der Rauch aus dem Auspuff, der seinem Namen alle Ehre machte, »und mehr noch«, wieder mischte sich der ehemalige Autor ein, »eurem balkanesischen Lehnwort, dem *auspuh*«). (Handke, 2009, S. 52)

Die Fußnote "Riferimento alla somiglianza tra i termini *furchtbar* («spaventoso», «terribile») e *fruchtbar* («fruttuoso», «fecondo»)"<sup>3</sup> (Handke, 2012, S. 73) erläutert das folgende Wortspiel im deutschen Text, das im Italienischen nicht adäquat wiedergegeben, aber in einer Anmerkung erklärt werden kann:

Im Dasein, in dem einen Leben, am Anfang ein reines Rätsel, das reinste Rätsel, das Rätsel der Rätsel, das Rätsel pur, und dann, mit der Zeit, nein, wider sie, ein furchtbares Rätsel, der Deckname für Tod, oder auch bloß für Langeweile, mit mir und meiner Zeit Nichts-anfangen-Wissen. In dem einen Leben, im Dasein, vergeht mir bis heute die Zeit viel zu schnell oder viel zu langsam. Im Erzählen dagegen,

<sup>2</sup> Der deutsche Ausdruck für «scappamento» ist Auspuff. Wenn nicht anders angegeben, sind die Übersetzungen aus dem Italienischen von mir.

<sup>3</sup> Hinweis auf die klangliche Ähnlichkeit der Wörter *furchtbar* («spaventoso», «terribile») und *fruchtbar* («fruttuoso», «fecondo»).

in meinem anderen Leben, erschien mir die Zeit, von Anbeginn bis jetzt, und jetzt, und jetzt, und jetzt, als ein fruchtbares Rätsel, nein, weg mit dem Wortspiel: als ein herrliches Rätsel. In dem einen Leben beklemmend, in dem anderen herrlich. (Handke, 2009, S. 117 f.)

Das gilt auch für die Anmerkung "Einöd è il toponimo di alcune località austriache, ma il termine significa anche «fattoria isolata» (e *Einöde* corrisponde a «solitudine», «deserto»)"4 (Handke, 2012, S. 100), die das Ortsnamenpaar "Innere" und "Äußere Einöde" in Handkes Erzählung erläutert: "In die Metropolen hatte es ihn doch gezogen, weg vom ländlichen Balkan. Und jetzt ein womöglich noch größeres Abseits, irgendwo, frei nach einem Ortsnamenpaar einstmals bei ihm daheim, zwischen »Innerer« und »Äußerer Einöde«" (Handke, 2009, S. 162).

Groffs Fußnote "L'espressione eufemistica tedesca è *stiller* Ort, letteralmente «posto silenzioso» che riprende quindi il concetto di silenzio"<sup>5</sup> (Handke, 2012, S. 107) kommentiert die folgende, ironisch gemeinte Textstelle aus Handkes Erzählung:

Und wißt ihr, wo ich, in meiner Not, zeitweise doch der anderen, der immer noch ersehnten Stille, wie soll ich es sagen? teilhaftig geworden bin? Nein, weniger in der Küche, oder beim Brotbacken, oder im klösterlichen Gemüsegarten als, wie soll ich es sagen? auf dem stillen Ort, in den Klostertoiletten. (Handke, 2009, S. 174)<sup>6</sup>

Groff sah sich hier wahrscheinlich zu einer erläuternden Fußnote gezwungen, da diese Anspielung im Italienischen unübersetzbar war.

\_

<sup>4</sup> Einöd ist der Name einiger österreichischer Orte, aber der Begriff bezeichnet auch einen «einsamen Berghof» (und Einöde meint auch «Einsamkeit», «Leere»).

<sup>5</sup> Die euphemistische Bezeichnung für Toilette ist im Deutschen stilles Örtchen, wörtlich «posticino silenzioso», die die Bedeutung von Stille wieder aufnimmt.

<sup>6</sup> Hier schwingt m. E. bei Handkes Beschreibung des ehemaligen Schweigemönchs auch eine ironische Anspielung an den 2005 erschienenen, preisgekrönten Film Die große Stille von Philip Gröning über das Klosterleben in der Grande Chartreuse in den französischen Alpen zwischen Grenoble und Chambéry mit.

Um das Wortspiel in Handkes Text "Und außerdem zauberte ich auch als Schauspieler. Ein Freudentumult erhob sich im Publikum bei meinem Spiel. Du aber – du aber bist vielleicht ein Spieler, aber kein Gewinner. Und auch als Schreiber wärst du inzwischen ein Verlierer" (ebd., S. 369) wiederzugeben, fügt Groff die folgende Anmerkung ein: "Il testo originale gioca sull'ambiguità del termine *Spieler*, che può significare sia «attore» sia «giocatore»"7 (Handke, 2012, S. 224). Im Gegensatz zum Deutschen benutzt das Italienische zwei unterschiedliche Lemmata für das Begriffspaar Spieler/Schauspieler, was Handkes Wortspiel in der italienischen Sprache unübersetzbar macht.

Die Fußnote Groffs "Schneeberg, letteralmente «montagna di neve, nevosa»"8 (ebd., S. 226) erklärt die Bedeutung des Bergnamens im Originaltext: "Und im Nu – so kam es ihm zumindest vor – geriet er in den Schnee, den Gipfel, die verschiedenen Gipfel des Bergs, der so seinem Namen entsprach, zwar noch weit, aber durch das klare Blau wie schon in Stein- oder Schneeballwurfweite" (Handke, 2009, S. 373). Groff entscheidet sich hier wohl für eine Anmerkung, da Handke auf der Wortbedeutung des Bergnamens besonders insistiert.

Die Passage "Auch das Überklettern der Obstgartenmauer hatte zu dem Plan gehört, und entsprechend, ruckzuck, geschah es, ohne daß, wie in der Kindheit, ein kindlicher Spießgeselle einem die Räuberleiter zu machen brauchte. »Räuberleiter«: das traf im Wortsinn zu" (ebd., S. 477), erläutert Groff mit "Il termine *Räuberleiter* significa letteralmente «scala dei ladri»"9 (Handke, 2012, S. 288). Groff übersetzt den deutschen idiomatischen Ausdruck mit "fare la scaletta"10 (ebd.), wobei allerdings der Bezug auf die Räuber und damit auf eine illegale Handlung verloren geht. Das ist wohl der Grund seiner Entscheidung für eine Fußnote.

<sup>7</sup> Der Originaltext spielt mit dem Begriff Spieler, der sowohl «attore» (Schauspieler) als auch «giocatore» (Spieler) bedeuten kann.

<sup>8</sup> Schneeberg, wörtlich «montagna di neve, nevosa».

<sup>9</sup> Der Begriff Räuberleiter bedeutet wörtlich «scala dei ladri».

<sup>10</sup> Ein Leiterchen bauen.

Schließlich folgt die Anmerkung "Krummer Vogel è una variante dell'espressione krummer Hund (letteralmente «cane storto»), che corrisponde al nostro «tipo losco»"<sup>11</sup> (ebd., S. 323), die Handkes Ausdruck "krummer Vogel" kommentiert: "Eine streunende Katze, die er streichelte, nannte er »Hure«, und »Na, kleiner Hund?« sagte er auch zu einem Weberknecht, während er dagegen die herrenlosen Hunde jeweils anredete mit einem »Na, du krummer Vogel«" (Handke, 2009, S. 537). Groff übersetzt diesen wörtlich mit "uccello losco" (Handke, 2012, S. 323); ein Ausdruck, den es so im Italienischen nicht gibt und den er daher in dieser Fußnote erläutert.

Zwei kürzere Anmerkungen beziehen sich auf andere Werke Handkes oder anderer Schriftsteller. Groffs Fußnote "Keuschnig e Kobal sono i due eteronimi o alter ego di Handke presenti in molti dei suoi libri, a volte anche nel ruolo di protagonisti (per esempio in *L'ora del vero sentire e La ripetizone*)"12 (ebd., S. 28) kommentiert die folgende Textpassage:

Einige wenige Stationen waren für die Rundreise im voraus eingeplant. Abgesehen von seiner – eher ungewissen – Teilnahme an dem erwähnten Kongreß oder Symposion, oder was auch, zum Thema »Lärm-Ton-Klang-Stille« (oder so ähnlich) in einem verlassenen Dorf der spanischen Meseta, unweit der von den Römern, lange vor Christus, zerstörten Ureinwohnersiedlung Numancia, war es noch gedacht, daß er bei seinem lange schon erkrankten Bruder in Kärnten vorbeischaute; daß er in dem einen oder anderen Nachbardorf ebenso vorbeischaute bei seinen früheren Kollegen Gregor Keuschnig und Filip Kobal, die, im Gegensatz zu ihm, dem Schreiben wie der Autorschaft noch immer nicht abgeschworen hatten [...]. (Handke, 2009, S. 42 f.)

<sup>11</sup> Krummer Vogel ist eine Variante des Ausdrucks krummer Hund (wörtlich «cane storto»), der unserem «tipo losco» entspricht.

<sup>12</sup> Keuschnig und Kobal sind die beiden anderen Namen oder Alter Ego Handkes in vielen seiner Romane, manchmal auch in der Rolle des Protagonisten (z. B. in *Die Stunde der wahren Empfindung* (1975) und *Die Wiederholung* (1986).

In der Anmerkung "Personaggi di alcuni libri dello scrittore svizzero Gerhard Meier (1917–2008), molto apprezzato da Handke)"<sup>13</sup> (Handke, 2012, S. 164) bezieht sich Groff auf zwei Figuren der Romane Meiers, Baur und Bindschädler, die Handke in einem Atemzug mit Joseph K. (Kafka) und Madame Bovary (Flaubert), also mit den großen Figuren der Weltliteratur, aufzählt: "Und dann ließ Madame Bovary ihr Taschentuch fallen. Und da stand Josef K., verirrt auf dem Weg zum Bahnhof. Und dort stand der Mann, der den Zügen nachschaute. Und dort gingen Baur und Bindschädler im Abendlicht, das widerschien von den Kalkfelsen" (Handke, 2009, S. 270 f.). In den letzten beiden Fällen ließe sich darüber streiten, ob die Fußnoten wirklich notwendig sind oder ob man nicht davon ausgehen kann, dass die italienischen Leser dieser Erzählung auch die anderen – wenn auch z. T. länger zurückliegende – Romane Handkes oder Meiers kennen. Groff hat sich jedenfalls für eine leserfreundliche, d. h. erklärende Variante entschieden.

In drei weiteren Fällen beziehen sich ausführlichere Anmerkungen auf zeitgeschichtliche Persönlichkeiten oder Ereignisse: etwa auf einen legendären österreichischen Fußballspieler des letzten Jahrhunderts, den Handke zusammen mit Ortsnamen und anderen bekannten Namen von Schriftstellern wie Joseph Conrad und Elio Vittorini nennt. In der Fußnote "Matthias Sindelar era un calciatore austriaco (1903–1939), soprannominato «il Mozart del pallone» per l'eleganza del suo gioco. Antinazista, morì in circostanze oscure insieme alla fidanzata, un'ebrea italiana"<sup>14</sup> (Handke, 2012, S. 257) kommentiert Groff die folgende Textstelle aus der *Morawischen Nacht*: "Und doch hatten gewisse Namen ihn erst auf die Sprünge gebracht. Nabuchodonosor. Maracaibo. Tatabanya. Kristiania. Fjodor Michailowitsch Dostojewski. Joseph Conrad. Joseph Cotten. Elio Vittorini. Gallizien. Dolina. Gariusch. Fontamara. Providence. Lind. Dob. Himberg. Matthias Sindelar" (Handke, 2009, S. 423 f.). Hier hätte der Übersetzer allerdings vielleicht

\_

<sup>13</sup> Figuren einiger Bücher des von Handke sehr geschätzten schweizerischen Schriftstellers Gerhard Meier (1917–2008).

<sup>14</sup> Matthias Sindelar war ein österreichischer Fußballspieler (1903–1939), der wegen der Eleganz seines Spiels «Mozart des Fußballs» genannt wurde. Ein Nazigegner, der unter ungeklärten Umständen zusammen mit seiner Verlobten, einer italienischen Jüdin, ums Leben kam.

auch andere Namen wie etwa "Lind. Dob. Himberg" erklären können, die wahrscheinlich auch dem deutschsprachigen Publikum nicht geläufig sein dürften.

Die folgende lange Anmerkung Groffs bietet dem italienischen Leser ein paar wichtige Hintergrundinformationen hinsichtlich des Kosovokriegs Ende der Neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts:

Alcuni degli improbabili nomi di vini qui citati nascondono allusioni all'attacco degli aeri NATO a Varvarin il 30 maggio 1999, nel corso del quale furono distrutti il ponte e il mercato e che causò un elevato numero di morti e feriti. Il «Campo dei Merli» citato più sotto è il nome della piana dove i turchi sconfissero i serbi nel 1389<sup>15</sup>. (Handke, 2012, S. 19)

Unter den Weinsorten der Morawa-Ebene nennt Handke im Zusammenhang von Varvarin eine Reihe von erfundenen Namen wie etwa "Markthalle" und "Brückenmost", die allerdings wohl auch dem deutschsprachigen Leser nicht ohne weiteres einsichtig sind:

Und zu trinken gab es die Weine der südlichen Morawa-Ebenen, die von Kruševac, Aleksninac und vor allem Varvarin, inzwischen längst in burgundischem, niederösterreichischem und kalifornischem Besitz, die aber gleichwohl ihre alten Namen hatten beibehalten dürfen: »Smaragd«, »Rubin«, »Onyx«, »Auspuff«, »Markthalle«, »Melancholija«, »Brückenmost«, selbst der noch weiter südlich, fern der Morawa, im früheren Kosovo Polje angebaute, allgemein als »bordeuaxreif« etikettierte Wein hieß immer noch »Amselfeld«. (Handke, 2009, S. 26 f.)

Eine besondere Bedeutung kommt schließlich der längsten Fußnote in Groffs italienischer Übersetzung zu, die auch hier eine – auf den ersten Blick

unten genannten «Amselfeld» besiegten die Türken 1389 die Serben.

.

<sup>15</sup> Einige der hier zitierten unwahrscheinlichen Weinnamen verbergen Anspielungen auf den Luftangriff der NATO am 30. Mai 1999 auf Varvarin, durch den die Brücke und der Markt zerstört wurden und der eine hohe Zahl an Toten und Verletzten forderte. Auf dem weiter

willkürlich erscheinende – Aufzählung von bekannten Namen u. a. aus Politik und Kultur erklärt:

L'autore cita qui, storpiandoli, i nomi di personaggi (politici e non) che gli sono particolarmente invisi: Carla del Ponte, George W. Bush, Joschka Fischer, Madelaine Albright, Bernhard-Henri Lévy, André Glucksmann, Alain Finkielkraut (gli ultimi tre condensati in Bernhard-Hinrich Glückskraut); Ossim è l'acronimo di Open Source Security Information Management e Weichsohn gioca sui significati di *soft* e Mac («tenero» e «figlio di» dei cognomi scozzesi). Infine Hüttler è il cognome adottato dopo la guerra da chi si chiamava Hitler). (Handke, 2012, S. 165)<sup>16</sup>

Diese Anmerkung von Groff erläutert die folgende Textpassage aus Handkes Erzählung:

Und dann, oder vorher?, nein, zugleich fiel langsam ein Fahrrad um, während zugleich ein Ball aus dem Gebüsch rollte, aus einer Frühlingswolke eine Sommerwolke wurde, ein Ohrgehänge klingelte, ein Läufer grüßte, ein Schuhband geknüpft wurde, ein Bügeleisen knackte, eine Zeitung im Wasser auf Grund sank, eine Tanzfläche sich füllte, und nirgends, »nie wo«, ein Faust unterwegs auf der Pfingstschneise, geschweige denn ein Mephisto, ein Nero, eine Medea, Lady Macbeth oder sonst eine böse Zauberin, und schon gar keine Spur von Ku-Klux-Klan, Dschingis Khan, Karla vom Bruck, Gringo Busch, Papa Benedetto, Josip Fisherman, Magdalena Ganzhell, Bernhard-Hinrich Glückskraut, Ossim Weichsohn und all den anderen; selbst der A. Hüttler war wie nie gewesen. (Handke, 2009, S. 271)

253

Der Autor entstellt hier Namen von Politikern und anderen Persönlichkeiten, die ihm besonders verhasst sind: Carla del Ponte, George W. Bush, Joschka Fischer, Madelaine Albright, Bernhard-Henri Lévy, André Glucksmann, Alain Finkielkraut (die letzten drei zusammengefasst in Bernhard-Hinrich Glückskraut); Ossim ist die Abkürzung für Open Source Security Information Management und Weichsohn spielt mit der Bedeutung von soft und Mac («weich» und «Sohn von» der schottischen Nachnamen). Schließlich ist Hüttler der Nachname, den Personen mit Namen Hitler nach dem Krieg annahmen.

Groffs Erklärung der verballhornten Namen u. a. bekannter westlicher Politiker und Philosophen, die die Militäreinsätze der NATO gegen das damalige serbische Regime während des Balkankriegs der Neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts befürworteten, ist für das Verständnis des italienischen Lesers äußerst hilfreich, zumal sie auch einem deutschen Publikum nicht alle ohne weiteres verständlich sein dürften. Die Erläuterung des Nachnamens Hüttler ist allerdings etwas irreführend, da Handke mit "A. Hüttler" Adolf Hitler meint und es sich damit nicht um einen fiktiven Namen handelt, da Hitlers richtiger Familienname väterlicherseits Hüttler bzw. Hiedler war - sein mutmaßlicher Vater Alois wandelte ihn 1877 in Hitler um. 17 Die Brisanz der oben zitierten Textstelle liegt darin, dass Handke hier u. a. den ehemaligen amerikanischen Präsidenten George W. Bush, den deutschen Ex-Außenminister Joschka Fischer, die ehemalige schweizerische Staatsanwältin am internationalen Gerichtshof von Den Haag Carla del Ponte in einem Atemzug mit Hitler nennt, und sie so indirekt mit diesem als Kriegsverbrecher auf eine Stufe stellt, was m. E. in Groffs Fußnote zu wenig deutlich wird.

## 3. Schlussbemerkung

Anhand dieser wenigen Beispiele zeigt sich, dass Groff in seiner Übersetzung der Erzählung Handkes *Die morawische Nacht* – wie auch in anderen seiner Übersetzungen, etwa von Günter Grass' Roman *Beim Häuten der Zwiebel* (Grass, 2009)<sup>18</sup> – bewusst die Übersetzungsstrategie der Fußnoten wählt, um Translationsprobleme des Originaltextes dem italienischen Leser zu erläutern. In einigen Fällen ließe sich darüber streiten, ob die Anmerkungen wirklich notwendig sind oder andere kompensatorische Mittel – wie

-

Über die Abstammung Hitlers und seinen wirklichen Familiennamen Hitler ist seit dem Zweiten Weltkrieg viel spekuliert worden. Diesbezüglich gelten nach wie vor die einschlägigen Ausführungen von Fest (1973, S. 31 ff.).

Auch Rolando Zorzi fügt in seine Übersetzung von Handkes Der Chinese des Schmerzes (1983) Fußnoten ein (Handke, 1988). Dagegen greift Elisabeth Zoja in ihrer Übersetzung von Handkes Ein Jahr aus der Nacht gesprochen (2010) nicht auf Anmerkungen zurück. Dort findet sich allerdings ein Nachwort zur Übersetzung (Handke, 2013, S. 231 f.).

z. B. ein Übersetzungsproblem erläuterndes Vor- oder Nachwort – sinnvoller gewesen wären.

Insgesamt lässt sich dennoch feststellen, dass die doch relativ wenigen und meist kurzen Fußnoten den Lesefluss der italienischen Übersetzung keineswegs stören, sondern eher wie ein Art Link in einem Hypertext dem Leser Informationen geben, die dieser nutzen oder à la Pennac einfach überspringen kann.

#### Literaturverzeichnis

- Eco, U. (2006). *Quasi dasselbe mit anderen Worten. Über das Übersetzen* (übersetzt von B. Kroeber). München: Hanser.
- Fest, J.-C. (1973). Hitler. Eine Biographie. Frankfurt a. M.: Ullstein/Propyläen.
- Grass, G. (2009). Sbucciando la cipolla (übersetzt von C. Groff). Turin: Einaudi.
- Handke, P. (1988). *Il cinese del dolore* (übersetzt von R. Zorzi). Mailand: Garzanti.
- Handke, P. (2009). Die morawische Nacht. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Handke, P. (2012). *La notte della Morava* (übersetzt von C. Groff). Mailand: Garzanti.
- Handke, P. (2013). *Un anno parlato dalla notte* (übersetzt von E. Zoja). Bergamo: Moretti & Vitali.
- Honnacker, H. (2005). 'Renaissance' della traduzione nella didattica delle lingue straniere. La traduzione e la sua rivalutazione come processo interculturale di trasformazione. In H. Honnacker (Hrsg.), Dieci incontri per parlare di traduzione. Materiali di discussione, 3 (S. 10–22). Modena: Università di Modena e Reggio Emilia, Facoltà di Lettere e Filosofia. Zugriff am 03.09.2013 über www.slc.unimore.it/on-line/Home/Materiali/Materiali-di Discussione/documento10470.html
- Kehlmann, D. (2006). *La misura del mondo* (übersetzt von P. Olivieri). Mailand: Feltrinelli.
- Mattioli, E. (2003). Rezension zu U. Eco ,Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione', *Testo a fronte*, 29, 247–254.

## Kulturspezifika in den ins Koreanische übersetzten Kinder- und Jugendbüchern von Christine Nöstlinger

Jeong-Yong Kim - Seoul National University, Korea

#### Abstract

Beim Übersetzen von Kinder- und Jugendbüchern wird den Übersetzungsverfahren bei Kulturspezifika viel Aufmerksamkeit geschenkt. Bei der Übersetzung von Kulturspezifika werden die verfremdende (d. h. den Ausdruck des Originaltextes in die Zielsprache übernehmende) Übersetzung und einbürgernde (d. h. den Ausdruck an die Zielsprache adaptierende) Übersetzung als zwei gegensätzliche Übersetzungstypen angewendet. Wenn die Übersetzung für Kinder und Jugendliche gedacht ist, kann eine gewisse Tendenz zur Adaption von Kulturspezifika beobachtet werden. In dieser vorliegenden Arbeit werden die Kulturspezifika in der koreanischen Übersetzung der Kinder- und Jugendbücher von Christine Nöstlinger analysiert. Dadurch wird festgestellt, ob die Adaptierung der Kulturspezifika aus der Berücksichtigung der kindlichen und jugendlichen Leser als Zielgruppe für die verständliche Lektüre oder aus den Übersetzungsfehlern des Translators infolge des Missverständnisses des Ausgangstextes resultiert. Abschließend wird herausgearbeitet, welche Übersetzung in Bezug auf kulturspezifische Elemente für das interkulturelle Verstehen wünschenswert ist.

## 1. Einleitung

In letzter Zeit erschienen auf dem koreanischen Buchmarkt immer mehr Übersetzungen der Kinder- und Jugendliteratur. Dies hängt nicht zuletzt mit der Verkaufsstrategie der Verlage und den Bedürfnissen der Leser an kinder- und jugendliterarischen Werken zusammen. Die Übersetzung der Kinder- und Jugendliteratur aus dem Deutschen ins Koreanische ist durch

Auslassungen, Kürzungen, erklärende Zusätze, Paraphrasen, Adaptionen usw. charakterisiert.

Innerhalb der Übersetzungswissenschaft hat schon früher Georges Mounin auf kinderliteraturspezifische Schwierigkeiten hingewiesen, indem er Cary mit dem Satz zitiert, dass "das Übersetzen von Kinderbüchern ein eigener Komplex voller spezifischer Probleme und unerwarteter Schwierigkeiten ist" (zit. nach O'Sullivan, 2000, S. 179). Traditionsgemäß misst die Kinderund Jugendliteratur "den übersetzerischen Bemühungen um Anpassung der kulturellen Eigenarten des Ausgangstextes an den Wissens- und Erfahrungsstand der Leser des Zieltextes" (Stockar, 1996, S. 27) eine große Bedeutung bei. Reinbert Tabberts Äußerung, dass "in kaum einem Bereich übersetzter Literatur die Treue gegenüber dem Original so wenig ernst" (Tabbert, 1998, S. 99) genommen wird, wie in der Kinderliteratur, gilt auch für die kinderliterarische Übersetzung in Korea. Die Gründe für die Abweichungen vom Originaltext bei der kinderliterarischen Übersetzung beziehen sich nach Katharina Reiss (1982) auf die drei folgenden Faktoren:

- 1. die Asymmetrie des gesamten Übersetzungsprozesses: Erwachsene übersetzen das von Erwachsenen Geschriebene für Kinder und Jugendliche.
- 2. die Vermittlerinstanzen, die im Hinblick auf die Beachtung von Tabus und pädagogischen Prinzipien Druck auf den Übersetzer ausüben,
- 3. die noch eingeschränkte Weltkenntnis und Lebenserfahrung der Kinder und Jugendlichen.

In der Kinder- und Jugendliteratur ist die Adaption an die kindlichen und jugendlichen Adressaten von besonderer Bedeutung. So könnte es selbstverständlich sein, dass die Fragen der Adaption auch bei der Übersetzung der Kinder- und Jugendliteratur besonders berücksichtigt werden müssen. Es muss strikt unterschieden werden, ob die adaptierende Übersetzung entweder aus der Berücksichtigung der kindlichen und jugendlichen Leser als Zielgruppe für die verständliche Lektüre, aus den Übersetzungsfehlern des Translators infolge des Missverständnisses des Ausgangstextes, aus fehlendem sprachlichen und kulturellen Wissen des Translators oder aus kommerziellen Interessen der Verlage resultiert.

# 2. Analyse der Kulturspezifika in den Übersetzungen von Christine Nöstlingers Kinder- und Jugendbüchern

Nach Michael Schreiber (1993) umfassen Kulturspezifika im weiten Sinne Kategorien, die "typisch für die Ausgangskultur sind und in der Zielkultur nicht oder weniger gut bekannt sind". Dazu gehören "Naturgegenstände, Artefakte, soziale Institutionen, Verhaltensweisen, traditionell-kollektive Einstellungen zu Dingen, Erfahrungs- und Denkkategorien" (S. 183 f.).

Bei der Übersetzung von Kulturspezifika werden die verfremdende und einbürgernde Übersetzung als zwei gegensätzliche Übersetzungstypen angewendet. Bei der verfremdenden Übersetzung lehnt sich der Übersetzer an den Ausgangstext an und übernimmt die kulturspezifischen Elemente in den Zieltext. Dagegen ist die einbürgernde Übersetzung am Zieltext orientiert und die kulturspezifischen Elemente werden an die Zielkultur adaptiert. Während bei der verfremdenden Übersetzung "das fremde Kolorit" und "die kulturelle Differenz" erhalten bleiben, werden bei der einbürgernden Übersetzung "die Erwartungen der Rezipienten in Bezug auf die verständliche und inhaltlich nachvollziehbare Lektüre" erfüllt (Loogus, 2008, S. 254 f.). Egal welchen Übersetzungstyp der Übersetzer auswählt, ist es hier besonders wichtig, dass er "nicht nur über gute Sprachkenntnisse, sondern auch über eine umfangreiche kulturelle Kompetenz verfügt" (Loogus, 2008, S. 54).

Die Mitarbeiterin beim Sakyejeol Verlag, der für die Veröffentlichung der Jugendliteratur in Korea bekannt ist und den koreanischen Lesern Nöstlingers Werk Wir pfeifen auf den Gurkenkönig vermittelt hat, hat sich auch zu den Schwierigkeiten der Übersetzung von kulturspezifischen Elementen geäußert.

Wie können Personennamen und Ortsnamen bezeichnet und vereinheitlicht werden, wie kann das extrem Fremde aus dem sehr differenten kulturellen Hintergrund übersetzt werden? (Choi, 2003, S. 104)

Dennoch gab es noch keine Forschung zur Analyse und Bewertung der ins Koreanische übersetzten deutschen Kinder- und Jugendbücher.

Christine Nöstlinger ist zurzeit eine der bekanntesten und beliebtesten Autoren der Kinder- und Jugendliteratur in Korea. Die Übersetzung von Wir pfeifen auf den Gurkenkönig hat zur Vermittlung und Rezeption dieser Autorin in Korea angeregt und infolgedessen sind inzwischen über 70 Werke von Christine Nöstlinger übersetzt worden.

Im Folgenden werden drei Übersetzungen von Nöstlingers Kinder- und Jugendbüchern untersucht. Prof. Hans Übersetzung von Nöstlingers Die Ilse ist weg trägt den Titel Meine Schwester ist weg (Rückübersetzung). Frau Yoos Übersetzung von Nöstlingers Wir pfeifen auf den Gurkenkönig trägt den Titel Der Gurkenkönig (Rückübersetzung). Frau Kims Übersetzung von Nöstlingers Das Austauschkind trägt den Titel Der Austauschschüler (Rückübersetzung).

Herr Han hat in Deutschland über Thomas Mann promoviert und ist als Germanistikprofessor an der Seoul National Univ. tätig. Frau Yoo und Kim sind als freie Übersetzerinnen tätig. Insbesondere haben Prof. Han und Frau Yoo erheblich zur Übersetzung und Rezeption der zahlreichen deutschen Kinder- und Jugendbücher beigetragen.

Im Folgenden werden nicht alle Kulturspezifika analysiert, sondern eine kleine Auswahl an Beispielen präsentiert, um das Übersetzungsverfahren der drei Übersetzer charakteristisch zu zeigen.

### 2.1 Schulsystem

Bei Han werden die Ausdrücke wie Gymnasium, Abitur, die Klassenstufe und das Alter des Schülers als Zitatworte in die Zielsprache übernommen. Bei Yoo wird das Wort Gymnasium ausgelassen, die Klassenstufe und das Alter des Schülers werden dagegen ans koreanische System angepasst. Wegen der inkonsequenten Anpassung wird aber die zweite Gymnasialklasse einmal mit der 1. Klassenstufe der Mittelschule, ein andermal mit der 2. Klassenstufe übersetzt. Dadurch wird der koreanische Leser eher verwirrt, obwohl der Ausdruck für ihn nachvollziehbar ist.

Bei Kim wird die Klasse 7b unverändert transferiert.

#### 2.2 Ortsnamen und Währungsbezeichnungen

Bei Han werden die Ortsnamen direkt übernommen. Er hat sogar die Währungsbezeichnung Mark hinzugefügt, damit der Handlungsort Deutschland deutlicher wird.

Bei Yoo wird die Währungsbezeichnung Schilling beibehalten und durch eine Fußnote erklärt

In Bezug auf die Ortsnamen und Währungsbezeichnungen wird bei Kim mit der Übernahme der fremden Ausdrücke in die Zielsprache gearbeitet, überwiegend mit ausführlichen Erklärungen in Fußnoten. Orte wie Florenz, Innsbruck und der Süd- und Westbahnhof in Wien werden so mit exzessiven Informationen versehen, dass der Leser fast den Eindruck bekommt, einen Reiseführer zu lesen. Darüber hinaus werden diese Informationen bei der Lektüre des Jugendbuchs nicht als unbedingt wesentlich eingeschätzt.

#### 2.3 Eigennamen im Alltag

Bei Han werden die Zeitschrift Brigitte, das Parfüm Eau de Cologne, das Auto BMW, die Comics wie Asterix und Donald Duck mit der direkten Übernahme übersetzt. Im Fall von Sauerkraut hat er sich für die Paraphrase entschieden, obwohl das Essen in Korea inzwischen bekannt ist.

Bei Yoo wird meistens mit dem einbürgernden Verfahren gearbeitet, außer bei *Sauerkraut*, welches durch die Erklärung in der Fußnote wörtlich übernommen wird. Bei dieser Übersetzung fallen einige Fehler auf: Z. B. wird der Ausdruck *Wurstbrot* mit *Wurst und Brot* übersetzt und der Ausdruck *Schnitzel* einmal mit *Fleisch*, ein andermal mit *Steak* einbürgernd übersetzt.

Bei Kim werden die kulturspezifischen Ausdrücke im Bereich der Speisen und Getränke entweder durch die Erklärung wörtlich übernommen oder adaptiert. Aber es gibt dazu kein einheitliches, konsequentes Übersetzungsprinzip, welche Kulturspezifika erklärend übernommen oder adaptiert werden. Während die Speise *Langosch*, die den meisten koreanischen Lesern fremd ist, durch ausführliche Erklärung wörtlich übernommen wird, wird das berühmte Gericht der Wiener Küche *Tafelspitz*, das ebenfalls den meisten koreanischen Lesern fremd ist, ohne Erklärung adaptiert.

#### 2.4 Konventionen

In Wir pfeifen auf den Gurkenkönig fürchtet sich Mama vor einer Spinne. In diesem Fall hat die Übersetzerin Yoo mit dem adaptierenden Verfahren gearbeitet. Statt einer Spinne tritt in der Übersetzung von Yoo eine Kakerlake auf, weil Angst vor Kakerlaken den koreanischen Lesern sehr vertraut ist. In Deutschland gibt es aber kaum Kakerlaken und viele Frauen haben Angst vor Spinnen. So sind in Deutschland die Ausdrücke wie Spinnenangst, spinnefeind und Spinnenphobie gebräuchlich. Wegen des Mangels an einem umfassenden Fremdkulturwissen wurde "die jeweilige fremde Kultur auf der Grundlage eigenkultureller Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster" interpretiert (Witte, 1999, S. 346). Dadurch wird den Lesern die Möglichkeit genommen, neue Informationen zu gewinnen und sich mit den fremden Erfahrungen vertraut zu machen. In Bezug auf die Akzeptabilität würde die Beibehaltung dieser Kulturspezifik im Zieltext die kindlichen bzw. jugendlichen Leser nicht überfordern.

In *Das Austauschkind* will die Mutter von Ewald Mittermeier zwar mit Schnorrerei vom Englischlehrer eine bessere Note für ihren Sohn kriegen, hat damit aber keinen Erfolg. In der Übersetzung von Kim wird diese Stelle mit Schmiergeld adaptierend übersetzt. Damit hat sie die Absicht der Autorin missverstanden und entstellt. Außerdem ist es zurzeit in Korea gesetzlich verboten, dem Lehrer Geld zu geben.

Wie oben an Beispielen der Übersetzungen von Nöstlingers Kinder- und Jugendbüchern veranschaulicht wird, haben die drei Übersetzer hinsichtlich der Kulturspezifika verschiedene Übersetzungsverfahren angewendet.

Das Hauptprinzip bei Hans Übersetzung ist die Treue zum Originaltext. Die Übersetzung von Han ist darauf ausgerichtet, das Kulturspezifische im Zieltext zu bewahren, sodass. er sich möglichst an den Ausgangstext gehalten hat. Dabei muss der Leser das Kulturspezifische des Ausgangstextes mit eigenen kulturellen Elementen vergleichen und es als Anderes und Eigenständiges wahrnehmen und akzeptieren.

Die Übersetzung von Yoo tendiert dazu, einerseits das Kulturspezifische zu bewahren und andererseits zu adaptieren. Welche Kulturspezifika bewahrt oder adaptiert werden, dazu gibt es bei ihr kein einheitliches Prinzip. Sogar beim gleichen kulturspezifischen Ausdruck ist gelegentlich die Strategie der Bewahrung und Adaption gemischt und dadurch wird der Leser irritiert und zum Missverständnis des Ausgangstextes geführt. In diesem Fall ist die Äußerung von Katharina Reiss (1982) sehr beachtenswert, dass "eine einmal vorgenommene Adaptation im ganzen Text durchgehalten werden sollte" (S. 11).

Die Übersetzung von Kim hat sich überwiegend für die Übernahme des Kulturspezifischen mit Erklärungen entschieden. Dabei hat sie die Erklärungen in Fußnoten angefügt. Wegen der pädagogischen Absicht sind aber diese Erklärungen mit exzessiven und überflüssigen Informationen versehen. Außerdem sind diese Erklärungen für das Verständnis des Ausgangstextes nicht unerlässlich. Wegen des starken Eingriffs der Übersetzerin fallen bei dieser Übersetzung willkürliche Textveränderungen sehr häufig auf.

## 3. Kulturspezifika im Übersetzungsunterricht

Im Wintersemester 2012 habe ich das Thema "Kulturspezifik in der Übersetzung" in meinem Seminar behandelt. Das Seminar heißt "Übersetzung und Übersetzungsunterricht" und ist für Magisterstudenten konzipiert. Fünf Studentinnen und ein Student haben den Kurs belegt. In diesem Seminar haben sich die Studenten mit den Übersetzungsfehlern und Kulturspezifika in den Übersetzungen von Christine Nöstlingers Werken beschäftigt.

Kurz vor dem Abschluss habe ich die Studenten gefragt, welche Übersetzung für sie wünschenswert ist. Fünf von sechs Studenten haben sich für die Übersetzung von Prof. Han entschieden und eine Studentin hat die Übersetzung von Frau Yoo bevorzugt, während die Übersetzung von Frau Kim als Bearbeitung herabgesetzt und gar nicht als Übersetzung berücksichtigt wurde.

Nach Meinungen der Studenten sind die Übersetzungsfehler in der Übersetzung von Prof. Han sehr gering und die Beibehaltung der Kulturspezifika wurde hoch geschätzt. Die meisten Studenten haben mit den Kulturspezifika in der Übersetzung von Prof. Han keine Verständnisschwierigkeiten. Im Vergleich dazu haben die Studenten in der Übersetzung von Frau Yoo viele Fehler gefunden. Trotzdem wurde ihre Übersetzung wegen der am Leser

orientierten zielsprachlichen Ausdrücke und der guten Lesbarkeit infolge der einbürgernden Übersetzung der Kulturspezifika positiv eingeschätzt. Die Studenten haben das Missverstehen der Kulturspezifika, die ausführlichen Erklärungen in Fußnoten und die inkonsequente Übersetzung der Kulturspezifika seitens der Übersetzer von Christine Nöstlingers Werken scharf kritisiert. Demgegenüber haben die meisten Studenten für die direkte Übernahme der Kulturspezifika plädiert. Als Gründe dafür wurden vor allem der Umgang der neugierigen Kinder und Jugendlichen mit den neuen, fremden Elementen, die Erweiterung des Wissenshorizontes durch die fremden Ausdrücke und der interkulturelle Austausch genannt. Durch das behandelte Thema im Übersetzungsunterricht haben die Studenten nochmals erkannt, dass auch beim Übersetzen der Kinder- und Jugendbücher das Verstehen der Ausgangssprache und -kultur das Wichtigste ist und die Hintergrundrecherchen eine wesentliche Grundlage der Übersetzung sind.

# 4. Die Übersetzung der Kinder- und Jugendliteratur als interkulturelle Verständigung

Die Übersetzung der fremdsprachigen Kinder- und Jugendliteratur ist durch eine Vielzahl von kulturspezifischen Elementen gekennzeichnet. Dies ist ein Grund dafür, dass die Werke von Christine Nöstlinger bei koreanischen Kindern und Jugendlichen sehr beliebt sind. Anhand eines Fragebogens für 1308 Schüler, die die Oberschule bzw. Mittelschule besuchen, habe ich (Kim, 2008, S. 289) festgestellt, dass Interesse an der fremdsprachigen Literatur, neue Erfahrungen, das Verstehen einer fremden Kultur und gesellschaftlicher Realität die Schüler zur Lektüre der deutschen Kinder- und Jugendbücher veranlasst haben.

Die Anpassung an die Zielkultur, d. h. die Ersetzung des Fremden durch das Vertraute oder die Eliminierung des kulturell Unbekannten bedeutet, "der Eigenart des Fremden durch Flucht in das Einfachste und Konventionellste auszuweichen" (Bamberger, 1963, S. 28). Die Ersetzung des Fremden durch das Bekannte in der Zielsprache bedeutet keine "Multikulturalität, die auf der Kenntnis und Akzeptanz der Unterschiede zwischen Kulturen basiert",

sondern eine "Kulturneutralität" (O'Sullivan, 2000, S. 294 f.). Dagegen wird im Falle der Bewahrung der Kulturspezifika dem Leser die neue Chance gegeben, das Fremde zu erfahren und damit seinen Erfahrungshorizont zu erweitern. Dadurch kann sich der Leser mit den anderen Denk- und Verhaltensweisen auseinandersetzen und seine eigenen Denk- und Verhaltensweisen relativieren. In diesem Sinne kann die Übersetzung als interkulturelle Verständigung betrachtet werden. Diese interkulturelle Übersetzung rüstet die Kinder und Jugendlichen mit einem interkulturellen Verständnis aus, indem sie eine Brücke zwischen dem differenten Volk und seiner Kultur baut. (Pascua, 2003, S. 283)

Die Behauptung mancher Forscher im Bereich der kinderliterarischen Übersetzungswissenschaft, dass wegen des Mangels an Erfahrung und Wissen des Lesers als Zielgruppe der Kinder- und Jugendliteratur die Kulturspezifika adaptierend übersetzt werden müssen, kann mit der Meinung der Autorin Nöstlinger bestritten werden.

Ich finde, Kinder könnten ja ruhig mit ihnen Unbekanntem in Berührung kommen. Aber [...] durchschnittliche Verlage [...] sind dann irrigerweise der Ansicht, dass man das Kindern nicht zumuten kann, zu viel an fremder Welt oder so. (Zach, 2010, S. 39)

In den Werken von Nöstlinger ist die Fremdheit nicht so stark, dass sich die koreanischen kindlichen und jugendlichen Rezipienten die fremdspezifischen Elemente ohne Überforderung nicht aneignen könnten. In den meisten Fällen können sie die für das Verstehen der Kulturspezifika nötigen Informationen direkt aus dem Kontext herausziehen. Darüber hinaus muss noch darauf hingewiesen werden, dass Kinder und Jugendliche die Lust an der Lektüre der Werke von Nöstlinger verlieren, wenn die kulturspezifischen Elemente bei der Übersetzung in die Zielsprache zu sehr adaptiert oder mit exzessiven Informationen erklärt werden. Laut Nöstlinger (1996) und Peter Härtling soll die Kinder- und Jugendliteratur nicht "lehrreich" sein, sondern "neugierig" machen auf "Menschen und auf Dinge, auf das Unbekannte im Bekannten, sogar auf das Unmögliche" (S. 67). Bei der Lektüre der Kinderund Jugendliteratur soll der Leser "neue, ihm bisher unbekannte Ausdrucks-

mittel kennenlernen und die fremden Denkstrukturen genießen" (El Gendi, 2010, S. 152). Bei der Übersetzung der fremdsprachigen Kinder- und Jugendliteratur muss der Leser mit dem Kulturspezifischen konfrontiert werden, um die kulturelle Vielfalt und Differenz anzuerkennen. In diesem Sinne ist es auch bei der Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern sehr sinnvoll, "die Elemente des Spezifischen, die der Leser der Übersetzung als für das fremde Milieu charakteristisch empfinden kann, zu bewahren" (Levý, 1969, S. 94). Angesichts der multikulturellen Gesellschaft soll die kinder- und jugendliterarische Übersetzung wie die Übersetzung der Literatur für Erwachsene den Lesern als Medium der Fremderfahrung, Horizonterweiterung und Völkerverständigung dienen.

#### Literaturverzeichnis

Bamberger, R. (1963). Übersetzung von Jugendbüchern. Wien: Leinmüller.

Choi, O. M. (2003). Bookpedem 3. Seoul: kpm.

El Gendi, A. K. (2010). Die Äquivalenzproblematik bei der literarischen Übersetzung am Beispiel von Taha Husseins "'Al-Ayyāam" (Dissertation). Universität Hamburg.

Kim, J. Y. (2008). Deutsche Jugendliteratur in Korea. In Koreanische Gesellschaft für Germanisitk (Hrsg.), *Kulturwissenschaftliche Germanistik* in Asien (S. 284–291). Seoul: Trade & Publ. Co.

Levý, J. (1969). *Die literarische Übersetzung*. Frankfurt a. M.: Athenäum.

Loogus, T. (2008). Kultur im Spannungsfeld translatorischer Entscheidungen. Probleme und Konflikte. Berlin: Saxa.

Nöstlinger, C. (1996). Vom Autor aus – Im Spannungsfeld zwischen Befriedigung des Unterhaltungsbedürfnisses und Weitergabe einer Botschaft. In C. Nöstlinger, *Geplant habe ich gar nichts. Aufsätze, Reden, Interviews* (S. 59–68). Wien: Dachs.

Nöstlinger, C. (1997). Wir pfeifen auf den Gurkenkönig (H. Yoo, Übers.). Seoul: sakyejul.

Nöstlinger, C. (2004). Das Austauschkind (J. Kim, Übers.). Pasoo: dongnyok.

Nöstlinger, C. (2007). Die Ilse ist weg (K. Han, Übers.). Seoul: uriedu.

O'Sullivan, E. (2000). Kinderliterarische Komparatistik. Heidelberg: Winter.

- Pascua, I. (2003). Translation and Intercultural Education. *Meta: Translators' Journal*, 48, 276–284.
- Reiss, K. (1982). Zur Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern: Theorie und Praxis. *Lebende Sprachen*, 27, 7–13.
- Rieken-Gerwing, I. (1995). Gibt es eine Spezifik kinderliterarischen Übersetzens? Untersuchungen zu Anspruch und Realität bei der literarischen Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern. Frankfurt a. M.: Lang.
- Schreiber, M. (1993). Übersetzung und Bearbeitung. Zur Differenzierung und Abgrenzung des Übersetzungsbegriffs. Tübingen: Narr.
- Stockar, D. von (1996). Kinderliterarische Übersetzungsprobleme. In V. Rutschmann & D. von Stockar (Hrsg.), Zum Übersetzen von Kinder- und Jugendliteratur (S. 23–71). Lausanne: CTL.
- Tabbert, R. (1998). "Swimmy", "The BFG" und "Janne min vän": Bücher aus fremden Sprachen, ausgezeichnet mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis. In B. Hurrelmann & K. Richter (Hrsg.), Das Fremde in der Kinderund Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven (S. 93–113). Weinheim: Juventa.
- Witte, H. (1999). Die Rolle der Kulturkompetenz. In M. Snell-Hornby, H. G. Hönig, P. Kußmaul & P. A. Schmitt (Hrsg.), *Handbuch Translation* (S. 345–348). Tübingen: Stauffenburg.
- Zach, J. (2010). Die Problematik der Kulturreferenzen im Bereich der Kinderliteratur am Beispiel zweier Bücher von Christine Nöstlinger in spanischer Übersetzung (Unveröffentichte Abschlussarbeit). Universität Wien.

Deutsch im Dialog: fremdsprachliche Filme verstehen, übersetzen, lehren und lernen. Bericht über das Drei-Phasen-Projekt "Fremdsprachen im Kino lernen"<sup>1</sup>

Claudia Buffagni - Università per Stranieri di Siena, Italien

#### Abstract

Der Beitrag berichtet über ein Projekt, das im Fremdsprachenzentrum (CLASS) der Università per Stranieri di Siena entwickelt wurde. Die Koordinatorinnen waren Claudia Buffagni und Beatrice Garzelli in Zusammenarbeit mit Antonella Benucci. Das Projekt bestand aus drei Teilen: 1. In der ersten Phase wurde eine internationale Tagung über die audiovisuelle Übersetzung organisiert und durchgeführt (Siena, 17.-18. April 2012), an der sich Dozenten und Experten für acht verschiedene Fremdsprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Arabisch, Chinesisch, Japanisch, Russisch) und für Italienisch als Fremdsprache beteiligten. 2. Die Vortragenden sowie weitere Experten steuerten im Anschluss daran Aufsätze für den Sammelband Film Translation from East to West. Dubbing, subtitling and didactic practice bei (Buffagni & Garzelli, 2012). 3. Einige der Dozenten hielten in der dritten und letzten Phase Vorlesungen, Seminare und Workshops im Rahmen des Grundtvig Fortbildungskurses "Learning Languages on the Screen: Translating Cultures, Pictures and Words", der vom bis 3. zum 7. September 2012 stattfand. Der Bericht zeigt die Entwicklung und Durchführung des Projekts, dessen Originalität darin bestand, dass es sich sowohl mit sprachlichen und übersetzerischen Fragen als auch mit kulturell bedingten Themen auseinandersetzte.

\_

Der vorliegende Text enthält Passagen, die dem gemeinsam mit Beatrice Garzelli verfassten Essay Cinema e traduzione: dalla ricerca all'applicazione didattica nell'aula di lingue. Riflessioni su un progetto in tre fasi (Buffagni & Garzelli, in Druck-a) leicht variiert entnommen sind.

## 1. Einführung – Beschreibung des Projekts

Das Projekt *Learning Languages on the Screen* (Im Kino Fremdsprachen lernen) wurde von Claudia Buffagni (Germanistische Linguistik) und Beatrice Garzelli (Spanische Sprache und Übersetzung) in Zusammenarbeit mit Antonella Benucci (Didaktik der italienischen Sprache), die für das Italienische zuständig war, erarbeitet und durchgeführt.

Das Projekt, das anlässlich der XVIII. AICLU²-Tagung (Università della Calabria, 4.–6. Oktober 2012) vorgestellt wurde, steht in einer Kontinuitätslinie mit vorherigen Veranstaltungen. Es sei insbesondere auf die internationale Tagung "Il traduttore come autore/The Translator as Author" (Siena, 28.–29. Mai 2009) hingewiesen, die zur Veröffentlichung des Sammelbands *The Translator as Author. Perspectives on Literary Translation* (Buffagni, Garzelli, & Zanotti, 2011) führte.

Im Mittelpunkt der drei Phasen, in die sich das Projekt (Tagung, Band, Fortbildungskurs) gliederte, stehen neun Fremdsprachen, die im Dialog mit der italienischen Sprache untersucht wurden. Neben den acht Sprachen, die an unserer Universität angeboten werden (Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Arabisch, Chinesisch, Japanisch, Russisch), ist außerdem noch das Portugiesische zu nennen. Zusätzlich wurde im Projekt auch die Untertitelung für italienische Gehörlose untersucht. Diese Art der Untertitelung wird immer gefragter: Übersetzungsprofis öffnet sich dadurch ein relativ neues und vielversprechendes Betätigungsfeld (Buffagni & Garzelli, in Druck-b).

Die erste Phase bestand aus der internationalen Tagung "Tradurre l'immagine, tradurre la parola. Prospettive sulla traduzione cinematografica tra Oriente e Occidente" (Bilder und Worte übersetzen. Perspektiven der Filmübersetzung zwischen Ost und West), die an der Università per Stranieri di Siena am 17. und 18. April 2012 stattfand. Die zweite erfolgte durch die Veröffentlichung des Bandes Film translation from East to West. Dubbing, subtitling and didactic practice (Buffagni & Garzelli, 2012). Die dritte Phase beinhaltete dagegen den Entwurf, die Durchführung und den Abschluss des Grundtvig-

-

<sup>2</sup> AICLU ist die Abkürzung für Associazione Italiana Centri Linguistici Universitari (Italienische Vereinigung der universitären Sprachenzentren).

Kurses "Learning Languages on the Screen: Translating Cultures, Images and Words", der an der Università per Stranieri di Siena vom 3. bis zum 7. September 2012 gehalten wurde<sup>3</sup>.

Obwohl die angesprochenen Themenbereiche vielfältig waren und das Projekt zunächst als zu heterogen erscheinen konnte, zeigt eine eingehendere Untersuchung der Komponenten, dass gerade die Verbindung der drei Phasen jeweils und auf je eigene Art und Weise zum Erreichen von gemeinsamen Zielen beigetragen hat. Einerseits hat die Tagung zum Erwerb von neuen sprachwissenschaftlichen und übersetzerischen Kompetenzen geführt sowie zur Konsolidierung von bereits bestehenden Kenntnissen. Andererseits hat der Band die Gelegenheit geboten, mit der wissenschaftlichen Gemeinschaft die Ergebnisse des Dialogs zu teilen, die im Laufe der internationalen Tagung erzielt wurden. Zum Schluss hat der Grundtvig Ausund Fortbildungskurs für Fremdsprachenlehrer auf den in den vorherigen Phasen erworbenen Kenntnissen aufbauen können, von denen er die praktische Umsetzung bildete. Der Grundtvig-Kurs hat Unterrichtsmodelle geboten, auf die sich die Teilnehmenden beziehen konnten, indem sie sie auf persönliche Art und Weise anwendeten.

Auf inhaltlicher Ebene standen im Mittelpunkt der Überlegungen sowohl sprach(wissenschaft)liche und übersetzerische Fragen als auch spezifische Themen, die sich mit der Kultur der vermittelten Sprachen befassten. Die Besonderheit des Projekts bestand außerdem im fruchtbaren Dialog zwischen speziell didaktischen und spezifisch wissenschaftlichen Aspekten. Es ist vielleicht nicht müßig darauf hinzuweisen, dass gerade auf diesem Dialog zwischen Didaktik und Forschung das neue Universitätsmodell von Wilhelm von Humboldt gründete, das er in seiner bekannten Schrift Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1810) entwarf. Obwohl es sich um eine weltweit bekannte und gemeinhin

.

Der Kurs, der von der Autorin und von Beatrice Garzelli in Zusammenarbeit mit Antonella Benucci erarbeitet wurde, ist im SOCRATES COMENIUS GRUNDTVIG-Programm der Europäischen Gemeinschaft aufgelistet (Reference Nr.: IT-2012-816-001) und wendet sich an Fremdsprachenlehrer in allen Bereichen sowie an angehende Sprachenlehrer. http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase/index.cfm?fuseaction=DisplayCourse&cid=32810, Zugriff am 16.02.2014.

geschätzte Überlegung handelt, kommen die beiden Bereiche in der akademischen Praxis erfahrungsgemäß leider oft nicht in Berührung; ihre Verknüpfung scheitert häufig an alten Vorurteilen. Als Folge sind beide Bereiche nicht selten weit voneinander entfernt und erscheinen manchmal sogar einander entgegengesetzt. In diesem Kontext macht das Projekt einen Schritt zurück in die Zukunft.

# 2. Internationale Tagung "Bilder und Worte übersetzen. Perspektiven der Filmübersetzung zwischen Ost und West" (Siena, 17.–18. April 2012)

An der internationalen Tagung "Tradurre l'immagine, tradurre la parola. Prospettive sulla traduzione cinematografica tra Oriente e Occidente" (Bilder und Worte übersetzen. Perspektiven der Filmübersetzung zwischen Ost und West) nahmen als Referenten Experten aus unserer Universität sowie aus anderen italienischen und ausländischen Hochschulen für audiovisuelle Übersetzung in allen Spielarten (von der intersemiotischen Übersetzung literarischer Texte in filmische Texte über die Synchronisation bis hin zur Untertitelung) teil.

Wie vorherige Veranstaltungen, die sich mit übersetzerischen Fragen beschäftigten (vgl. 1.), hatte auch diese Tagung zum Ziel, die verschiedenen Sprachen und Kulturen, die tagtäglich an unserer Universität aufeinandertreffen, miteinander in Kontakt zu bringen. Dadurch kam die interkulturelle Berufung der Universität zum Vorschein (Katan, 2009, S. 74–92). Neben den europäischen (Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch) berücksichtigten die Vorträge auch außereuropäische Sprachen (Arabisch, Chinesisch, Japanisch, Russisch), wobei sich das Themenspektrum auf den Nahen und Fernen Osten ausweitete, wie von neueren Ansätzen in den *Translation Studies* verlangt wird.

Die Fokussierung auf audiovisuelle Produkte stellte dabei ein innovatives Element dar, das der Zentralität der multimedialen Texte in der heutigen Welt Rechnung trägt (Patou-Patucchi, 2012).

Dank der Teilnahme von Wissenschaftlern aus verschiedenen Bereichen der AVT (Audiovisual Translation, dt. audiovisuelle Translation) und von audiovisuellen Übersetzern wurden unterschiedliche theoretische Perspektiven zum Thema miteinander verglichen, die dann mittels praktischer Vorschläge ins Gespräch kamen. Es wurde außerdem über mögliche Szenarien einer didaktischen Anwendung im Fremdsprachenlern- und -lehrbereich reflektiert.

Im Mittelpunkt des Interesses der Referenten stand ortsbedingt die Vermittlung von audiovisuellen Produkten ins Italienische, die aus anderen Kulturen stammen. Dabei kamen aus kontrastiver Perspektive Möglichkeiten und Schwierigkeiten der interlinguistischen Übersetzung zum Vorschein.

Die Übersetzung von audiovisuellen Produkten stellt einen vor besondere Schwierigkeiten, da man den sichtbaren und den hörbaren Teil aufeinander abstimmen muss. Dieser Prozess ist höchst komplex und verlangt die Mitarbeit von unterschiedlichen Experten. Im Falle der Synchronisation muss der Übersetzer (bzw. das Übersetzungsteam) nicht nur auf die ausgewählten Lexeme, auf die Registerwahl und auf die syntaktischen Wendungen besonderen Wert legen, sondern u. a. auch auf die Höhe, die Intonation und die Prosodie der Stimme sowie auf Mimik und Gestik der zu synchronisierenden Schauspieler, damit sich die ausgesprochenen Texte mit den visuell vermittelten Informationen überzeugend verbinden. Im Falle der Untertitelung vermitteln die Bilder viele Informationen, die die über den schriftlichen Kanal mitgeteilten Daten ergänzen<sup>4</sup>.

Die Tagung gliederte sich in vier Sektionen: 1. filmische Übersetzung und theoretische Perspektiven, 2. Synchronisation und Untertitelung: ein Blick hinter die Kulissen, 3. sprachliche Adaptation und Untertitel und 4. im Kino Fremdsprachen lernen: Bilder und Worte übersetzen.

Wie aus den Titeln der 2. und 3. Sektion ersichtlich wird, fokussierten viele Beiträge auf Untertitel von audiovisuellen Produkten. Das steht vollkommen im Einklang mit den aktuellen Richtlinien europäischer Institutionen, die für die Wichtigkeit der Ausbildung von professionellen Untertitlern plädieren

\_

<sup>4</sup> Eine Vertiefung in die Techniken der Synchronisation und Untertitelung liefern u. a. Duro, 2001; Hurtado Albir, 2001; Jüngst, 2010; Pavesi, 2005; Perego, 2005; Perego & Taylor, 2012.

(Orban, 2009). Bekanntlich untersteht diese besondere Übersetzungsart ziemlich rigiden Zeit- und Raumbeschränkungen (Gottlieb, 2001), die häufig nur durch die Praxis erlernt werden. Noch heute sind audiovisuelle Übersetzer häufig Autodidaktiker (Jüngst, 2010, S. 8).

Der Bedarf an gut ausgebildeten audiovisuellen Übersetzern, die sich den neuen Herausforderungen eines globalen Markts stellen können, ist sehr groß.

Die unterschiedlichen Beiträge, die auf der Tagung präsentiert wurden, zeigten, wie breit die Palette von audiovisuellen Genres ist, die eine professionelle Übersetzung verlangen: von Wahlkampfspots zu japanischen Animes über Fernsehsendungen und Kurzfilme bis hin zu klassischen Langspielfilmen von renommierten Regisseuren.

Die Tagung fing mit einer Sektion an, die der filmischen Translation und den theoretischen Perspektiven gewidmet war: Dabei wechselten sich Überlegungen über die Rolle der unterschiedlichen Möglichkeiten von audiovisueller Übersetzung (Patou-Patucchi) mit Reflexionen über die Übersetzung vom gesungenen Text (Diadori) ab. Andere Vorträge konzentrierten sich auf einzelne Sprachen und Kulturen, z. B. Französisch (Margarito), Arabisch (Langone) und Chinesisch (Di Toro).

Eine soziolinguistische Perspektive hat in den Untersuchungen der zweiten Sektion dominiert: In englischsprachigen Zeichentrickfilmen wurde auf die südamerikanische Aussprache fokussiert (Cipolloni); außerdem wurden Möglichkeiten der Synchronisation aus dem Substandard American Englisch ins Deutsche in beliebten TV-Serien (Koloszar-Koo) untersucht. Auch Bruti und Zanotti analysierten die Ausdrücke, die in einigen italienischen Fansubs<sup>5</sup> zur Übersetzung von Allokutivpronomen in amerikanischen Serien gewählt wurden.

Díaz Cintas & Muñoz Sánchez (2006, S. 37–52) sowie Pérez González (2007, S. 67–80) verwiesen werden.

Damit sind Untertitel gemeint, die von Fans innerhalb von virtuellen communities erstellt werden. Es handelt sich meist um keine professionellen Übersetzer. Im Vergleich zu den professionellen Produkten zeichnen sich diese Untertitel durch größere Nähe zum Originaltext und den eingeschränkten Gebrauch normalisierender Veränderungen aus. U. a. kann auf

Die dritte Sektion ("Sprachliche Adaptation und Untertitel") enthielt Vorträge über die Übersetzung von italienischen Filmtiteln ins Japanische (Vienna), die Besonderheiten der Untertitelung für italienische Gehörlose (Liso) und die Untertitelung von deutschen audiovisuellen Produkten ins Italienische. Dabei wurde sowohl auf die Analyse von englischen Untertiteln in klassischen DEFA-Filmen (Buffagni) als auch auf die Untersuchung der Techniken, die bei der Untertitelung von deutschen Wahlkampfspots ins Italienische angewendet werden (Nardi), eingegangen.

Die vierte Sektion ("Fremdsprachen im Kino lernen: Bilder und Worte übersetzen") zeichnete sich durch die Fokussierung auf den Autorenfilm aus: von den am meisten repräsentierten Sprachvarietäten, die im italienischen Film von den Anfängen bis heute dargestellt wurden (Benucci), über die Anwendung von hispanophonen Literaturverfilmungen aus unterschiedlichen Zeiten und Räumen im Unterricht Spanisch als Fremdsprache (Garzelli) bis hin zur Untertitelung von gegenwärtigen russischen Filmen (Marcucci).

Die Diskussion, die den Vorträgen folgte, hat hervorgehoben, wie breit die Palette der möglichen Perspektiven ist. Dabei wurde deutlich, dass in Anbetracht der Komplexität des Problemfelds in vielen der untersuchten Fällen die Beherrschung von sprachwissenschaftlichen und literaturwissenschaftlichen Werkzeugen unumgänglich ist.

## Der Band Film Translation from East to West. Dubbing, subtitling and didactic practice

Der Band mit Aufsätzen in italienischer und englischer Sprache enthält einerseits die Beiträge der Referenten, die an der internationalen Tagung "Bilder und Worte übersetzen. Perspektiven der Filmtranslation zwischen Ost und West" teilgenommen haben. Andererseits wurden weitere Aufsätze von international bekannten Experten (Bartoli Kucher, Colombo, De Rosa, Dvizova, Melloni und Villarini) über die zahlreichen Aspekte der audiovisuellen Translation (von der intersemiotischen Übersetzung von literarischen Texten in filmische Texte über die Synchronisation bis hin zur Untertitelung)

aufgenommen. Dies führte zu einer Erweiterung des Untersuchungsfeldes auf andere Aspekte der italienischen, japanischen, portugiesischen und spanischen Kulturen.

Der Gegenstand der Analyse weitete sich somit auch auf Kurzspielfilme (Abraham, 2013; Buffagni, in Druck; Garzelli, 2013; Richter, 2010) und portugiesische Filme aus, denen auf der Tagung keine Aufmerksamkeit geschenkt worden war.

Der Band Film translation from East to West. Dubbing, subtitling and didactic practice ist in vier Hauptteile aufgeteilt: "Film translation and theoretical perspectives", "Dubbing and subtitling: A look behind the scenes", "Linguistic adaptation and subtitles" und "Learning languages at the cinema: Translating images and words". Er enthält Studien zu den verschiedenen Formen der audiovisuellen Übersetzung: von der intralinguistischen (insbesondere die Untertitelung für Gehörlose) zu der interlinguistischen (Synchronisation und Untertitelung von einer Ausgangssprache in eine Zielsprache) und intersemiotischen (z. B. die Literaturverfilmung). Wie schon vorweggenommen, wechseln sich im Werk die Themen und Perspektiven ab: Zahlreiche audiovisuelle Genres, Kulturen und Sprachen werden aus unterschiedlichen Gesichtspunkten erkundet.

Wie bei der Tagung und dem anschließenden Grundtvig-Kurs steht der Dialog zwischen wissenschaftlicher Forschung und didaktischer Anwendung im Mittelpunkt des Sammelbandes. Patou-Patucchis Aufsatz setzt sofort ein Signal für das Hauptthema des Buches: Er erläutert, dass die Zuschauer eines audiovisuellen Produkts immer zu Lernenden werden. Sie müssen nämlich den Film, mindestens dessen Bilder, dekodieren, obwohl sich dies im Falle von fremdsprachigen Filmen als mühevoll erweist.

Unterschiedliche soziolinguistische Varietäten werden jeweils beleuchtet. Regionale Varietäten stehen im Mittelpunkt von Langones Aufsatz, der in einem Korpus von arabischsprachigen Filmen Standardarabisch und regionale Ausdrücke untersucht, während Buffagni am Beispiel eines DEFA-Films (Kurt Maetzig *Das Kaninchen bin ich*, 1965) das Berlinerische und dessen Übertragung in den englischen Untertiteln erforscht. Unterschiedliche regionale Varietäten des Italienischen weisen auch die von Benucci analysierten Filme auf, während in Garzellis Aufsatz das Spanische in der

Halbinselvarietät (Luis Buñuel, *Tristana*, 1970) sowie in der mexikanischen (Alfonso Arau, *Como agua para chocolate*, 1992) analysiert wird.

Soziolektale Merkmale werden in weiteren Aufsätzen untersucht: Magarito erforscht am Beispiel von den italienischen Synchronfassungen von gegenwärtigen französischen Filmen (u. a. Laurent Cantet, Entre les murs, 2008 und Michael Haneke, Caché, 2005) altersbedingte Varietäten, sowie sprachliche Elemente, die auf eine unterschiedliche soziale Herkunft zurückzuführen sind. Bruti und Zanotti erkunden Allokutivpronomen und deren Übersetzung in italienischen professionellen Untertiteln und Fansubs in ausgesuchten Folgen der amerikanischen TV-Serie Lost: Die quantitativqualitativ ausgerichtete Studie zeigt, dass die Unterschiede in den getroffenen Entscheidungen von den jeweils verschiedenen Zielen abhängen, die sie sich gesetzt haben. Colombo fokussiert in einem japanischen Zeichentrickfilm (Hayao Miyazaki, Porco rosso, 1992) auf Unterschiede zwischen Frauenund Männersprache sowie auf gruppenspezifische sprachliche Merkmale.

Ein Interesse an älteren Entwicklungsstufen der untersuchten Sprachen und Kulturen zeigt Di Toro, die die neuere Verfilmung (Ang Lee, *Lust, caution,* 2007) von einer sich während des Zweiten Weltkrieges abspielenden Novelle (Zhang Ailing, *Se, jie,* 1979) erforscht. Bartoli Kucher untersucht die Filmfassung von Pirandellos Novelle *L'altro figlio* (1905; dt. Das andere Kind), die von den Brüder Taviani (*Chaos,* 1984) gedreht wurde.

Eine andere Perspektive weist Melloni auf, die Eduardo Sacheris Roman *La pregunta de sus ojos* (2005) mit dem Film *El secreto de sus ojos* (Juan José Campanella, 2009) vergleicht. Sie zeigt dabei, dass die Verfilmung zu einem aus vielerlei Hinsicht neuen Werk führt, das in diesem Fall auch eine Erweiterung des Adressatenkreises bewirken will (Nord, 2011). Das geschieht nicht zuletzt durch normalisierende Entscheidungen in der italienischen Synchronfassung: Sie wird nämlich den typisch argentinischen Ausdrücken nicht gerecht, indem sie sie durch das Standardspanisch übersetzt. Dieselbe Nivellierung zeigen übrigens auch die von De Rosa erforschten portugiesischen Kurzfilme, wobei Merkmale der Substandards, die in den Originaltexten präsent waren, in den italienischen Untertiteln verloren gehen und durch das Standarditalienische übertragen werden.

Auf Kurzfilme konzentriert sich auch Villarini, der sein Augenmerk auf den Einsatz dieses audiovisuellen Genres im Italienischunterricht für Ausländer richtet. Der Kurzfilm erweist sich als besonders flexibel und, dank seiner Kürze und Offenheit (Abraham, 2013; Welke, 2007), als sehr geeignet, um interkulturell heikle Themen zu behandeln.

Unter den vielen angesprochenen Themen verdienen die Lieder eine kurze Erwähnung: Diadori liefert anhand eines reichen Korpus an Beispielen einen Überblick über die Übersetzung vom "gesungenen Text" in Filmen, während sich Cipolloni auch anhand von Liedern auf den Latino-Akzent bei einigen Filmcharakteren in neueren Zeichentrickfilmen konzentriert.

Die zahlreichen (anthropologischen, literarischen, semiotischen, filmischen) theoretischen Perspektiven und Ansätze zu den im Band angesprochenen Themen werden in vielen Aufsätzen mit praktischen Vorschlägen verbunden. Dabei werden auch mögliche innovative Anwendungen im Fremdsprachenlehr- und -lerngebiet in Betracht gezogen.

## 4. Grundtvig Fortbildungskurs – *Fremdsprachen im Kino lernen* – Siena, 3.–7. September 2012

Die dritte Phase des Projekts stellt die didaktische Anwendung der während der beiden vorherigen Phasen erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen dar. Die Rolle der audiovisuellen Übersetzung im Fremdsprachenunterricht wird sowohl innerhalb einer einzelnen (Fremd-)Sprache als auch in multilingualen Unterrichtsstunden erforscht und ausprobiert. Der Kurs "Learning Languages on the Screen: Translating Cultures, Images and Words" bestand aus 40 Unterrichtsstunden und wurde an der Università per Stranieri di Siena vom 3.–7. September 2012 gehalten.

Als Hauptziel beabsichtigte der Kurs die Ausbildung der Teilnehmenden in den aktuellsten Lehrmethoden und -strategien im Fremdsprachenunterricht anhand von audiovisuellen Texten. Dabei wurde der Übersetzung in all ihren Ausformungen eine zentrale Rolle beigemessen; berücksichtigt wurden europäische (Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch) und außereuropäische Sprachen (Arabisch, Chinesisch, Japanisch, Russisch). Der

Kurs wurde für die fünf europäischen Sprachen angeboten; daran nahmen Fremsprachenlehrer/-innen, die sowohl in Italien als auch im Ausland tätig sind, sowie angehende Lehrer/-innen teil.

Am Vormittag wurden – auf Italienisch und Englisch – Vorlesungen gehalten, die theoretische Fragen behandelten und sich an alle Teilnehmenden richteten. Sie hatten das Ziel, die Adressaten mit dem epistemologischen Rahmen vertraut zu machen. Diese Vorlesungen wurden von Experten in der audiovisuellen Übersetzung gehalten und zielten auf die Vermittlung von Fachkompetenzen beim didaktischen Einsatz des fremdsprachigen Films ab, wobei sie sich für alle behandelten Sprachen eigneten.

Am Nachmittag wurden Workshops angeboten, die meistens von Muttersprachlern gehalten wurden: Sie konzentrierten sich jeweils auf die von den Teilnehmern ausgesuchte Fremdsprache (Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch) und bestanden aus didaktischen Übungen, in denen die Teilnehmenden konkrete didaktische Strategien entwickeln und ausprobieren konnten.

Es wird darauf verwiesen, dass die Interessenten bis zu drei Fremdsprachen auswählen konnten: Dabei konnten sie breite Kompetenzen erwerben und die unterschiedlichen Lehr- und Lerntraditionen der unterschiedlichen Kulturen miteinander vergleichen.

Anhand der ausgewählten Sprachen wurden kleinere Gruppen gebildet, in denen die Teilnehmenden individuell und paarweise arbeiten konnten. Darüber hinaus wurden multilinguale Labors angeboten: Ein Beispiel dafür ist eine Unterrichtsstunde über den multilingualen Film (Hernández' *Herencia*, 2001).

Während der nachmittäglichen Aktivitäten wurden fremdsprachige Filme in der Originalsprache bzw. mit Untertiteln didaktisch eingesetzt. Dabei ergab sich die Möglichkeit, die während der Vorlesungen am Vormittag erworbenen Kenntnisse konkret in der jeweiligen Fremdsprache auszuprobieren. Besondere Erwähnung verdient die Teilnahme von Fachuntertitlern, Glottodidaktikern und Dozenten von Italienisch als Fremdsprache sowie von Experten im Bereich audiovisueller Übersetzung.

Auch die Vielfalt der verwendeten Materialien (Video-Auszüge, Trailer, Interviews, Kurzfilme, Langfilme) ermöglichte es den Lernenden, sich mit

unterschiedlichen Schattierungen der Filmsprache und -tradition auseinanderzusetzen.

In modernen multimedialen Labors konnten die Teilnehmenden in unterschiedlichen Sozialformen (Einzel-, Paar- und Gruppenarbeit, mit Möglichkeit von Onlineaktivitäten) ihre Kenntnisse überprüfen und anwenden. Die Verwendung der Fremdsprachen erwies sich außerdem als wertvolle Gelegenheit zur Auffrischung und Vertiefung der eigenen fremdsprachlichen Kompetenzen. Außerdem konnte eine fachdidaktische Ausbildung erworben werden. In der letzten Phase wurden die Teilnehmenden gebeten, eine didaktische Aktivität anhand von audiovisuellen Materialien für einen spezifischen Adressatenkreis zu entwerfen.

Die verbreitesten Techniken von interlinguistischen und semiotischen Übersetzungen wurden eingeführt, wobei das Hauptaugenmerk auf die Synchronisation und Untertitelung gelenkt wurde, die jeweils mit spezifischen didaktischen Zielen vermittelt wurden. Unter den behandelten Themen sind folgende zu erwähnen: Komik und Regiolekte im italienischen Kino; Überlegungen zu unterschiedlichen Codes (z. B. das Verhältnis zwischen gesungenem Text und Musik); Literaturverfilmungen – der Dialog zwischen erzählerischen und filmischen Techniken am Beispiel von deutschsprachigen Novellen, die in Hollywood-Filme verwandelt wurden; didaktische Vorschläge: kulturell geprägte sprachliche Ausdrücke und veraltete Wörter im Unterricht Spanisch als Fremdsprache übersetzen.

Es folgt ein Wort zur Rolle der deutschen Sprache im vorgestellten Projekt: Sie war im ganzen Projekt vielfältig vertreten. Sowohl im Seminar als auch im Band war sie in Vorträgen und Aufsätzen von Buffagni (engl. Untertitel eines DEFA-Films), Koloszar-Koo (dt. Synchronisation amerikanischer TV-Serien) und Nardi (it. Untertitel von dt. Wahlkampf-Spots) vertreten.

Im Grundtvig-Kurs konnten Vorlesungen über Literaturverfilmungen angeboten werden, die sich am Beispiel von Ophüls *Brief einer Unbekannten*, (1948), Maetzigs *Das Kaninchen bin ich* (1965) und Schlöndorffs *Homo Faber* (1991) als sehr facettenreich präsentierten. Außerdem wurde anhand von Fassbinders *Martha* (1974) und Akins *Soul Kitchen* (2009) über unterschiedliche Arten der Sprachvariation reflektiert. Die deutsche Sprache war darü-

ber hinaus im Workshop über multilinguale Filme (Hernández' *Herencia*, 2001) präsent.

# 5. Das Drei-Phasen-Projekt "Fremdsprachen im Kino lernen" – Schlussfolgerungen

Der Beitrag hat über die Entwicklung des Projekts "Fremdsprachen im Kino lernen" berichtet, das im Fremdsprachenzentrum (CLASS) der Università per Stranieri di Siena entwickelt wurde und aus drei Teilen bestand: 1. die internationale Tagung über die audiovisuelle Übersetzung (Siena, 17.–18. April 2012); 2. der Sammelband *Film Translation from East to West. Dubbing, subtitling and didactic practice* (Buffagni & Garzelli, 2012); 3. der Grundtvig Fortbildungskurs "Learning Languages on the Screen: Translating Cultures, Pictures and Words" (Siena, 3.–7. September 2012).

Das Projekt zeichnete sich durch die Präsenz von neun Fremdsprachen in Beziehung zum Italienischen aus: Dies ermöglichte auch einen fruchtbaren und breiten Dialog zwischen West und Ost, wofür in neueren Untersuchungen (Bollettieri Bosinelli & De Giovanni, 2009) plädiert wird. Außerdem kennzeichnete das Gespräch zwischen Theorie (Tagung und Band) und Praxis (Grundtvig-Kurs) das Projekt. Das audiovisuelle Produkt hat sich als dazu geeignet herausgestellt: Der Einsatz von neuen Technologien in der Fremdsprachendidaktik durch die Anwendung des Films (Synchronisation, Untertitelung, Trailer, Kurzfilme, Interviews, Auszüge) ist sehr motivierend. Das wurde durch die positiven Rückmeldungen der Teilnehmenden, die am Ende des Kurses einen anonymen Fragebogen ausgefüllt haben, belegt.

Die Originalität des Projekts bestand in dem wertvollen In-Berührung-Kommen von unterschiedlichen Sprachen und Kulturen, wobei das Augenmerk auf der Übersetzung ins Italienische lag. Es wurden darüber hinaus verschiedene Variationskontexte, Übersetzungstechniken und Adressatenkreise berücksichtigt, wobei sich das audiovisuelle Produkt, dank der angeborenen Intermedialität (Paech, 1998) erneut als idealer Untersuchungsgegenstand erwies.

Das Projekt hat hervorgehoben, wie zur eingehenden Auseinandersetzung mit dem audiovisuellen Produkt gerade interdisziplinär angelegte Ansätze sich als besonders ergiebig erweisen. In filmischen Werken kommen nämlich eminent sprachliche Aspekte (u. a. orts-, alters-, herkunftsbedingte Sprachvarietäten) wie eindeutig (inter-)kulturelle Aspekte in Berührung. Demzufolge haben die Aufsätze häufig eine Verbindung von literaturwissenschaftlichen, sprachwissenschaftlichen, semiotischen und filmtheoretischen Ansätzen gezeigt.

Die erwähnte Perspektivenvielfalt zusammen mit der Breite des Untersuchungsgegenstandes zeigt sich im Einklang mit neueren Richtlinien des Europäischen Rats (Buffagni & Garzelli, in Druck-b), die auf die Wichtigkeit der Ausbildung von audiovisuellen Übersetzern aufmerksam machen. In diesem Kontext wird der inter- und intralinguistischen Untertitelung in offiziellen Dokumenten der europäischen Institutionen eine besondere Bedeutung beigemessen.

## Literaturverzeichnis

- Abraham, U. (2013). Kurzspielfilme im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch*, 237, 4–14.
- Bohnenkamp, A. (Hrsg.) in Verbindung mit Lang, T. (2005). *Literaturver-filmungen*. Reclam: Stuttgart.
- Bollettieri Bosinelli, R. M. & De Giovanni, E. (2009). *Oltre l'Occidente. Traduzione e alterità culturale*. Mailand: Bompiani.
- Buffagni, C. (2012). Schreibförderung am Beispiel der Textsorte Filmrezension. Vorüberlegungen zu einem integrativen Unterrichtsmodell. In A. M. Birk & C. Buffagni (Hrsg.), Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht (S. 245–274). Münster: Waxmann.
- Buffagni, C. (in Druck). Humoristische Kurzspielfilme im universitären Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Beispiel von Steffen Weinerts *Der Aufreißer* (2006) und Petra Lüschows *Der kleine Nazi* (2010). In R. Faistauer & T. Welke (Hrsg.), *Akten der IDT* 2013, *Bozen*, 29. *Juli bis* 3. *August* 2013 *Sektion E4*, "*Film*". Wien: Präsens-Verlag.

- Buffagni, C. & Garzelli, B. (Hrsg.). (2012). Film translation from East to West. Dubbing, subtitling and didactic practice. Bern: Lang.
- Buffagni C., Garzelli, B. & Zanotti, S. (Hrsg.). (2011). *The Translator as Author. Perspectives on literary Translation*. Berlin/New York: LIT.
- Buffagni, C. & Garzelli, B. (in Druck-a). Cinema e traduzione: dalla ricerca all'applicazione didattica nell'aula di lingue. Riflessioni su un progetto in tre fasi. In Akten des XVIII. AICLU-Seminar "European Projects in Language Centres: Creativity, Dynamics, Best Practice" (Cosenza, 4.–6. Oktober 2012).
- Buffagni, C. & Garzelli, B. (in Druck-b). Nuovi spazi sociali per la traduzione tra doppiaggio e sottotitolaggio. Prodotti filmici d'autore spagnoli e tedeschi in italiano. *SILTA*.
- D'Alessio, G. & Helmling, B. (Hrsg.). (1991). "Begegnungen". Spielfilmsequenzen als Sprechanlaß. Begleitheft. München: Goethe-Institut.
- Díaz Cintas, J. & Muñoz Sánchez, P. (2006). Fansubs: Audiovisual Translation in an Amateur Environment. *The Journal of Specialised Translation, Special Issue* 6, 37–52.
- Duro, M. (Hrsg.). (2001). La traducción para el doblaje y la subtitulación. Madrid: Cátedra.
- Garzelli, B. (2012). Dal testo letterario al testo filmico: Tristana e Como agua para chocolate nell'aula di spagnolo L2. In C. Buffagni & B. Garzelli (Hrsg.), Film translation from East to West. Dubbing, subtitling and didactic practice (S. 305–320). Bern: Lang.
- Garzelli, B. (2013). La explotación del cortometraje en el aula de español LE: Un perro andaluz (1929), Belarra (2002) y Ana y Manuel (2004). redELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera, 25, 1–20. Zugriff am 06.04.2014 über http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRed Ele.html
- Gottlieb, H. (2001). Text, translation and subtitling in theory, and in Denmark. In H. Holmboe & S. Isager (Hrsg.), *Translators and Translations* (S. 1–40). Centre for Translation Studies, University of Copenhagen. Zugriff am 06.04.2014 über http://www.sub2learn.ie/Bibliography/subtitles\_and\_subtitling.html
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología*. *Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.

- Jüngst, H. E. (2010). Audiovisuelles Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen: Narr.
- Katan, D. (2009). Translation as Intercultural Communication. In J. Munday (Hrsg.), *The Routledge Companion to Translation Studies* (S. 74–92). Oxford: Routledge. Zugriff am 06.04.2014 über http://doc.nytud.hu/~tpinter/html/KGRE/2012/ford/olv/Routledge\_companion\_Translation\_Studies.pdf
- Martínez Berenguer, N. (2008). La subtitulación de una película multilingüe "Ladies in Lavender" (Seminararbeit). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. Zugriff am 29.05.2013 über http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/14566/Martinez\_Berenguer\_Nuria\_TA.pdf?seq uence=1
- Nord C. (2011). Making the source text grow: a plea against the idea of loss in translation. In C. Buffagni, B. Garzelli & S. Zanotti (Hrsg.), *The Translator as Author. Perspectives on Literary Translation* (S. 21–29). Berlin: LIT.
- Orban L. (2009). Interview mit dem Europäischen Kommissar für den Multilinguismus. Zugriff am 16.02.2014 über http://ec.europa.eu/italia/attualita/ primo\_piano/istruzione/industria\_linguistica\_it.htm
- Paech, J. (1998). Intermedialität. Mediales Differenzial und transformative Figurationen. In J. Helbig (Hrsg.), *Intermedialität. Theorie und Praxis eines interdisziplinären Forschungsgebietes* (S. 14–30). Berlin: ESV.
- Patou-Patucchi, S. (2012). The viewer/learner of audiovisual language. In C. Buffagni & B. Garzelli (Hrsg.), Film translation from East to West. Dubbing, subtitling and didactic practice (S. 21–27). Bern: Lang.
- Pavesi, M. (2005). La traduzione filmica. Aspetti del parlato doppiato dall'inglese all'italiano. Rom: Carocci.
- Perego, E. (2005). La traduzione audiovisiva. Rom: Carocci.
- Perego, E. & Taylor, C. (2012). Tradurre l'audiovisivo. Rom: Carocci.
- Pérez González, L. (2007). Intervention in new amateur subtitling cultures: a multimodal account. *Linguistica Antverpiensia*, *6*, 67–80.
- Pym, A. (2004). On the Pragmatics of Translating Multilingual Texts. *Journal of Specialised Translation*, 1, 14–28.
- Richter, C. (2010). Verstehen braucht Sehen: Lernen mit Kurzfilmen und Serien im DaF-Unterricht. Zugriff am 02.02.2014 über http://bkdportoalegre.files. wordpress.com/2012/01/handout1.pdf

- Von Humboldt, W. (1982). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, Bd. 4: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen (S. 253–265). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Welke, T. (2007). Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht. *Fremdsprache Deutsch*, *36*, 21–25.

# Der Beitrag der deutschen Sprache im Forschungsprojekt DICGENETIC

Carmen Cuéllar Lázaro - Universität von Valladolid, Spanien

### Abstract

Humangenetik ist der Bereich der biomedizinischen Wissenschaft, der sich in den letzten Jahrzehnten am schnellsten entwickelt hat. Seit im Jahr 1990 das ehrgeizigste wissenschaftliche Projekt in der Geschichte, das Genomprojekt, begann, hat es nicht nur eine Fülle von Wissen erzeugt, sondern auch zahlreiche wissenschaftliche Konzepte und damit auch Begriffe, um sie zu definieren.

Das Forschungsprojekt "Der Einsatz von Informationstechnologie für die Ausarbeitung eines terminologischen Wörterbuchs der Genetik Englisch-Französisch-Deutsch-Spanisch" der Universität von Valladolid wird vom Ministerium für Bildung der Junta de Castilla y León gefördert. An diesem Forschungsprojekt nehmen mehrere Sprachwissenschaftler des Grupo de Investigación de Excelencia de Castilla y León ITNT-ITAST, Exzellenzforschungsgruppe von Kastilien und Leon ITNT-ITAST (ITNT: Intersemiotische Übersetzung und neue Technologien; ITAST: Infrastrukturen, Technologien, Anwendungen und Telekommunikation) teil (http://itastformacion.tel. uva.es/). Das Hauptziel dieses Projekts besteht darin, ein mehrsprachiges Fachwörterbuch der Genetik in vier der bedeutendsten Wissenschaftssprachen zu erstellen, das mit dem Portal Edugene (http://www.eurogene.eu/) verbunden ist. Außerdem soll es Perspektiven der Forschung zum Beitrag der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zur verbesserten Nutzung der Bildungsressourcen eröffnen. Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, den Beitrag der deutschen Sprache in diesem Forschungsprojekt zu präsentieren.

# 1. Einführung

Seit im Jahr 1990 das ehrgeizigste wissenschaftliche Projekt in der Geschichte, das Genomprojekt, begann, hat es – wie bereits erwähnt – nicht nur eine Fülle von Wissen erzeugt, sondern auch zahlreiche wissenschaftliche Konzepte und damit auch Begriffe, um sie zu definieren.

Um die adäquate Ausbildung von Studenten und medizinischem Fachpersonal sowie das Update auf dem Gebiet der Humangenetik zu ermöglichen, wurden neue Tools, die neue Technologien nutzen, geschaffen.

Zu den interessantesten und innovativsten gehört das Eurogene-Projekt (www.eurogene.eu), ein mehrsprachiges Referenzportal für das Erlernen der Humangenetik. Es ist auf diesem Gebiet für den Einsatz auf dem Bildungsniveau von der Sekundarstufe bis zu den Experten vorgesehen. Dieses Webportal ist für jeden Interessierten offen und bietet kostenlos mehr als 300.000 didaktische Einheiten.

Für die adäquate Nutzung einer Ressource, wie das Portal Eurogene, durch die Benutzer bereiten einige Fachbegriffe Schwierigkeiten, die in diesem Wissensbereich erschienen und durch Neologismen definiert sind.

In diesem Sinne spielt die Terminologie bei der Übertragung von Fachwissen eine entscheidende Rolle: Sie ist ein Schlüssel für den Zugang zu Fachtexten (Alcaraz, 2000; Arntz & Picht, 1995; Cabré, 2004; Gomez & Vargas, 2004; Wüster, 1991).

In diesem Zusammenhang entstand das Forschungsprojekt DICGENETIC ("Der Einsatz von Informationstechnologie für die Ausarbeitung eines terminologischen Wörterbuchs der Genetik Englisch-Französisch-Deutsch-Spanisch") der Universität von Valladolid (Spanien), das vom Ministerium für Bildung der Junta de Castilla y León gefördert wird. (http://itastformacion.tel.uva.es/)¹.

<sup>1</sup> Vgl. Verordnung EDU-288-2011, 21. März, veröffentlicht in der B.C.y l. am 29. März (Referenz VA335A11-1, http://bocyl.jcyl.es/boletines/2011/03/29/pdf/BOCYL-D-29032011-32.pdf).

## 2. Ziele des Projekts

Das Hauptziel dieses Projekts besteht darin, ein mehrsprachiges Fachwörterbuch der Genetik in vier der bedeutendsten Wissenschaftssprachen zu erstellen, das mit dem Portal Eurogene verbunden ist.

Außerdem soll es Perspektiven der Forschung zum Beitrag der Informationsund Kommunikationstechnologien (IKT) zur verbesserten Nutzung der Bildungsressourcen eröffnen.

Spezifische Ziele dieses Projekts sind:

- Wissen über den Wert der IKT in der genetischen Forschung zu generieren.
- Förderung der Entwicklung eines Werkzeugs, das die genetische Forschung dokumentiert und auf der Grundlage von mehrsprachigen lexikalischen Ressourcen unterstützt.
- Festlegung einer eindeutigen Fachterminologie in den einzelnen behandelten Sprachen.
- Bereitstellung von mehrsprachigem Fachwortschatz im Bereich der Genetik.
- Die Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Universitäten und anderen Forschungszentren auf dem Gebiet der Forschungs-, Entwicklungs- und Innovationspolitik.

# 3. Die Projektdurchführung

Das Forscherteam besteht aus zehn Mitarbeitern der Exzellenz-Forschungsgruppe Intersemiotica, Übersetzung und neue Technologien (Intersemiótica, Traducción y Nuevas Tecnologías, ITNT) der Universität Valladolid.

Diese Gruppe erreichte die Bewertung "Exzellenz" durch ihren interdisziplinären Charakter, die Förderung der Zusammenarbeit in verschiedenen Wissensbereichen und ihre europäische Dimension.

Sie wurde um viele Mitarbeiter aus verschiedenen nationalen und internationalen Institutionen erweitert und beschäftigt im Projekt derzeit 43 For-

scher (Sprachwissenschaftler, Terminologen, Fachexperten und Telekommunikations-Ingenieuren) in den vier Arbeitssprachen Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch. Für die deutsche Sprache sind acht Sprachwissenschaftler und zwei Fachexperten zuständig.

Der interdisziplinäre Charakter des Projekts spiegelt sich im Team wider. Die Terminologie- und Übersetzungsarbeit, die von Sprachwissenschaftlern und Terminologen geleistet wird, erfordert dokumentarische Unterstützung und Beratung von Spezialisten auf dem Gebiet der Genetik (insbesondere der Humangenetik), d. h., die Zusammenarbeit mit dem Gesundheitsbereich ist in unserem Projekt besonders wichtig und wird von Ärzten und Biologen realisiert.

Die Forschung über den Prototyp, der das Wörterbuch aufnehmen soll, und sein Bau werden von Telekommunikations-Ingenieuren getragen. Das sind Mitglieder der Gruppe, die für die Ausarbeitung der Datenbank sowie die anschließende Veröffentlichung des Online-Wörterbuchs verantwortlich sind.

Die Entwicklung der Forschung über Eurogene liegt in der Verantwortung des Eurogene Vertreters in Spanien und Mitglied des DICGENETIC-Projekts, Prof. Dr. Juan José Tellería, wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für Biologie und Molekulargenetik (IBGM) an der Universität von Valladolid (http://www.ibgm.med.uva.es/). Es gibt auch weitere Fachexperten in den vier Sprachen.

Auf diese Weise kooperieren mit den Forschern der Fakultät für Übersetzen und Dolmetschen der Fakultät für Philosophie und der Technischen Hochschule für Telekommunikations-Ingenieurwesen der Universität Valladolid auch Mitarbeiter anderer nationaler Einrichtungen, wie die Universität Alicante, sowie Forscher aus internationalen Institutionen. In Deutschland sind das die Universität Saarbrücken, die Friedrich-Schiller-Universität Jena und die Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität in Bonn.

Das Projekt wird auch von spezialisierten Zentren wie der Ärztekammer Soria (in Spanien) und dem oben erwähnten IBGM unterstützt.

Die terminologische Arbeit entfaltet sich in verschiedenen Phasen (Aguilar, 2001; Schmitz, 2004, S. 444; Vargas Sierra, 2008 und 2009). Im konkreten Fall des DICGENETIC-Projekts wurde die folgende Reihenfolge festgelegt:

- Einarbeitung in die Fachliteratur: Dokumentation, Expertenbefragung.
- Abgrenzung und Strukturierung des Fachgebiets.
- Beschaffung und Analyse des Dokumentationsmaterials: Auswahl der Arbeitstexte.
- Suche nach existierendem Terminologiebestand durch die Experten.
- Sammlung der gefundenen Benennungen: Erstellung einer einsprachigen Fachwortliste (auf Englisch).
- Entwicklung eines Korpus in den vier Sprachen (Benennungen auch in Deutsch, Französisch und Spanisch).
- Sammlung weiterer Informationen: Terminologische Bearbeitung der Einträge:
  - Abklärung von Synonymen, Abkürzungen etc.
  - Auswahl bzw. Schreiben von Definitionen
  - Auswahl von Kontexten
  - Auswahl von grafischen Darstellungen, Abbildungen etc.
- Überprüfung (durch Experten) und Endredaktion.
- Erstellung der Terminologiedatenbank: Digitalisierung der erarbeiteten Datensätze.

Im Hinblick auf die Auswahl der Arbeitstexte hat man besonderen Wert darauf gelegt, aktuelle originalsprachliche Quellen fachspezifischer Natur auszuwählen.

In diesem Sinne haben wir deutsche Texte über Humangenetik (wissenschaftliche Arbeiten, Handbücher etc.) gesammelt. Einige dieser Quellen dienen als Referenz: Passarge (2008), Munk (2010), Teufel (2011), Murken (2011), Schaaf und Zschocke (2013) u. a.

Die mehrsprachige Fachwortliste wurde von Experten aus den vier Sprachen überprüft. Derzeit arbeitet man mit insgesamt 203 Begriffen.

Für die Ausarbeitung der Terminologiedatenbank wird die Methode angewendet, die auf den Normen von ISO 10241: 1992 und ISO 12620: 1999 basiert. Die Materialien dienten als Grundlage für die Bestimmung, welche Felder verbindliche Informationen enthalten sollten und welche optional sind.

Die Registerkarte muss ein strukturierter Leitfaden sein, um eine Benennung abzugrenzen, zusammenzufassen und zu systematisieren und zu einem oder mehreren Benennungen in Beziehung zu setzen.

Daher ist es angemessen, die Registerkarte in eine Reihe vordefinierter Felder zu unterteilen, um die Daten entsprechend anpassend zu können.

Diese Felder konfigurieren die Makrostruktur des Wörterbuchs. Bei diesem Projekt, und nach der Verwirklichung seiner Ziele, werden die in den Datensätzen enthaltenen Informationen auf drei Datenkategorien festgelegt:

- Verwaltungstechnische Daten
- Begriffsbezogene Daten
- Benennungsbezogene Daten

Davon ausgehend erscheinen diese Datenkategorien für viele Lösungen zur Terminologieverwaltung sinnvoll, wobei in diesem Beitrag die verwaltungstechnischen Kategorien, wie zum Beispiel "Bearbeiter", zusammen mit den begriffsbezogenen Kategorien auf der Begriffsebene (Eintragsebene) angeordnet wurden.

- Begriffs- und Eintragsebene (für jeden Begriff)
  - Institution
  - Projektname
  - Eintragsnummer
  - Code der Sprache/Code des Landes
  - Daten-Erarbeitung und Änderung
  - Sachgebiet
  - Begriffsbeziehung (Verweis auf einen verwandten Begriff)
  - Zuverlässigkeitsangabe (Angabe zur Zuverlässigkeit bzw. Status des Eintrags)
    - Begriff normativ oder standardisiert
    - Neologismus bis zur Genehmigung etc.
  - Anmerkung
- Benennungsebene (für jede Benennung und in jeder Sprache)
  - Benennung: sprachliche Repräsentation des Begriffs (in jeder Sprache).

- Genus: Genusangabe
- Wortklasse: Wortklassenangabe.
- Definition: Definition des Begriffs (in jeder Sprache)
- Kontext: sprachlicher Kontext, der die Verwendung einer Benennung aufzeigt.
- Abbildung: Bild, Zeichnung, Video und Tonaufnahme, das speziell auf den Begriff verweist.
- Quelle: Quellenangabe für die Benennung, Quellenangabe für die Definition. Quellenangabe für den Kontext, Quellenangabe für die Abbildung.

Die benennungsorientierten Kategorien müssen für jede Benennung und bei der mehrsprachigen Terminologieverwaltung natürlich auch für jede Sprache wiederholt werden.

Das Projekt hat eine Plattform in Moodle, wo sich die digitale Datei befindet. Diese Plattform stellt ein wertvolles Werkzeug für die Kommunikation und die Interaktion zwischen allen Beteiligten des Projekts dar. Die Plattform wird in das e-Learning-Service der Grupo de Investigación de Excelencia de Castilla y León ITNT-ITAST, Exzellenzforschungsgruppe von Kastilien und Leon ITNT-ITAST (ITNT: Intersemiotische Übersetzung und neue Technologien; ITAST: Infrastrukturen, Technologien, Anwendungen und Telekommunikation) eingefügt. Dieses e-Learning-Service verfügt über umfangreiche Erfahrung in der Forschung und der praktischen Anwendung von Methoden, Systemen und e-Learning Services.

Von der Moodle-Plattform hat man auch auf Material von großem Interesse für die Entwicklung des Projekts Zugriff (Links zu Wörterbüchern, Glossaren etc.).

# 4. Schlussfolgerungen

Das terminologische Wörterbuch Multimedia Online wird in die Moodle-Lernplattform integriert werden. Damit steht dieses Service den Benutzern des europäischen Genetik-Portals Eurogene und auch der wissenschaftlichen Fachwelt mit einer späteren elektronischen Version und über das Internet zur Verfügung.

Zur Erleichterung des Zugangs und der Entwicklung des Wörterbuchs wird eine Digitalisierung vorgeschlagen. Die gesamten Informationen werden in einer Datenbank gespeichert, die über zwei unterschiedliche Funktionen zugänglich sind:

- Administrator-Funktion: ermöglicht die Einarbeitung der verschiedenen Fachbegriffe sowie die Bearbeitung der mit ihnen verbundenen Informationen.
- Benutzer-Funktion: erlaubt die Suche nach Informationen unter verschiedenen Kriterien.

Das Endprodukt wird deshalb ein multilinguales und multimediales digitales Wörterbuch sein, das für jeden Begriff ermöglicht, Informationen in verschiedenen Sprachen und in verschiedenen Formaten (einschließlich Text, Bild, Audio und Video) zu verknüpfen.

Außerdem ist die Verlinkung der jeweiligen terminologischen Registerkarte mit Übungseinheiten geplant. Die didaktischen Möglichkeiten zur Weiterbildung mit Hilfe des Wörterbuchs werden ebenso einen Mehrwert dieser Forschung ausmachen<sup>2</sup>.

### Literaturverzeichnis

Aguilar, L. (2001). *Lexicología y terminología aplicadas a la traducción*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publications.

Alcaraz Varó, E. (2000). El inglés profesional y académico. Madrid: Alianza Editorial.

Arntz, R. & Picht, H. (1995). *Introducción a la terminología*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Ediciones Pirámide.

<sup>2</sup> Ganz herzlich möchten wir an dieser Stelle dem DAAD danken, dessen großzügige Förderung das Zustandekommen des Projekts ermöglicht hat.

- Cabré, M. T. (1993). *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida.
- Cabré, M. T. (2004). La terminología en la traducción especializada. In C. Gonzalo García & V. García Yebra (Hrsg.), Manual de documentación y terminología para la traducción especializada (S. 89–122). Madrid: Arco/Libros.
- Faber, P. (2002). Terminographic definition and concept representation. In B. Maia, J. Haller, & M. Ulyrich (Hrsg.), *Training the Language Services Provider for the New Millennium* (S. 343–354). Porto: Universidade do Porto.
- Gómez González-Jover, A. & Vargas Sierra, C. (2004). Aspectos metodológicos para la elaboración de diccionarios especializados bilingües destinados al traductor. In L. González & P. Hernúñez, El español, lengua de traducción. Il Congreso internacional (S. 365–398). Brussels: ESLEtRA.
- Munk, Katharina (Hrsg.) (2010). *Taschenlehrbuch Biologie: Genetik*. Stuttgart: Georg Thieme.
- Murken, Jan (Hrsg.) (2011). Humangenetik. 8. Aufl. Stuttgart: Thieme.
- Passarge, Eberhard (2008). Taschenatlas. Humangenetik. Stuttgart: Georg Thieme.
- Schaaf, C. P. & Zschocke, J. (2013). *Basiswissen Humangenetik*. Berlin: Springer.
- Schmitz, K.-D. (2004). Terminologiearbeit und Terminographie. In K. Knapp et al. (Hrsg.), *Angewandte Linguistik ein Lehrbuch* (S. 435–456). Tübingen: Francke.
- Serre, J. L. (2012). Génétique. Théorie, analyse et ingéniérie. Paris: Dunod.
- Snustad, D. P. & Simmons, M. J. (2010). *Principles of Genetics* (6. Auflage). New York: John Wiley.
- Solari, A. J. & Roubicek, M. (2007). *Genetica humana: Fundamentos y aplicaciones en medicina*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Teufel, A. (2011). BASICS Humangenetik. München: Elsevier.
- Vargas Sierra, C. (2008). La sistematización terminográfica: una propuesta metodológica para la elaboración de diccionarios traductológicos. In *Actas del X Simposio Iberoamericano de Terminología* [CD-ROM]. Montevideo, Uruguay

- Vargas Sierra, C. (2009). Do-it-yourself IT for Terminology o experiencias de bricolaje informático en la elaboración de diccionarios terminológico. *Puntoycoma*, 115-S, 42–49.
- Wüster, E. (1991). Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie (3. Auflage). Bonn: Romanistischer Verlag.

# Ein Übersetzungs-Wiki an der Universität Macerata

Elisabetta Longhi - Universität Macerata, Italien

#### Abstract

Wikis wurden bisher meistens als Plattform für das gemeinschaftliche Verfassen von Texten mit informativem Charakter gesehen, allerdings erscheint das didaktische Potenzial dieses Instruments noch umfassender. Ein weiterer Anwendungsbereich ist zum Beispiel die kooperative Arbeit an Texten, die übersetzt werden sollen, wobei sich die Übersetzungstätigkeit besonders deutlich als "work in progress" erweist, deren Erledigung die kollektive Intelligenz benötigt.

Vor diesem Hintergrund wird hier ein Blended-Learning-Projekt vorgestellt und diskutiert, das im akademischen Jahr 2012/13 an der Universität Macerata durchgeführt wurde. Das Wiki-Konzept und dessen Vorteile werden hier für die gemeinschaftliche Übersetzung des Prosastücks *Schwendimann* (1917) von Robert Walser genutzt, das als Ausgangstext in einem mit der Lernplattform der Universität verbundenen Wiki fungiert. Es wird im Besonderen erläutert, wie die Verknüpfung der traditionellen Präsenzveranstaltung mit der Online-Arbeit am Wiki gewährleistet wurde. Weiterhin soll anhand dieses Übersetzungswikis geprüft werden, ob und wie die webbasierte Interaktion mit Gleichgesinnten nicht nur zum Erlernen einer Sprache, sondern auch im Rahmen der Übersetzungsdidaktik erfolgreich und effektiv eingesetzt werden kann.

# 1. Einleitung

Das Thema des vorliegenden Beitrags ist ein didaktisches Experiment, das im Studienjahr 2012/13 an der Universität Macerata (Italien) durchgeführt wurde. Es handelt sich um ein Übersetzungswiki, d. h. um ein Wiki, das zur gemeinsamen Arbeit an einer Übersetzung benutzt wird. Im Folgenden

gehen wir also auf den Begriff "Wiki" und auf dessen mögliche Anwendungen in der Übersetzungsdidaktik ein. Aber vorher soll noch der Hintergrund des Projekts beleuchtet werden.

## 1.1 Rahmenbedingungen

Die Idee, ein innovatives Internettool als "leeres Blatt" für die gemeinschaftliche Anfertigung eines Zieltextes zu gebrauchen, entstand im Rahmen der Lehrveranstaltung "Lingua e traduzione tedesca II" (deutsche Sprache und Übersetzung Deutsch-Italienisch) des dreijährigen Studiengangs "Sprachen und Kulturen des Westens und Ostens" (Klasse L-11).

Da die Sprachenabteilung der Universität Macerata keinesfalls mit einer Hochschule für Dolmetscher und Übersetzer zu verwechseln ist, sondern eine starke kulturwissenschaftliche Ausrichtung hat, wird der vorzugsweise literarischen Übersetzung eine nicht unbeträchtliche Rolle zugewiesen, wie schon aus der Bezeichnung der Lehrveranstaltung deutlich hervorgeht, wo deutsche Sprache bzw. Sprachwissenschaft und Übersetzen nebeneinander stehen.

Diese Verbindung ist nicht selbstverständlich, wenn man bedenkt, dass die Trennung von deutscher Literatur und Sprach- bzw. Übersetzungswissenschaft in der Germanistiklehre an den italienischen Universitäten erst durch die Reform aus dem Jahr 2000 (s. Ministerialerlass vom 04.10.2000) erfolgte: Im früheren Fachbereich "Lingua e letteratura tedesca" (deutsche Sprache und Literatur) fand die "traduzione" (Übersetzung) gar keine Erwähnung (vgl. unter anderem De Pasquale, 2004, S. 72; Perré, 2004, S. 16–18).

Nach dieser curricularen Aufwertung sollen Übersetzungstheorien und -praxis ins nähere Blickfeld des didaktischen Interesses rücken, obwohl letztendlich immer zu wenig Stunden (insgesamt 45 pro Studienjahr¹) dafür zur Verfügung stehen, und die wenigen außerdem zum Teil auch der breit gefächerten deutschen Linguistik gewidmet werden müssen.

Aus der oben skizzierten Übersicht geht hervor, dass lediglich eine knappe Einführung in die literarische Übersetzung möglich ist. Unter solchen

٠

<sup>1</sup> Hinzu kommen ungefähr 60 Lektoratsstunden für die Sprachvermittlung und -praxis.

Umständen muss man natürlich Prioritäten setzen, mehr noch bei geringen Sprachkenntnissen (das Sprachniveau der Deutschstudierenden ist am Anfang des zweiten Studienjahres noch A2 und soll bis zum Ende des 2. Studienjahres B1 werden).

## 1.2 Zielsetzungen

Welche Prioritäten sind also unabdingbar? Die Lehrziele, auf die meines Erachtens nicht verzichtet werden kann, lassen sich stichwortartig in zwei Punkte zusammenfassen:

## a) Übersetzung als Prozess

Die Studenten sollen verstehen, dass jede Übersetzung ein Prozess ist, der aus Zwischenphasen besteht. Luisa Martinelli (2005, S. 49–53) nennt drei Schritte bei der Beschreibung einer idealen Vorgehensweise: 1. das Globalverständnis des Ausgangstextes; 2. die Analyse der Textstruktur; 3. die eigentliche Übersetzung, die als allerletzte Teilphase eine umfassende Revision miteinbezieht. Da die Revision von angehenden Übersetzern oft vernachlässigt wird, ist es sehr wichtig, ihnen begreiflich zu machen, dass man nie unmittelbar zur Endfassung gelangt.

Wiederum ist die Endfassung auch nicht das, was im Übersetzungsunterricht von größtem Belang ist: Es lohnt sich vielmehr, jegliche Zweifel und Schwierigkeiten zu reflektieren, eventuell verschiedene Übersetzungsoptionen zu erwägen und die Pros und Kontras jeder Möglichkeit zu evaluieren, damit sich die Lernenden effektive Übersetzungsstrategien, wenn noch nicht eine regelrechte Übersetzungsfertigkeit, aneignen können.

# b) Übersetzung als Versuch

Die zweite Erkenntnis, die den Studenten beizubringen ist, betrifft den Status der Endfassung, die nie die einzig mögliche Lösung darstellt: Jede ausgewählte Variante kann im Gegenteil immer nur als ein Versuch, nämlich als ein unvollkommener Versuch verstanden werden, die möglichst beste Übersetzungslösung zu finden.

All dies mag für erfahrene Übersetzer banal klingen, ist es aber für Anfänger nicht, die eine gewisse Einübung brauchen, um sich mit der für sie neuen Denkweise und Methode vertraut zu machen.

Eine Art Teamarbeit unter den Studenten kann dabei behilflich sein, insofern der Vergleich der verschiedenen Meinungen bzw. Möglichkeiten die Reflexion weiter stimuliert und vertieft. Bei der Gestaltung solcher Teamarbeiten können uns die technologischen Entwicklungen auf unterschiedliche Weise zu Hilfe kommen, nicht zuletzt in Form von Wikis.

# 2. Wikis und Übersetzungswikis

Vereinfacht gesagt ist ein Wiki eine offen editierbare Webseite, die von den Benutzern nicht nur gelesen, sondern auch ziemlich leicht (d. h. ohne besonders tiefreichende Computerkenntnisse) verändert werden kann. Die bekannteste Anwendung dieses Systems ist die 2001 gegründete Online-Enzyklopädie Wikipedia (vgl. http://www.wikipedia.org/). Normalerweise werden Wikis nämlich für das gemeinschaftliche Verfassen von Texten mit informativem Charakter genutzt, wobei jeder nach dem eigenen Wissen seinen Beitrag leistet, sodass das so entstehende Textprodukt als das Werk der kollektiven Intelligenz (vgl. Lévy, 1995; Schmoller, 2008; Surowiecki, 2007) gesehen werden kann.

Allerdings scheint die kooperative Konstruktion und Kommunikation von Wissen im Sinne von Informationen nicht das Potenzial und insbesondere das Lernpotenzial von Wikis voll auszunutzen (Moskaliuk, 2008; Moskaliuk, 2010). Es ist in der Literatur beispielsweise kaum von Übersetzungswikis die Rede, obwohl diese eine durchaus sinnvolle Anwendung sind. Damit kann man in der Übersetzungsdidaktik erzielen, dass die Studenten an einem oder mehreren Texten, die übersetzt werden sollen, kooperativ arbeiten und sich dabei gegenseitig helfen und, falls nötig, korrigieren. So fungiert das Wiki als Übersetzungsplattform, wo sich eine kleine Übersetzergemeinschaft bildet, die das gemeinsame Ziel verfolgt, eine möglichst gute Übersetzung hervorzubringen. Von solchen Überlegungen ist das hier vorgestellte Übersetzungsprojekt ausgegangen.

## 3. Durchführung des Projekts

#### 3.1 Wahl der Software

Jede Lehrperson, die an den Einsatzmöglichkeiten von E-Learning und Blended-Learning interessiert ist, wird sich zunächst fragen, was die eigene Universität an Mitteln bietet. Wikis sind schon in weitverbreitete Lernmanagementsysteme wie Moodle integriert, dennoch verfügt die Universität Macerata, wie auch viele andere, zurzeit nicht über ein solches kommunikatives System. Die Dozenten und Dozentinnen haben allerdings eine persönliche Homepage, wo sich Platz für die Veröffentlichung von Kurzmitteilungen, didaktischen Inhalten sowie Links zu externen Ressourcen findet. Im World Wide Web sind viele Wiki-Anbieter vorhanden (eine ausführliche Liste findet sich unter der Adresse http://c2.com/cgi/wiki?WikiEngines). So genügt es, einen auszuwählen und anschließend das so erstellte Wiki zur eigenen institutionellen Seite zu verlinken, damit die Studenten es leicht finden können. Unter den Eigenschaften, die "das Wiki-Prinzip" (Moskaliuk, 2008, S. 17-28) ausmachen, erschien mir die Benutzerfreundlichkeit der entscheidende Faktor für die Wahl, um von Anfang an jeglichen Aufwand für Einarbeitung und Schulung auszuschließen.

Ich habe bei Wikia ein einfach zu bedienendes, kostenloses Übersetzungswiki namens "Schwendimann-Wiki" (nach dem Titel des Ausgangstextes) angelegt (http://de.schwendimann.wikia.com/wiki/Text). Wenn man die Wiki-Seite aufruft, erscheint der Bildschirminhalt in zwei Teile aufgeteilt: in den Text und das Forum. Oben steht der aktuellste Stand des Zieltextes, den jeder angemeldete Benutzer einfach durch Anklicken bearbeiten kann. Wenn man auf der Seite weiter nach unten scrollt, findet man die Einträge des Forums, wo jeder die von anderen oder selbst vorgenommenen Änderungen kommentieren kann. Im Forum können sich die Projektteilnehmer orts- und zeitunabhängig treffen, um sich auf eine Übersetzungslösung zu einigen, oder einfach zur Diskussion, denn hier ist Platz für Ausführungen jeglicher Art (also syntaktische, semantische, stilistische Ausführungen) zum obigen Text. Auf die nicht zu unterschätzende Rolle des Forums werden wir später nochmals eingehen.

Neben den Vorteilen ist allerdings auch ein Nachteil zu erwähnen, der in den Abbildungen klar zum Vorschein kommt: die Werbung. Im Angesicht der frei verfügbaren Dienstleistung muss man sie allerdings akzeptieren.

## 3.2 Wahl des Ausgangstextes

Als Ausgangstext wählte ich das Prosastück *Schwendimann* (1917) von Robert Walser, um die Online-Arbeit am Wiki mit der ersten Präsenzphase zu verknüpfen (s. Kapitel 3.3 unten): Dieser Erzähltext enthält nämlich viele Nominalkomposita – ein Thema, das schon vor Beginn des Wiki-Projekts ausführlich behandelt worden war. Syntaktisch ist der Text nicht schwer zu verstehen, also auch für Deutschlerner gut geeignet. Schwierig ist vielmehr die Wiedergabe im Italienischen, wo der richtige Ton gefunden werden muss, damit der Rhythmus und die Lebhaftigkeit der Erzählung beibehalten werden. Zu beachten sind in dieser Hinsicht die vielen Züge der mündlichen Sprache, wie z. B. die zahlreichen Wiederholungen und Interjektionen.

Von Walsers Prosastücken existiert seit 1994 eine italienische Übersetzung von Gino Gometti, die leicht zugänglich ist und zudem gerade in Macerata beim Quodlibet-Verlag erschien. Sie hätte als Ausgangspunkt für einen intensiven Übersetzungsvergleich fungiert, falls jemand sie entdeckt hätte, was aber nicht der Fall war.

#### 3.3 Ablauf

Die drei eng miteinander verbundenen Lernphasen sahen folgendermaßen aus:

1. Präsenzphase	Online-Phase	2. Präsenzphase
Veranstaltungen im 1. Semester	Arbeit am Wiki in den Semesterferien	Veranstaltungen im 2. Semester
Modul zur Theorie der literarischen Übersetzung mit praktischen Beispielen und Übungen, anschlie- ßend Präsentation des Wiki-Projekts	eigentliche Übersetzung durch die Studenten, reziproke Hilfestellung und Korrektur, notfalls Intervention durch die Dozentin	detaillierte Auseinandersetzung mit den aufgetretenen Übersetzungsproblematiken und gemeinsame Reflexion über die Projektergebnisse

Tabelle 1 - Einteilung in Lernphasen

#### 3.4 Wahl des Lehrverhaltens

Wie aus Tabelle 1 klar hervorgeht, wurde die Online-Phase zwischen zwei Präsenzphasen eingebunden. Im ersten Block der Präsenzveranstaltungen wurden zunächst sprachliche Phänomene wie z. B. die Nominalkomposita kontrastiv betrachtet und im Hinblick auf mögliche Übersetzungsproblematiken einzeln behandelt. Dann folgte ein Modul zur Theorie der literarischen Übersetzung mit praktischen Beispielen und Übungen. Dieser Einstieg in die Theorie und Praxis der literarischen Übersetzung umfasste auch den Vergleich von bestehenden Übersetzungen, die mitunter als Modelle oder aber als Ausgangspunkt für Diskussionen dienten. Der Schwerpunkt lag dabei vor allem auf der Übertragung aus dem Deutschen ins Italienische.

Am Ende dieses Moduls wurde das Wiki-Projekt vorgestellt. Während der Semesterferien hatten die Studenten die Aufgabe, sich im Wiki anzumelden, die Übersetzung fertigzustellen und dabei die gewählten Übersetzungsoptionen und eventuell die von ihnen wahrgenommenen Schwierigkeiten und Zweifel im eigens dafür bestimmten Forum darzustellen und zu kommentieren.

Es wurde auf keinen Fall vorgegeben, wer was tun sollte, und auch nicht geboten, die Einträge ins Forum unbedingt auf Deutsch zu verfassen. Die Hauptabsicht war in der Tat, die ganze Aufmerksamkeit auf die Übersetzungstätigkeit zu lenken und auch den sprachlich schwächeren Studenten eine Gelegenheit zu geben, sich ohne Hemmungen an der Diskussion zu

beteiligen. Das galt ebenfalls für die Übersetzung selbst, die nicht als Prüfstein einer bereits erworbenen Fertigkeit, sondern als Freiraum konzipiert wurde, wo eine zu erwerbende Fertigkeit mit Elan praktiziert werden konnte. So wurde bei der Projektvorstellung klargemacht, dass die Teilnahme zwar verpflichtend war, aber die Leistung nicht benotet wird.

Die Studierenden bekamen den Ausgangstext vorgelegt, dessen Bearbeitung ihnen überlassen blieb: Nach der Starthilfe reduzierte ich in der Online-Phase meine Interventionen bewusst auf ein Minimum, um dadurch mehr das Verhalten der Lernenden beim kooperativen Übersetzen zu beobachten und daraus Konsequenzen für die nachstehende Präsenzphase zu ziehen. Am Anfang des zweiten Semesters wurde das Fazit im Plenum gezogen, wobei sich die Studenten zum Projekt äußerten und gemeinsam darüber reflektierten, was sie daraus gelernt hatten.

### 4. Fazit

Es gehört sich hier, die didaktische Erfahrung mit dem Übersetzungswiki kritisch zu betrachten, denn "jedes Medium des Fremdsprachenunterrichts ist zunächst auf seinen Wert in Bezug auf das Unterrichtsergebnis zu befragen" (Funk, 2004, S. 5), und so ist es auch im Bereich der Übersetzungsdidaktik, umso mehr bei einer geringen Stundenanzahl. Vor diesem Hintergrund ist daher die Frage aufzuwerfen, ob die Zeit-/Kosten-/Nutzen-Relation sich als positiv herausstellte. Damit verbunden ist die Frage, ob und inwieweit sich die Forum-Diskussionen von den sonst üblichen Diskussionen im Plenum während der Lehrveranstaltungen unterscheiden (können). Die Online-Arbeit hat vor allen Dingen den Vorteil, dass sie orts- und zeitunabhängig erfolgt. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass Lerner heutzutage im Medienbereich schon kompetent sind, also daher auch keiner Extra-Schulung bedürfen, wenn nicht allzu komplizierte Medien herangezogen werden. Das sind schon Pluspunkte für den Einsatz von Medien im Unterricht.

Darüber hinaus müssen die Studenten bei traditionellen Lehrveranstaltungen in der Regel bis zum nächsten Termin abwarten, damit ihre Fragen

beantwortet werden. Im Gegensatz dazu kann die Kommunikation zwischen den Beitragenden im Wiki-Forum potentiell fast synchron erfolgen, sodass die Probleme, die bei der Übersetzung auftauchen, schnell eine Lösung finden, sobald jemand, der eine bessere Idee hat, sich zu Wort meldet.

Im Wiki beginnt die Teamarbeit also schon im Laufe des Übersetzungsprozesses und nicht erst nach der Anfertigung einer individuellen Endfassung, denn die Studenten haben die Möglichkeit, sich jederzeit auszutauschen und nicht bloß ihre verschiedenen Endprodukte nachträglich zu vergleichen. So wird die Einsamkeit der Übersetzer virtuell überwunden und zugleich bleibt der individuelle Beitrag jederzeit erkennbar, denn die sogenannte "History-Funktion und Versionierung" (Arnold, Kilian, Thillosen & Zimmer, 2013, S. 181) ermöglicht es, die vorherigen Textfassungen zu visualisieren und eventuell wiederherzustellen oder zu bewerten: Kurz gesagt wird alles gespeichert und nichts von der Textgeschichte geht verloren.

Weitaus problematischer als die Technik erwies sich der soziale Aspekt der Zusammenarbeit am Wiki, und dies führt uns auf die Organisation der Lernphasen zurück. Das Blended-Learning-Konzept, das dem Wiki-Projekt zugrunde lag, war aus dem späteren Blickwinkel einerseits eine Stärke, andererseits aber auch eine Schwäche.

Eine Stärke war es aufgrund der guten Integration des Wiki-Projekts in die Hauptziele der Lehrveranstaltung, sodass diese Ziele auch erreicht wurden. Die Studenten hatten die Gelegenheit, das bereits Gelernte zu erproben und einmal anders zu trainieren, also ihr Grundwissen und die methodischen Grundlagen der Übersetzungswissenschaft zu festigen. Ferner haben die Studenten verstanden, dass das Übersetzen eine Fertigkeit an sich darstellt, die nicht einfach mit den Sprachkenntnissen gleichzusetzen ist, obwohl (bei uns) beide im Rahmen derselben Lehrveranstaltung behandelt werden. Zum Schluss haben die Studenten wohl verstanden, dass die sogenannten neuen Medien nicht nur zum Erlernen einer Sprache, sondern auch für die Übersetzungstätigkeit erfolgreich und effektiv eingesetzt werden können.

Leider haben sie aber von der webbasierten Interaktion mit Gleichgesinnten nicht wie vorgesehen profitiert, insofern sie das Wiki-Forum weniger benutzten als ich es erwartete. Sie haben das Projekt zwar mit Begeisterung aufgenommen, haben sich sofort im Wiki angemeldet und auch gleich begonnen, am Text fleißig zu arbeiten, aber sie haben sich kaum getraut, Änderungen vorzunehmen, wenn ein Satz schon von anderen Studenten übersetzt worden war. Manche haben sich die einfachen Stellen ausgesucht und die schwierigeren den anderen überlassen. Jeder hat seinen Beitrag geleistet, was schon für den Erfolg spricht, aber kaum jemand ist bewusst das Risiko eingegangen, einen Fehler zu machen. Die Studierenden haben also an den Stellen, wo sie sich nicht sicher waren, lieber aufgegeben und nichts unternommen, statt gemeinsam um jeden Preis nach einer Lösung zu suchen.

Am Ende musste ich feststellen, dass sie sich nicht wirklich gezwungen fühlten, ihre Zweifel gemeinsam zu klären oder es wenigstens zu versuchen, denn sie konnten sich für solche Klärungen auf die nachstehenden Präsenzveranstaltungen verlassen. Aus diesem Grund war es meiner Ansicht nach eine Schwäche der Projektausgestaltung, eine zweite Präsenzphase nach der Online-Arbeit vorzusehen.

# 5. Schlussfolgerungen

Sollte ich das Projekt irgendwann wiederholen, würde ich es anders in den Kurs integrieren, und zwar als selbständiges E-Learning-Projekt nach der Präsenzphase, damit sich die Studenten sozusagen verpflichtet fühlen, schon im Wiki aktiv zu interagieren, um ein fertiges Produkt abzugeben, statt ihre Interaktion auf die nächste Präsenzphase zu verschieben.

Das Ergebnis des Projekts ist trotz dieser Einschränkung sehr positiv einzuschätzen. Es hat sich klar und deutlich gezeigt, dass Wikis für Team-Übersetzungen sehr gut geeignet sind, und diese werden wiederum in der Forschung (vgl. Nord, 2010, S. 174) als fruchtbare Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht empfohlen.

Dass weniger Interaktionen zustande kamen als erwartet, hängt letztlich mit den herkömmlichen Lehr- und Lerngewohnheiten zusammen, die sich an die revolutionären Fortschritte des Web 2.0 angepasst haben. Um von den neueren Kommunikationsmöglichkeiten der virtuellen Umgebungen am besten zu profitieren, fehlt meistens nicht die technische Fähigkeit, sondern das Umdenken. Erweiterte Kommunikationen bedeuten nicht zwangsläufig mehr Zusammenarbeit im Netz, wenn diese nicht genügend stimuliert und gesteuert wird.

Zum Schluss hat dieses konkrete Fallbeispiel bestätigt, was in einem kürzlich erschienenen Handbuch zum E-Learning (Arnold et al., 2013, S. 237) ohne Umschweife ausgesagt wird:

Die mit dem Web 2.0 entwickelten vernetzten virtuellen Bildungs- und Arbeitsumgebungen am Computer schaffen neue Perspektiven für die Kooperation und Partizipation der Lernenden und Lehrenden [...]. Noch sind kooperative Lernformen im E-Learning nicht sehr verbreitet und müssen oft gegen die traditionellen individualisierenden Lehr- und Lernformen durchgesetzt werden. [...] Auch in virtuellen Bildungsräumen ist die Partizipation von Lehrenden und Lernenden noch eine große Seltenheit.

### Literaturverzeichnis

- Arnold, A., Kilian, L., Thillosen, A. & Zimmer, G. (2013). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bielefeld: Bertelsmann.
- De Pasquale, M. (2004). La traduzione nella didattica. *daf-werkstatt*, 2(4), 71–84.
- Funk, H. (2004). Neue Medien im universitären DaF-Unterricht, Fremdsprachenunterricht und Informationstechnologie. *daf-werkstatt*, 2(3), 3–14.
- Lévy, P. (1995). L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace. Paris: La Découverte.
- Martinelli, L. (2005). *Imparare a tradurre. Corso di base per tradurre dal tedesco all'italiano*. Trento: UNI Service.
- Moskaliuk, J. (Hrsg.). (2008). Konstruktion und Kommunikation von Wissen mit Wikis: Theorie und Praxis. Boizenburg: Hülsbusch.
- Moskaliuk, J. (2010). Individuelles Lernen und kooperative Wissenskonstruktion mit Wikis. Ko-Evolution zwischen kognitiven und sozialen Systemen. München: Meidenbauer.

- Nord, C. (2010). Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzenlehren und -lernen. Berlin: BDÜ.
- Perré, B. (2004). Deutsch als Fremdsprache an italienischen Universitäten. *daf-werkstatt*, 2(3), 15–25.
- Schmoller, C. (2008). *Kollektive Intelligenz in virtuellen Gemeinschaften im Internet* (Magisterarbeit). Leuphana Universität Lüneburg, Lüneburg.
- Schwendimann-Wiki. Zugriff am 08.03.2014 über http://de.schwendimann. wikia.com/wiki/Text
- Surowiecki, J. (2007). Die Weisheit der Vielen (Warum Gruppen klüger sind als Einzelne). München: Goldmann.
- Walser, R. (1916). Prosastücke. Zürich: Rascher.
- Walser, R. (1994). *Pezzi in prosa* (it. Übersetzung durch G. Giometti, mit einem Vorwort von G. Agamben). Macerata: Quodlibet.
- Wiki Engines. Zugriff am 08.03.2014 über http://c2.com/cgi/wiki? WikiEngines
- Wikipedia. Zugriff am 08.03.2014 über http://www.wikipedia.org